

Tanulmányok

Kitekintés

The Impact of Observing Good Teaching Practice on Early CLIL Teachers: A European Project

Dana Hanesová

Tanulmányok

Fókusz

Célnyelven tanult tantárgyi tartalom értékelése a korai CLIL-ben

Kovács Judit

Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben

Trentinné Benkő Éva

A Chapter from Hungarian Multilingual-Multicultural Education

Arianna Kitzinger

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Hogyan kezeljük az oktatás „professzionális tőkáját”

Liszka Andrea

Diktatúrák oktatási kisokosa

Pénzes Dávid

Szemle

Kulcskérdés

Korai intézményes kétnyelvű fejlesztés. Miért és hogyan?

Kovács Ivett

Szerzőink

Authors

English abstracts

2015 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Meghívott szerkesztő: Kovács Judit
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Mislei Helga
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté
Szabó Zénó
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímécíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Kitekintés</i>	4
The Impact of Observing Good Teaching Practice on Early CLIL Teachers: A European Project	5
Dana Hanesová	
Tanulmányok	16
<i>Fókusz</i>	16
Célnyelven tanult tantárgyi tartalom értékelése a korai CLIL-ben	17
Kovács Judit	
Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben	30
Trentinné Benkó Éva	
A Chapter from Hungarian Multilingual–Multicultural Education	63
Arianna Kitzinger	
Szemle	80
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	80
Hogyan kezeljük az oktatás „professzionális tőkéjét”	81
Liszka Andrea	
Diktatúrák oktatási kisokosa	89
Pénzes Dávid	
Szemle	98
<i>Kulcskérdés</i>	98
Korai intézményes kétnyelvű fejlesztés. Miért és hogyan?	96
Kovács Ivett	
Szerzőink	100
Authors	101
English abstracts	102

Tanulmányok

Kitekintés

The Impact of Observing Good Teaching Practice on Early CLIL Teachers: A European Project

Dana Hanesová*

The aim of the present study is to underline the importance of the observation of authentic lessons for the professional development of trainee teachers. This is especially important with innovative methodologies, such as CLIL (Content and Language Integrated Learning). In Slovakia, since the new educational reforms in 2008, there has been a huge shortage of professional teachers able to teach English to young learners. Another challenge has been presented by the difficulties of implementing this innovative methodology in school practice. Of course, one of the most effective ways is trying to include as many hours of direct observation of CLIL lessons as possible during teacher training. To address the shortage of professional teachers trained in CLIL, in 2013 and 2014 Matej Bel University (UMB) invited Prof. Kovács, an expert from ELTE, Budapest to provide students, teacher trainers and methodologists, with opportunities to observe practical CLIL lessons (project of the European Social Fund No. 26110230082). Feedback from the participants showed the value of seeing CLIL demonstrated in real life. They reported feeling encouraged, motivated and enabled to implement CLIL methodology later in their schools in Slovakia.

Keywords: CLIL, early years education, observation, teacher education, in-service teachers, EFL teaching practice

Introduction

After the experts in getting knowledge discovered that it was far more profitable to examine real things and observe how they worked rather than merely speculate and argue about them, and that it was unsafe to trust the authority of any man's opinion without testing it in accordance with facts of nature, education experts also began to advocate teaching by the direct study of things and experimental verification of opinions (Thorndike, 1920, p. 176).

With children at the centre of educational efforts, everything should be done to offer both students in Teacher Education (TE) programmes and in-service teachers enough opportunities for their teaching skills to develop and blossom. One of the most effective ways of doing this is to provide them with enough opportunities to observe and reflect on real teaching in schools. But what does it mean to ensure the quality of the foreign language lessons that the teachers observe and specifically of teaching via CLIL (Content and Language Integrated Learning) – a methodology which is rather new in our national educational systems? How can it be ensured in a region without previous expertise or experience? Our study shows one way of solving this problem, and that is by learning from the experience of other countries with sufficient levels of expertise.

* Doc. PaedDr. Dana Hanesová PhD: besztercebányai Matej Bel Egyetem Teológia és Hitoktatás Tanszékének munkatársa. E-mail: dana.hanesova@umb.sk

The Need for Lesson Observation – Steps to Solution in Slovakia

The current state of foreign language teaching in Slovakia has been shaped by the last educational reform that was launched in 2008 when the Ministry of Education, Science, Research and Sport approved the School Act defining new pedagogical documents for the state educational programmes at ISCED 0, ISCED 1, ISCED 2 and ISCED 3. This ongoing reform has focused on innovations and changes in educational standards in terms of quality, and at the same time on the development of new educational programs that understand competences to be creative abilities to solve problems, including teaching English as a Foreign Language (EFL).¹

As a radical step of reform, a new concept of teaching foreign languages was accepted whereby English language acquired the status of being the first obligatory foreign language for all learners from the 3rd grade of primary school (with an opportunity to start already in the 1st grade). Once this measure came into force, the deficit of well-prepared primary school teachers in foreign languages was glaringly obvious. Textbooks and other EFL documents written by Slovak methodologists (e.g. Farkašová, Menzlová & Biskupičová, 2001; Gadušová, 2004; Hartánská, 2004; Cimermanová, 2010; Pokrivčáková, 2010; Straková 2010) underlined the importance of innovative approaches to teaching languages to young learners, especially the natural acquisition of the target language without consciously learning the definitions of linguistic rules. Thus, instead of content issues, the reform emphasized the quality of language acquisition by young learners.

The Slovak National Institute for Education promptly launched an initiative to overcome this deficit by organizing extensive courses (384 hours) of EFL teaching methodology for primary school teachers. However, in spite of the tremendous efforts made by course organizers as well as by hundreds of learners, one important issue remained unaddressed as highlighted in the follow-up surveys completed by these teachers; namely, the need for a lot more hours of reflective observation of good school practice than the educational institutions were able to provide. Furthermore, compared to the previous experience of many practicing language teachers of ISCED 2 and ISCED 3, 'young learners' – the target group of children from 3 to 10/11 years – require a methodologically different approach.

Besides EFL teaching methodology for younger children there is yet another demand on the graduates of these early EFL courses, and that is how to face the new challenge of EU countries and Slovak ministry to teach CLIL in state primary schools as it has been put forward as a recommendation for primary schools in official educational ministerial instructions² since 2011. In spite of the fact that several faculties of education and their methodologists started to focus on describing teaching CLIL (Lojová, 2010; Pokrivčáková, 2010), there is still an evident lack of qualified teachers prepared to apply it (Hurajová, 2013; Sepešiová, 2013; Menzlová, 2013; Pokrivčáková, 2013).

With this need in mind, a team of Slovak teacher trainers from the Faculty of Education, Matej Bel University (PF UMB) in Banská Bystrica (with no previous experience in teaching early CLIL) started searching for ways to assist TEFL students to develop more effective teaching skills and to offer Slovak pre-service and in-service teachers high quality CLIL education. Based on the references and positive experience with a Hungarian expert in early years CLIL, they decided to invite hab. Prof. Judit Kovács, PhD. from ELTE University, Budapest to facilitate UMB to develop CLIL teaching skills based not only on theory but also on observing and reflecting on real CLIL lessons. Prof. Kovács became an official international expert for a European mobility project called 'Mobilities – the promotion of science, research and education at the University of Matej Bel (UMB)', Activity 1.4. This

1. For further details see: <http://keyconet.eun.org>

2. For further details see: <https://www.minedu.sk/data/att/6148.pdf>

project with the ITMS code 26110230082 was approved under the Operational Program Education, Priority Axis 1 – Reform of the system of education and training in the end of the year 2012. It has been co-financed by the European Social Fund as Project OPV-2011/1.2/03-SORO in Chapter 1.2 Universities and research and development as engines of development of the knowledge society. The project started in January 2013 and lasted until June 2015.

Teacher mobility can be viewed as one of the ways of successfully meeting the requirements of qualifying foreign language teachers with respect to the multilingual and multicultural context of current society. So the idea behind the project was to fund the secondment of Prof. Kovács – a prominent academic with many years of research and teaching experience at different education levels – to Slovakia in order to contribute to the education, science and research at UMB. The project was aimed at facilitating UMB to improve the EFL/CLIL research and education.

Prof. Kovács had various roles at PF UMB during the project – from facilitating the development of courses of primary EFL, including CLIL, methodology, and its research at PF UMB (e. g. advice on planning, implementation and evaluation of students' development) to dissemination of the project ideas during conferences and seminars and publishing about project results. She became a tutor to the Slovak team offering her know-how of teaching foreign language and especially CLIL to young learners. Besides teaching, the project supported consultations between the Hungarian expert and Slovak TE students and teachers (either about theoretical principles or questions related to the real learning process). The main purpose of this project has been to guide the students through their theoretical as well as practical training in dealing with specific situations and providing them with 'tailor-made' counselling in CLIL.

Since the project started, Prof. Kovács has provided three teaching blocks in Slovakia. The first one took place between 22th and 26 April 2013. Prof. Kovács was welcomed by the team of Slovak experts, namely by the academic dean prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, and her colleagues doc. PaedDr. Dana Hanesová and Mgr. Ivana Králiková. Prof. Kovács started the tradition of teaching Methodology of teaching English (namely CLIL) for young learners at PF UMB by teaching the first course in 2013 according to the curriculum that she prepared. The course participants consisted of M.A. students of primary education who were highly motivated to learn how to add the methodology of teaching English language to their study programme for primary education.

Prof. Kovács' next teaching block in Slovakia from 4th to 7th November 2013, focused on the second part of the Methodology of teaching English to young learners. This challenging four-day-long series of lectures and workshops, seminars, practical exercises and lessons, targeted students, practicing teachers, teacher trainers, and even for primary school managers/heads. Its aim was to strengthen the links between Higher Education and the real needs of the primary schools that are the potential employers of these Faculty of Education graduates. One part of the course took place in a primary school in Banská Bystrica. Several sample lessons were being taught by Dr. Kovács in the course of three afternoon meetings. They were observed and reflected on not only by the whole group of TE students (in the master programme) but also by in-service teachers of English from eight primary schools in Banská Bystrica and even by EFL methodologists from faculties of education. Thus a 'dream' of many teachers observing authentic teaching of English/CLIL to young learners came true. This hands-on experience was followed by theoretical and methodological education in the mornings. Prof. Kovács focused on several issues regarding the teaching of different language skills such as pronunciation, grammar and vocabulary, but especially on the quality of lesson plans and lesson assessment.

In spring 2014 (24th to 28th March and 10th to 14th April) a new group of students participated not only in an innovative course on the Methodology of teaching English language to young learners, but they were also given a unique opportunity to become students of a brand new course of teaching CLIL to young learners. Both subjects consisted of 26 lessons and the course was successfully completed by 23 students. Thanks again to a primary school in Banská Bystrica, this group of students was given a great opportunity not only to acquire basic knowledge of EFL/CLIL methodology for young learners, but also to gain some real life experience with teaching this age group via observing actual lessons.

