

NIKOLOV MARIANNE

# Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán

## **A framework for developing and assessing pupils' proficiency in English in the first six grades of primary school**

The aim of the study is to outline a framework for developing and assessing Hungarian learners' proficiency in English as a foreign language in grades 1 to 6 in public schools. The first part of the paper provides a critical overview of the teaching and learning situation of English in primary schools by looking at empirical studies inquiring into learners' achievements and motivation, factors contributing to outcomes, and classroom studies exploring processes including teachers' roles and beliefs. The second part analyzes language policy documents, curricula, and other documents to show major controversies inherent in them. The third section discusses how children's proficiency in English develops in grades 1 to 6, what the main principles of teaching methods appropriate for this particular age group are, and how the implications for setting realistic achievement targets for assessment should be integrated into a comprehensive framework. The last part lists "can do statements" along which age-appropriate teaching materials and tests can be developed at the A1 and A2- levels defined in the Common European Framework of Reference (KER 2002). A long-term aim is to develop a useful framework for designing teaching materials and diagnostic tests teachers can use in their classes to find out where their students are in the learning progress, what their strengths and weaknesses are, and how they can be developed along their needs.

## **1. Bevezetés**

A tanulmány célja, hogy az általános iskolai nyelvtanítás hazai helyzetének rövid és kritikus áttekintése után felvázolja a nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének elméleti kereteit az első hat évfolyamon, és javaslatot tegyen konkrét, az életkori sajátosságokat tükröző követelmények megfogalmazására, amelyeket a jövőben empirikus vizsgálatokkal lehet és kell ellenőrizni.

Miért van éppen most szükség erre? Hosszú évek óta hiányzik egy olyan keret, amely eligazít abban, hogy mik az általános iskolai nyelvtanítás céljai és alapelvei, mik lehetnek a reális követelmények, és hogyan lehetne megtudni, hogy a követelményeket milyen mértékben teljesítik a diákok, hol vannak az erős pontjaik, hol van szükség további fejlesztésre. Mint látni fogjuk, a tantervi szabályozás két évtizede nem tart lépést az iskolai valósággal: az intézmények jelentős részében tanterv és útmutató nélkül is sok helyen sikeres programokat valósítanak meg, amit úgy is értelmezhetünk, hogy nincs szükség tantervre, kimeneti követelményekre, ezek nélkül is remekül elboldogulnak az iskolák. Osztálytermi kutatásokból azt is tudjuk, hogy az egyértelműen megfogalmazott tantervi célokkal éles ellentétben, a kommunikatív nyelvpedagógia

alkalmazása és a használható nyelvtudás fejlesztése helyett az iskolák jelentős részében a hagyományos nyelvtani-fordító, unalmas drillekre építő nyelvtanítás a jellemző, és az eredmények messze nem tükrözik a befektetett időt és energiát. Azt is tudjuk, hogy az osztálytermi gyakorlat és a tanulók nyelvtudása szélsőségesen eltérő az egyes oktatási intézményekben, és a nagyon színes paletta miatt gyakran nehézséget okoz a zökkenőmentes átmenet az általános iskolából a középiskolába.

A tanulmány elméleti keretét adja a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.9 „Az angol nyelvtudás diagnosztikus fejlesztésének és mérésének lehetőségei” című projektjének. Célunk az angol nyelvtudás fejlesztési és mérési keretének kidolgozása, amely megfogalmazza a nyelvtanítás céljait, a konkrét követelményeket, összhangban a korosztály tanításának alapelveivel, reálisan tükrözve azt a folyamatot, ahogyan az osztálytermi környezetben elsőtől hatodik évfolyamon angolul tanuló gyerekek nyelvtudása kedvező nyelvpedagógiai feltételek között fejlődik. Az alapelveknek megfelelően, egyszerűen és közérthetően megfogalmazott követelményeket határozunk meg a négy alapkészségre, a KER-ben (2002) használt „mit tud angolul csinálni” (*can do statement*) állításokhoz hasonló formában és azok szintjeivel összhangban. Ezek a követelmények a legalacsonyabb szintű nyelvtudástól az egyre magasabb szintűig terjednek, amelyet a hatodik évfolyam végére várhatóan elérnek a tanulók. Kiindulásul szolgálunk ahhoz, hogy a gyerekek nyelvtudásának fejlesztésére és diagnosztikus mérésére feladatokat dolgozzunk ki, majd a kipróbálásukat követően egységes skálán tudjuk elhelyezni őket a könnyebbtől a nehezebbig. Másképpen fogalmazva: az egymásra épülő követelmények segítségével lehetővé válik olyan angol feladatok kidolgozása, amelyekkel egyrészt hatékonyan fejleszthető a tanulók nyelvtudása, másrészt alkalmasak a nyelvtudás diagnosztikus mérésére az alacsonyabbtól a magasabb szintű tudásig terjedő skálán a négy alapkészségből. Alapvetően azért van szükség egy ilyen keret megalkotására, hogy egy koherens és konkrét követelményrendszerben meg tudjuk határozni, hogy mit kell tudnia angolul a diákoknak, figyelembe véve életkori sajátosságait.

A tanulmány a következőképpen épül fel: az első rész vázolja az általános iskolai nyelvtanulás helyzetét, a második áttekinti a tanterveket és ajánlásokat, az azokban megfogalmazott célokat és követelményeket. A harmadik rész az 1–6. osztályosok angol nyelvi fejlődésének állomásait jellemzi, és ezekkel összhangban a vizsgált korosztály hatékony nyelvtanításának és nyelvtudásuk mérésének alapelveit részletezi. A negyedik rész a fentiekből következő célokat és kimeneti követelményeket fogalmazza meg, majd azokat a témaköröket és tantervi tartalmakat vázolja, amelyekre építve olyan feladatok készülhetnek, amelyek megfelelnek a nyelvtudás fejlesztéséről és méréséről szóló szakirodalomban és az elemzésekben megfogalmazott kritériumoknak. Mint látható, bár a fent hivatkozott projekt célja a nyelvtudás diagnosztikus értékelése, ez a cél kizárólag a tantervi követelményekkel alkotott dinamikus egységben valósulhat meg, szervesen illeszkedve a nyelvtanítás és a nyelvtanulás folyamatába.

## **2. Az általános iskolai nyelvtanítás és nyelvtanulás helyzete**

Magyarországon az idegen nyelvek tanulása és tanítása lényeges változásokon ment keresztül az elmúlt két évtizedben. A felnőtt lakosság körében két évtized alatt lényegesen nőtt az idegen nyelven beszélők aránya. Az önbevalláson alapuló felméré-

rések adatai szerint a kilencvenes évek elejére jellemző közel 12 százalékról, 2005-re 29 százalékra nőtt azok száma, akik tudnak egy idegen nyelven, és 2006-ban a magyar válaszadók 42 százaléka állította, hogy egy, 27 százalék pedig két idegen nyelven tud beszélni (*Eurobarometer* 2005, 2006: 10). Nem tudjuk, hogy az általános iskolai nyelvtanulás milyen mértékben járul hozzá a javuló tendenciához, de feltételezhető, hogy kamatozik a felnőttek nyelvtudásában.

Az általános iskolai nyelvtanítás helyzetét számos tanulmány vizsgálta. Ebben a részben ezek eredményeire támaszkodunk. Kiindulásként megállapítható, hogy napjainkban a folyamatosan csökkenő diáklétszám ellenére egyre többen tanulnak idegen nyelvet a közoktatásban, aminek egyik oka, hogy egyre korábbi életkorban kezdődik a nyelvtanulás az iskolákban, illetve az iskolai éveket megelőzően is. Ez utóbbi világszerte jellemző trend: Európában, Ázsiában, Dél-Amerikában a hazaihoz hasonló dinamikus növekedés tapasztalható elsősorban az angolul tanuló gyerekek számában (Graddol 2006). A másik ok a nyelvi előkészítő évfolyam elterjedése 2004 őszétől kezdve. Ennek a hungarikumnak a léte, mint látni fogjuk, szorosan összefügg az általános iskolai nyelvtanítás minőségével (Nikolov, Öveges és Ottó: 2009a).

## **2.1. Egyre többen és egyre korábban tanulnak angolul az általános iskolások**

Az ezredforduló óta az általános iskolások többsége a kötelező negyedik osztály előtt kezd idegen nyelvet tanulni, a legtöbben angolt és németet. Az interneten elérhető hivatalos statisztika nem ad eligazítást arra vonatkozóan, hogy hány diák tanul idegen nyelvet az egyes évfolyamokon, mivel a tanult idegen nyelvek népszerűségéről kizárólag összesített adatokat találunk az általános iskolákra vonatkozóan. Ezek az angol nyelv dinamikus előretörését mutatják: az *Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008* (23. o.) szerint a 1989/1990-es tanév létszámaihoz képest, közel két évtized során, saját számításaim szerint az angolul tanulók száma 11 és félszeresére, 376 098 főre emelkedett. Ezzel szemben a franciául tanulók alacsony száma lényegében nem változott, az oroszul tanulók létszáma 655 218 főről 1018-ra olvadt. A németül tanulók száma egészen másként alakult: a kilencvenes évekre jellemző gyors felfutás eredményeként az 1997/1998-as tanévben 364 351 általános iskolás tanult németül, míg ez a létszám napjainkra a felére csökkent.

Az általános iskolai nyelvtanítás helyzetének feltárására az Oktatási és Kulturális Minisztérium felkérésére készült egy felmérés, amely elsősorban az 1–3. évfolyamot vizsgálta (Morvai, Öveges és Ottó 2009): 2415 általános iskolába küldtek ki kérdőívet, amelyet az intézmények fele (1286) töltött ki. A válaszadó iskolák 58 százalékában tanulnak a diákok idegen nyelvet az 1–3. évfolyamon. Az első két évfolyamon a gyerekek kétharmada, a harmadik évfolyamon pedig 86 százalékáa vesz részt nyelvórákon. Mindhárom évfolyamon a tanulók háromnegyede angolul, egynegyede németül tanul, és elenyésző a más nyelvet tanulók létszáma.

A fenti változások hátterében a szülők állnak: számos kutatás (pl. Nikolov 2003) és az említett 2009-es felmérés adatai szerint az intézmények elsősorban szülői nyomásra kezdik egyre korábbi időpontban az angol tanítását (Morvai, Öveges és Ottó 2009).

