

Célnyelven tanult tantárgyi tartalom értékelése a korai CLIL¹-ben²

Kovács Judit*

A célnyelven történő tantárgytanulás Magyarországon több tárgyat érint, mint amennyit a nemzeti alaptanterv előír. Ilyen a célország(ok) civilizációja tantárgy, mely mind az általános, mind a középiskolai kéttannyelvű programokban kötelezően szerepel, a középiskolákban érettségi tárgy. A célnyelvi civilizáció tantárgy sajátos helyzete miatt annak értékelése nem támaszkodhat hazai hagyományokra olyan mértékben, mint a többi, ugyancsak célnyelven tanult, de a magyar NAT-ban is szereplő tárgy esetében. Ez a tény keltette fel a kutatói érdeklődést mind a célnyelven (ez esetben angolul) tanított civilizáció, mind egyéb angolul tanított tárgyak tanítása során született tanulói teljesítmények, eredmények értékelése iránt. A jelen tanulmány egy erre irányuló pilot-kutatás tapasztalatait osztja meg az olvasóval.

Kulcsszavak: CLIL, idegen nyelvi fejlesztés az általános iskolában, pedagógiai értékelés, értékelés és tanulás egysege, az értékelés, mint az önbizalomépítés egyik módja

Bevezetés

CLIL programok már több mint két évtizede vannak jelen az európai közoktatásban. Kutatásuk is egyre szélesebb körre terjed ki. Van azonban egy terület, amely felé eddig igen kismértékben fordult a kutatók figyelmé: ez az értékelés általában, és ezen belül is a korai³ korosztály teljesítményének értékelése a célnyelven tanult tantárgyakban. Külföldön az utóbbi évtizedben születtek ilyen irányú kutatások. Hazánkban azonban ez a terület még kevésbé feltárt. Ennek a hiánynak a csökkentéséhez kíván hozzájárulni a jelen tanulmány, amely egy, a tanári és tanulói véleményeket összegyűjtő pilot-kutatás eredményeit osztja meg az olvasókkal. A szerző egy CLIL programú budapesti általános iskolában vizsgálja a témát, ahol hetedik éve kíséri figyelemmel a CLIL program megvalósítását, és ahol harmadik éve maga is tanít célnyelven tantárgyat.

Értékelés a pedagógiában

Az értékelés mindenfajta oktatási tevékenységnek szerves része, mely legáltalánosabban arra keres választ, hogy az eredmények hogyan felelnek meg a kitűzött céloknak. Az értékelés tartalma és módszertana a tanítás-ról-tanulásról való gondolkodásunkban, a tanári-tanulói szerepekben végbement változások miatt is, az elmúlt évtizedekben nagymértékben differenciálódott, új tartalmakkal bővült. A neve is megváltozott. Ma már pedagógiai értékelésről beszélünk, amely a „minden pedagógiai kategóriára kiterjedő visszacsatolás”-t jelenti (Golnhofer, 2003. 412.). A pedagógiai értékelésnek sokféle funkciója van, többek között: a tanulók motiválása, tájékozta-

1. CLIL: Content and Language Integrated Learning, azaz tantárgy és nyelv integrált tanítása. A CLIL-t a magyar nyelvű szakirodalomban célnyelven történő tantárgyoktatásnak nevezik. Az olyan iskolákat, ahol a magyar nyelven oktatott tárgyak mellett három tantárgyat CLIL rendszerben oktatnak, két tanítási nyelvű iskoláknak nevezzük. A tanulmányban mindvégig az angol betűszót fogjuk használni, rövidegsége és általános elterjedtsége miatt.

2. Az ebben a tanulmányban közölt információk részben a European Social Fund, activity 1.4 által támogatott project (ITMS code: 26110 230 082) eredményeként születtek meg.

* Dr. habil Kovács Judit: az ELTE TÓK (nyugdíjas) docense. E-mail: dr.judit.kovacs@t-online.hu

3. Korai alatt általában a serdülőkor előtt kínált idegen nyelvi oktatási programokat érti a szakirodalom. Ez Európa szerte a 11-12 éves korban megkezdődő középiskola előtti életkort jelenti.

tás, orientálás, visszajelzés az oktatás résztvevői, a tanulók és a szülők számára, a tanulók tudásának minősítése, a tanulók szelekciója, a teljesítmények dokumentálása (Báthory, 1992). E sokféle funkció ismeretében már nem megfelelő az egycsatornás, csupán érdemjegyekkel történő értékelés. Erre csakis egy differenciált értékelési rendszer lehet alkalmas, amely sokcsatornás, és különböző technikákat és módszereket alkalmaz (Csapó 1998; Vámos, 1999). Csapó szerint egy rendszerben legalább két különböző típusú értékelés van jelen: a formatív, vagyis segítő-formáló, valamint a szummatív, vagyis összegző-minősítő jellegű, Vidákovich Tibor a diagnosztikus értékelést szerepét hangsúlyozza (Vidákovich, 2001). A hazai pedagógiai gyakorlatban formálisan döntő az előbbi túlsúlya, amely főként az öt jeggyel való osztályzásban jelenik meg.

Az értékelés fogalmának differenciált megközelítése továbbá arra is kiterjed, hogy a tananyag, a tantárgy tartalmának közvetlen hatása kell, hogy legyen az értékelés módjára. Ahol a készségek, képességek vannak a középpontban a tanításban, ott az értékelésnek is ilyen jellegűnek kell lennie (Csapó, 1998). Ezt a gondolatmenetet viszi tovább Vekerdy (2003), amikor a hagyományos, kontinentális, ismereteket „számonkérő” 'Wissen' mellett a képességeket, kreativitást „mérő” 'Können' típusú tudásértékelés számára is teret kér. Az utóbbi értékelési formákra Csapó a portfóliókészítést és a képességmérő teszteket, Vekerdy az együttes tevékenység, egyéni ötletek és egyes feladatok értékelését említi.⁴

A fentiekből látjuk, hogy a sokfunkciójú, korszerű pedagógiai értékeléssel szembeni követelményeket nem elégíti ki a csupán jegyekkel történő osztályozás gyakorlata, amely egyes esetekben az értékelés funkciózavaraihoz is vezethet. A „jegyhajhászás” stresszt okozhat, amely a teljesítmény ellenében hat. Az egyoldalú, csupán produktumot jegyekkel mérő rendszer végső soron a társadalmi mobilitást is gátolja. Bernstein (1971) és Bourdieu (1978) véleménye beigazolódik: a tanuló nem tud kikerülni abból a társadalmi rétegből, amelybe született.