During her courses, Prof. Kovács emphasized the acquisition of English language prior to conscious learning of young learners. She used the method of experiential learning so that the TE students had several opportunities to try and experience different methods of developing their own language skills and vocabulary. She familiarized her students with a number of theoretical and methodological resources and teaching methods. The video recordings of good CLIL practice in Hungarian bilingual schools were of great value, but even more was the live teaching she gave to young learners in front of the TE students and in-service teachers. Prof. Kovács shared her expertise based on her experience in bilingual Hungarian schools to several university teachers, methodologists, and representatives of the Department of Primary Education as well as of the University management.

In March 2014, the Hungarian expert set up an extensive high-quality week of CLIL teaching observations in Budapest for two members of the Slovak team, Dana Hanesová and Andrea Poliaková. They were given the chance to visit several Hungarian bilingual kindergartens and primary schools and observe their ways of teaching English to young learners. They had an opportunity to visit several schools that focused on CLIL methodology, namely the state kindergarten Pitypang Bilingual Kindergarten, the private elementary school Magda Szabó Foundation Bilingual Primary School and the State Frigyes Karinthy primary school.

Another benefit of this project was a direct contribution to the professional development of three doctoral UMB students, all of whom were writing their theses about primary and secondary CLIL (I. Králiková, A. Brišová, and D. Guffová). Through having the opportunity to participate in the project and observing CLIL lessons by Prof. Kovács, their PhD research could acquire wider, authentic dimensions of CLIL methodology. After producing a very creative, pioneering set of CLIL mathematical course books for children in 2014, D. Guffová was accepted to become a new university methodologist.

The Importance of Observing and Reflecting on Teaching Practice

Though everybody might agree that observation plays a central role in teaching practice, many students in teaching programmes say they need far more opportunities to observe, reflect and train directly in primary schools than they actually are offered by the faculties. Observational learning in the preparation of trainee teachers (or even developing the professional skills of in-service teachers) is learning that occurs through observing the behaviour or in our case the teaching of others. Observing other teachers' lessons is an experience that shapes the future teaching practices of pre-service or in-service teachers. It means to learn not only by studying theories, but through experience, or rather, through reflecting on what occurred. Having opportunities to observe somebody's teaching means providing the occasion for experiential learning where students are involved in learning content in which they have a personal interest, need, or want. Observations of senior training teachers in the class give TE students 'a chance to familiarize themselves with the course materials, the teaching methods and teaching strategies, their interaction with students, the kinds of language to use so that the stu-

dents would understand it and produce it' (Richards, 2011, p. 90). They allow future teachers to become familiar with potential problems and the problem-solving process. One of the most important benefits of observation is that finally it focuses directly on learners – who they are, how they can learn, and their interests, motives and learning styles.

This form of observational and experiential learning on how to become a good teacher does not need reinforcement for it to occur, but instead requires a role model. A good teacher becomes a role model for TE students. He/she is extremely important in observational teaching practice because they model not only the steps to undertake during the lessons, but also stimulate trainees' useful cognitive processes and their own construction of what good English teaching practice means. Observation, furthermore, helps TE students to analyse what to observe and store it in memory for later imitation. Teacher preparation can involve both observational learning and modelling. Though by observing experienced teachers 'you can learn how and what to teach or how and what not to teach' (Homolová, 2012, p. 3); observational learning is very beneficial in situations where there are positive teaching models involved.

There are several basic principles for the application of lesson observation for the purpose of forming reflective EFL professionals (adapted from Wurdinger & Carlson, 2010):

- To carefully choose observation experiences of teaching and support them by reflection, critical analysis and synthesis.
- Observation experiences should be structured to require the student to take initiative, make decisions and be accountable for results.
- Throughout the experiential observation process, the student is actively engaged in posing questions, investigating, experimenting, being curious, solving problems, assuming responsibility, being creative and constructing meaning.
- TE students have to be engaged intellectually, emotionally, socially, spiritually and/or physically
- In cases of the above-mentioned principles being respected, the results of the observational experience are personal and form the basis for becoming a good teacher.
- The teacher trainer and his/her students are open to mutual "experience of success, failure, adventure, risk-taking and uncertainty, because the outcomes of the real school experience cannot totally be predicted.

So what is usually being observed in TE of future EFL teachers? In the Slovak context, each faculty of education has its own set of observation elements though they overlap to a large extent. Let us mention a few of them.

According to Gadušová (2004) from the Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra (Gadušová, 2004), EFL students had to focus on the specifics of classroom management, teacher talk, error correction, lesson analysis – the fulfilment of aims and skills objectives, materials and methods used in the lesson, procedures in the lesson (review – presentation of new language – practice – production – additional activities) and especially on learners (problems, enjoyment etc.).

Homolová (2012, pp. 7, 24, 38) from UMB in Banská Bystrica provides the following lists (not specifically focusing on young learners) of the potential observation elements during several semesters of EFL teaching practice:

Table 1. Lists of the potential observation elements during various semesters of the EFL Teaching Practice. Adapted from Homolová (2012).

1 st year trainees winter term	1 st year trainees summer term	2 nd year trainees winter term
Learning environment and use of board	Developing receptive skills	Writing in the class
Teacher's gestures and facial expressions	Learner's speaking	Process writing procedure
Managing pair work and group work	Speaking practice of individual learners	Aims and activities
Teacher talk	Learning environment	Error correction
Learner talk	Lesson plan reconstruction	Pronunciation, intonation, stress
Class management	Stages, activities, aims	Speaking activities
Error correction by the teacher	Communicative speaking	
Questions asked by the teacher	Pronunciation, intonation, stress	

Doušková et al. (2011) from the Department of Primary Education, UMB specify observation points in the teaching practice of young learners to include lesson plans, the formulation of teaching aims, the choice of teaching methods, contact with pupils, the motivation and activation of learners, educational environment, the level of cognitive difficulty of learning tasks, learner's behaviour, classroom atmosphere, teacher's verbal and nonverbal communication, teacher's questions, classroom management, teaching/learning styles, teacher's interaction style, dealing with socially disadvantaged children, etc.

In cases where there was a lack of time and resources in the TE curriculum for all students to observe teaching by experienced teachers, Bajtoš (2010, p. 39) suggests the use of observation of microteaching, where individual TE students teach short allocated blocks of the lesson, whilst being observed by the rest of the group of TE students. The observation points could be, e.g. the teaching aims, the cognitive activity of pupils during lesson, methods used by teacher, social roles and relationships, educational communication, styles of teaching, and effectiveness of the teaching process.

During her teacher training courses for teachers of young learners at PF UMB, Prof. Kovács underlined the synergy of several 'high-quality lesson' requirements: interactivity between the teacher and students, age-relevant materials and methods, gradualism of the teaching process, space for language acquisition, holistic use of skills other than linguistic ones, context-based learning, the right amount of challenge, involvement of the senses, visual/audio, aids etc., cross-curricular elements, teacher's/pupils' language, relationship with pupils, and ways of evaluation. Of course, there are many points which can be observed but during their teaching practice students have to start with just a few points that are carefully chosen and planned during a pre-observation meeting. In her discussion with the TE students at PF UMB, Prof. Kovács chose the following points to observe in the CLIL classroom:

- What was the aim of the lesson? (linguistic, non-linguistic)
- What was the topic of the lesson?
- What was the teaching material of the lesson (coursebook unit, handout, individual tasks, authentic material, or else?)
- How far do you think the topic and the material were age-relevant?
- What were the steps of the lesson?

- How was new vocabulary introduced?
- How was new structure introduced?
- Was there any piece of literature used, any story books? In what way was it different from using course-books?

Maybe it is needless to add, but any lesson observation is wasted unless it is accompanied by a reflection of this observation. According to Kolb (1984), in order to gain genuine knowledge from an experience, 'the learner must be willing to be actively involved in the experience; to reflect on it; to use analytical skills to conceptualize the experience; and to apply decision making and problem solving skills in order to use the new ideas gained from the experience'. In her elaboration of this cycle, Moon (2004, p. 126) argued that if teacher education of future English teachers is to be effective, it must have three phases: a 'reflective learning phase', a 'phase of learning resulting from the actions inherent to experiential learning', and 'a further phase of learning from feedback'. Thus the observation has a chance to result in 'changes in judgment, feeling or skills' for future teachers and become a guide to choice and action. This means that reflection is necessary to any observational learning process. The teacher trainer/educator asking the right questions and guiding reflective discussions before, during, and after an experience, can help open 'a gateway' to creative thinking and innovative school practice. As the Association for Experiential Education states in its website,³ focused reflection of a direct experience (in our case of experience of observation good school teaching) can 'increase knowledge, develop skills, and clarify values'.

Observation of good practice of CLIL teachers and its feedback

The main focus of teaching observations organized by Prof. Kovács via the above-mentioned Project ('Mobilities – the promotion of science, research and education at the University of Matej Bel') has been on 'observing and reflecting the way CLIL works with young learners'. In Prof. Kovács's conception, feedback and reflection after each observation are absolutely crucial if the observers are expected to learn from them and to apply such practice into their own teaching. All kinds of reflections – oral or written reflections by individual observers, reflections shared in pairs and/or in small groups/the whole group – usually took as much time if not longer than the observations themselves.

The first stage in the reflective process was a spontaneous response about impressions (mostly emotional) from the observed lesson. Then the observers were asked to read through the list of observation points prepared in advance by the teacher (see above) again and recollect their occurrences during the observation. They were given time to make a short analysis and evaluation and comment on each of them. The last stage – sometimes directly following the observation or even later in the course – was an overall evaluation, including both affective and cognitive aspects, of this form of teacher training for CLIL teaching, and, answering the main question: 'How does CLIL work with young learners?'

Before presenting some specific reflective statements and feedback, it is necessary to say that all feedback statements mentioned during the after-observation interviews and/or written by the observers were very positive. Of course there were ideas how to improve some project activities, but Prof. Kovács's and her coworkers' efforts were accepted with real gratitude and excitement by most participants. The impact of their role in modelling good CLIL teaching to young learners was evident.

3. For further details see: <http://www.aee.org>

Observation of good practice in CLIL in Slovakia

During the Hungarian expert's teaching blocks in Slovakia, a whole range of reflected observations took place. Here is their short account viewed from a qualitative point of view.

Most of CLIL lessons were taught by Prof. Kovács in several primary state schools and one denominational school in Banská Bystrica. They were observed mostly by pre-service teachers – students of primary education studying in the 1st and 2nd year of their primary teacher education. Usually these primary school invited Prof. Kovács and the group of TE students to teach their pupils. The CLIL lessons were observed also by a certain number of in-service teachers (group size ranging from 4 – 25 teachers) and even teacher trainers. During the seminars with Prof. Kovács, all these above-mentioned groups as well as university methodologists had the opportunity to observe and reflect good models of video CLIL lessons that had been recorded in some Hungarian bilingual schools. Their presentation was part of the CLIL course at UMB.