## **2.2. A nyelvpedagógusok felkészültsége**

Az iskolák döntéseiben az is szerepet játszik, hogy egyrészt kevés a megfelelően képzett angol szakos, de arra is ügyelniük kell, hogy minden főállású tanárunknak óraszámot biztosítsanak. A mai napig nincs elegendő megfelelő végzettségű nyelvszakos pedagógus a tömeges képzések ellenére (pl. orosz szakos tanárok átképzése, egyszakos nyelvtanárképzés), mivel az egyes nyelvek iránti igényekkel nehezen tud lépést tartani a pedagógusok képzése. Az általános iskolákban idegen nyelvi műveltségterületen végzett tanítók és főiskolai vagy egyetemi szintű egy- vagy kétszakos diplomával rendelkező nyelvtanárok taníthatnak idegen nyelvet, illetve anyanyelvűek megfelelő pedagógiai képesítéssel. Átmenetileg – sok éven át – pedagógus végzettségűek is taníthattak nyelvvizsgával. A legutóbbi felmérés (Morvai, Öveges és Ottó 2009) egyik legfontosabb eredménye, hogy az alsó tagozaton nyelvet tanító pedagógusok többsége nem kapott módszertani felkészítést ennek a korosztálynak a tanítására.

Egy új, egyre erősödő trend is figyelemre méltó a felmérés adataiban: két tanítási nyelvű osztályban elsöben 1409 diák tanul angolul és 744 németül, másodikban az adatpárok 1052 és 643, harmadikban 975 és 601 fő (Morvai, Öveges és Ottó 2009). Jól láthatóan ebbe az irányba lényeges az elmozdulás az alsó tagozaton, és várhatóan eléri a felső tagozatot is. Egyre több iskola két tanítási nyelvű alsó tagozatos programmal csábítja magához a szülőket és gyermekeiket, holott két tanítási nyelvű képzésre felkészítő nyelvpedagógusok képzése kizárólag a nemzetiségi tanítói és nyelvtanári képzésben létezik (angolból nem), illetve rövid továbbképzések keretében. Arra vonatkozóan, hogy mi történik a két tanítási nyelvű alsó tagozatos foglalkozásokon, és hogyan fejlesztik a gyerekek nyelvtudását, egyetlen hosszanti vizsgálatot ismerek. Sebestyénné Kereszthidi Ágnes (előkészületben) kutatásában a német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatást elemzi óramegfigyelések és a pedagógusokkal készült interjúk alapján. A kibontakozó kép kedvezőtlen: egyrészt kizárólag a magyarul már ismert tananyagot tanítják németül elsősorban fordítás segítségével, másrészt a nyelvet apránként, drillezve, szabályokat, szavakat ismételve csepegtetik a gyerekeknek. Ezek az eljárások nem felelnek meg a két tanítási nyelvű oktatás alapelveinek. A megfigyelésekből az is kiderül, hogy ugyanazek a pedagógusok a német nyelvóráikon is ezeket az eljárásokat alkalmazzák.

Ez az elavult, egyértelműen rossz gyakorlat sajnálatos módon az általános iskolai angol nyelvórákra is jellemző, amelyek sem az életkori sajátosságoknak, sem pedig a kommunikatív nyelvoktatás alapelveinek nem felelnek meg (Nikolov 2008). Egy reprezentatív mintán végzett országos felmérésben (Nikolov 2003) a hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok véleménye szerint a nyelvórákon egyrészt a frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, ritkán fordul elő a pármunka, illetve csoportmunka. Másrészt a leggyakrabban alkalmazott osztálytermi eljárások – angol és német nyelvből egyaránt – a grammatizáló-fordító és drillező hagyományokat jelenítik meg: leggyakrabban a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat fordul elő, legritkábban a videónézés, a társalgás, a szerepjáték, a nyelvi játékok. A tevékenységek kedveltsége ennek az ellenkezője: legkevésbé motiválóak a leggyakoribb eljárások, és megfordítva. A nyelvtanárok az órák jelentős részében magyarul beszélnek, fegyelmeznek. Mindezek miatt nem csoda, ha nehezen képesek a tanulók motivációját fenntartani, de az szintén elgondolkodtató, hogy ezért többnyire a diákokat okolják (Nikolov 2008).

Keveset tudunk arról, hogy a nyelvórákon hogyan értékelik a pedagógusok a tanulókat. A már idézett kutatások tanulságai szerint többnyire írásban tesztelik a tanulókat, és a tanításkor alkalmazott eljárások a meghatározóak: fordítás, kontextusból kiemelt szavakból szövegalkotások, nyelvtani tesztek. A beszédkésztséget leggyakrabban memorizált szövegek felmondásával mérik, és a legelhanyagoltabb készség a beszédértés (Nikolov 2003, 2008). Ahhoz, hogy a tanulókat sikeresen fejlesszék, a tanárok diagnosztikus kompetenciájának a fejlesztése az egyik előfeltétel. Arra kellene őket megtanítani, hogy az értékelésnek a tanulást kell szolgálnia: segítségével minden tanuló rendszeresen visszajelzést kapjon arról, hogy mik az erős és gyenge pontjai, és személyre szabott feladatokat kapjon a gyakorláshoz.

### **2.3. A nyelvtanítás hatékonysága és az esélyegyenlőség**

Mint látható, egyre többen és egyre hosszabb ideig tanulnak idegen nyelvet a közoktatásban, miközben jól tudjuk, hogy a nyelvtanulásra fordított órák számában a hazai nyelvoktatás, európai összehasonlításban, évek óta élen jár. Első idegen nyelvet például Dániában 6 tanéven át 510 órában, Finnországban és Svédországban 6 vagy 9 éven át 456–480 órában, Ausztriában 9 évig 630 órában tanulnak a diákok teljes osztályokban. Ezzel szemben Magyarországon minimum 9 tanéven át 984 (heti 3) nyelvórán tanulnak a középiskolát végzettek nyelvi csoportokban (*Key data...* 2005: 74). A gimnáziumokban az átlagos óraszám ennél is lényegesen magasabb: 1363, míg a szakközépiskolákban 1240 (Vágó 2007). A magyar diákok átlagosan több mint kétszer annyi órában tanulnak egy nyelvet, mint más európai országokban, miközben a nyelvtanulás hatékonysága jelentősen elmarad annak ellenére, hogy nálunk nyelvi csoportokban folyik a nyelvoktatás, míg a többi országban nincs csoportbontás.

Az általános iskolai nyelvtanítást számos empirikus kutatás vizsgálta, amelyekből konkrét adataink vannak például arról, hogy mennyire nem hatékony a nyelvtanítás a kimagasló időbeli ráfordítás ellenére, és hogy miért nem. Egy 2003-ban (Józsa és Nikolov 2005), az OKÉV hatodik és tizedik évfolyamos reprezentatív mintán végzett felmérés egyértelműen megállapította, hogy a tanulók angol és német nyelvtudásának szintje, a nyelvtanulással töltött évek száma és a heti óraszám között igen gyenge a kapcsolat. Az évek a teljesítmények varianciájának mindössze 3–4, a heti óraszám pedig 10–14 százalékát magyarázza meg. Ennél lényegesen fontosabb szerepet játszik a diákok szociokulturális háttere (17–25%), a szülők iskolázottsága és érdekérvényesítő ereje, mivel gyermekeiket sikeresebben motiválják a nyelvtanulásra. Ez a magyarázata annak, hogy a heti óraszám szorosabban jár együtt a jobb nyelvi teljesítménnyel, mint az évek száma. Ugyanis az iskolák a jobban teljesítő, jobb képességű, motiváltabb diákokat intenzívebben fejlesztik (Bors, Lugossy és Nikolov 2001; Csapó 2001; Csapó és Nikolov 2009). Az első három évfolyamos felmérés (Morvai, Öveges és Ottó 2009) eredményei is alátámasztják a fentieket: a nyelvtanárok véleménye szerint az angolul tanuló diákok szülei lényegesen nagyobb arányban és fokozottabb érdeklődést mutatnak gyermekük fejlődése iránt, mint a német esetében: feleannyian válaszolták azt, hogy nagyon támogatóak a szülők, mint az angolul tanuló gyerekek szülei esetében.

Mindezekhez járul még hozzá, hogy a közismerten eredményesebb nyelvtanár tanítja a tehetségesebb csoportot „emelt óraszámban”, míg a gyengébbet kevesebb órában tanítják, és gyakran nem az a nyelvet tanulják a gyerekek, amit szeretnének (Bors,

Lugossy és Nikolov 2001). Ezzel a gyakorlattal a gyorsan fejlődő diákokat még jobbra, a lassan haladókat leszakadókká teszik. Ráadásul a kisebb iskolákban a negyedikesekek közül minden tizedik egyáltalán nem tanul idegen nyelvet, mivel nincs nyelvtanár (Vágó 2007). Az egyenlőtlenséget egy további jelenség is rontja: a második idegen nyelv tanulása az általános iskolában. A NAT (2007) egy idegen nyelvet ír elő az általános iskolások számára, de számos iskola túlteljesíti a követelményeket. A legutóbbi felmérésből kiderül, hogy az intézmények harmadában tanulnak két idegen nyelvet a diákok, többnyire 5. és 7. évfolyamtól kezdve (Morvai, Öveges és Ottó 2009), míg sok tanuló számára elérhetetlen az egy idegen nyelv is a közoktatásban.

Ami a tanulók nyelvtudásának szintjét illeti, egyrészt a teljesítmények rendre jobbak angolból, mint németből, aminek magyarázata az, hogy több jobb képességű és motivált diák tanul angolul. A másik, minden hazai pedagógiai vizsgálatból visszaköszönő fontos eredmény: a teljesítmények óriási különbségeket mutatnak iskolák és osztályok között, ami a képességek szerinti besorolásnak és a tanítás minőségének tulajdonítható (Józsa és Nikolov 2005; Nikolov 2007).