Értékelés a CLIL-ben

Érdeklődésünk középpontjában a pedagógiai értékelésnek egy speciális területe áll: azt vizsgáljuk, hogy miként történik a célnyelven (Vámos, 2000) tanult tantárgyak értékelése a korai CLIL kontextusában. A CLIL (Content and Language Integrated Learning) olyan oktatási-nevelési kontextus, amelyben egyes tantárgyakat vagy műveltségi területeket célnyelven tanítanak-fejlesztnek. A név David Marsh-tól származik (1994). Ez az egyik legkevésbé feltárt terület, mert, mint ahogy Massler (2011) is megállapítja, sokan a CLIL művelői közül, nyelvtanári háttérrel rendelkezve, nem érzik kompetensnek magukat tantárgyi tartalom értékelésére. Ezért a meglévő, csekély számú szakirodalom, (például Serra, 2007; Lasagabaster, 2008) is főleg a CLIL-ben elérhető nyelvi szint mérésére koncentrál. Az értékelés alapelvei és gyakorlata azonosak mind a CLIL-ben, mind az általános pedagógiában. Az értékelés arra szolgál, hogy visszajelzést adjon a tanárnak a tanulási eredményekről, és ezáltal a tanár saját munkájáról is, s természetesen visszajelzés a tanulónak is, ahogy ezt korábban jeleztük. A célnyelven tanított tantárgyak esetében ez komplex terület. Eleve kétfókuszú, mert a tantárgyi tartalom nem az anyanyelven, hanem egy célnyelven kerül értékelésre. Ily módon a nyelvtudásról is számot ad a tanuló, amikor valamit produkál. Ezen kívül számos más szempont is az értékelés tárgya, többek között a tanítási cél, a tanulási folyamat és a produktum. Az értékelésnek egy másik síkján lehet azt is vizsgálni, hogy egy képzési program milyen mértékben válik be, folytatása mennyire rentábilis, s vannak rendszerszintű értékelések is általában a köznevelésben, a CLIL-t tekintve ezek hiánya látszik.

4. Természetesen a felsorolás nem a teljesség igényével készült, mivel jelen tanulmány középpontjában nem általában, hanem a CLIL kontextusában történő pedagógiai értékelés áll.

Tanulás a CLIL-ben

Mielőtt rátérnénk a CLIL-ben történő értékelés részleteire, érdemes összefoglalni, hogy miként történik (másként) a tanulás ebben a kontextusban. A CLIL-ben való tanulás sokkal szélesebb stratégiai háttérrel igényel, mint akár a szokásos idegennyelv-tanulás, akár az anyanyelven történő tantárgytanulás. Ennek oka az, hogy az anyanyelv nem jelenik meg az órákon, és így a hagyományos fordítási technikák sem állnak rendelkezésre. Ahhoz, hogy a tanuló megértse és alkalmazni is tudja a tanultakat, szükségképpen kiegészítő eszközökhöz, tanulási stratégiákhoz kell folyamodnia.⁵

A tanulási stratégiák sorában fontos helyet foglal el a gondolkodási készségekre (például: párosítás, találgatás, sorba rendezés) való támaszkodás. A gondolkodási készségek alkalmazására értelemszerűen nem a megtanulandó szövegekben, hanem a megoldandó feladatokban nyílik mód. A feladat-alapú tanulás leginkább a következő pontokon tér el a hagyományos tanulástól (1. táblázat):

Vizsgált szempontok	Hagyományos tanulás	Feladat-alapú tanulás
Fókuszban	a produktum	a folyamat
Tanári szerep	'lefelé' irányuló mozgás, a tanártól a tanulóhoz	horizontális mozgás, tanár és tanulók együttesen dolgoznak a tudás megszerzésén
Tanulói szerep	egyénileg, saját tanulására koncentrálva	céltudatos, másokkal interakcióban történik
Fő jellemző	tantárgyanként strukturált	közelítés a teljesség felé
Tananyag	főleg tankönyv	főleg autentikus anyagok
Értékelés	tesztek, dolgozatok alapján kialakított osztályzatok	élvezetes, együttes tevékenységeken keresztül

1. táblázat: A hagyományos és a feladat-alapú tanulás összehasonlítása (Forrás: Kovács és Trentinné Benkő, 2014)

A célnyelven történő tantárgytanítás és -tanulás mechanizmusának megértéséhez segítségül szolgálhat *Cummins* (1979) elmélete, amely feltárja a különbséget az anyanyelven és a célnyelven történő tanulás között. *Cummins* kétfajta nyelvi szintet különböztet meg és ír le a BICS és a CALP fogalmak bevezetésével. A BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) az általános társalgás szintjéhez elegendő nyelvi készség, míg a CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) az a nyelvi szint, amely a sikeres tanuláshoz szükséges szókinccset tartalmazza. Az idegen nyelven való tanulás tehát csak speciális diskurzusteknikák és szakszókinccs elsajátítása révén történhet.

Tanulás és értékelés egysége a CLIL kontextusában

A CLIL-ben történő értékelésnek a komplex jellegét a tanulási eredmények mérésénél okvetlenül figyelembe kell venni, már a tanulási folyamat egészének megtervezésénél. Az értékelésbe számos olyan elem beletartozik, amely a pusztán anyanyelvi kontextusban nem jellemző. A CLIL körülményei között történő értékelés „minden olyan módszer igénybevétele, melynek célja, hogy információkat gyűjtsön a tanulók tudásáról, képességeiről, attitűdjeiről és motivációjáról. Ez számos eszköz segítségével történhet, valamint lehet formális és informális”⁶