Attendees of these CLIL lessons reflected on the topics and the connection of content with the language aims. They noticed improvements even in their own vocabulary and language skills. After that, they discussed the use of teaching materials, teaching methods, pieces of literature, such as rhymes, songs and stories, as well as their age-relevancy. They also reflected on the way an actual lesson proceeded, on the individual steps taken to balance teaching the content with the new structures, vocabulary and skills. Specifically they observed and reflected on the teacher's interaction with the pupils, pupils' responses to activities, etc. To generalize the impact of these observations on the development of the teachers, let us summarize the main areas of their positive influence:

- development of their own language competence – losing inhibitions to speak English,
- building up new vocabulary,
- acquiring knowledge about CLIL methods appropriate to young learners and developing skills for applying them so that the children would be active, joyous, creating a good classroom atmosphere (e.g. use of games – Domino, flash cards, white board),
- learning how to interact with pupils even though their vocabulary is more limited – how to stretch them and to encourage them at the same time,
- skill of including songs and rhymes and stories into the lesson,
- skill of implementing TPR (total physical response), 'silent period' principle, roughly-tuned input,
- learning how to create and develop trustful, encouraging relationships with the pupils,
- learning how to prepare a good, balanced lesson including group work.

Here are some quotations from TE students' development reports:

The classes of English methodology were very interesting. I learnt a lot of new terms, teaching methods and games. From my point of view, the most valuable experience was the observation of Dr. Kovács' lessons in the primary school. She was switching between activities in order to motivate the children continuously [...]

Theory was connected with practice, static activities were alternated with dynamic ones and we were given an opportunity to express our own ideas [...]

Thanks to this course I regained my enthusiasm... I received many answers to my questions about CLIL [...]

At the beginning I felt disoriented. Gradually I started to realize how to teach CLIL to children [...] what kind of ways and methods are there, how I can use games so that the children can learn via a good and peaceful lesson, without being fearful of school.

This course filled me with courage and the desire to learn more.

The teacher demonstrated the benefits of and ways in which CLIL can be taught to young children. We, future teachers, should aim to help children develop their skills in such a way that they experience the joy of learning. Yes, the world is multicultural and Slovaks need change in primary language education.

I have become more 'creative' in terms of activities aimed at the development of English competence and skills of children at primary school. I really liked the fact that theory has been combined with practice; that we tried, played and laughed together whilst learning new activities.

We were able to watch several videos that showed how CLIL works with young learners, in various subjects, taught by various teachers.

Watching the videos – It is amazing that children so young can communicate fluently in a foreign language, without any problem.

I could see that CLIL is a natural process of teaching English and at the same time it is interesting for children. It is funny and dynamic.

During this course I have seen how CLIL should be taught and how it would be effective for pupils. I have seen how to create CLIL lessons so that pupils would be engaged.

The main idea is to teach children not to be afraid of using English. Content is more important than the form of the language.

Thanks to Prof. Kovács's course, I could set new goals for myself and for my future. I will try to apply all the important principles I learnt, especially activity-based learning, total physical response, language acquisition, low affective filter etc.

The group of PF UMB methodologists of various subjects commented on the impact of it in the following way. Their feedback was generally positive. Only one teacher expressed his pessimism about the possibilities of applying it in normal schools with students of various abilities. Two teachers suggested that CLIL methodology should be used at specific bilingual schools, rather than normal state schools because of the shortage of time for English and their various backgrounds. The group was particularly enthusiastic regarding the evidence of the natural acquisition of new language during CLIL lessons, about the stress-free, joyous, natural learning situation, and creating an enjoyable classroom atmosphere through communicating in English. They also appreciated seeing children being able to learn English through group work. The outcome of the meeting was their support of the idea of creating a new CLIL subject module in the TE programme. But the precondition for this should be a good command of English of the TE students. Then, as one methodologist said, 'I would love to let my children learn in a school that teaches using CLIL'.

Observation of good practice in CLIL in Hungary

Another amazing opportunity for authentic observation was offered to three Slovak members of the project team who were invited to observe teaching CLIL in bilingual kindergartens and primary schools in Budapest. During lessons of Music, History and Science, the Slovak participants could experience the positive atmosphere and overall achievements of the pupils in these schools. There was also enough time for discussions with school management, teachers and especially students. They observed kindergarten children having opportunities to learn English via games, drama and creative activities with native English speakers. Slovak teachers were also given the extraordinary privilege of observing methodology lessons, the practical training of future teachers and their teaching practice lessons at the Faculty of Primary Education of ELTE and its two training schools in Budapest. The week spent in Hungarian educational institutions enabled the observing Slovak teachers to construct a complete picture of various stages of application of CLIL methodology in real school life at primary level. The strongest impression that these observations left in the minds and hearts of the observers was a wonder at how well the children could communicate with their teachers in English – kindergarten children were able to understand instructions, stories and games and to use simple terminology about various topics whereas primary school students fluently responded during activities in specific contexts, such as biology or history.

Observation of good practice in CLIL during the project conference

The last opportunity for the observation of CLIL lessons funded by the Project was given to about 110 participants of an international conference called 'Learning Together to Be a Better CLIL Teacher' on 16 October 2014. Its main aim was to summarize the results of the project activities. The international gathering of participants from Slovakia, Hungary, the Czech Republic and England consisted mostly of TE students and in-service teachers at all levels of schools.

Besides excellent theoretical and principal methodological presentations, the conference offered several opportunities for 'hands-on' experience with CLIL methodology. The first of them took place during the morning plenary sessions. It was actually a very successful and exciting 'live CLIL lesson' taught by an experienced Hungarian teacher I. Mihály to his CLIL students from Magda Szabó CLIL Primary School in Budapest who came to the conference venue to demonstrate how actually CLIL works with primary school learners.

Also presenters of afternoon workshops gave samples from their best practice and even showed some videos from their own CLIL practice. They focused on the use of TPR (Total Physical Response) in CLIL, on engaging young learners in classroom activities using a smart board, on topic based skills development, on reading competence in CLIL, on adapting Maths word problems for elementary curricula, on training practice in CLIL for primary teachers of English, and so on.

The overall evaluation of conference feedback showed that most participants were excited and very positive about this opportunity to observe CLIL in practice. In their responses to open questions in the feedback questionnaire, delegates appreciated the impact of their observation of the biology CLIL lesson by I. Mihály and his students as well as hands-on experience during several workshops. Here are a few of their feedback statements: 'It was excellent to see how CLIL works.', 'Now I have my CLIL knowledge expanded, enhanced, and my enthusiasm for it reinvigorated.', 'It was wonderful to experience the reality of CLIL teaching, now I can envisage it and how to apply it.'

Conclusions

Much has been said about the positive impact of observation on the developing professionalism of teachers. This is especially true in the case of rather new methodologies such as CLIL. In Slovakia, so far the experiences with CLIL have been somewhat rare. Apart from some experimental schools, most educational institutions have just started to learn how CLIL works – and especially – how it works with young learners.

Thanks to the European project and the willingness and expertise of the Hungarian expert on CLIL, Prof. Kovács in 2013 and 2014, TE students at the Faculty of Education, University of Matej Bel in Banská Bystrica PF UMB and also in-service teachers from the city schools were privileged to observe authentic CLIL lessons. They expressed their positive feedback in several ways. Especially eye-opening were the development diaries written by students led by Prof. Kovács. They provided outstanding evidence of how their command of English and their English teaching competences developed due to sufficient reflective observations and the guidance of experienced CLIL teachers.

As the teaching part of the project officially finished, the task of guiding these students further on their way to become successful CLIL teachers has now become the responsibility of the Slovak team that learnt so much from the Hungarian experience. To best conclude the description of the impact of experiencing such a 'nourishing' way of developing early CLIL teaching skills let us listen to the voices of CLIL students: 'Thanks to this set of lessons I realized how important it is to integrate foreign language with other school subjects. I have learnt a lot about methods – how to teach CLIL. Now I can imagine how CLIL works... I am very happy that I could experience that teaching English can be such fun.' 'Now I know that it really works. CLIL is a good way how to develop thinking of pupils.'

Acknowledgement

The research presented in this study was supported by the project Mobility – Enhancing Research, Science and Education at the Matej Bel University – Activity 4 – ITMS code: 26110230082, under the Operational Program Education co-financed by the European Social Fund.

References

- Bajtoš, J. (2011). Implementácia mikrovyučovania do pregraduálnej prípravy učiteľov v podmienkach PF UPJŠ v Košiciach. In *Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy* (pp. 36–45). Košice: FiF UPJŠ.
- Doušková, A. et al. (2011). *Zo študenta učiteľ: Odborná učiteľská prax v Učiteľstve primárneho vzdelávania. (From student to teacher: Teaching practice for Primary School Teachers)*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Gadušová, Z. (2004). *Vademecum učiteľskej praxe (Vademecum of Teaching Practice)*. Nitra: FiF UKF.
- Homolová, E. (2012). *Becoming a Teacher: Teaching Practice for 1st – 2nd MA Study Programme*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- Hurajová, L. (2013). *Professional Teacher Competences in CLIL. Doctoral thesis*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Menzlová, B. (2012). *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) na 1. stupni základnej školy. (CLIL at the Primary School Level)*. In S. Pokrivčáková et al. (Eds.), *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v ISCED 1* (pp. 13–60). Bratislava: ŠPÚ.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Pokrivčáková, S. (2013). *CLIL Research in Slovakia*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Richards, J. C., Farrell, T. S. C. (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach*. Cambridge, UK: OUP.
- Sepešiová, M. (2013). *Profesijné kompetencie učiteľa aplikujúceho metodiku CLIL v primárnej edukácii*. Doctoral Thesis. Prešov: Prešovská univerzita.
- Thorndike, E. L. (1920). *Education: A first book*. New York, NY: Macmillan.
- Wurdinger, S. D., & Carlson, J. A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Korai magyar–angol kéttannyelvű oktatás

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 egyége, 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, rövidebbé 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 tesztek, 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, attitűdjéről 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 tanítók 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 feladatáknak 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 választották, 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). Kivétel a poszter”. „Csoportosat. Szórakoztató, jobb a léggör. 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 értékelik, 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 elolvasva 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 tanulásáért 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 megjelentetése 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 megszerezd 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?

Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben

Trentinné Benkő Éva*

Jelen tanulmány egy nagyobb kutatási projekt része, amely az intézményes kétnyelvűséggel (CLIL: Content and Language Integrated Learning), a pedagógus-kompetenciákkal és a képzéssel foglalkozik. Mivel a pedagógus szerepe kiemelten fontos a korai kétnyelvű/kéttannyelvű nevelési-oktatási programokban, a jelöltek nézeteinek és tanulási eredményeinek megismerése és követése elengedhetetlen feladata a képzésnek. A tanulmány az ELTE TÓK-on folyó korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő speciális alapképzés egyik stúdiumának közelmúltban átalakult értékelési formáját vizsgálja. Bemutatásra kerül, hogy a hallgatók az adott kurzushoz tartozó portfólió elkészítése és védelme során hogyan adnak számot a kívánatos tanulási eredmények eléréséről egy megújult vizsga keretében. A rövid szakirodalmi összefoglalást követően, ismertetésre kerülnek a portfólió fő elemei, valamint a létrehozott kreatív produktumokkal és az újszerű oktatásszervezési megoldással kapcsolatos hallgatói visszajelzések és értékelések. Kulcsszavak: tanulási eredmények, értékelés, pedagógusképzés, vizsga, portfólió, kétnyelvű fejlesztés (CLIL)

Kulcsszavak: tanulási eredmények, értékelés, pedagógusképzés, vizsga, portfólió, kétnyelvű fejlesztés (CLIL)

A kutatás háttere és indokoltsága

Nemzetközi tanulmányok igazolják a pedagógusok – felkészültségük, kompetenciáik, körülményeik – meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében.¹ A pedagógus szerepe még fontosabb a hagyományostól eltérő, újszerű kihívásokat támaztó, korai (3-10 éves korig terjedő) kétnyelvű nevelésben-oktatásban. A hazai CLIL (Content and Language Integrated Learning – azaz a tartalom és nyelv együttes tanulása) kontextusában a pedagógusnézetek és tanulási eredmények vizsgálata jelenleg még kevésbé feltárt kutatási terület. Míg a szubjektív elméletek meghatározzák a tanulmányok hatékonyságát és majdan a pályaviteli folyamatok sikerét is, a tanulási eredmények követése nemcsak az egyes hallgatók fejlődése szempontjából, hanem a teljes képzés értékelése és minőségbiztosítása szempontjából is meghatározó.

Az elmúlt évtizedekben a kétnyelvű oktatási-nevelési intézmények meghatározó tényezővé váltak a magyar közoktatásban. Ennek megfelelően az életkorhoz és a speciális elvárásokhoz igazodó pedagógusképző programok szerepe is jobban előtérbe került. Európa más országaihoz hasonlóan, Magyarországon is csak kevés felsőoktatási intézményben érhető el a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógus alapképzés. Így 2006-ban, az ELTE TÓK-on elindított angol–magyar kétnyelvi óvodapedagógus specializáció és a tanítószakos hallgatók részére választható kétnyelvi modul képzési programjának vizsgálata mindenképpen indokolt.

A tanulmány háttéréül szolgáló, több éve tartó pedagógusképzés-kutatás kiterjed a belépő hallgatók motivációira, elvárásaira, pályaorientációjára; a képzésben résztvevő jelöltek nézeteinek, kompetenciáinak, tanulási eredményeinek megismerésére; a gyakorlatok és a kétnyelvi képzés elemzésére (Trentinné, 2009; 2013abc, 2014). Jelen tanulmány egy, az oktatásszervezés szempontjából történt változás körülményeit, annak oktatói ta-

* Trentinné Benkő Éva: Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegennyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. E-mail: tbenko.eva@gmail.com

1. Többek között: Barber és Mourshed, 2007; Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013; TALIS 2009; Teachers Matter, 2005, 2008.

pasztalatait és hallgatói fogadtatását mutatja be. A *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* egy féléves, szakmai-módszertani alapozó tárgy, amely a kétnyelvi pedagógusképzés bevezetésétől kezdődően kollokviummal zárul a nappali tagozaton. A cikk ennek a vizsgának a megújulására, portfólió-védéshez hasonlatos vizsgagyakorlatának kialakulására és annak értékelésére koncentrál. A hagyományos, tételhúzó vizsga az esetek nagy részében megkérdőjelezhetetlennek, kiválthatatlannak tűnik. A jelen kutatást az is indokolja, hogy a pedagógusképzésben dolgozók és az oktatáspolitikai döntéshozók folyamatosan keresnek olyan jó gyakorlatokat, amelyekkel hatékonyan növelhető a mindenkori képzés eredményessége.² Ez a jobbítási, fejlesztési szándék vezeti a tanulmány íróját is, aki oktató-kutatóként vizsgálja saját oktatási és vizsgáztatási gyakorlatát.

A kutatást megalapozó szakirodalom

Az elméleti háttér tekintetében a következő fogalmakat szükséges részletesen tárgyalni: *pedagógiai nézetek, kompetenciák, tanulási eredmények, reflektív tanítás és portfólió*. A kutatás szempontjából fontos továbbá az *oktatási kétnyelvűség*, valamint a *kétnyelvi pedagóguskompetenciák* elméleti hátterének rövid áttekintése is.

A pedagógiai nézetek és a képzésben betöltött szerepük

A pedagógiai nézetek (beliefs) meghatározására számos definíció ismert (többek között: *Calderhead, 1996. 719.; Dudás, 2007. 48–50.; Falus, 2001. 23., 2006. 30–31., 43.; Kimmel, 2007. 11–15.; Pajares 1992, 324–325; Richardson, 1996. 103*). A szakirodalom gyakran kissé eltérő tartalommal ruházza fel a nézeteket, attól függően, hogy mennyire tekintik azokat elméleti jellegűnek vagy konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek (*Wubbels, 1992; Korthagen, 1993*), továbbá megkülönböztetik őket az olyan hasonló konstrukcióktól, mint a tudás vagy az attitűdök (*Dudás, 2007; Kimmel, 2007*). Az eltérő, szűkebb vagy tágabb értelmezések közös jellemzője, hogy a nézeteket a szerzők mind tapasztalatokból, élményekből származó pszichikus konstrukciókként értékelik (*Dudás, 2007. 48.*), amelyek nehezen változtathatók.

Richardson meghatározása szerint a nézetek olyan feltételezések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk (1996. 103.). A nézetek szubjektív elméletek, amelyek többnyire kívül esnek a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jönnek létre. *Polak* (1998, idézi *Falus, 2006. 30–31.*) megfogalmazásában a nézetek egy adott területre vagy jelenségre vonatkozó értékek és eszmék integráns egysége, amely segíti az egyént saját személyisége és a világ megértésében. Olyan mentális konstrukciók, amelyek szűrőként viselkedve döntően befolyásolják ítéleteinket és mások megítélését is, állítja *Richardson* (1996. 103.). *Pajares* tág értelmezésében a nézetek: „attitűdök, értékek, ítéletek, axiómák, vélemények, ideológiák, érzékelések, elképzelések, fogalmi rendszerek, előfeltevések, beállítottságok, implicit elméletek, explicit elméletek, személyes elméletek, belső mentális folyamatok, cselekvési stratégiák, a gyakorlat szabályai, gyakorlati elvek, perspektívák, a megértés repertoárjai, szociális stratégiák, ...” ezek „álruhában és álnéven” mind nézetek (*Pajares, 1992. 309.* – idézi *Kimmel, 2007. 14.*).

A pedagógiai nézetek szerepének megismerése érdekében a hazai szakirodalomból *Hunyady* (1993, 2001, 2004), *M. Nádasi* (1999, 2002, 2006), *Vámos* (2001, 2003ab, 2008), *Falus* (2001, 2002), valamint *Bárdossy* és *Dudás* (2011) munkáira hivatkozva megállapítható, hogy a pedagógusképzés egyik legfontosabb feladata a hallgatói nézetek feltárása. Cél továbbá a laikus pedagógiai vélekedések megismerésén túl, azok ütköztetése, szembesítése a képzés tartalmának megfelelő elmélettel, és amennyiben szükséges, azok megváltoztatása. A

2. Lásd többek között: TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 projekt a pedagógusképzés megújításáért.

jelöltek számára is sokszor rejtett, implicit nézetek explicitté válása és tudatosítása elengedhetetlen a felkészítés sikere érdekében, hiszen a nézetrendszerek értelmezési keretként, filterként működnek. Meghatározzák, hogy a jelöltek hogyan értelmezik az új, korszerű ismereteket és tapasztalatokat; mit értenek meg, fogadnak el, építenek be a már meglévő mentális modelljükbe, azaz mit tanulnak meg az új információkból, mit sajátítanak el a képzés tartalmából.

Mivel a nézetek nehezen változtathatók, a képzés során élményszerű módon, saját megtapasztalás biztosításával kell elősegíteni a kognitív disszonancia létrejöttét, hogy az motiválja a jelölt belső modelljének átszervezésének folyamatát, a tanulást. Cél a konceptuális váltás előidézése a jelöltek nézetrendszerében, annak elérése, hogy a pedagógushallgatók a korszerű ismereteknek, új tapasztalatoknak megfelelően alakítsák át meglévő mentális modelljüket. *M. Nádasai Mária* (2002. 211–212.) összegzése alapján a pedagógusjelöltek már kialakult, hétköznapi pedagógiai elméleteikkel vesznek részt a didaktikai képzésben, és a képzésen múlik, hogy annak végére – ha minden pozitív körülmény teljesül – a hallgatók nézetei átalakulnak-e „egyéni, integrált pedagógiai elméletté”.

A nézetek feltárása, megismerése nemcsak a pedagógusképzésben, hanem a pedagógus-kutatásokban is kiemelt szerephez jut. Megismerésükre a szakirodalom a megfigyelésen, az interjú vagy a kérdőívén kívül számos újgenerációs kvalitatív kutatási módszert és technikát ajánl; utóbbiak közül kiemelten is a metaforavizsgálatot, a szereprepertoár-rácsot, a fogalmi térképet, a rendezett fát, a mondatbefejezést, valamint a számítógépes tartalomelemzést (*Szabolcs*, 1993, 1999, 2001; *Ehmann*, 2002; *Seidman*, 2002; *Szivák*, 2002, 2003ab; *Vámos*, 2001ab, 2003ab;). A pedagóguskutatásban a mesealkotás és meseelemzés bevezetése *Vámos Ágnes* nevéhez fűződik (2008), aki elsőként alkalmazott pedagógiai szempontrendszert a mesék elemzésére a jelöltek nézeteinek feltárására.

Dudás szerint „a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhető, nem mindig fejezhető ki verbálisan” (*Dudás*, 2007. 53.). *Wubbels* (1992) feltételezése szerint a hallgatói nézetek, prekonceptiók világképet alkotnak, szimbólumokkal írhatók le és úgynevezett jobbagyfélteke-stratégiákkal feltárhatók és befolyásolhatók. Ezen meghatározások alapján mind a metaforavizsgálat (*Vámos*, 2001ab, 2003), mind a mese pedagógiai célú felhasználása (*Vámos*, 2008), csakúgy mint számos más projektív technika is (pl. mondatbefejezés, vizuális alkotások készítése és elemzése, szimuláció) alkalmasnak tűnik a nézetek feltárására. Az 1. sz. táblázatban összegzésre kerültek a nézetek feltárására irányuló hazai kutatások a teljesség igénye nélkül.