Végül a hatékonyság kapcsán lényeges kérdés a folytatás a középiskolákban, bár tanulmányunk középpontjában az általános iskolai nyelvtanítás áll. A nyelvi előkészítő évfolyam, amely az esetek túlnyomó többségében a 9. évfolyamra esik, az általános iskolai nyelvtanítás intézményes kritikájának is tekinthető. Hiába kezdődik a nyelvtanulás egyre korábbi évfolyamon és tart minimum öt tanéven át, amelynek során legkevesebb 629 nyelvórán vesz részt minden diák, aki „normál óraszámában” tanulja az idegen nyelvet, mégis szükség van egy intenzív nyelvtanulással töltött tanév beiktatására ahhoz, hogy az érettségire a diákok elérjék a kívánatos szintet. Az is évek óta köztudott és empirikus adatokkal alátámasztott tény, hogy a középiskolák az eltérő nyelvtanulási háttérű és nyelvtudású diákokat nem onnan fejlesztik tovább, ahol tartanak, hanem közel kétharmaduk álkezdőként folytatja a tanult nyelvet, vagy kezdőként új nyelvet kell tanulnia (Vágó 2007). Ez a gyakorlat jellemzőbb a szakközépiskolákban és a szakképző intézményekben, mint a gimnáziumokban, ezzel is növelve a hátrányos helyzetűek további lemaradását (Nikolov, Öveges és Ottó 2009b). Mindezekből látható, hogy az általános iskolai nyelvtanulás folytatása sem mentes a problémáktól.

### **3. Tantervi szabályozás**

#### **3.1. A NAT**

Az idegennyelv-oktatás kereteit a NAT (2007) számos szövegváltozatot (Medgyes és Nikolov 2010) követően hatályba lépett, ma is érvényes szövege határozza meg – számos kérdést nyitva hagyva. A nagyon általánosan megfogalmazott kereten belül szinte bármilyen idegen nyelvi program megvalósulhat, és az iskolák lehetőségeit tovább bővíti a két tanítási nyelvű intézményekről szóló külön szabályozás, amely nem szerepel a NAT-ban. A korai nyelvtanulás kérdésével kapcsolatban a NAT szövege pontosan dokumentálja az oktatáspolitikára régóta ellentmondásos viszonyát. Egyrészt nem gördít akadályt a szülők akaratának érvényesülése elé: az iskolák bármelyik évfolyamon szabadon indíthatnak idegen nyelvi programokat bizonyos órakereten belül. A NAT szerint ahol a „feltételek adottak”, ott már a kötelezőként megjelölt negyedik évfolyam előtt megkezdhető a nyelvtanítás. Ugyanakkor a mai napig nincs érvényes tanterv az 1–3. évfolyamra, illetve az elérhető kerettantervek státusza tisztázatlan.

A NAT-ban megjelölt 4–12. évfolyamokra érvényes szabályozás szintén problémás, több ok miatt. Ugyanis kizárólag idegen nyelvekből már a 4. évfolyamtól kezdve két-féle követelményrendszert állapít meg annak megfelelően, hogy milyen szintet kíván elérni a tanuló a 12. évfolyam végére: a közép vagy az emelt szintű érettségit fogja-e letenni. Az így megfogalmazott kettős kimeneti követelmények aszerint vonatkoznak a diákra, hogy mit tervez hosszú távon, de aligha várható, hogy ötödik osztályban már eldöntse, milyen szintet céloz meg nyolc év múlva. Emiatt nem világos, hogy mitől függ, kire melyik követelmény vonatkozik az érettségire történő jelentkezés előtti bármelyik évfolyamon. Érdekes módon más műveltségterületen nincs kettős követelmény, holott az érettségi két szinten tehető le.

További probléma, hogy a NAT kizárólag a heti óraszámban határozza meg a nyelvtanulás keretét, a tervezett kimenettől függően. Ráadásul nem heti óraszámot, hanem az összes óraszám százalékát adja meg változó határok között: ez 1–4. évfolyamon 2–6 százalék, 5–8. évfolyamon 12–20 százalék között lehet. A gyakorlatban ez a következőket jelenti: pl. heti 1 óra évi 37, heti 5 óra egy tanévben 185 angol órával azonos. Az óraszámokban kifejezett intenzitás azt sugallja, hogy minél több órában tanítják az idegen nyelvet, annál magasabb szintű nyelvtudásra tesznek szert a diákok. A kutatások eredményei és a pedagógiai tapasztalat ezt nem támasztja alá (Józsa és Nikolov 2005; Nikolov, Ottó és Öveges 2009a). Az óraszámok és az esélyegyenlőség közötti kapcsolatról már esett szó. Annak ellenkezője volna szükséges, mint ami a széles körben elterjedt gyakorlat: a jobb képességű, gyorsabban tanuló, motiváltabb diákokat helyezik el a magasabb óraszámú tanuló csoportokban, míg a lassabban tanulókat kevésbé intenzíven fejlesztik az iskolák. Ezen változtatni kellene ahhoz, hogy minden diák megfelelő szintű, használható nyelvtudásra tegyen szert a közoktatásban, de a NAT semmit nem ír erről.

A Nemzeti Alaptanterv az említett kettős mércén belül minden diák számára azonos követelményt ír elő mind a négy alapkészségből. Másképpen fogalmazva: a használható nyelvtudás fogalmába minden elvárt szinten beleérti a beszédértést, beszédkésztséget, olvasásértést és íráskészséget. A kívánt szint elérése négy készségnél kevesebből nem elegendő a szint teljesítéséhez, ami alapvetően ellentmond a KER-ben (2002) megfogalmazott alapelveknek. Megfontolandó lenne lehetővé tenni azt, hogy akár egy vagy két készségből a megfelelő szint teljesítése elegendő legyen (Nikolov, megjelenés alatt). Ugyanis a közoktatásban tanulók jelentős arányban nem teljesítik a legalacsonyabb szintet sem.

A NAT követelményei egyik évfolyamon sem igazodnak empirikus nyelvtudás-szint-méréshez, így nem tudható, hogy mennyire reálisak az ott meghatározott szintek. A NAT (2007) legutóbbi változatába olyan megkötések is bekerültek, amelyek realitását empirikus kutatás cáfolta. A nyelvi előkészítő évfolyamra vonatkozó elképzelés nincs összhangban azzal a teljesítménnyel, amelyet az összes érettségiző elért a nyelvi előkészítő évfolyamot követő ötödik tanév végére (Nikolov, Ottó és Öveges 2009a). Az érettségi két szintjének vizsgálata is várat magára: a mai napig nem történt meg az érettségik vizsgálata a külső nyelvvizsgák kötelező akkreditációjához hasonló eljárással, illetve senki nem tudja, valójában milyen szinteket takarnak az érettségiken elért százalékos eredmények, illetve a két szintnek mi a viszonya egymáshoz.

Jelenleg ismét folyamatban van a NAT követelményeinek módosítása, de hogy milyen alapelvek mentén és milyen adatokat vesznek figyelembe, arról nincs információ. Célszerű lenne a követelményeket az empirikus vizsgálatok eredményeihez igazítani, illetve még ennél is jobb megoldás lenne megvizsgálni, hogy a követelményeket milyen arányban és minőségben tudják teljesíteni azok, akikről a tanterv szól.

### **3.2. Kerettantervek, ajánlások, helyi tantervek**

A NAT mellett léteznek kerettantervnek nevezett dokumentumok, amelyek részletesebben szólnak az idegen nyelvekről az általános iskolás korosztályra vonatkozóan. Az egyik két részből áll: a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* és a *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás alapozó és fejlesztő szakaszára* (2004), és külön tárgyalja az idegen nyelveket: az első részben a 4., a másodikban pedig az 5–8. évfolyamot (ez a 2000-ben megjelent dokumentum szövegével azonos). A másik *Az Educatio Kht. Kompetenciafejlesztő program kerettanterve. Idegen-nyelvi kompetencia. Általános iskola, középiskola. Kiegészítő tananyag a 6-13 éves tanulók angol és német nyelvi kompetenciájának fejlesztéséhez* (2008) címet viseli és az 1–6. évfolyamot fedi le. Mindkettő elérhető az interneten. Mivel ezek státusza, célja és a NAT-hoz való viszonya nem világos, röviden térünk ki ezekre.

A dokumentumok eltérő hosszúságúak, szerkezetűek, és tartalmukban is lényegesen különböznek, így nem állapítható meg, hogy mi is konkrétan a kerettanterv definíciója és célja. Az *Kerettanterv...* (2004) röviden megfogalmazza a célokat, fejlesztési feladatokat, míg a 2008-as dokumentum hosszan és részletesen tárgyal számos módszertani kérdést, magába foglal idézőjel nélkül a *Kerettantervből* beemelt részeket, és a végén egy irodalomjegyzéket is tartalmaz, de a forrásokra a szövegben nincs utalás. A célokkal és az alapelvek többségével egyet lehet érteni, de nem következetes a szakkifejezések használata (pl. nyelvi kompetencia) és az értékelésről szóló rész kifejezetten zavaros.

A kerettanterveken kívül egy *Ajánlások az általános iskola első három osztályában folyó idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételére* (2004) című dokumentum is elérhető az interneten, amelynek célja segítséget adni az alsó tagozatos nyelvi foglalkozások megszervezéséhez. A szöveg hasznos megállapításokat tartalmaz, de mivel nem tudjuk, hogy kikre érvényes és használják-e az iskolák, ezért részletes elemzésére nem térünk ki.

Az iskoláknak az eddig tárgyalt dokumentumok alapján kell saját helyi tantervüket, pedagógiai programjukat kialakítani, amelyeket követve az egyes évfolyamokon a nyelvi csoportok tanmeneteit megtervezik a nyelvtanárok munkaközösségei. Sajnálatosan keveset tudunk arról, hogy a nyelvpedagógusok hogyan dolgozzák ki tanmeneteiket, azok mit tartalmaznak, milyen kritériumok alapján választanak tananyagokat, és a tanév közben hogyan értékelik a tanulókat és igazítják a tanmenetüket a diákok képességeihez és előrehaladásához. A közelmúltban végzett felmérésben (Morvai, Öveges és Ottó 2009) megkérdezték a tanárokat arról, hogy mire támaszkodnak a tervezés során, de a válaszok nem adnak eligazítást ezekben a témákban. Ugyanis a legtöbben a helyi tantervet említették, és emellett konkrét tankönyveket soroltak fel, kiadók tanterveit, programcsomagokat, központi tantervet, ajánlásokat, mindezzel dokumentálva, hogy rendkívül változatos a kép. Ami világos: leggyakrabban a tankönyvek alapján haladnak, amelyek jelentős része nem a magyar tanulók számára

íródott. Nagy valószínűséggel ezért nem esnek kétségbe a pedagógusok, hogy nincs tanterv vagy nem világos, hogy melyik kire vonatkozik, vagy a meglévő dokumentumok nem adnak világos eligazítást a napi munka megtervezésére – ők követik a tankönyvet, esetleg időnként kiegészítik azt. Fontos lenne megtudni, hogy ez az ellentmondásos állapot hogyan függ össze a nyelvtanítás minőségével és hatékonyságával.