5. Ezekről bővebben lásd: Kovács és Trentinné Benkő, 2014.

6. Ez, és minden további, angol nyelven megjelent forrás fordítása a szerző munkája.

(Ioannou-Georgiou and Pavlou, 2003. 4.). Ugyancsak CLIL-tipikus elem az, hogy az értékelés már eleve bele van építve a tanításba, célja a (további) tanulás elősegítése. E felfogás értelmében az értékelés a CLIL-ben egyfajta tanulási lehetőség, a tanulás integráns része, „egy állandóan, növekvő mértékben jelen lévő önbizalom-, tudatosság- és önismeret-fejlesztő elem” (Ross, 2005. 319.), amire a tanulók szert tesznek a tanulás folyamatában, haladva az önszabályozott tanulás felé (D. Molnár, 2013). Ennek megfelelően az értékelési eszközök köre is kibővül projektekkal, mini-kvízekkel, és egyéb, nem hagyományos értékelési módokkal. „Az értékelési technikák hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tantárgyi tartalmakban megjelenő nyelvet átláthatóbbá tegyék a tanulók számára, és ugyanakkor a tanároknak is lehetőséget nyújtsanak a tudományos nyelvben való továbbfejlődésre” (MacKay, 2006. 34.). Az értékelésbe beletartozik a munkaformák értékelése is, amelynek részeként a tanulók megosztják egymással a tanulási eredményeiket. Mueller a következőkben látja a legfőbb különbségeket a célnyelvi tartalomtanítás és a hagyományos tanítási formák értékelése között (2. táblázat):

Az értékelés jellemzői	Hagyományos	Autentikus
Feladattípusok:	Egy kérdés megválaszolása	Egy feladat teljesítése, illetve egy produktum létrehozása
A nyelvhasználat közege:	Nyelvkönyvszerű	Életszerű, reális
Mentális művelet:	Memóriából előhívás, felismerés	Jelentésértelmezés, alkalmazás
Az önállóság foka:	A tanár előírásait követi a tanuló	A tanuló közreműködik a saját tanulási folyamatában

2. táblázat: A hagyományos és az autentikus értékelés fő jellemzői (Forrás: Mueller, 2014.)

A táblázatból kiolvasható, hogy az autentikus körülmények közötti értékeléskor nem egy kiragadott választ értékelnek, hanem egy egész feladatot, tehát nem nyelvészeti, hanem tartalmi megközelítésű. Az életszerű, reális közeg azt jelenti, hogy a nyelvet nem célként használjuk az órán, hanem valós kérdésekre kapunk válaszokat, csakúgy, mintha anyanyelven történne az oktatás. A megalkotás, létrehozás és alkalmazás a legfontosabb mentális művelet, amely a CLIL alapjellemezője: 'learning by construction, not by instruction'.⁷ Ez a vonás egyben azt is jelzi, hogy a tanulói önállóságnak tágabbak a határai, mint a hagyományos kontextusokban. A táblázatban leírt autentikus körülmények igazak a CLIL-re, mivel annak egyik fő módszere a feladat-alapú megközelítés. Ez nem pusztán verbalizációt, nem különálló válaszokat, hanem egy teljes feladat megoldását, azaz tevékenységet értékel. A feladat-alapú jelleg még inkább sajátja az általános iskolai programoknak, mivel ebben az életkorban a tanulás egyik alapvető módja a tevékenység, amely ebben az életkorban gyakran játékos formában jelenik meg.⁸ Feltételezésem szerint a korai CLIL-ben az értékelés négy területen tér el a hagyományostól:

1. Az órai munka és az értékelés folyamata nem válik élesen szét, mivel az ilyen programban tanulás egyik módszertani alapelve, hogy az folyamat, és nem produktum-jellegű (Kovács és Trentinné Benkő, 2014), ezért az értékelés, ellenőrzés is a tanulás része, abba épül be. Az a jó, ha az értékelés észrevétlen, és folyamatos, nem elkülönült feladat.
2. A CLIL-ben való tanulás folyamat-jellegéből adódik, hogy értékelése nem a kizárólagos lexikai tudást, szavak memorizálását vagy szövegek olvasását, lexikai értelmezését kérő verbális tevékenység, hanem feladatok megoldása, produktumok létrehozása alapján történik. Ugyanolyan munkaformákon keresztül kell értékelni, mint ahogy a tanítás történik. Ezek főleg tevékenység-alapúak, mint például keresztrejtvény, társasjáték, mozgással összekötött feladat.

7. Gyakran emlegetett idézet a CLIL frappáns meghatározására. (Wolff, D., személyes kommunikáció útján).

8. Bővebben: lásd: Kovács, 2009.

3. A megbízható értékelés alapja a stresszmentes, barátságos légkör. Ha ilyen légkörben történik az értékelés, a tanulók megértik tanulásuk menetét, összefüggéseit, autonóm tanulókká válnak. Természetes számukra, hogy az összefüggések meglátása fontosabb, mint az egyes adatok, tények memorizálása. Így csökken vagy megszűnik az órai stressz, és felszabadult légkörben jobb eredményeket tudnak elérni.
4. Az értékelés nem kizárólag a tanár feladata. Az ön- és társértékelés nagyobb szerepet kaphat, amikor tények és adatok memorizálása helyett a tananyag megalkotása van a középpontban. Ez azt is jelenti, hogy jó kooperatív formában végezni az értékelést. További vonás, hogy az értékelés nem kizárólag egyirányú. Beletartozhat a tanárnak a tanulók általi értékelése is.

A pilot-kutatás bemutatása

A kutatás jellege, módszer és minta

Kutatásom pilot-jellegű, vagyis, egy későbbi, teljesebb minta alapján történő kutatás előkészítése. Céлом az volt, hogy tanári és tanulói véleményekre, valamint saját tanári tapasztalatomra támaszkodva információkat szerezzek feltételezésem helyességéről. A témát első megközelítésben azért is kezelem ilyen óvatosan, mert hazánkban még nem, vagy alig kutatott területről van szó. A kutatás helyszíne egy budapesti általános iskola, ahol hetedik éve folyik magyar–angol kéttannyelvű program. Háromfajta kutatási eszközt használtam: (a) a tanulók kérdőíves kikérdezését, (b) tanári interjúkat, valamint (c) célnyelvi órai megfigyeléseket. A kutatásba bevont tanulók száma 19 fő, a hetedik osztály összes tanulója. Ők a legidősebbek, akik a programban részt vesznek. Kutatásba bevont tanárok száma: hat (öt magyar anyanyelvű és egy angol anyanyelvű).