Az empirikus kutatás témája	Kutatási módszerek és technikák	Szerzők és a publikáció időpontja
tanárjelöltek elgondolásai, nézetei a nevelés céljáról	kérdőív	<i>Golnhofer és M. Nádasi, 1981</i>
tanári döntéshozatal	támogatott felidézés	<i>Falus, 1985</i>
tanítási tervektől való eltérés	támogatott felidézés	<i>Kotschy, 1985</i>
pedagógusok rivalizációja	mélyinterjú	<i>Fülöp, 1993</i>
nézetek	fogalomtérkép és rendezett fa	<i>E. Szabó, 1996</i>
kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodása	kérdőív	<i>Szivák, 1999ab</i>
felvételizők nevelői attitűdje, pályaalakulása	irodalmi szemelvényrészletek feldolgozása	<i>Hunyady és Ungárné, 1999</i>
pedagógusjelöltek a tanításról, a jó tanárról	metaforaelemzés	<i>Vámos, 2001, 2003ab</i>
tanárok nézetei és gyakorlati tudása	strukturált interjú	<i>Golnhofer és Nahalka, 2001</i>
hallgatók belépő nézeteinek feltárása	fogalomtérkép, résztvevő megfigyelés, metaforaalkotás, kvalitatív szövegelemzés	<i>Dudás, 2007</i>
tanárrá válás (szakmai énkép, szakmai identitás kialakulása)	kérdőív, interjú, fogalomtérkép, metafora	<i>Köcséné Szabó, 2007</i>
pedagógusszerepek, pedagógus-személyiség, pedagógusképzés	mesealkotás, meseelemzés	<i>Vámos, 2008</i>
pedagógusjelöltek nézetei	szakirodalmi szövegek interaktív és reflektív feldolgozása	<i>Bárdossy és Dudás, 2011</i>

1. táblázat: Pedagógusnézetek feltárására irányuló hazai kutatások

Kompetenciaértelmezések a pedagógiai gondolkodásban

A kompetencia az 1990-es években a pedagógiai fejlesztés egyik zászlóshajója lett, és miközben a fogalom gazdagodott és kiteljesedett a tudományban, divathulláma nemcsak pozitív hatásokat eredményezett, de problémákat is felvetett (Vass, 2006. 140). Minden kompetenciával kapcsolatos fejlesztés azóta is vegyes szakmai és oktatáspolitikai fogadtatásra számíthat és megítélése is folyamatosan változik. A kompetencia fogalom értelmezése, és kereteinek, tartományának meghatározása nem egyértelmű sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiában (Vass, 2006ab; Lóth, 2007). A téma elemzését nehezíti továbbá, hogy az angol (skill, ability, capability, capacity, disposition, potential, competence) és a német szakirodalomban használt kifejezések (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Geschicklichkeiten, Kompetenz) nem mindig fedik pontosan a magyar terminusokat; míg egyesek tükörfordítások, mások szélesebb, illetve más jelentéstartalmakkal bírnak (Csapó, 1992. 63–64.). Ezen felül az angolban a kompetencia szóra két különböző írásmódú kifejezés is létezik (competence, competency), figyelmeztet Lóth (2007. 161.).

A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A Pedagógiai Lexikon definíciója szerint jelentése ennél jóval összetettebb, komplexebb: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Báthory és Falus, 1977).

A főbb hazai irányzatokat is a kompetencia-felfogások változatossága, sokszínűsége jellemzi: „Megjelennek az egyszerű, burkoltan a képességekkel szinonim rendszerezések, az ismeret-képesség-attitűd felfogások, ... a

nyelvi kompetenciából levezetett természetes, könnyed tanulás nézetei vagy a szakterületi kompetenciák leírásai" (Lóth, 2007. 158.) csakúgy, mint a hazai szakirodalom talán legátfogóbb, Nagy József (2002) nevéhez fűződő rendszerszintű elemzése. Nagy József értelmezésében a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, mely rendszer felöleli az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, és annak ellenőrzését is (Nagy, 2000. 34–42., idézi Falus, 2006. 300.).

„A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában”, idézi Coolahan fontos kompetencia értelmezését Vass Vilmos (2006b. 139.). Véleménye szerint a kompetencia fogalom esetében egy összetett rendszerrel állunk szemben, melynek egyaránt van egy általános, hétköznapi (lásd a latin eredetet: alkalmasság, ügyesség) és egy tudományos relevanciával bíró, kutatásokra épülő értelmezése (Vass, 2006b. 140.).

Nagy József (2002. 32.) a kompetencia fogalmának definiálásakor hivatkozik a latin eredetű kompetencia szóra, (competentia: illetékesség, competo: valamire képes) mely a mai köznyelvben is kettős értelemben használatos: 1. illetékesség, jogosultság, hatáskör és 2. hozzáértés, szakértelem. Felhívja a figyelmet, hogy míg a szó első szótári jelentése a döntésre, a második a kivitelezésre utal. Mivel a kompetencia fogalma az egyes emberekre, személyekre vonatkozik, kompetensnek lenni azt jelenti, hogy alkalmasak vagyunk a döntés meghozására, illetve képesek vagyunk eredményesen cselekedni. Másutt Nagy (2002. 13.) ezt úgy fogalmazza meg, hogy a kompetencia meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság, ahol az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül. Mivel a döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség, a kompetencia tehát valamely funkciót szolgáló sajátos motívum- és képességrendszer; döntésre és kivitelezésre való alkalmasság. Nagy József (2002) utal Chomskyra (1965, 1975) is, akinek nevéhez fűződik a nyelvi *kompetencia* és nyelvi *performancia* megkülönböztetése. Ezt a fajta különbségtételt alkalmazva úgy fogalmaz, hogy míg a kompetenciaelméletek (-modellek) annak leképezései, hogy mit kell az embernek tudnia ahhoz, hogy úgy viselkedjen, cselekedjen, ahogyan ezt valójában teszi; addig a performanciaelméletek annak leírásai, hogy az emberek aktuálisan hogyan viselkednek és cselekszenek.

A fogalom gazdagodását jelzi, hogy „pedagógiai alkalmazása során a kompetencia magába szippantotta a társfogalom (performancia) jelentését is, így ma egyszerre jelent hozzáértést, a tudásféleségek birtoklását és az azok segítségével történő tényleges kivitelezést is; az ismeretek mobilizálását, a szociális és magatartási komponenseket, attitűdöket, érzelmeket és értékeket egyaránt” (B. Tier, é. n. 18.). Egy szintén tág értelmezés Falus Iván nevéhez fűződik, aki szerint a kompetencia „a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet” (Falus, 2006. 300.). Falus hozzáteszi, hogy „gyakorta szükségesnek tartják a kompetencia fogalmába beleérteni a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt” (Falus, 2006. 300.).

Lóth (2007. 161.) szerint „vitatott, hogy miért jelenik meg a kompetencia fogalma kétféle értelmezésben, egyfelől a kompetenciát hatáskörnek, felelősségnek”, másfelől „komplex, teljesítményt létrehozó képesség, tudás és szociális-személyes tényezők rendszerének” tekintve. Úgy véli, hogy a kétféle jelentés felfogható a kompetencia szűkebb és tágabb értelmezésének is. Felhívja továbbá a figyelmet az angol 'competence' szó „keveredett értelmezésére”, amely egyaránt tartalmazza a hatáskör, illetékesség és az alkalmasság, szakértelem szót. Az angol szakirodalomban megtalálható 'competence' és 'competency' szakkifejezéseket egyes szerzők szinonimaként használják, míg mások szemantikailag megkülönböztetik őket egymástól. Ez utóbbi értelmezés szerint a

'competence' szó „szélesebb tartományú, egyfajta érték, hatóerő”, míg ezzel szemben, a 'competency' „szűkebb, atomisztikus fogalom, a részleges képességek, a személy értékeléséhez szükséges diszpozíciók jellemzésére” szolgál (Lóth, 2007. 161). Ezt Lóth úgy magyarázza, hogy amennyiben a 'competence' „a teljesítmény létrehozásához szükséges tulajdonságok, attitűdök, motivációk, képességek, szakértelem, társadalmi és viselkedési komponensek halmaza”, akkor a 'competency' úgy értelmezhető, mint „ezek megvalósulása egy konkrét munkafolyamatban: hatáskörökkel, felelősségi viszonyokkal, tevékenységi jellemzőkkel” (Lóth, 2007. 161.).

A *Közös Európai Referenciakeret* (KER, 2002. 12–18., 121–130.) a következőképpen határozza meg a kompetencia fogalmát: A kompetenciák azon ismeretek, készségek és személyiségjegyek összességét jelentik, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre. Vannak az egyénnek általános kompetenciái, melynek összetevői az ismeretek, a készségek, az egzisztenciális kompetencia és a tanulási képesség. A KER az általános fogalmak meghatározásán és magyarázatán kívül természetesen részletesen elemzi a nyelvtanulásra vonatkozó képességeket, a kommunikatív nyelvi kompetenciákat, illetve a többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciákat (2002. 130–169.) is. A *DeSeCo* program meghatározása szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”, amely „magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt” (idézi Vass, 2006b. 141.). Az *Európai Képesítési Keretrendszer* (EKKR) a kompetenciát a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében. Az EKKR a kompetenciát a felelősség és az autonómia szempontjából írja le (*Európai Bizottság*, 2009. 11.). Ugyanitt a tudás az információk tanulással történő feldolgozásának eredményeként, az adott területhez kapcsolódó tények, elvek, elméletek és gyakorlatok összességéeként kerül definiálásra, míg a készségek a tudás alkalmazásának a képességeként (*Európai Bizottság*, 2009. 11.).

Pedagógiai kompetenciák és sztenderdek

A kompetenciákon belül a pedagógusi vagy pedagógiai kompetenciákról részletesebben is szólni kell. *Falus* definíciója szerint a pedagógiai kompetenciák „a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát” (*Falus*, 2006. 300.). Máshol így fogalmaz: „azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összessége, amely alkalmassá teszi a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák” (*Falus*, 2011. 5.).

A 1990-es évektől kezdve mind nemzetközi, mind hazai szinten megfigyelhetők a tanárképzés rendszerét és tartalmát érintő reformfolyamatok. Ezen újító törekvések valószínűleg legismertebb eleme, eredménye a *kompetencia-alapú felfogás* kialakulása a tanárképzésben és ezen belül a képesítési követelményekben is. Elsőként az angol anyanyelvű országok fogalmazták meg azokat az alapvető kompetenciákat, amelyekkel a pedagógusoknak rendelkezniük kell ahhoz, hogy munkájukat, feladataikat sikeresen elláthassák. Megalkották az országosan érvényes ún. standardokat (sztenderdeket), melyek segítségével értékelhető, meghatározható, hogy a pedagógusok milyen mértékben felelnek meg a kívánalmaknak az egyes szakmai kompetenciák területén (vö. *Brumfitt*, 2008. 109.). Ennek központi eleme „azon nemzetközileg elfogadott eredmények összességének pontos meghatározása, amit a tanárképzés minden egyes résztvevőjének el kell érnie” (*Brumfitt*, 2008. 115.). A sztenderdek mindazon elméleti és gyakorlati követelményeknek a pontos leírásai, amelyek alapján meghatározható, amit a végzős pedagógusjelöltnek tudnia kell (*Falus és Kimmel*, 2003. 60.). „A sztenderdek a kompetenci-

ák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képzés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képző intézményben szerezte tudását" (*Teacher Training Agency*, 1998, idézi *Falus*, 2006. 303.). A sztenderdek meglétét jelző kompetenciaelemek az *indikátorok*, amelyek a tudás, az attitűdök, a képességek – a pedagógiai tevékenység során megragadható – elemei.