## **4. Az 1–6. évfolyamos tanulók angol nyelvtudása**

### **4.1. A nyelvtudás konstruktuma**

Világszerte egyre hangsúlyosabb követelmény, hogy a közoktatás autentikus, az életben, az iskolán túli világban adódó problémák megoldását segítő tudást adjon (pl. Strong, Silver és Perini 2001: 9). A nyelvtudással kapcsolatban évtizedek óta megfogalmazódik ez az igény, amely a nemzetközi és hazai dokumentumokban is megjelenik. Mi a nyelvtudás? A NAT (2007) a KER (2002) meghatározását veszi át: a kommunikatív nyelvi kompetencia azonos a használható nyelvtudással, ami az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználat képességét jelenti, amelynek mérése a négy nyelvi alapkészség (hallás, beszéd, olvasás és írás) révén lehetséges.

A fenti meghatározás közérthető, és összhangban van a széles körben elfogadott felfogással: például Bachman és Palmer (2010) modelljükben nyelvhasználatról (*language use*) és nyelvi képességről írnak (*language ability*), bár túlhaladottnak tartják a négy nyelvi alapkészség használatát (56. o.). A NAT nem ad eligazítást, hogy miből is áll a használható nyelvtudás konstruktuma, amit fejleszteni, mérni szeretnénk. Bachmann és Palmer (2010) modelljében a nyelvhasználat során az egyénre jellemző tényezők között a tárgyi vagy háttértudás (*subject knowledge*), a nyelvtudás (*language knowledge*) és az egyéni jellemzők (*personal attributes*) a stratégiai kompetenciával (ami alatt metakognitív stratégiákat értenek), kognitív stratégiákkal, affektív sémákkal, valamint a tesztfeladattal állnak kölcsönhatásban, amelynek segítségével mérni kívánjuk a nyelvhasználatot lehetővé tevő nyelvi képességet.

A nyelvi képesség a kommunikatív kompetencia szinonimája (lásd Bachman 1990): az a képesség, amely lehetővé teszi a kommunikatív nyelvhasználatot. Két átfogó komponense a nyelvtudás (*language knowledge*) és a stratégiai kompetencia. A nyelvtudásba beletartoznak a szókinccs, a fonetikai, morfológiai, mondattani és a szövegtani tudás, amelyek segítségével mondatokat, hosszabb szövegeket tudunk szóban és írásban megérteni és létrehozni, valamint a pragmatikai (funkcionális és szociolingvisztikai) tudás, amelynek a segítségével a kommunikatív szándékot meg tudjuk érteni és valósítani a kontextushoz, a beszédpartnerhez, a kulturális normákhoz illeszkedő nyelvhasználat során. A stratégiai kompetencia a metakognitív stratégiák megfelelő használatával lehetővé teszi a feladat megoldásának megtervezését, végrehajtását, és annak értékelését (Bachmann és Palmer 2010). Az 1–6. évfolyamos tanulók angol nyelvtudásának diagnosztikus értékelése során ezt az összetett konstruktumot kell szem előtt tartanunk, amit az életkori sajátosságoknak és a tanulók nyelvtudásának szintjeivel kell megfeleltetnünk.

### **4.2. Az angol mint idegen nyelv – a nyelvtanulás kontextusa**

Az alkalmazott nyelvészeti szakirodalomban két terület foglalkozik ennek a korosztálynak a nyelvi fejlődésével. Az egyik megközelítés, amelynek hatalmas kutatási háttere több évtizedre visszatekint, kétnyelvű gyerekekről és olyan iskolai programok-

ról szól, amelyekben az angol második nyelv (*second language*, pl. Baker 2001; Bialystok 2001). A másik terület, az angol mint idegen nyelv (*foreign language*) a közelmúltban vált igazán fontossá, mivel egyre nagyobb létszámokat érint az általános iskolai korosztály (pl. García Mayo és García Lecumberri 2003; Muñoz 2006; Nikolov 2009a, 2009b). Az eltérő közelítések között lényeges a mennyiségi és a minőségi különbség: egyikben a célnyelvvel a nap jelentős részében, iskolai és azon kívüli kontextusban találkoznak a diákok, és anyanyelvű beszélők autentikus nyelvhasználata a modell, akit követnek, míg az idegen nyelv esetében korlátozott az idő és az input elérése: többnyire heti néhány órára korlátozódik, és a tanár az angolt szintén idegen nyelvként, gyakran nem anyanyelvi szinten használja. Természetesen a valóságot jobban tükrözi egy skála két végéhez közel elhelyezni a két kontextust. A skálán számos variációs lehetőség van, pl. otthon melyik nyelvet használják, elérhetőek-e filmek, játékok, érdekes szövegek a célnyelven például az interneten. A második nyelvi környezet előnyeit kísérli meg integrálni és az idegen nyelvi programokba átültetni a tartalom-alapú (*content-based, content and language integrated learning*) nyelvtanítás, amely szintén nem egységes: jelentheti egyes témakörök integrálását az idegen nyelvi tantervbe, de egyes tantárgyak célnyelven történő tanítását is. A lényeg, hogy fokozott hangsúlyt kap a tartalom a célnyelven.

A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy a nyelvtanulás folyamatát és kimenetét meghatározza a program, amelyben a tanulók részt vesznek. A hazai közoktatásban angol nyelvből valahol a féléton helyezhető el a két tanítási nyelvű képzés konstruktuma, de a megvalósítás a lényeg annak eldöntéséhez, hogy mit takar. Az idegen nyelvi programok esetében a várható angol nyelvi tudásszint alacsonyabb, mint az intenzívebb és tantárgyi tartalmakat közvetítő programokban, és a céloknak és kimeneti követelményeknek összhangban kell lenniük a program sajátosságaival.

A hazai nyelvtenítés problémáinak ismeretében ezen a területen volna célszerű megújulnia a tanterveknek és a módszertannak. A mindenkori életkori sajátosságoknak megfelelően a tantervben meghatározott tananyagokat kellene integrálni angolul (pl. környezetismeret, matematika, testnevelés), így elkerülhető lenne az angol nyelvkönyvek örök dilemmája: miről szóljanak az angol szövegek? Ennek megvalósításához olyan pedagógusokra van szükség, akik képesek az angol nyelvet tartalom közvetítésére, eszközként használni.

A NAT és a kerettantervek, mint láttuk, nem fogalmazznak meg külön követelményeket angolból a két tanítási nyelvű programok számára. Ebben a keretben sem különítjük el a programokat, de lényeges kiindulás a nyelvtudás kimeneti követelményeinek felvázolásához, hogy a hangsúly a használható nyelvtudáson van, és nem az esetleg angolul tanult tantárgyi tudáson (Inbar-Lourie és Shohamy 2009; McKay 2006). Ez utóbbi fontos terület lehet, de nem tartozik ebbe a keretbe, illetve csak annyiban, amennyiben a diákoktól a NAT alapján elvárható háttértudás (*topical knowledge*, Bachmann és Palmer 2010: 36) feltételezett az angol nyelvtudás követelményeinek meghatározásához (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt).

A követelményeknek összhangban kell lenniük a NAT-ban és a nemzetközi szakirodalomban széles körben elfogadott nyelvtudás konstruktumával (Bachman és Palmer 2010; Inbar-Lourie és Shohamy 2009; McKay 2006): ez utóbbi, mint láttuk, a nyelvhasználatból indul ki, míg a követelmények a négy nyelvi alapkészségre vonatkoznak,

témakörökhöz és kontextusba ágyazott beszédzándékokhoz kapcsolódnak. A hangsúly a kommunikáció tartalmán, a nyelvhasználaton van. A reális követelmények megfogalmazásához tudnunk kell, hogyan fejlődik a 6–12 éves magyar tanulók angol nyelvtudása, nyelvhasználata osztálytermi körülmények között. Ezekről lesz szó a következő részben.

### **4.3. A 6–12 éves diákok angol nyelvi fejlődése, fejlesztése és mérése**

Az elsőtől hatodik osztályos tanulók angol nyelvi fejlődésének szakaszai meghatározzák, hogyan fejleszthetjük és mérhetjük a nyelvtudásukat, mivel ezek csak egymással összhangban valósulhatnak meg sikeresen. Röviden áttekintjük a leglényegesebb tényezőket, amelyeket a vizsgált korosztály nyelvtudásának diagnosztikus mérésekor szem előtt kell tartanunk.

A szakirodalomban széles körben elfogadott felfogás szerint a nyelvelsajátítás két-féle rendszeren keresztül valósul meg (MacWhinney 2005; Paradis 2004, 2009; Skehan 1998; Ullman 2001). Az egyik a konkrét példák, formulák, paneleken alapuló tanulási rendszer, amely a memória segítségével dolgozza fel az információt, és az eredménye a deklaratív (mit) tudás. Ez a tudás olyan egész egységekből áll, amelyeket a nyelvhasználó nem elemez (pl. gyakran használt kifejezések: *What's this? How are you doing? You know what?* stb., idiómák, mondókák). A másik a szabályok vezérelte procedurális (hogyan) tanulás és tudás: ez fokozatosan kiépülő és egyre bővülő implicit nyelvi szabályokból áll, amelyek segítségével a még nem hallott, olvasott tartalmakat, gondolatokat meg tudjuk érteni, és újakat tudunk megfogalmazni. Az egyik legfontosabb tény, amit figyelembe kell vennünk a vizsgált korosztály nyelvtudásával kapcsolatban, hogy minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál meghatározóbb a természetes, spontán nyelvelsajátítás (*acquisition*), és annál kevésbé jellemző rá az elemző, szabálykövető, tudatos nyelvtanulás (Krashen 1985). Másképpen fogalmazva: minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál inkább a memorizált szókincsre, panelekre épül mindaz, amit angolul használni tud, a szabályok lassan alakulnak ki, nem tudatosak. A szabályokat felismerő és alkalmazó explicit tanulási képesség az évek során fokozatosan fejlődik, de a vizsgált életkornak csak a vége felé kezd kialakulni, és főként a serdülőkor táján válik meghatározóvá. Ezen a területen igen nagy egyéni különbségek jellemzőek (pl. Csapó és Nikolov 2009; Nikolov 2002, 2009a, 2009b; Skehan 1998).