A kérdőíves kikérdezés során a hetedik osztályos tanulóknak az angol nyelvű civilizáció, a biológia és a földrajz tantárgy értékelésével kapcsolatos véleményére voltam kíváncsi. A civilizáció heti egy órás tárgy, a célnyelvnek megfelelő tartalommal kötelezően szerepel minden CLIL programban. Az értékelés szempontjából nagy előny, hogy mivel a nemzeti alaptantervben nincs ilyen tárgy, a tanár felszabadulhat az állandó összehasonlítás terhe alól: vajon versenyképes-e a tanulók célnyelven szerzett tudása azokéval, akik ezt a tudást anyanyelvükön szerezték. Ez nem mondható el a biológiáról, vagy a földrajzról, amelynek célnyelven történő tanulása során a NAT előírásait is szem előtt kell tartani. Mind a civilizáció, mind a biológia és földrajz (az alsóbb évfolyamokon: környezetismeret) verbálisan igényes tárgyak. A kérdőív első kérdése a kéttannyelvű oktatás azon módszertani alapelveire kérdez rá, mely szerint az órai munka és az értékelés folyamata nem válik élesen szét. Bízom abban, hogy lesznek tanulók, akik felfedezik a kéttannyelvű oktatásnak ezt a jellemzőjét, és felfedezik azt saját órai gyakorlatukban. A második kérdés a tantárgy iránti attitűdöt kutatja, és szubjektív választ tételez fel. Valójában azonban az eredményes munkavégzés, a pozitív értékelés egyik alapfeltételéről szól: alacsony stressz-szint esetén magasabb a teljesítmény (*Krashen*, 1985). Reméltem, hogy lesz olyan tanuló, aki meglátja ezt az összefüggést. A harmadik kérdés konkrét feladatokat, illetve értékelési módokat sorol fel, melyekből azt kellett kiválasztani, amelyeket a tanuló leghasznosabbnak véli saját tanulása szempontjából. A negyedik kérdés ugyancsak tanórai feladatokat sorol fel, de most a tanulóknak arra kell válaszolniuk, hogy szerintük a tanár ezek közül melyiket értékeli leginkább. E két kérdéssel arra kívántam választ kapni, hogy van-e egybeesés a tekintetben, hogy mely feladattípusokat tartanak hasznosnak a tanulók a tanuláshoz, és a tanárok az értékeléshez. Az ötödik kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy véleményük szerint a témazáró tesztekben a tanár milyen jellegű tudást kér számon. A következő pár kérdés az órai munkaformák, és azok jellege iránt érdeklődött, különös tekintettel az értékelés módjára. A kilencedik, arra kérdez rá, hogy érznek-e a tanulók összefüggést az értékelés

módja és a tananyag megszerettetése, kedvvel való tanulása között. Utolsónak a tanulói autonómiára kérdeztem rá. Az óramegfigyelések időben elhúzódóak voltak, az utóbbi két és fél évre koncentráltak. Mivel magam is tanítok célnyelven, ezért a kutatói és tanári kettős szerep saját gyakorlatom önreflexív kutatásává is vált (*Vámos*, 2013, 2015), mélyebb betekintést engedve a tanítási-tanulási folyamat értékelésébe.

Eredmények

A tanulók véleménye a célnyelvi tantárgytanulás értékeléséről

A tanulók legtöbbször tapasztalatból ismeri és elfogadja a folyamatos értékelés elvét, azt nem alkalmankénti produktumokhoz köti. A tanulók nagy része érti, hogy nem csak akkor történik értékelés, ha dolgozatot, tesztet ír, vagy egyénileg őt kérdezik. Ezt az alábbi válaszokból tudhatjuk meg: „amikor dominójátékot, vagy másféle egyéb nagyon jó játékot játszunk, és valakinek valami okos ötlete, gondolata van, akkor az X. néni (itt a tanár neve következik) megdicséri az órai aktivitásáért”. Az órai dicséretet többen is említik. „Többször szoktunk játszani, mint felelni, vagy dolgozatot írni. Sokszor megdicsérnek minket”. Az értékelés módjára ilyen válasz is érkezett: „Beszélgetünk a tanárral. Kérdésekre válaszolunk a tananyaggal kapcsolatban. Megmutatjuk az órai munkánkat és a füzetünket”.

Az értékelést nem kizárólag a tanár feladatáékként érzékelik. Az egyik tanuló angolul válaszolt: 'We see what we learned with some sort of a game', vagyis: látjuk, hogy mit tanultunk valamiféle játék(os tevékenység) segítségével. Van, aki az értékelés módja, a tananyag és a saját fejlődése közötti kapcsolatot látja meg: „nekem nagyon jó (mármint az értékelés). Sokat fejlődött az angol tudásom, de nemcsak az angol tudásom, hanem a történelemtudásom is. Vannak nagyon izgalmas topikok is”. Egy tanuló az óra végi összefoglalást is (nagyon helyesen) az értékelés egy módjának tekinti: „Az óra végén a tanár megbeszéli velünk, hogy mit vettünk ezen az órán”.

Az órák légköre és az értékelés közötti kapcsolat a tanulók számára pozitív evidencia. „Egyáltalán nem furcsa (!) a légkör, sőt még sokszor ilyen vicces jó”. „Nem szoktam izgulni, mert nincs min, mert olyanok az órák. Az írásbeli és a szóbeli értékelés nagyon jó”. 'The atmosphere is calm, partly excited', vagyis: a légkör nyugodt, időnként pozitív értelemben izgatott. Az írásbeli értékelés légkörének jellemzésére írja valaki: „A dolgozatok nekem nagyon tetszenek, mert oda lehet menni a táblához, a kiragasztott poszterhez,⁹ és nyugodtan kikeresheted a jó választ”.¹⁰ „A légkör nagyon baráti, kellemes. Soha nem izgulok. Nagyon jó, hogy az előző órán készített posztereket használhatjuk”. „Nagyon szoktam izgulni, mert ha nem jó, akkor lehet az kínos is, de ha jó, akkor meg örülök”. Nem fejt ki bővebben, hogy a tanár, vagy a társai előtt kínos, ha nem jó a válasz. A légkör jellemzésére ezt írja egy tanuló: „Szerintem ez a legjobb ezen az órán, mert dolgozat közben oda lehet menni a táblához, és... szabadabbak is vagyunk. És ha betartod az órai szabályokat, akkor te is jól érzed magad az órán”.