2004-ben az Európai Tanács elfogadta a tanári kompetenciák és képzések közös európai alapelveit (*Common European Principles*, 2004). A dokumentum szerint a pedagógusképzés olyan multidiszciplináris felsőfokú képzés, amely a következő területeken fejleszti a kompetenciákat: a) szaktárgyi ismeretek, b) pedagógiai ismeretek, c) a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségek és kompetenciák és d) az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével kapcsolatos kompetenciák (*Sági*, 2011. 53.). Magyarország 2006-ban csatlakozott a nemzetközi kompetencia-alapú tanárképzési gyakorlathoz, mikor minisztériumi rendeletben került rögzítésre a pedagógusképzés végére kialakítandó kompetenciák listája (15/2006/IV.3./OM). A magyarországi módszertani sztenderdek kidolgozása a pedagógusjelöltek pályaalakmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatások keretében *Falus Iván* és munkatársai nevéhez fűződik (TÁMOP 4.1.2-08/1/b.13.). A szakmai koncepció (*Falus* és *mtsai.*, 2011) szerint a pedagóguspályára történő kibocsátás és a pályamodell mentén történő előrehaladás megalapozása érdekében szükséges a tanári felkészültség fejlődési szakaszainak, a sztenderdeknek a meghatározása. *Falus* szerint a sztenderdek, azon túl, hogy megjelölik a képzés általános céljait és segítségükkel megítélhető a hallgatók felkészültsége, többek között hatnak a képzés módszereire és szerepet játszanak a pedagógusképzés minőségbiztosításában is (*Falus*, 2010. 22.). *Torgyik Judit* a folyamatokat úgy összegzi, hogy a korábbi tanárképzésre-oktatásra vonatkozó szabályozásokkal ellentétben a tanítandó ismeretekről arra tevődött át a hangsúly, hogy a pedagógusjelöltek a képzésből kikerülve mire legyenek képesek (*Torgyik*, 2007. 92.).

A tanulási eredmények felsőoktatásban betöltött szerepe

A tanulási eredmények (Learning Outcomes=LeO) meghatározása sokkal egyértelműbb és egyszerűbb, mint a kompetencia fogalmáé. Bár számos definíciója ismert a LeO-nak a nemzetközi szakirodalomban (*Bingham*, 1999; *Gosling* és *Moon*, 2001; *Moon*, 2002; *Adam*, 2004; *Donnelly* és *Fitzmaurice*, 2005; *ECTS kézikönyv*, 2005), a megfogalmazások egymáshoz nagyon hasonlóak és sok közös elemet tartalmaznak (vö. *Kennedy*, 2007. 19–20.). Ezek szerint a tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni és mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység/szakasz vagy képzési program eredményeképpen. Egyetértés van abban is, hogy a LeO a megtanított tartalommal szemben a hallgató által megtanult, elsajátított tudásra, képességekre vonatkozik egy meghatározott tanulási tevékenység kapcsán. Az EKKR megfogalmazásában a tanulási eredmény „a tudás, készségek és kompetencia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy egy tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni” (*Európai Bizottság*, 2009. 11.). A hazai szakirodalomból idézve, *Derényi* a következőképpen definiálja és magyarázza a fogalmat: „A tanulási eredmények annak meghatározásai, hogy egy-egy tanulási időszak végén a tanuló-nak mit kell tudnia, értenie, milyen cselekvés végrehajtására kell képesnek lennie. A tanulási eredmények szintekhez (ciklusokhoz) kötődnek, és mivel általában értékelésre kerülnek, olyan módon kell megfogalmazni őket, amely egyértelműen eligazít abban a kérdésben, hogy az egyes tanulási eredményeknek milyen mérhető teljesítményben kell testet ölteniük” (*Derényi*, 2006. 9.).

Néhány kisebb eltérés fedezhető csak fel a LeO meghatározásokban, abból a szempontból, hogy egyes szakirodalmi források mit hangsúlyoznak, illetve hogy a fentiekén kívül megneveznek-e további jellemzőket, mint például azt, hogy az eredmények általában tudás, képesség/készség vagy attitűd formájában kerülnek leírásra. *Gosling* és *Moon* (2001) kiemeli a LeO gyakorlatban történő bemutatását, illetve *Moon*-nál (2002) a Leo értékelésbeli szerepe is megjelenik. Talán a legszembevetőbb különbség, hogy az egyes meghatározások eltérő tanulási egységekre, szintekre vonatkoztatva egy adott tevékenység, szakasz, modul, kurzus, képzési program elvégzéséről, illetve adott képesítés megszerzéséről szólnak. Egyes definíciók kiemelik az elvégzés elvárt módját, körülményeit. Eltérések vannak a megfogalmazásokban a különböző nyelvi elemek, modalitások alkalmazásának tekintetében. Egyes szerzők a *mit fog tudni*, míg mások a *mit kell tudnia* típusú kifejezéseket használják a hallgatókkal kapcsolatban. Ebben a tekintetben *Adam* (2004, idézi *Kennedy*, 2007. 20.) tűnik ki a többség által alkalmazott (mit kell tudnia...) megfogalmazások közül, amikor arról ír, hogy „egy sikeres hallgató/diák esetében minnek az elvégzését lehet elvárni”. Megfogalmazásában tetten érhető az a szándék, hogy az elérendő tanulási eredmények tekintetében a hallgatók felelősségét hangsúlyozza az oktatókéval, az intézménnyel szemben, hiszen a legszervezettebb képzés, legfelkészültebb oktató, leghatékonyabb módszer sem garantálhatja, hogy minden hallgató tudni fogja mindazt és képes lesz mindarra, ami elvárt tanulási eredmény lenne. Az ECTS Felhasználói Kézikönyv definíciójában is megjelenik a hallgatói felelősségre történő utalás: „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük *egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után*” (ECTS, 2005. 47.).

Vámos Ágnes rávilágít, hogy Európában a tanulási eredményekben való gondolkodás a kvalifikációs reformokkal egyidejűleg, Magyarországon pedig a képesítési és kimeneti követelmények szabályozásával együtt, 2005 elején jelent meg (*Vámos*, 2011. 8.). A tanulási eredmények egyfajta közös nyelvként való használata az Európai Felsőoktatási Térségben kiemelt szerepet játszik. 2010-re minden résztvevő ország felsőoktatási intézményének összes képzési programját a tanulásközpontú megközelítés szerint, azaz a tanulási eredmények segítségével kell leírni. A paradigmaváltás folyamata ugyanakkor lassú és nehéz. Ezt jelzi *Allan* számos esetben még ma is aktuális és érvényes 1996-os véleménye, mely szerint a felsőoktatási intézmények számára kihívás a tanulási eredmények megalkotása, mert ennek során a tanulási folyamatot nem az oktatók, hanem a hallgatók szemszögéből kell szemlélniük. A hagyományosnak számító tanár-központú, tananyag-alapú, bemenet-orientált megközelítéshez képest ez egy teljesen új szemléletet kíván a felsőoktatás minden faktorától.

A magyar felsőoktatásban az elmúlt időszak fontos témái közé tartozik az adott kvalifikációkhoz tartozó kompetenciák meghatározása, a kompetenciák képzést befolyásoló eszközként való alkalmazása, valamint a tanulási eredmények megfogalmazása annak érdekében, hogy a felsőoktatásban a tanításcentrikusság helyett tanulás-központúság épüljön ki (*Vámos*, 2011). A „nemzeti képesítési rendszerek reformjának meghatározó eleme a jól definiált tanulási eredmények hozzárendelése minden olyan képzési programhoz, amely elismert végzettséghez vezet” és az „eredményalapú megközelítés egyre inkább alapvető követelménnyé válik” a hazai felsőoktatásban a tanulási eredményekkel kapcsolatban elvégzett LeO 1 kutatás kapcsán (*Fischer* és *Halász*, 2009. 8.). Így fogalmaz *Halász*: „A hagyományosan oktató-centrikus hazai felsőoktatásnak fel kell dolgoznia, meg kell értenie és emésztienie az új tanulásorientált megközelítést, ami a hallgatót helyezi a középpontba, újszerű gondolkodásmódot és tervezési módszereket kíván meg az érintettektől” (*Fischer* és *Halász*, 2009. 9.). A tanulási eredményekkel kapcsolatos hazai LeO 2 kutatásból kitűnik, hogy „a tradicionálisan tudományközlésre és bemenetszabályozásra berendezkedett felsőoktatásban” „a tanulási eredmények szemlélet és a kompetencia-alapú felsőoktatás gyötrelmes alakulása zajlik” (*Vámos*, 2011. 11.). A LeO szemlélet megvalósulása mind a tervezés,

mind a tanulásszervezés – például a tanulási környezet, tanulást támogató rendszerek, tanulás tanítása, módszer, munkaforma –, mind az értékelés terén kívánatos. A megfelelő tervezés és tanulásszervezés hozzásegíti a hallgatókat, hogy elérjék a tanulási eredményekben megfogalmazott követelményeket és az értékelés hivatott eldönteni, hogy a jelöltek teljesítették-e azokat, azaz kellőképpen bizonyították-e a kívánatos képzés-specifikus és kulcskompetenciáikat.

A hazai felsőoktatásban az európai uniós ajánlásoknak és elvárásoknak megfelelően a tanulási eredményeken alapuló megközelítés formálisan és elméleti szinten mára már bevezetésre került, megvalósult; a gyakorlatban való alkalmazása ugyanakkor még általánosan nem elterjedt. Ez nemcsak hazánkban, hanem az Európai Unió számos más országában is így van, állapítható meg a 2015. május 6-án megrendezett „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvény előadásai alapján. *Szlamka* (2015) kiemeli, hogy a hagyományos tartalom-alapú képzési tervezést és szabályozást a kimeneti megközelítésnek, a tanár-központú tudás-átadó tanítási szemléletet pedig tanuló-központú, tanulás-centrikusnak kell felváltania. Arra hívja fel a figyelmet, hogy ennek megvalósítása egy hosszú folyamat; türelmet, időt, fenntarthatóságot, szemlélet- és paradigmaváltást igényel az összes résztvevőtől, az oktatóktól ezen felül módszertani megújulást is (*Szlamka*, 2015).

Farkas (2015) hangsúlyozza a tanulási eredmények hatását a pedagógiai és az értékelési kultúra fejlesztésére, hiszen a bemenet-alapú folyamat-szabályozással szemben a kimeneti tanulási eredményekből történő kiindulás a pedagógiai gondolkodásmód gyökeres megváltozását teszi szükségessé. Az oktatási tevékenységnek, az alkalmazott módszertannak összhangban kell lennie a méréssel, a teljesítményértékeléssel, amely lehet fejlesztő vagy minősítő. A LeO szemlélet hatással van ugyanakkor nemcsak az értékelésre, hanem a tematikákra, a képzések kialakítására, az értékorientációra, valamint az alkalmazott módszertanra és eszközökre. Az általa részletesen körülírt kultúraváltás kulcseleme az oktató.