Ennek megfelelően az 1–6. évfolyamon a tanulók angol nyelvtudását olyan eljárásokkal fejleszthetjük hatékonyan, amelyek az anyanyelv elsajátításában is meghatározó szerepet játszanak. Ilyenek a kontextushoz, konkrét tevékenységekhez kapcsolódó mondókák, dalok, körjátékok és társasjátékok, mesék, történetek, szerepjátékok, amelyekben rendszeresen ismétlődnek a mindennapi tevékenységeket kísérő panelek (pl. *Your turn. Who's that? Look at this. What's he doing? And then he said...* lásd Curtain és Dahlberg 2004; Moon 2000; Nikolov 2002; Pintér 2006). Következésképpen ezeknek fontos szerepe van a nyelvtudás mérésében is (McKay 2006).

Ahhoz, hogy a tanuló a nyelvet el tudja sajátítani, értenie kell azt, amit angolul hall vagy olvas az adott kontextusban és tevékenységben, amiben részt vesz: ez az érthető bemenet a nyelvelsajátítás kulcsa (*comprehensible input*, Krashen 1985). Angolból segíti a megértést a háttértudás, a sémák és a kontextus: az induktív gon-

dolkodási képesség segítségével a tanuló ki tudja következtetni a jelentést, a beszélők szándékát, és ehhez nincs szükség arra, hogy anyanyelvére lefordítsa, amit hall vagy olvas, mivel a célnyelven érti meg a szöveget. Ezt a folyamatot kiegészíti az interakció, amelyben visszajelzést kap arról, hogy mennyire érthető a kimenet (Swain 2000), mennyire képes a nyelvet kommunikációra használni, őt hogyan értik meg. A nyelvtudás mérésekor ezeket a tényezőket is figyelembe kell venni: azt kell mérnie a feladatoknak, hogy a tanuló milyen mértékben képes megérteni a hallott vagy olvasott szöveget, és hogyan képes az angol nyelvet interakcióban használni (társaival és tanárával).

A nyelvelsajátítási folyamat leírására a köztes nyelv (*interlanguage*) konstrukta szolgál: erre a nyelvre jellemzőek az anyanyelv és a célnyelv megjelenési formái, amelyek az elsajátítási sorrendet tükrözik, részben a hibákon keresztül. A legalacsonyabb szinten például a gyerekek többsége egy néma szakaszon (*silent period*) halad át, amelynek során először cselekvéssel, majd egyszavas magyar, aztán angol válasszal reagál a kérésre, majd fokozatosan többszavas, egyre hosszabb válaszok válnak gyakorivá angolul. A tanulók többségére jellemző az angolul feltett kérdésre az anyanyelven adott válasz, amely a beszédértést jelzi. A fonetika, fonológia, morfológia, szintaxis, pragmatika szintjén és a szókincsben megjelenő köztes formák, hibák a nyelvi fejlődés természetes és tipikus velejárói. Ezek magyar tanulóknál gyakran azonosak az angolt anyanyelvként elsajátítók típushibáival (a részleteket lásd Nikolov 2002, *intra-lingual errors*, pl. az egyes szám harmadik személy *s* vagy a múlt idő *-ed* elhagyása, tagadás kezdése *no*-val, *no he come*), de az anyanyelv hatása is érezhető (*interlingual errors*, például *cognate* esetében a kiejtésben: *hamburger*, *hot dog*, a kérdés szórendjében, intonációjában). Ezek a hibák a fejlődés során fokozatosan eltűnnek, de jellemző a célnyelvi fejlődésre az U alakú elsajátítás: a közel hibátlan nyelvhasználati fázist gyakran követi visszaesés, amikor a helyes és helytelen alakokat, kifejezéseket felváltva használják a tanulók, majd fokozatosan, következetes és azonnali hibajavítás nélkül is a helyes alakok kerülnek túlsúlyba. A tanulási folyamat gyorsíthatja, segítheti a tapintatos tanári visszajelzés (Nikolov 2002), melynek segítségével a tanuló észreveszi, amit nem tud (*noticing the gap* pl. Schmidt 1990), és fokozatosan elmozdul a helyes nyelvhasználat felé. A kimeneti követelmények megállapításakor és a nyelvtudás értékelésekor a konkrét feladatokban ezt a köztes nyelvet kell figyelembe vennünk: arra vagyunk kíváncsiak, hol tart a tanuló a köztes nyelv elsajátításában, tehát annak fejlődési szakaszait tükröznie kell a feladatoknak és értékelési szempontoknak. Például ha tudjuk, hogy egyszavas válasz jellemző a nyelvelsajátítás első szakaszában, akkor ezt a nyelvtanulás sikerének első jeleként kell értékelnünk. Vagy ha tudjuk, hogy a magyar diákoknak nehézséget okoz bizonyos hangok és betűk megfeleltetése, akkor leghatékonyabban úgy fejleszthetjük őket, ha a tipikus hibákból generálunk feladatot: a *bear*, *elephant* szó írott formájának rögzülését segíti, ha ez a feladat: *fill in the missing letter in BE\_R, ELEP\_ ANT* és a két szó mellett az állatok képe látható.

A készségek nem azonos ütemben fejlődnek az 1–6. osztályban. Az első évfolyamokon, illetve a nyelvtanulási folyamat kezdetén, ami későbbi évfolyamra is eshet, meghatározóak a szóbeli készségek (hallásértés és beszédképesség). Ezt hagyományosan szóbeli kezdő szakasznak nevezik, és a hossza attól függ, hogy a tanulók az anya-

nyelvükön mikor tanulnak olvasni és írni, mivel széles körben elfogadott, ésszerű alapszabály, hogy előbb kezdjenek magyarul olvasni és írni, mint angolul. Nem arról van szó, hogy már biztosan kell tudniuk értően olvasni, mielőtt angolul olvasnának, de például az első tanévben, hazai tapasztalatok szerint, célszerűbb az olvasást és írást elhalasztani a második tanévre, kivéve, ha a gyerekek igénylik az írott alakot. Lényeges, hogy mivel az anyanyelvén minden normálisan fejlődő gyerek képes az alapvető személyes kommunikációra (*basic interpersonal communication skills*, Cummins 2000), ezért ez a cél angolból is elérhető és reális. A lényeges egyéni különbségek az olvasás és írás tanulása során (*cognitive academic skills*, Cummins 2000) jelentkeznek hangsúlyosabban, hasonlóan az anyanyelvi fejlődéshez, amit hazai kutatási eredmények is alátámasztanak (pl. Csapó és Nikolov 2009). Ez azt jelenti, hogy a módszertanilag megfelelő angol programban a gyerekek többségének beszédértése és beszédképessége lényegesen gyorsabban fejlődik és kisebb egyéni különbségeket találunk, mint az olvasás, betűzés, írás területén, ahol nagyobbak az egyéni eltérések és lényegesen több gyakorlásra van szüksége a lassabban tanulóknak, hogy jobb képességű társaikat beérjék. Ennek fontos következményei vannak a nyelvtudás mérésére: egyrészt az egy-egy szintre meghatározott követelmények közül lehet, hogy a diák egyik készségből már meghaladja, a másiktól nem éri azt el. Másrészt feltétlenül figyelembe kell venni, hogy magyarul mit tudnak a diákok olvasásból és írásból, mivel nem reális feltételezés, hogy angolból meghaladják a magyar nyelven elért szintjüket. Az is feltételezhető, hogy amit angolul tudnak, az hat a készségeikre magyarból is.

Ugyanis az anyanyelv meghatározó szerepet játszik az idegen nyelv tanulásában. Ez nem jelenti azt, hogy „aki magyarul sem tud, ne tanuljon idegen nyelvet”, ahogy sokan gondolják. Az angol nyelv párhuzamosan fejlődik és dinamikusan kiegészíti mindazt, amit a diák magyarul már tud, és ezek egymásra hatnak. Például sokkal sikeresebben tanulnak meg a magyar diákok angolul írni, mint sok más olyan anyanyelvű tanuló, akinek az anyanyelvére nem jellemző az egy hang = egy betű szabály. A magyar tanuló a magyar nyelv szabályait követő stratégiával olvassa ki és írja le az angol szavakat akkor is, ha erre senki nem tanítja. Ez a stratégia gátolja a szó helyes kiolvasását, de egyben támogatja is az írott alak felidézését. Minden magyar, aki helyesen tud előbb diktálás után, aztán kreatívan angolul írni, ezt a stratégiát alkalmazza (Nikolov 2002). Ez nem jelenti azt, hogy az anyanyelvi és célnyelvi készségek egymással nagyon szoros összefüggésben lennének, de ezek együtt járása ismert (pl. Csapó és Nikolov 2009; Nikolov és Csapó 2010; Józsa és Nikolov 2005; Mihaljević Djigunović, megjelenés alatt). Ezt a jelenséget Cummins (2000) úszó jéghegy metaforájával jeleníti meg, melynek egyik látható csúcsa az anyanyelvi, másik a célnyelvi nyelvtudás, de a jégtömb a felszín alatt azonos.

A szóbeli készségekhez kapcsolódva ki kell térni a kiejtésre, intonációra, mivel egy fontos tévhit kapcsolódik ezekhez. A szülők és nyelvtanárok körében is széles körben elfogadott, hogy a kisgyerekek szivacsként szívják be az új nyelv hangzását, ezért könnyedén akcentus nélküli beszédképességre tesznek szert. A tévhit a kritikus periódus hipotézisén alapul (pl. DeKeyser és Larson-Hall 2005; Nikolov és Mihaljević Djigunović 2006; Scovel 2000; Singleton és Ryan 2004), amely – rövidre zárva – nem releváns az angol mint idegen nyelv esetében. Ugyanis a nyelvtanárok többségének nyelvhasználat, beleértve a kiejtését és intonációját, messze elmarad az anyanyelvi beszélőkéétől

(sőt, az angol órákon főként magyarul beszélnek, lásd pl. Nikolov 2008). Az esélyek javíthatók autentikus hanganyagokkal, filmekkel, de a nyelvpedagógus nyelvhasználatának minősége határozza meg a diákok nyelvtudását. Ezért a kiejtésre, intonációra külön értékelési kritériumot nem volna célszerű használni a gyerekek beszédprodukciónak értékelésekor – az érthetőség elegendő. A hallott szöveg értését mérő feladatok esetében célszerű az egyes itemek között rövid szüneteket hagyni, illetve a beszéd tempójára is ügyelni kell ahhoz, hogy a gyerekek sikerrel oldják meg az anyanyelvű beszélők szövegére épülő feladatokat.