Arra a kérdésre, hogy az értékelésnek mely módjából tanulsz legtöbbet, a poszterkészítés bizonyult a legnépszerűbb válasznak. Indoklásul a következőket írták: „Mert a poszterek készítése közben egyszerűen meg lehet jelezni a tananyagot”. „A poszterek készítése közben sokszor olvassuk el a kiadott anyagot, hogy kiválaszthassuk a megfelelőt. Nem unalmas, egyhangú, komoly feladatként fogjuk fel, de sokat tanulunk belőle, miközben

9. A civilizáció, de egyéb célnyelvi órákon is bevett gyakorlat, hogy az anyagrészek összefoglalása a tanulók által az órán közösen készített poszterrel (is) történik.

10. A posztereket az írásbeli számonkérés alkalmával használhatják, hiszen a megválaszolandó kérdések nem egyes adatokat, évszámokat, neveket kérnek, hanem összefüggéseket. A tanulók számára ugyanakkor biztonságot ad, hogy a maguk készített „tananyagot” nézhetik. A „jó válasz kikeresése” alatt valószínűleg ezt a biztonságot értik.

szórakozunk”. „Poszterkészítés, mert nekünk kell gyűjteni információkat, amiket hasznosnak találunk, valamint azért is, mert kialakul ilyenkor egy ilyen koncepció, hogy mit hova tegyünk”.

Az értékelés szempontjából második legjobbnak tartott tevékenységek a játékos feladatok (memory, keresztrejtvény, dominó-játék, igaz-hamis játék, tabu-játék, stb.). Egy tanuló így indokol: „Ezekből (poszterkészítés és játékok, K. J.) a legkönnyebb tanulni, mivel mi készítjük, mi játszunk, és az olyan boldogságot ad”. Egy tanuló ezt írta a poszterkészítés és a játékos feladatok kapcsán: 'because this way you have fun and learn at the same time. And it is kind of competitive so you want to try extra hard to win'. A szóolgozat, mint értékelési mód, sem a civilizáció, sem a biológia órán nem szerepel. Említenek viszont olyan, általános iskolában nem szokványos módokat, mint a powerpointos prezentáció készítés, vagy a „kistanár” rendszere, ami nemcsak az értékelésnek, hanem a differenciálásnak is egy módja: az a tanuló, aki kész van már feladatával, nem ül tétlenül a helyén, hanem körbejár társai között, és segíti őket a megoldásban. A tanulói kooperáció egyébként is népszerű ezeken az órákon: „A csoportmunkát szeretem, mert megtanulunk együtt dolgozni és másokhoz alkalmazkodni”. A közös munkánál csak a közös ellenőrzés jobb: „nem izgulok, mert nincs kínos csönd”.

Arra a kérdésre, hogy milyen jellegű munkát értékelnek a tanárok a célnyelvi órákon, a legtöbben azt választák, hogy a csoportmunkát, és az ebben való aktív részvételt. Volt, aki azt is az értékelés részeként értelmezte, hogy: „félév végén leülünk párban a tanár mellé, aki feltesz kérdéseket, hogy melyik volt a kedvenc anyagrészünk, megnézi a füzetünket, és megbeszéljük a félévi jegyet”. A „milyen jellegű tudást kérnek számon a tanárid” kérdésre a legtöbb tanuló azt karikázta be, hogy: „a tanár arra kíváncsi, hogy hogy tudod az információt értelmesen felhasználni”. A „Melyek a kedvenc munkaformáid” kérdésre az alábbiakat írták: „A poszterkészítés. Nagyon sok munkát igényel, de nagyon jó”, „A poszterkészítés és a szórakoztató játékok.” Az egyik tanuló kedvence: 'The word game where you must match phrases in two parts. E.g.: "A falling star with a tail" – "a comet"'. Az egyéni vagy csoportos munkaformák-kérdésre ezeket a válaszokat kaptam: „Általában egyedül (szeretek dolgozni). Kivételesen a poszter”. „Csoportosat. Szórakoztató, jobb a légkör. Más órákon nem kerül rá sor, pedig nagyon szeretjük, és jó, hogy itt sokszor...”. „Összerakjuk tudásunkat, együtt interaktív dolgokat csinálunk, amit szintén nagyon szeretek”.

A nyelvtudás, vagy a tantárgyi tartalom értékelését érintő kérdésre ezt választották a tanulók: „Jól érzem magam, mert mindig magunkhoz képest értékel a tanár. Jó, hogy nem tényeket, meg adatokat kell tudni, hanem összefüggéseket, érdekességeket, amit jobban meg tudok jegyezni” (a civilizáció tárgyról). „A gondolkodási készséget, és a tárgyi tudást értékeli, nem a nyelvtudást”. „A tananyagot és a nyelvtudást. De fő a tárgyi tudás”. „A gondolkodási készséget majdnem minden órán fejlesztettük”. 'I think they (the teachers) do a good job. They ask it almost every class but most of the time through a game and you don't even notice'. Az értékelés módja és az elért eredmény kapcsolatáról: „Az értékelés módja nagyban hozzájárul az eredményhez, mert minél jobban szeretjük és élvezzük a tananyagot, annál könnyebben tudjuk megjegyezni”. Egy másik vélemény: „Jó, hogy nem szidnak le, és hogy nem írunk szóolgozatokat”. „Ezen az órán (a civilizációra utal) sokkal fontosabb dolgokat tanulunk, mint adatokat. És miközben tanulunk, szórakozunk”. Egy tanuló ezt írta: „Szeretem a dolgozatokat”. A tanulói önállóság és a tanulói értékelés lehetőségeiről: „Volt már példa ilyenre”. 'Yes, there are bits of opportunities to do so'.