Derényi (2015) véleménye szerint az oktatók önmagukban nem elegendőek a kívánt tanulási eredmények eléréséhez, a hallgatóknak is partnernek kell lenniük az új szemlélet meghonosításában. A tanulási eredmények alapú képzésfejlesztés elemeit és kihívásait számba véve, *Derényi* kiemeli a LeO tanítási-tanulási folyamatról való gondolkodásformáló hatását. Felhívja a figyelmet arra, hogy a képzési és kimeneti követelmények, a programkövetelmények, a kurrikulum, a modul, a tantárgy és a tanóra tanulási eredményei mind meghatározandók; az alkalmazott módszerek és eszközök, valamint az értékelés módja mindenkor ezekhez igazítandó. A megfelelő tanulásszervezési módok megtalálása fontos kihívása minden képzésnek (*Derényi*, 2015).

Setényi (2015) a mérés-értékelés kapcsán arra figyelmeztet, hogy a hagyományos szóbeli vizsgáztatás nem okvetlenül a legmegfelelőbb módja az elért tanulási eredmények (Achieved LeO) megítélésének, hiszen nem az kerül értékelésre, hogy mit tud a hallgató, hanem az, hogy „hogyan készül fel erre a sajátos szertartásra, amit szóbeli vizsgának nevezünk”. *Szlamka* (2015) véleménye szerint a LeO szemléletű értékelés Európai Unió szinten is hatalmas kihívás, hiszen az értékelés még sok helyen a hagyományos módon zajlik és az egységes szabályozás sok esetben hiányzik. A fentiekből következik, hogy a tanulási eredmények alapú szemlélet gyakorlati megvalósításához elengedhetetlenül szükséges a reflektív, kutató-tanári hozzáállás, továbbá az új megközelítés eltérő típusú értékelést is kíván.

A reflektív pedagógiai gyakorlat, a kutató-tanári szerep és a portfólió rendszere

A reflexió, az önreflexió, a reflektív tanítás és a reflektív tanár fogalmak manapság egyre nagyobb szerepet kapnak a szakirodalomban, az oktatásban és a pedagógusképzésben is. A reflektív tanítás eredetileg *Dewey* nevé-

hez (1903) kapcsolódik, azonban *Schön* (1983) honosította meg a kifejezést, a tudatos, átgondolt, mérlegelt, tervszerűen végrehajtott tanítás szinonimájaként. Az angol nyelvű szakirodalomban több terminus is kapcsolódik a reflexió fogalmához, többek között: reflection-in-action, reflection-on-action, reflective action, knowing in action, reflective practice, reflective approach, reflective model, reflective teaching/learning, reflective cycle, reflective teacher/practitioner. A pedagógusi és a kutatószerep összekapcsolása (teacher-as-researcher), az osztálytermi kutatás (action research), az akcióterv (action plan) alapján végzett, a saját tantermi gyakorlatot folyamatosan jobbitani szándékozó és a tanári önfejlődést célzó tudatos változtatás, melynek egyik lehetséges eszköze a reflektív kör (reflective cycle) alkalmazása jellemzi a reflektív gyakorlatot (vö. a meghatározó korai angol nyelvű szakirodalmak közül: *Stenhouse*, 1975; *Woods és Pollard*, 1988; *Dennison és Kirk*, 1990; *Bartlett*, 1990; *Woodward*, 1991; *Richards és Nunan*, 1990; *Freeman*, 1992; *Pollard és Tann* 1993; *Richards és Lockhart*, 1994).

„Az akciókutatás néhány évtizede jelent meg a magyar neveléstudományban. Beágyazottsága szerénynek mondható ahhoz a történeti szerephez és mai jelentőségéhez képest, ami a nemzetközi szakirodalomból kibontakozik” – fogalmaz *Vámos Ágnes* (2013.23.). Ugyanitt kiemeli, hogy „az akciókutatás pedagógiai tényerésének az a felismerés is oka, hogy összecseng a cél, eszköz és eredmény, az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció” (*Vámos*, 2013. 23.). Megállapítja, hogy bár a szakirodalomban sokféle szempont fellelhető, amelyek alapján meghatározható, hogy mi számít akciókutatásnak (többek között *Zeichner és Noffke*, 2010, idézi *Vámos*, 2012), nincs egységesség ezen a téren. Van „aki csak azt várja el egy résztvevői kutatástól, hogy a gyakorlatból induljon ki, a gyakorlat megismerése inspirálja, s eredményei a gyakorlat számára relevánsak legyenek” (*Vámos*, 2013. 31.). Kutatásmódszertani szempontból is a sokszínűség jellemzi, szerzőnként, kultúránként is eltérő lehet (*Vámos*, 2013. 31.).

Vámos Ágnes (2013. 34.) utal az ún. BaBe-projektre, mint „az akciókutatás hazai irodalmát tekintve legfrissebbnek és unikálisnak tekinthető”, „az eddig ismert legkomplexebb magyarországi” felsőoktatási akciókutatásra (*Vámos és Lénárd*, 2012). Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében 2006 és 2011 között akciókutatás zajlott „a képzési program, a hallgatók, az oktatók, a szervezet, a felsőoktatásban folyó tanulás, a kompetencia-alapú tanulás kiépülése, a hallgatói elvárások és megküzdések, a mentorálás, a gyakorlatok tanulás-szervező szerepe területeken” longitudinális követéssel (*Vámos*, 2013. 34.). Egy friss tanulmányban *Vámos Ágnes és Gazdag Emma* (2015. 35.) úgy értékeli a magyarországi helyzetet, hogy „a kétezres évek óta megnövekedett az akciókutatások iránti érdeklődés”. Ezt azzal indokolják, hogy „az oktatási szakértők a korábbinál hatékonyabb megoldásokat keresnek a praxis, a gyakorlat, a tanári kompetenciák és az iskolák minőségi fejlesztéséhez, melyek eszközéül szolgálhat az akciókutatás meghonosítása és széleskörű adaptálása” (2015. 35.). Tanulmányukban beszámolnak többek között részvételi akciókutatásokról, a tanár kutató szerepéről és self-study kutatásokról.

A reflektív gyakorlatnak, tanításnak és tanulásnak egyaránt jellemző és hasznos eleme lehet a portfólió. A tanári portfólió (teaching portfolio) rendszere külföldön már a 80-as, 90-es évektől elterjedt módja a tanárok értékelésének, szakmai előmenetelük érdekében saját kompetenciáik bemutatásának. Jelentős mennyiségű szakirodalom foglalkozik a témával, valamint számos segédlet és internetes applikáció is segíti a(z) (e-)portfólió elkészítését (*Shore és mtsai.*, 1986; *Seldin, Annis és Zubizarreta*, 1995; *Day és Roed*, 1996; *Murray*, 1997; *Hutchings*, 1998; *Constantino és De Lorenzo*, 2002, *Seldin*, 2004; *Lorenzo és Ittelson*, 2005; *Rodriguez és Farrar*, 2006; *Cambridge*, 2001; URL 1, 2). A portfólió fogalom értelmezése, céljának és különböző típusainak ismertetése a hazai szakirodalomban is megtörtént (*Falus és Kimmel*, 2003, 2009).

A portfólió a magyar oktatásban az egyik leggyakrabban emlegetett fogalommá vált az elmúlt évtizedben. A pedagógus életpályamodell kapcsán elsőként a köznevelésben, illetve ezzel párhuzamosan a felsőoktatásban, azon belül is kiemelten a tanárképzésben jutott fontos szerephez.³ A portfólió, – olvasható több meghatározásban is – utalva *Barton* és *Collins* (1993. 203.) *Bird* 1990-es definícióját idéző munkájára, „olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását” (idézi többek között URL 3; *Hollósi* és *Szabó*, URL 4; *Cs. Czachesz*, URL 6).

A felsőoktatásban, a tanári mesterképzésben szereplő portfólió a hallgató munkáiból összeállított gyűjtemény, melynek dokumentumai műfajukat tekintve sokfélék és változatosak lehetnek. A „dossziét” többek között hallgatói dolgozatok, esszék, szakcikkek összegzése, óra- és foglalkozásmegfigyelések, önértékelési beszámolók, oktatói értékelések, szakmai rendezvényeken való részvételt igazoló dokumentumok, előadásokon készült reflektált jegyzetek, interjúk, kérdőívek, power point-os bemutatók, fotók, videók, tematikus tervek és óravázlatok alkothatják. Ezen felül része lehet minden olyan egyéb – a hallgató által reflektált – munka, ami a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódik, és jól bizonyítja a jelölt fejlődését, illetve egy folyamat végére elért tanulási eredményeit (*Falus* és *Kimmel*, 2003, 2009; URL 3, 4, 5, 6). (A portfólió jelen kutatás szempontjából fontos elemeit lásd később.)

A korábbiakban hivatkozott szakirodalmak alapján főként értékelési és a tanulást elősegítő jelleggel készülhet a hallgatói portfólió, azonban ezek a funkciók össze is kapcsolódhatnak. Jelen tanulmány szempontjából kiemelendő az ELTE Pedagógikum Központ azon állásfoglalása, amely szerint a portfólió célja: (1) „a pedagógiai tudás, nézetek nyomon követése, a tudás elmélyítése”, továbbá, hogy általa (2) a kognitív önszabályozás kialakulása és fejlődése nyomonkövethetővé válik, (3) illetve, hogy „a környezet számára is láthatóvá, értékelhetővé teszi azt, hogy a hallgató milyen szintre jutott el a kompetenciák alakulásában, a tudásszerzésben, a szakmai fejlődésben” (URL 5).

Kétnyelvű fejlesztés és a kétnyelvi pedagóguskompetenciák meghatározása

Európában már több évtizede léteznek olyan iskolák és óvodák, ahol a tantervben szereplő bizonyos tantárgyak, ismeretkörök tanítása vagy a nevelési program egyes tartalmainak közvetítése valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven is biztosított a gyerekek számára (*Eurydice*, 2006). Jelen tanulmányban kizárólag a nyelv gazdagító típusú (*Kovács*, 2006) kétnyelvű oktatási-nevelési formákra történik utalás. A kéttannyelvű oktatás az intézményes idegennyelv-oktatásnak egy olyan formája, amelyben a tantervi tartalmak egy meghatározott részét idegen nyelven (célnyelven), más részét anyanyelven tanulják a tanulók. Célja az anyanyelv és a célnyelv egyidejű fejlesztése, a célnyelven az életkornak megfelelő funkcionális nyelvhasználat elérése (*Kovács*, 2006. 23; lásd még *Hoffmann*, 1991; *Richards*, *Platt* és *Platt*, 1992; *Vámos*, 1991, 1993; *Baker*, 1996). *Fishman* (1976. 224.) korai definíciója szerint a kéttannyelvűség: „két vagy több nyelv használata az oktatásban, melynek célja nem magának a nyelvnek a tanítása”. *Vámos Ágnes* szerint az a kéttannyelvűség, ha a gyermek folytatólagosan vagy az iskoláztatása során „egyidejűleg tanulmányait két különböző nyelven folytatja” (*Vámos*, 1993. 7.), amely egy nagyon összetett dolog, hiszen a kéttannyelvű oktatásnak nyelvészeti, pszichológiai, kognitív és nyelvpolitikai összefüggései is vannak (*Vámos*, 2000. 762.). A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján tehát a kétnyelvű/kéttannyelvű oktatás egy átfogó terminus olyan programok jellemzésére, amelyekben célnyelven tanítanak bizonyos tantárgyi tartalmakat. *Kovács* (2006. 30.) kiemeli, hogy a két komponens egymáshoz viszonyí-

3. Lásd: a 2014. június 1-től hatályos az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú mellékletének 5.3. pontja.

tott aránya, a célnyelv oktatásának közvetlen vagy közvetett módja, a tanulási stratégiák bevonása vagy figyelmen kívül hagyása stb. alapján további differenciálás lehetséges (például: Topic-based, Cross-curricular, CLIL, Immersion).