A nyelvtudás mérése szempontjából különleges kihívás, hogy a gyerekek angol nyelvtudása lassan fejlődik, ezért nagyon alaposan meg kell tervezni, hogy mik azok az apró jelek, amelyek a fejlődés szintjeit elkülönítik. Röviden úgy összegezzük, hogy minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál lassúbb a nyelvi fejlődése, míg leggyorsabban a serdülők fejlődnek (Krashen 1985), ahogyan a kérdéskört vizsgáló kutatások tanulságait részletesen elemző Nikolov és Mihaljevic Djigunovic (2006) megállapítja. Kevésbé közismert, hogy a célnyelvi környezetben, kétnyelvű programokban is hosszú időt vesz igénybe (5–7 év), mire az angolt második nyelvként tanulók anyanyelvű társaik szintjén tudják használni a nyelvet. Emiatt sok apró lépést kell megjeleníteni a feladatokban, amelyeknek a megoldása sikerélményhez vezet, és fontos, hogy gyakori legyen a visszajelzés, a gyerekek érezzék, hogy fejlődnek, tudnak angolul, mert ez is lényegesen befolyásolja a motivációt.

Mivel a nyelvtanulási folyamat viszonylag lassú, a motiváció fenntartása kulcsfontosságú. Ennek érdekében a gyerekek számára érdekes, értelmes, önmagukban (intrinzik) motiváló és mindenkor kognitív szintjüknek megfelelő kihívást jelentő feladatokat kell alkalmazni (Nikolov 1999). Figyelmük rövid, változatos feladatokkal köthető le. A nyelvtanulás folyamatában új dolgok megismerése is motiváció a számukra. A célnyelvi kultúrák megismerése során az angol nyelvet hallva, a szituációt, kontextust értve sajátítják el a nyelvet – eltérő tempóban. Emiatt ügyelni kell az egyéni különbségekre: ami egyik tanulónak még nagyon érdekes, a másik számára már nem motiváló. Mindezek miatt a feladatoknak érdekesnek és viszonylag rövidnek kell lenniük. A tanulók szintjét kissé meg kell haladniuk, de még reálisan teljesíthetőnek kell lenniük, másképpen hozzá sem fognak a megoldáshoz. Az értékelésnek azonnal kell követnie a megoldást, és minden tanulónak olyan személyre szabott visszajelzést kell kapnia, amely további tanulásra ösztönzi őket, nem veszi el a kedvüket a további gyakorlástól.

A motiváció fenntartásának másik fontos eszköze a reális, viszonylag könnyen elérhető célok, feladatok kitűzése, és az azonnali visszajelzés a teljesítésről, ami tanári és önértékelés formájában hatékonyan kiegészítheti egymást. A további tanulási motivációt megalapozza a sikerélmény: ha a tanuló érzi, hogy mi sikerül neki, és látja, hogy ami nem, további gyakorlással elérhető. Ez a diagnosztikus értékelés lényege (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt). A kutatási eredményekből tudjuk, hogy a korai nyelvtanulási kudarc hosszú távra elkedvetleníti a nyelvtanulót (Nikolov 2001; Nikolov és Nagy 2003). Ezért a diagnosztikus értékelés egyik célja, hogy a visszajelzés, amit a diák kap, motiválja arra, hogy fejlődjön, jobb eredményt érjen el. Ennek érdekében kis lépésekre bontott, pontosan érthető követelményeknek megfelelő feladatokat kell kidolgozni, amelyeknek a megoldása motiváló a tanulók számára, amelyeket érdekes és teljesíthető kihívásnak tartanak.

Az egyéni különbségekről volt már szó a képesség kapcsán, de külön ki kell térni arra, hogy bár sokan feltételezik, hogy a vizsgált korosztályra nem jellemzőek a felnőtteknél komoly egyéni különbségekért felelős affektív tényezők, lényeges eltérések jellemzik már az alsó tagozatosokat is a motiváció és a szorongás terén (Mihaljević Djigunović 2009). Nem minden 6–12 éves tanuló nyitott és motivált, valamint a szorongás is gyakran jelentkezik már ezeken az évfolyamokon. Továbbá lényeges különbség az idősebb nyelvtanulók motivációjával összevetve, hogy az eszközjellegű motiváció, amely az angol nyelv felnőttkori hasznáival, vizsgák teljesítésével kapcsolatos, amit ebben az életkorban a szavak szintjén ugyan fontosnak tartanak (Nikolov 2002), de az órai motivációt nem befolyásolja. Ezt a szerepet a feladatok, a visszacsatolás, a folyamatos diagnosztikus értékelés jelenti.

Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál meghatározóbb a tanár szerepe az attitűdök és motiváció alakulásában, ami az életkor előrehaladásával fokozatosan gyengül, és előtérbe kerül a kortársak szerepe (Nikolov 1999). Az értékelés során fontos, hogy egyrészt az a tanár értékelje a tanulók tudását, akiben bíznak, akit ismernek. Másrészt hasznos kiaknázni a pármunkából adódó lehetőségeket: az autentikus nyelvhasználat jelentős része interakcióban valósul meg, így célszerű olyan feladatokat adni a nyelvtudás diagnosztikus értékelése céljára, amelyekben a gyerekek egymással vagy egy felnőttel beszélgetve oldják meg a feladatokat, és fokozatosan tudatosul bennük, hogy egymástól is tanulnak, egymás teljesítményéért is felelősek.

Végül a nyelvtudás fontos komponenséről, a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákról kell szólni. A rendszeres visszajelzéssel és önértékeléssel az önálló nyelvtanulási stratégiák már a legfiatalabb tanulóknál is megjelennek, és az évek során fokozatosan újak tudatosulnak. Már az elsősök is észreveszik az angol kifejezéseket a mindennapi környezetükben, észlelik az eltérő kiejtést a tanári beszéd és a rajzfilmek, reklámok szereplőinek kiejtése között, és minden életkorban hatékonyan tudnak egymásnak segíteni szóban és írásban (pl. Nikolov 2002; Pintér 2005, 2006) és a szókincs tanulásában (Mihaljević Djigunović 2001). Fontos, hogy a stratégiák hatékony használata segítségével önbizalmuk fejlődik, és természetes számukra, hogy használni tudják az angolt, és sikeres nyelvtanulói énképük alakul ki. Ennek elérésében egyik legfontosabb stratégia, hogy a hallott és olvasott szövegekből képesek kikövetkeztetni a szavak, kifejezések, beszédzándékok jelentését, induktív gondolkodási képességüket használják és fejlesztik (Nikolov 2002). Meghatározó a sikeres nyelvtanulásban, hogy arra figyeljenek, amit tudnak, ami ismerős, és nem arra, ami ismeretlen, illetve hogy az ismert az ismeretlentől meg tudják különböztetni. A nyelvtudás mérésekor elkerülhetetlen a stratégiák hatékony használatának mérése is, hiszen ezek segítségével tudják a gyerekek a feladatokat megoldani. Ezért is fontos alkotóeleme a nyelvtudás konstruktumának a stratégiai kompetencia (Bachman és Palmer 2010; McKay 2006). Ez természetesen az anyanyelven és az idegen nyelven azonos kompetencia, mint a jéghegy két csúcsa alatti masszív tömb.

Összegezve: a 6–12 éves angolul tanuló diákok fejlesztésére és diagnosztikus mérésére olyan feladatok alkalmasak, amelyek az itt vázolt alapelveknek, az életkorra jellemző nyelvfejlődési sajátosságoknak megfelelnek, és a mindenkori fejlődési szinten arról adnak visszajelzést a tanulónak és a pedagógusnak, hogy hol tart a diák, mit tud, mit nem, és miben szükséges tovább fejlődnie.

## **5. A nyelvtanulás céljai és követelményei az 1–6. évfolyamon**

### **5.1. Célok**

Ebben a részben először röviden megfogalmazzuk azokat a célokat, amelyeket az eddig áttekintett szakirodalom, kutatások, érvek és tantervek alapján reális célkitűzésnek gondolunk. Ezekből következnek majd a konkrét követelmények, amelyek alapján feladatok készülhetnek a nyelvtudás fejlesztése és diagnosztikus mérése céljából.

A nyelvtanulás céljait hármas egységben határozzuk meg az első hat évfolyamon: (1) a nyelvtanulási motiváció, az új nyelv, a más kultúrák iránti érdeklődés felkeltése és folyamatos fenntartása, elmélyítése és a nyelvi szorongás kialakulásának megelőzése, (2) az angol nyelvtudás megalapozása és fejlesztése, (3) a nyelvtanulási, nyelvhasználati és metakognitív stratégiák, a stratégiai kompetencia kialakítása és fejlesztése. Másképpen fogalmazva: a nyelvtanulás céljai összhangban vannak a motivált, kiegyensúlyozott, magabiztos, kompetens, önállóan tanulni képes gyermeki személyiség fejlesztésének céljaival.

### **5.2. Követelmények**

A követelményeket három szintre fogalmazzuk meg, amelyek egymáshoz szervesen kapcsolódnak, és egy skála három fokaként foghatóak fel. Az alsóbb szintet minden esetben magába foglalja a magasabb szint, és a szintek közti különbségek egyaránt mennyiségi és minőségi. Ezeket a követelményeket 2010 júniusában egy nemzetközi workshop keretében, magyar és külföldi szakértők segítségével, a tanulmány elején hivatkozott TÁMOP 3.1.9 projekt keretében dolgoztuk ki és hagytuk jóvá a témakörökkel és szövegtípusokkal együtt (lásd a köszönetet a cikk végén).