A tanárok véleménye

Az iskola hat tanárának az interjúk során adott válaszai kerültek feldolgozásra ebben a részben. A megkérdezett pedagógusok az alábbi tárgyakat tanítják célnyelven: biológia, földrajz, történelem, angol nyelvű civilizáció, rajz és vizuális ismeretek. A teljesebb kép kedvéért megkérdeztem az iskola angol anyanyelvű pedagógusát is. Ő

nem célnyelvi tantárgyat tanít, hanem angol nyelvű társalgási órákat tart. Ezek az órák azonban nem hasonlítanak a hagyományos nyelvórákhoz: itt tartalmilag gyakran igen igényes beszélgetések zajlanak aktuális témákról. A tanári interjúkból a következőket tudtam meg a CLIL-ben való értékelésről:

A CLIL tanárok számára természetes, hogy az értékelés nemcsak a tanár dolga. Az önértékelésre már a legkisebnek is sor kerülhet, non-verbális módon. (Írd a neved a táblára, vagy megbeszélte rajzos jelek alá, ha úgy érzed, a mai órán sokat dolgoztál!). Figyelemre méltó, hogy az értékelés a CLIL tanárok számára mindkét irányban működik: a tanulók is értékelik a tanár munkáját, például olyan kérdőíveken, amelyeken be kell jelölni, hogy melyik órai tevékenység tetszett, vagy nem tetszett (likes and dislikes questionnaires). Az órai munka és az értékelés összhangja szembeötlő. A gondolkodáson alapuló, valamint a kooperatív munkaformák dominálnak mind az órákon, mind az értékeléskor. Páros, vagy csoportmunkánál a tanulók véleményt alkotnak egymás munkájáról: „a 'potyautas' tanulókról megvan a véleményük”. A tanulási folyamat minden résztvevője értékelhet. „Az értékelés során is végbemegy a tanulás”. „Egymás értékelése oldja a szorongást”. „Egymás értékelése az egyik legjobb és legizgalmasabb mód. Az egymásnak adott feladatok más (nem a tanár) szemszögéből világítanak rá a tananyagra. Minél több oldalról közelítünk meg egy dolgot, annál sikeresebb az elsajátítása”.

A megkérdezett tanárok a nyelvi hibákat nem értékelik negatívként. A tárgyi tartalom az értékelés alapja, amelyhez sokféleképpen el lehet jutni. „Az órák változatosságát ez jelenti, így minden tanuló típus talál magának való feladatot”. „Az értékelés célja: a kihívás. A legfőbb cél: növelni a tanulók önbizalmát”. Ugyanakkor az értékelés az ösztönzés mellett fegyelmező erejű is. Érdekes megállapítás, hogy: „A célnyelven szerzett pozitív elismerésnek nagyobb a presztízse”. „Negatív értékelés egyáltalán nincs, egyedül a feladatot nem végrehajtó diákok kapnak bírálatot, de ők sem az angol vagy történelem tudásuk, hanem a hozzáállásuk miatt” – írja az egyik tanár. Jellemző a tanulók differenciált megközelítése: „Igyekszem minden diákban megtalálni a jó tulajdonságot, azt, amivel motiválható. Ha valaki szorgalmasan dolgozik az órán, szinte biztosan értékelni fogom piros ponttal”. „Óráimon a motiváltságot, az aktív részvételt értékelem a legjobban, és ez inkább sikeresnek bizonyult, mint problematikusnak” – írja egy másik.

A tantárgyi tartalom nagymértékben befolyásolja a nyelvtudás szintjét. A tartalom által erősödik a nyelvtudás. A gondolkodási készség fejlesztése közben elterelődik a figyelem a nyelvről, vagyis észrevétlenül történik a nyelv fejlesztése. A kihívás nagyon motiváló. A motivációnak ez, az átlagosnál magasabb szintje az oka annak, hogy a tanulók az értékelést a tanulás egy módjának fogják fel, ami nem csupán a tanár dolga.

Óramegfigyelések tapasztalatai

A hét év alatt, amióta az iskola CLIL programot folytat, legalább 70 órát (évente 10-12-t) láttam megfigyelőként, illetve magam is hetente tartok órákat már harmadik éve. A látott órák igazolták azt a feltevésemet, hogy a CLIL-ben az értékelés legtöbbször nem produktumhoz kötött, hanem folyamatos. A kooperatív munkaforma, ezen belül is a csoportmunka csaknem minden órán dominált. Láttam olyan környezetismeret órát, amelynek a fókuszában tanulói kísérlet volt. A kísérlet befejeztével a tanár pár mondatban powerpoint-on összefoglalta a tanulókkal a tanultak lényegét, úgy, hogy a kihagyott helyekre az új szakkifejezéseket kellett beírniuk, és egymás megoldásait értékelniük. Történelem órán láttam az önértékelésnek egy olyan módját, hogy a tanár a három pun háborúhoz kapcsolódó képeket, térképeket vetített ki, a tanulóknak azonosítaniuk kellett a képeket, majd a történelmi forrást elolvastva a megoldást ellenőrizni. A tevékenység-alapú, játékos ellenőrzésnek jó példáját láttam egy ötödikes történelem órán, amikor a tanulók fejpánton viselték egy történelmi személynek a nevét. Ki kellett találniuk, hogy kinek a nevét viselik, kérdéseik alapján (például: én vezettem a hadjáratot Róma ellen, én vesztettem csatát ebben és ebben az évben, stb.). Természetesen, mindez angol nyelven történt. A civilizáció

órán szinte minden esetben találkoznak a tanulók autentikus anyaggal, legtöbbször video-bejátszással vagy eredeti angol nyelvű filmrészlettel. Ilyenkor az első feladat mindig egy „találgató” feladat: az állítások mellé csak azt kell odaírniuk, hogy igaznak vagy hamisnak tartják azokat. Például: ha a téma a brit választási rendszer, szerepelhet egy olyan állítás, hogy: „A királynő nem szavazhat a választások alkalmával” vagy: „Az újonnan megválasztott miniszterelnök a Downing Street 10-be költözik” stb. A találgatások megbeszélése után a tanulók újabb munkalapot kapnak, amelyek a témára vonatkozó tényeket közlik. Ily módon minden tanuló, egyénileg vagy párban, maga ellenőrzi válaszai helyességét, amely válaszokat újból megbeszéljük. A tevékenység-és feladat-alapú módszer, amelyet a CLIL órákon láttam, aktív részvételre motiválja a tanulókat mind a tanulás, mind az ön és társ-értékelés területén. A feladatok megtervezése és kivitelezése természetesen nagyon sok plusz munkát jelent a tanárok számára, de ezt szívesen vállalják, mert tisztában vannak az eredménnyel, amit cserében kapnak.