Mint a tantervek tárgyalásakor láttuk, a NAT szerint a 6. évfolyam végére A1- vagy A1 szintet, a 8. tanév végére pedig A1 vagy A2 szintet kell elérnie a tanulóknak, és A1 és A2 közötti szintet nem említ. Az itt megfogalmazott követelmények az A1 és az A1+ / A2- szintek közötti skálán helyezkednek el. Ez valamivel magasabb, mint amit a NAT elvár, de az fentebb áttekintett kutatásokból tudjuk, hogy jelentős azoknak a diákoknak a száma, akiknek a nyelvtudása hatodik osztályban meghaladja az A1 szintet. A szinteket megkíséreljük megfeleltetni annak, hogy a mennyi időráfordítással várható, hogy motivált, közepes és jó képességű diákok azt elérjék (tudva, hogy a nyelvtanulással eltöltött évek, heti óraszámok és a nyelvtudás szintje között gyenge a kapcsolat, lásd Józsa és Nikolov 2005):

*Kezdő szintű* várhatóan annak a diáknak az angol tudása, aki 1–4. éve, heti 1–3 órában tanul angolul a 2–4. évfolyamon. Ez a KER szerint A1- szintnek feleltethető meg. Ezt a szintet valószínűleg eléri az a diák, aki első, második vagy harmadik osztályban teljesen kezdő, nem tanult angolul, vagy álkezdő, aki már tanult valamennyit angolul óvodában, szakkörön, magánórán az iskolai tanulást megelőzően.

*Kezdő plusz szintű* várhatóan annak a tanulóknak az angol tudása, aki 2–5. éve, heti 1–3 órában tanul angolul a 3–5. évfolyamon. Ez a szint a KER A1 szintnek feleltethető meg.

*Alapszintű* várhatóan annak a diáknak az angol tudása, aki 3–6. éve, heti 1–3 órában tanul angolul az 5–6. évfolyamon. Ez a KER szerinti A1+ vagy A2- szint.

A követelményeket szintenként egy-egy táblázatban soroljuk fel a KER-hez hasonlóan három területre: az első sorban szerepel a beszédértés, beszédképesség és interakció, a másodikban az olvasás, a harmadikban az írás következik.

Mint az 1–3. táblázatban látható, a követelmények listája az első sorokban hosszabb, mivel ebben két készség és a kettő kombinációja is megtalálható. Ebben megtartottuk a KER ajánlását, bár külön is választhattuk volna a beszédértést és beszédképességet. A diagnosztikus feladatok megtervezésekor arra kell törekedni, hogy a készségeket a lehető legpontosabban elhatároljuk annak érdekében, hogy tudjuk, mit mérünk. A feladatok teljesítésének szempontjai között is érvényesíteni szükséges, hogy a tanuló például azért nem tud-e egy kérdésre válaszolni, mert nem érti azt, vagy azért nem, mert angolul még nem érte el azt a szintet, amelyen néhány szóval érthetően tudna válaszolni.

A táblázatos formában megadott követelményekről látható, hogy a kezdő szint lényegesen hosszabb az első sor, mint a két magasabb szinten. Ennek az az oka, hogy a magasabb szint mindig magában foglalja az előző szintet.

**1. táblázat: Kezdő szint**

|  |  |
|--|--|
| <p>Beszédértés,<br/>beszédképesség,<br/>interakció</p> | <p>Követni tudja az egyszerű, ismerős kontextusban elhangzó angol nyelvű utasításokat: cselekvéssel, testbeszéddel, arckifejezéssel tud rájuk válaszolni vagy egyszavas választ tud adni.</p> <p>Részt tud venni az órai feladatokban, követve az angol nyelvű óravezetést.</p> <p>Részt tud venni az órai feladatokban egyénileg, párban és csoportban.</p> <p>Meg tudja érteni a gyakori angol szavak, kifejezések, kérések, kérdések jelentését.</p> <p>Rövid, egyszerű magyarázatból ki tudja találni angol szavak jelentését (rámutatással vagy magyarul tud reagálni).</p> <p>Követni tudja rövid angol mesék, történetek menetének lényegét képek segítségével.</p> <p>Követni tudja képek leírását angolul.</p> <p>Részt tud venni társaival együtt 4-5 körjátékban.</p> <p>Válaszolni tud angolul feltett kérdésekre testbeszéddel vagy magyarul, vagy angolul egy szóval.</p> <p>Be tud kapcsolódni angol nyelvű társalgásba testbeszéddel vagy magyarul, vagy angolul egy szóval.</p> <p>Tud angolul köszönni, elköszönni, megköszönni, beleegyezést, elutasítást kifejezni (yes-no).</p> <p>El tud mondani 4-5 mondókát, el tud énekelni 4-5 dalt úgy, hogy követhető, amit mond, énekel.</p> <p>Mesehallgatás közben az ismétlődő, visszatérő szavakat, kifejezéseket társaival együtt vagy egyedül el tudja ismételni.</p> |
| <p>Olvasás</p>   | <p>Felismeri az ismerős szavak írott alakját.</p> <p>Megérti az ismerős szavak írott formájának jelentését.</p> <p>El tudja olvasni hangosan az ismerős szavak írott alakját.</p> <p>El tud betűzni néhány ismert szót.</p>  |
| <p>Írás</p>  | <p>Az ismerős szavak többségét le tudja másolni.</p> <p>Kihagyott betűk helyére többnyire be tudja írni a hiányzókat ismerős szavakban.</p> <p>Betűzve diktálás után az ismerős szavakat le tudja írni.</p>  |

**2. táblázat: Kezdő plusz szint**

|   |   |
|---|---|
| Beszédértés,<br>beszédképesség,<br>interakció | <p>Követni tudja az egyszerű, ismerős kontextusban elhangzó angol nyelvű utasításokat: cselekvéssel, testbeszéddel, egy-két szóval angolul tud rájuk válaszolni.</p> <p>Részt tud venni az órai feladatokban az angol nyelvű óravezetést pontosan követve.</p> <p>Meg tudja érteni gyakori angol kifejezések, kérések, kijelentések, kérdések, leírások, események jelentését.</p> <p>Rövid, egyszerű magyarázatból ki tudja találni angol szavak jelentését egy angol szóval.</p> <p>Követni tudja rövid angol mesék, történetek menetének lépéseit képek segítségével.</p> <p>Részt tud venni társaival együtt 5-10 körjátékban.</p> <p>Válaszolni tud angolul feltett kérdésekre angolul néhány szóval.</p> <p>Be tud kapcsolódni angol nyelvű társalgásba angolul néhány szóval.</p> <p>Válaszolni tud angolul feltett kérdésekre angolul néhány szóval.</p> <p>Tud angolul beleegyezést, elutasítást, kérést kifejezni egy-két szóval.</p> <p>Tud angolul egyszerű kérdést feltenni.</p> <p>El tud mondani 5-10 mondókát, el tud énekelni 5-10 dalt úgy, hogy követhető, amit mond, énekel.</p> <p>Mesehallgatás, mesemondás közben a visszatérő kifejezéseket társaival együtt vagy egyedül el tudja ismételni vagy el tudja mondani.</p> |
| Olvasás                                       | <p>Felismeri az ismerős szavak, kifejezések, mondatok írott alakját</p> <p>Megérti az ismerős szavak, kifejezések, mondatok jelentésének lényegét.</p> <p>El tud olvasni hangosan egy ismert képeskönyvet.</p> <p>Csendben, magában el tud olvasni 4-5 ismert képeskönyvet.</p> <p>El tudja betűzni az ismert szavak egy részét.</p>  |
| Írás  | <p>Az ismerős szavakat többségét hibátlanul le tudja másolni.</p> <p>Az ismerős szavak többségét diktálás után, kevés segítséggel, le tudja írni.</p> <p>Egy képen látható dolgokról néhány szót tud írni.</p> <p>Egy egyszerű szövegbe, pl. kérdőívbe, a hiányzó szavakat jelentésüknek megfelelően be tudja másolni.</p>  |

**3. táblázat: Alapszint**

|   |   |
|---|---|
| Beszédértés,<br>beszédképesség,<br>interakció | <p>Az angol nyelvű óravezetést pontosan tudja követni.</p> <p>Pontosítást tud kérni, ha valamit nem ért.</p> <p>Tud kérdezni, segítséget kérni, ha nem ért valamit.</p> <p>Meg tudja érteni angol dalok, mondókák, játékok lényegét.</p> <p>Meg tudja érteni a hallott mesék, történetek lényegét és azok menetét szemléltetés segítségével (képek, film, rajzfilm).</p> <p>Meg tudja érteni a szerepjátékokban társai szerepét, és tud rájuk reagálni.</p> <p>Ismeretlen szavak, kifejezések jelentését ki tudja következtetni a kontextusból.</p> <p>Kérdésekre rövid, a kontextusnak megfelelő választ tud adni.</p> <p>Fel tud tenni rövid, egyszerű kérdéseket kevés segítséggel.</p> <p>El tud mondani egy mesét, történetet képek és kérdések segítségével.</p> <p>El tud játszani egy rövid párbeszédet társaival vagy tanárával úgy, hogy csak ritkán vált magyarra.</p> <p>Segíteni tud társainak, ha elakadnak, kérdeznek.</p> |
|---|---|

|         |  |
|---------|--|
| Olvasás | <p>Megérti az ismerős rövid szövegek jelentésének lényegét.<br/>                 El tud olvasni hangosan néhány ismerős képeskönyvet.<br/>                 Csendben, magában el tud olvasni 5-10 ismerős képeskönyvet, mesét.<br/>                 Megérti a néhány ismeretlen szót, kifejezést tartalmazó, rövid leíró szöveg, párbeszéd, történet lényegét.<br/>                 Rövid, egyszerű, ismeretlen szövegben konkrét információt ki tud keresni.</p> |
| Írás    | <p>Az ismerős szavakat, rövid mondatokat, hibátlanul le tudja másolni.<br/>                 Az ismerős szavak többségét diktálás után le tudja írni, helyességüket ellenőrizni tudja.<br/>                 Rövid, egyszerű szöveget diktálás után többnyire helyesen le tudja írni.<br/>                 Egy képen látható dolgokról rövid, egyszerű mondatokat tud írni.<br/>                 Ki tud tölteni egy egyszerű adatlapot személyes adatokkal.</p>    |

A három táblázatban foglalt követelmények teljesítéséhez a tanulóknak különböző stratégiákat is használniuk kell. Néhány stratégiát alapvetően fontosnak tartunk, ezért ezeket külön felsoroljuk. Ezek minden készségre vonatkozóan fontosak, és használatukat a nyelvtanítás folyamatának kezdetétől a nyelvpedagógusoknak tudatosan fejleszteniük kell.