Összegzés

Feltételezéseim szerint a CLIL programokban az értékelésnek a hagyományostól eltérő, specifikus vonásai vannak, főleg az alábbi területeken:

- A CLIL-ben való tanulás folyamat és nem produktum jellegű, ezért az órai munka és az értékelés sajátosságos egységet alkot.
- A tartalom-alapú tanulás a memóriára alapuló verbalizáció helyett a feladatmegoldást értékeli.
- A CLIL-ben, ahol a tanuló a tudást nem egyszerűen elfogadja a tanárától, hanem tevékenyen részt vesz saját tudásának létrehozásában, a motiváció magasabb szintjével rendelkezik. Ez általában együtt jár a stresszmentes, vagy alacsony stressz-szintű légkörrel, ami kedvez a tanulásnak, és jobb feltételeket biztosít az értékelés számára is.
- A fentiek értelmében az értékelés sem kizárólag a tanár ügye: a konstruktív közreműködés a tanulási folyamatban elválaszthatatlan az értékelésben való közreműködéstől.

A jelen kutatás eredményei elsősorban a következőket bizonyították:

- A CLIL-ben való értékelés lényeges eltéréseket mutat az általános pedagógiában hagyományos formákhoz képest. Ez azt jelenti, hogy az értékelés folyamatos a tanórán, vagy az otthoni munka bármely fázisában. Nem, vagy csak ritkán szerepelnek olyan értékelési formák, mint szódolgozat vagy egyéni feladat.
- A tartalom-alapú tanulás változatos munkaformákat, és ennek megfelelően változatos értékelési módokat kíván, illetve hív életre. Ugyanakkor az értékelés megtervezése sokkal munkaigényesebb, mert a tanár, még a ma már elérhető jó CLIL-tankönyvek korában is gyakran végez tananyagfejlesztői feladatokat az értékeléshez.
- A CLIL integratív jellegéhez hasonlóan az ebben az oktatási formában végzett munka értékelése is nagyobb mértékben integratív, mint más formákban. Az integráció eltérő mértéke egyaránt jelentkezik az órák interaktív jellegében, a magasabb fokú tanári-tanulói kooperációban, valamint a magasabb fokú tanári és tanulói önállóságban. A tanár kizárólagos ismeretközlő, ellenőrző szerepkörből kilépve egyre inkább facilitátorrá, a tanulást segítő partnerré, míg a tanuló kezdeményező, saját tanulásaért felelősséget érző, autonóm személyiséggé válik. A szerepeknek ez a megváltozása jótékonyan hat az órák légkörére, a stresszmentes légkör pedig növeli a motivációt. Mindez pozitívan befolyásolja az értékelést, amelynek szereplői, munkaformái és módjai mintát mutathatnak egy új típusú pedagógiai innovációra.

Javaslatok a jelen kutatási eredmények felhasználására

E pilot-kutatás eredményei hozzájárultak ahhoz, hogy képet kapjunk a CLIL-ben történő tantárgyi tartalmak értékelésének hazai gyakorlatáról. Kívánatos lenne, ha ez az új tudás a következő területeken hasznosulna:

1. Az iskolák szintjén:
 - A CLIL programot folytató iskolák pedagógiai programjában meg kellene jelennie annak a megállapításnak, hogy célnyelven tanított tantárgyi tartalom értékelése eltér mind a nyelvi szint, mind az anyanyelven tanított tárgyak értékelésének módjától.
 - A célnyelven tanított tantárgyak értékelésének módszereit meg kell ismertetni a pedagógusokkal. Ha szükséges, akár ilyen irányú pedagógus-továbbképzések keretében. Ez együtt járhat CLIL-tananyagfejlesztésre irányuló ismeretek elmélyítésével. Hasznos lehet egy ilyen tartalmú feladatgyűjtemény, tanári kézikönyv megjelenítése is.
2. A pedagógusképzés szintjén: a CLIL pedagógusokat képző intézmények kurzuskínálatában célszerű lenne külön szerepeltetni az egyes módszertani tárgyak oktatása során az értékelés témáját.
3. Az oktatási döntéshozás szintjén: szükséges lenne kidolgozni a célnyelven tanult tárgyak értékelésének általános szabályozását, hogy egységes és valós kritériumok alapján legyenek mérhetőek és összehasonlíthatók az eredmények.
4. A tudomány szintjén: (a) további ilyen jellegű kutatások ösztönzése lenne hasznos, nem csak a korai, hanem a középiskolai fokon is, hogy minél differenciáltabb legyen tudásunk a témáról és (b) a hazai tapasztalatok összehasonlítása külföldi kutatásokkal, hogy eredményeink kölcsönösen hathassanak egymásra.

Szakirodalom

1. Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
2. Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul. London.
3. Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
4. Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19. 121–129.
5. Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest. 39–81.
6. D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
7. Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003): *Assessing Young Learners*. Oxford University Press, Oxford.
8. Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 386–416.
9. Kiely, R. CLIL – The Question of assessment. URL: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clilpf_richard.htm Utolsó letöltés: 2015. március 2.
10. Kovács Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
11. Kovács Judit és Trentinné Benkó Éva (2014): *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
12. Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

13. Lasagabaster, D. (2008): Foreign Language competence in CLIL courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42.
14. Marsh, D. (1994): Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris. URL: http://www.clil-axis.net/potential_clil_definition_s.htm Utolsó letöltés: 2015. március 2.
15. Massler, U. (2011): Assessment in CLIL Learning. In: Ioannou-Georgiou, S. and Pavlou, P. (eds.): *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. PROCLIL. 114–136.
16. McKay, P. (2006): *Assessing Young Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
17. Mueller J.A. (2014): Authentic Assessment Toolbox. URL: <http://jfmuller.faculty.noctre.edu/toolbox/whatisit.htm> Utolsó letöltés: 2015. március 2.
18. Ross, S. (2005): The Impact of Assessment Method on Foreign Language Proficiency Growth. *Applied Linguistics* 26 (3) 317–342.
19. Serra, C. (2007): Assessing CLIL in Primary School: a longitudinal study. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10. 5. 582–602.
20. Vámos Ágnes (1999): Az iskolai értékelés: A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása. *Iskolakultúra*. 9. 71–75.
21. Vámos Ágnes (2000): A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*. 4. 729–742.
22. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*. 2. 23–42. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf Utolsó letöltés: 2015. május 20.
23. Vámos Ágnes (2015): A magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*. 9. 35–52. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_1_35-52.pdf Utolsó letöltés: 2015. május 20.
24. Vidákovich Tibor (2001): Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok, In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 314–327.

Függelék

A tanulói kérdőív kérdései

1. Hogyan történik az órai munka értékelése a célnyelvi órákon?
2. Milyen légkörben folyik a szóbeli vagy írásbeli értékelés? Izgulsz-e, kellemetlen-e a légkör, stb.
3. Az értékelésnek mely módjából tanulsz a legtöbbet: (a megfelelő betűt karikázd be, többet is választhatsz)
 - a) szódolgozatból
 - b) feleletválasztós tesztből (a, b, c, d válaszok bejelölése)
 - c) poszterek készítéséből
 - d) érdekes, játékos feladatok (például: domino, memory, taboo cards, stb.) megoldásából
 - e) előre megtanult szövegek felmondásából, leírásából

Indokold meg, miért a választott módok a leghasznosabbak számodra:

4. Mit gondolsz, milyen munkádat értékelik a tanárok az órán?
 - a) feladatlapok egyéni vagy páros megoldása (párosítás, igaz-hamis állítások)
 - b) dolgozat, teszt
 - c) csoportmunka, például poszterkészítés
 - d) közös munka, például játékos feladatmegoldás, vetélkedők, stb.
 - e) aktív részvétel érdeklődés, kérdések feltevése
 - f) egyéb, éspedig:
5. Az egyes tanegységek végén a célnyelvi órákon írott tesztek milyen jellegű tudást kérnek számon (több választ is bekarikázhatsz):
 - a) tényeket fejből kell tudni
 - b) a tanár arra kíváncsi, hogy a rendelkezésedre álló angol nyelvű információkat hogyan tudod értelmesen felhasználni a válaszaidban
 - c) azt akarják bizonyítani, hogy a tudás ellenőrzése szórakoztató, élvezetes formában is történhet (például egy dal meghallgatása, és a kipontozott helyre a szöveg hiányzó szavainak beírása, keresztrejtvény, memory játék készítése, stb.)
 - d) szódolgozatban egyes szakkifejezések tudásának ellenőrzése
6. Melyek a kedvenc munkaformáid a kéttannyelvű órákon? Miért?
7. Milyen munkaformát szeretsz jobban: az egyéni vagy a csoportosat? Melyiknek mi az előnye, hátránya?
8. Hogy érzed: amikor értékelnek a tanárok, a nyelvtudásodat értékelik, vagy a tantárgyi tartalmat?
9. Mennyiben járulnak hozzá az értékelés módjai ahhoz, hogy jobban elsajátítsd, illetve megszerezsd a tananyagot?
10. Van lehetőség arra az órákon, hogy te készíts feladatot társaidnak, és értékeld is annak megoldását?

Tanári interjú-kérdések

1. Kérlek, írd le röviden, hogyan történik az értékelés az angol nyelvű tantárgyi órákon az alábbi területeken:
 - a) az órai munka értékelése
 - b) tematikus értékelés
 - c) félévenkénti értékelés
2. Mennyiben történik mindez másképp, mintha a tannyelv az anyanyelv lenne? Az értékeléshez használt feladatok mire helyezik a hangsúlyt: Kérlek, karikázd be a válaszodat. Több választ is bekarikázhatsz:
 - a) a tankönyvben, tananyagban lefektetett tananyag hiánytalan tudásának ellenőrzésére
 - b) a tartalomnak a gondolkodási készség alkalmazásával történő elsajátítására gondolkodást igénylő változatos feladatokban
 - c) nyelvileg és tartalmilag egyaránt tökéletes teljesítmény elvárására

Indokold meg választásodat/választásaidat:

3. Az órán végzett és az írásbeli értékelés során elvégzendő feladatok mennyire vannak összhangban?
 - a) az írásbeli számonkérés során olyan munkaformákat kérek számon, amelyeket az órákon is gyakoroltunk
 - b) olyan feladatokat (például: feleletválasztós tesztet) adok, amit könnyű javítani

- c) időnként az órákon arra is módot adok, hogy a tanulók párban vagy csoportban is dolgozzanak, és így olyan területek értékelésére is sor kerül, mint például: társas, például: kooperációs készség mérése.

Indokold meg választásodat/választásaidat:

4. Kérlek, karikázd be, elsősorban mit értékelsz a tanulói teljesítményekben (több választ is bekarikázhatsz)
- a tantárgyi tudást
 - a tantárgyi tudást és a nyelvtudást
 - egyéb fontos készségeket, például: hogyan dolgozik együtt társaival, milyen team-worker
 - a szorgalmat, az érdeklődést, a gyűjtőmunkát
 - az órát előrevivő jó kérdéseket, hozzászólásokat, vitakészséget

Indokold meg választásodat/választásaidat:

5. Indokold meg egy-egy mondattal, mennyire tartod fontosnak az értékelés alábbi felsorolt céljait:
- megtudni, hol tart a tanuló a tantárgy elsajátításában
 - pontos sorrendet felállítani, hogy ki a legjobb és ki a leggyengébb a csoportban
 - képet kapni a saját tanári munkádról, hogy mit sikerült jól megtanítanod, és mit kevésbé
 - érdekes, kellő kihívást tartalmazó feladatokkal lelkesíteni a tanulókat
 - tájékoztatni a szülőket gyermekük haladásáról
 - kellő keretek közé szorítani a tanulókat, ezzel is buzdítva őket a tárgy tanulására
 - egyéb, éspedig:

Indokold meg választásodat/választásaidat:

- Véleményed szerint mi a szerepe a folyamatos, minden órai értékelésnek?
- Véleményed szerint alkalmas a tudás mérésére, ha az adott témában a tanulók egymásnak adnak feladatokat (például: igaz-hamis állítások, vetélkedő kérdések írása, stb.)
- Kinek a feladata az értékelés? Mi a szerepe a tanulói önértékelésnek, vagy egymás értékelésének (self and peer-evaluation)
- A tanulói önállóság (Learner Autonomy) a CLIL egyik alapértéke. Ennek mely megnyilvánulását lehet értékelni? Egy-két példa:
 - szívesen foglalkozik az anyaggal saját szempontjai szerint, például: készít gondolattérképet
 - szívesen készít feladatokat társainak, tanárának
 - versenyeken, vetélkedőkben vállalja a zsűri szerepét
 - szívesen gyűjt anyagot a témához
 - egyéb, mégpedig:
- Összességében: mit gondolsz, miért nehezebb/miért könnyebb a CLIL tanár számára az értékelés?