- Az ismerős szavakat, kifejezéseket az ismeretlenektől el tudja különíteni.
- A kontextusból és háttértudásából ki tudja következtetni szavak, kifejezések jelentését.
- Tudja használni a képi és egyéb információt a nyelvi jelentés kikövetkeztetésére.
- Társának segítséget tud adni, ha az nem ért valamit.
- Az ismerős szövegben (képes szótár, mese, leírás) meg tudja találni azt, amire nem pontosan emlékszik.
- Tudja ellenőrizni saját teljesítményét.

A követelmények között felsorolunk néhányat, amelyek a kultúrához köthetőek. A már említett workshop résztvevői fontosnak tartották ezek megfogalmazását.

#### 4. táblázat: Kultúra

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <i>Kezdő szint</i>       | <p>Ismer néhány angol dalt, mondókát, játékot, mesét, történetet.<br/>                 Ismer a célnyelvi kultúrákhoz kapcsolódó 1-2 ünnepet és szokást.</p>  |
| <i>Kezdő plusz szint</i> | <p>Ismer számos angol dalt, mondókát, játékot, mesét.<br/>                 Ismer a célnyelvi kultúrákhoz kapcsolódó 3-4 ünnepet és szokást.<br/>                 Ismer néhány célnyelvi kultúrához kapcsolódó tárgyat, kifejezést, könyvet, helyet.<br/>                 Tudja, hogy az angol nyelvű kultúrák számos területen eltérnek a magyartól.</p> |
| <i>Alapszint</i>         | <p>Ismer a célnyelvi kultúrákhoz kapcsolódó tárgyakat, kifejezéseket, történeteket, meséket, szereplőket, helyszíneket.<br/>                 Tudja, hogy az angol nyelvű kultúrákban sok egyezés és eltérés található a magyar és más kultúrákhoz képest.</p>  |

A táblázatokban felsorolt követelmények az alábbi témakörökre és szövegtípusokra vonatkoznak a KER és a NAT alapján:

- Az élővilág: állatok, növények, emberek
- Bemutatkozás, külső és belső jellemzés
- Család és barátok
- Otthon, házimunka, pihenés, játék
- Iskola és tanulás
- Idő, időjárás, évszakok
- Vásárlás, szolgáltatások
- Közlekedés, járművek, utazás, kirándulás, üdülés
- Napirend, hobbi, sport, szabadidő
- Foglalkozások
- Egészség, étkezés
- Érzések, vélemények
- Események, szokások, ünnepek
- Helyek: város, falu, hegyek, folyók, tengerek

Az alábbi szövegtípusok a legalkalmasabb feladatok kidolgozására a fenti témakörökben:

- Mondóka, dal, játék
- Mese, képregény, kalandtörténet, detektívtörténet, legenda
- Bolti feliratok, termékek címkéi
- Hirdetés, reklámfüzet, brosúra
- Lista, használati utasítás, étlap, ételrecept
- Levél, üdvözlőlap, email üzenet, text message
- TV program, moziműsor
- tankönyv
- újság, magazin, honlap
- párbeszéd, társalgás, telefonos beszélgetés, interjú, szóbeli leírás.

## 6. Összegzés és továbblépés

A tanulmány az általános iskolai nyelvtanítás helyzetének kritikus elemzését követően felvázolta a nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének elméleti kereteit az első hat évfolyamon. Mint láttuk, az iskolai nyelvtanulás nem eléggé hatékony, és a tantervi szabályozás messze elmarad a gyakorlati igényektől. A tanulmány második része konkrét javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy milyen alapelvek határozzák meg az angol nyelv tanításának módszertanát, és mit kellene tudnia angolul a magyar diákoknak a közoktatásban az 1–6. évfolyamon. A következő lépés egyrészt tudományos vitára bocsátani az itt megfogalmazottakat. Ezt a célt szolgálja a tanulmány közzététele. Ezen túl, a követelményeknek megfelelően pontosan meg kell határozni, hogy milyen feladattípusok a legalkalmasabbak arra, hogy a tanulók angol tudását a követelményeknek megfelelően fejlesszük, és fejlődésükről diagnosztikus tesztekkel visszajelzést kapjunk. Új feladatok készítésével és kipróbálásával megtudhatjuk, mennyire reálisak az itt vázolt követelmények.

## Köszönet

A tanulmány elkészítését a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának „Diagnosztikus mérések fejlesztése” projektje támogatta. Külön köszönet illeti Csapó Benőt és Horváth Józsefet, akik javaslataikkal segítettek a szöveg pontosítását.

Köszönettel tartozunk a következő kollégáknak, akik szakértő véleményükkel segítettek a követelmények, témakörök és szövegtípusok megfogalmazását és azok véglegesítését. Magyar szakértők: Bors Lídia, Font Judit, Hild Gabriella, Kiss Csilla, Lugossy Réka, Pathó Ildikó, Szabó Gábor, Turányi Zsófia. Külföldi szakértők: Karmen Prizorn (Szlovénia), Heini-Marja Järvinen (Finnország), Jelena Mihaljević Djigunović (Horvátország), Lucilla Lopriore (Olaszország).

---

## IRODALOM

- Ajánlások az általános iskola első három osztályában folyó idegennyelv-oktatás eredményesebbé tételére (2004): Budapest: Oktatási Minisztérium. (online dokumentum, 2009. június 20.)
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. – A.S. Palmer (2010): *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. kiadás. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bors Lídia – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra* 11/4, pp. 73–88.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 1/8, pp. 25–35.
- Csapó, B. – M. Nikolov (2009): The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences* 19, pp. 203–218.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Curtain, H. – C. Dahlberg (2004): *Languages and children – making the match: New languages for young learners, grades K-8*. New York: Allyn & Bacon.
- DeKeyser, R. – J. Larson-Hall (2005): What does the critical period really mean? In: Kroll, J. F. – A.M.B. De Groot (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 88–108.
- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&articleID=4195&ctag=articlist&iid=1>
- Az Educatio Kht. Kompetenciafejlesztő program kerettanterve. Idegen-nyelvi kompetencia. Általános iskola, középiskola. Kiegészítő tananyag a 6–13 éves tanulók angol és német nyelvi kompetenciájának fejlesztéséhez. (2008): (online dokumentum, 2010. január 24.)
- [http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt\\_menu=253](http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=253)
- Eurobarometer (2005): *Europeans and languages*
- [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)
- Eurobarometer (2006): *Europeans and their languages*:
- [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)
- García Mayo, M.P. – M.L. García Lecumberri (2003, szerk.): *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Graddol, D. (2006): *English next*. London: The British Council.
- Inbar-Lourie, O. – E. Shohamy (2009): Assessing young language learners: What is the construct? In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, pp. 83–96.
- Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia* 105/3, pp. 307–337.
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára, valamint a Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás alapozó és fejlesztő szakaszára (2004): *Magyar Közlöny* 2004/68/II. (online dokumentum, 2010 február 15.)  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/MK68\\_1\\_03-1.mell-p8-91-kerettanterv\\_1-4o.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/MK68_1_03-1.mell-p8-91-kerettanterv_1-4o.pdf)
- Key data on education in Europe 2005*. (2005): Brussels: Eurydice, European Commission.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Pilisborosjenő: Pedagógusképzési Módszertani és Információs Központ.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- MacWhinney, B. (2005): A unified model of language development. In Kroll, J.F. – A.M.B. De Groot (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 49–67.
- McKay, P. (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medgyes, P. – M. Nikolov (2010): Curriculum development: The interface between political and professional decisions. In: Kaplan, R. (szerk.): *The Oxford handbook of applied linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, pp. 264–274.
- Mihaljević Djigunović, J. (2001): Do young learners know how to learn a foreign language? In: Vrhovac, Y. (szerk.): *Children and foreign languages III*. Zagreb: University of Zagreb, pp. 57–72.
- (2009): Individual differences in early language programmes. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 199–226.
- (2010): Starting age and L1 & L2 interaction. *International Journal of Bilingualism* 14, pp. 303–314.
- Morvai Edit – Öveges Enikő – Ottó István (2009): Idegennyelv-oktatás az általános iskola 1-3. évfolyamán. Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. (online dokumentum, 2009. június 20.)  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny\\_okm\\_1\\_3\\_felmeres\\_100510.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf)
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. London: Macmillan Heinemann.
- Muñoz, C. (2006, szerk.): *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nemzeti alaptanterv* (2007): Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. (online dokumentum, 2011 január 5.) [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)
- Nikolov, M. (1999): ‘Why do you learn English?’ ‘Because the teacher is short.’ A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3/1, pp. 33–56.
- (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. – R. Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 149–170.
- (2002): *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang AG.
- (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, pp. 61–73.
- (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, pp. 43–72.
- (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórak empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás* 10/1–2, pp. 3–19.

- (2009a, szerk.): *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- (2009b, szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- (megjelenés alatt): Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*.
- Nikolov, M. – B. Csapó (2010): The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism* 14, pp. 315–329.
- Nikolov, M. – J. Mihaljević Djigunović (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 234–260.
- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás* 9/1, pp. 14–40.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009a): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*.  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny\\_nyek2009\\_jelentes\\_100510.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf)
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009b): *Szakma és nyelv? Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Köz-alapítvány.
- Nikolov Marianne – Szabó Gábor (megjelenés alatt): Az angol nyelvtudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1–6. évfolyamán. In: Csapó Benő – Zsolnai Anikó (szerk.): *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában. Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008*. (online dokumentum, 2009. június 20.)  
[http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2007\\_2008\\_080804.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf)
- Paradis, M. (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2009): *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pinter, A. (2006): *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, pp. 129–158.
- Scovel, T. (2000): A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, pp. 213–223.
- Sebestyénné Kereszthidi Ágnes (előkészületben): *Német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás elemzése és értékelése*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem.
- Singleton, D. – L. Ryan (2004): *Language acquisition: The age factor* (2<sup>nd</sup> edition). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Strong, R. W. – H. F. Silver – M. J. Perini (2001): *Teaching what matters most: Standards and strategies for raising student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J.P. (szerk.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97–114.
- Ullman, M. (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, pp. 105–122.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatásutató és Fejlesztő Intézet, pp. 137–174.