A CLIL betűszó (Content and Language Integrated Learning) az 1990-es évek során fokozatosan a legszélesebb körben használt szakkifejezéssé vált az oktatás e típusával kapcsolatban (Eurydice, 2006). Minden olyan oktatási formára ezt használják, ahol valamilyen szaktárgyi tartalom átadása idegen nyelven történik, valamint egyes szakértők a CLIL terminus alá sorolják az immerziós típusú korai kétnyelvű fejlesztést is (vö. Mehisto, Marsh és Frigols, 2008. 12.). A CLIL-re számos egymáshoz nagyon hasonló definíció ismert (Marsh, 1994; Marsh és Langé, 2000; Marsh, 2001, 2002; Coyle, Hood és Marsh, 2010). „A CLIL a pusztán nyelvtanításnál sokkal tágabb körű, újító szellemű módszertani megközelítés platformját jelenti”, hiszen a módszer „törekszik mind a nem nyelvi tantárgy, mind pedig az annak oktatására szolgáló nyelv területén való jártasság fejlesztésére, egyforma fontossággal kezelve mindkettőt” (Eurydice, 2006. 7–9.). Ez a kettős cél egy integrált, egységes megközelítést, egy különleges tanítási szemlélet kialakítását kívánja meg, hiszen a közismereti tárgy vagy tartalom tanítását tanulása nem egyszerűen egy idegen nyelven, a célnyelven, hanem sokkal inkább annak segítségével és azon keresztül valósul meg (vö. Eurydice, 2006; Mehisto, Marsh és Frigols, 2008, Coyle, Hood és Marsh, 2010).

A pedagógusok szerepe és felelőssége kiemelkedő, hiszen az egész oktatási-nevelési folyamatra kell koncentrálniuk, nem csupán az idegen nyelv vagy a szaktárgy megtanításának módszertanára (Eurydice, 2006. 7–9.). Ezzel egyetértve Nagyné Paksi arra hívja fel a figyelmet, hogy „a projekt kulcsszereplői a pedagógusok, akik kettős követelménynek tesznek eleget: idegen nyelven kell tanítaniuk egy vagy több tantárgyat úgy, hogy ezzel egyidejűleg a nyelvet is oktatniuk kell. Ez a feladat kétféle szakmai kompetenciát is elvár tőlük” (Nagyné Paksi, 2009. 170.). Kiemeli, hogy „az alsó tagozatos (kéttannyelvű) oktatásban jelenleg a nyelvi műveltségi területen végző hallgatók vesznek részt..., hiszen ők nyelvtanítók, és az alsó tagozaton minden tantárgyat tanítanak, így a tárgyi szakmai felkészültségük is megvan” (Nagyné Paksi, 2009. 170.). Nagyné Paksi ugyanakkor azt is megerősíti, hogy a kétnyelvű oktatás speciális képzést igényel. A kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetencia-területekre utal a törvényi szabályozás is (26/1997. (VII.) MKM Rendelet), amikor arról ír, hogy hogyan kell a kétnyelvű fejlesztésnek kisgyermekkorban történnie: „A 6-7 éves korosztály ... játékos tevékenységeken keresztül sajátítja el az idegen nyelv alapjait, és szinte észrevétlenül jut meghatározott ismeretek birtokába. Az idegen nyelvi szoktatásban nagy szerepe van a motorikus és emocionális elemeknek, a tárgyakkal való manipulálásnak, a rajznak, az imitációs mozgásnak, az énekes és táncos játékoknak.”

Az angol nyelvű szakirodalomban több kétnyelvi és CLIL pedagógusi kompetencialista, kompetenciaháló és -rács (grid) fellelhető. A nagyszámú – főleg amerikai – kétnyelvi (bilingual) tanári kompetencialistákra nem, és az Európai Unió kötődésű, kimondottan a magyarországi CLIL típusú oktatási-nevelési kontextusra alkalmazhatóak közül is csak egyre hivatkozom jelen keretek között. A Bertaux és munkatársai által fejlesztett CLIL tanári kompetenciarács érdekessége, hogy a szakértői gárda fejlesztési munkálatai, azaz a fokozatosan alakuló kompetenciaháló az interneten végig követhető volt (URL 7: Bertaux és mtsai., 2009a, 2009b, 2010a, 2010b). A késői kompetenciaháló struktúrája a 2. sz. táblázatban kerül bemutatásra.

A CLIL megalapozása (Underpinning CLIL)		
Kompetencia-területek	Kompetenciák (-ING)	Indikátorok
Program paraméterek	A CLIL meghatározása, Egy CLIL szemléletmód elfogadása	46 „can” (képes vmire) típusú állítás és 2 attitűdöt meghatározó állítás (összesen: 48)
CLIL irányvonal (policy)	A CLIL helyi kontextushoz illeszkedő átdolgozása, a CLIL integrálása a tantervbe, az intézményi programba, küldetésnyilatkozatba, Minőségbiztosítási intézkedések	
Célnyelvi kompetenciák a CLIL tanításához	BICS, CALP (Cummins), óraszervezés- vezetés nyelve, a tanítás nyelve, a tanulási tevékenységek nyelve	
Kurzus fejlesztés	Egy kurzus megtervezése	
Társas viszonyok a tanulók tanulásának támogatására	Másokkal való együtt dolgozás a tanulók tanulási hatékonyságának fokozása érdekében (együttműködés a szülőkkel, kollégákkal, vezetéssel, oktatási hatóságokkal, döntéshozókkal, kollégákkal: párban tanítás), Konstruktív kapcsolatok kiépítése a tanulókkal	
A CLIL megvalósítása, működtetése (Setting CLIL in motion)		
Kompetencia-területek	Kompetenciák	Indikátorok
Integráció	A szaktárgyi tartalom, a nyelv és a tanulási képességek egyesítése egy integrált megközelítésbe	78 „can” (képes vmire) típusú állítás, ezeken belül sokszor alkategóriák vannak megnevezve
Megvalósítás, kivitelezés	Óratervezés, tervek megvalósítása a gyakorlatban, tanulási eredmények elérésének támogatása stb.	
Második nyelvelsajátítás (SLA)	SLA szintjeinek ismerete, ehhez megfelelő óratervezés, előkészítés, és tanórai megvalósítás	
Interkulturalitás	Kulturális, interkulturális tudatosság támogatása	
Tanulási környezet menedzselése	A tanulás érzelmi, affektív szempontjainak figyelembevétele, a CLIL tanulási folyamat eredményessé tétele	
A tanuló középpontba állítása a CLIL környezetben	Interaktív módszertan alkalmazása	
Tanulási képességek központba állítása a CLIL-ben	Tudás és tudatosság birtoklása a CLIL környezetben zajló kognícióról és metakognícióról	
Tanulás mérés-értékelése a CLIL-ben	A mérési-értékelési procedúrák és eszközök ismerete és alkalmazása	
LLL mintája és az innovatív tanítási és tanulási megközelítések	Az új fejlesztésekkel való lépéstartás, Az IKT tanítási erőforrásként való használata	

2. táblázat: CLIL tanári kompetenciaháló szerkezete (URL 7: Bertaux és mtsai 2009b, 2010ab, saját fordítás – TBÉ)

A *kompetencia indikátorokban* megfigyelhető a képességek és az ismeretek együttes megjelenése, kiemelt szerepe (vö. URL 7: *Bertaux és mtsai.* 2010ab). Az indikátorok tanulási – illetve program eredményekként is jól értelmezhetők. A Bloom-féle taxonómia (*Bloom és mtsai.*, 1956; *Anderson és Krathwohl*, 2001; *Krathwohl*, 2002) felhasználásával leírt indikátorok részletesek és pontosan megfogalmazottak. Az indikátorok összességéből kirajzolódik a CLIL tanári profil, a leírásokból jól megismerhetőek a kvalifikációhoz szükséges kompetenciák: a hatékony CLIL pedagógus számára szükséges tudás-elemek, készségek, képességek. Ugyanakkor a szükséges attitűdök meghatározása terén érezhető hiányérzet, hiszen a 126 indikátorból mindössze kettő ír le explicit módon attitűdöt. Emellett implicit módon megjelenik számos attitűd az indikátorokban, mint például: „segíteni tudja a tanulókat abban, hogy a felületes, felszínes kulturális sztereotípiákon túllépjenek és megismerjék a célnyelvi országot/országokat és tanuljanak az ott élő népekről” (vö. URL 7: *Bertaux és mtsai.* 2010b, saját fordítás – TBÉ).

A részletesen kidolgozott kompetenciaraás alapján, a hatékony CLIL pedagógusnak többek között célnyelvi, módszertani, CLIL elméleti szempontból; a kooperáció, a kommunikáció, a társas kapcsolatok támogatása, az interkulturális tudatosság, a tervezés-szervezés, a tanulás támogatása, az innovatív oktatási módszerek és eljárások alkalmazása terén is bizonyítani kellene ismereteit és jártasságát. *Bertaux* és munkatársai a CLIL pedagóguskompetenciák rendszerbe szervezésével és az indikátorok szintjére történő lebontásával hatalmas fejlesztő munkát végeztek. A késői verzió (2010b) minden bizonnyal még sokáig jelenthet a szakma számára nemzetközi szinten is megbízható, kiváló *referencia anyagot, viszonyulási keretet*.

A kutatás jellemzése

A kutatás kiindulópontja: a jelenlegi gyakorlat

Az ELTE TÓK mintatantervében nappali tagozaton a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* elnevezésű kurzus zárása kollokvium; az elsajátított ismeretek ellenőrzése a kétnyelvű tanulmányok bevezetése óta (2006-tól) az általánosan megszokott tételhúzásos rendszerben történt. A tételek száma és jellege az évek során folyamatosan változott, az elméleti témák mellett egyre több gyakorlati jellegű kompetenciát is mérő kérdés kapott helyet az évente frissülő tételsorban. A vizsgákat a kezdetektől jellemezték újszerű elemek, mint például a párban történő vizsgázás, azaz a vizsgáztatón kívül egy másik hallgatótársal folytatott szakmai beszélgetés (ezt *Kovács Judit* vezette be). Folyamatosan más jellegű újítások is történtek, többek között a hallgatók önfejlődési beszámolójának figyelembevétele, valamint változatos kiegészítő feladatok beszámítása a vizsgajegybe.

A jelen cikk szempontjából lényegi változást a pár éve bevezetésre kerülő ún. ráhangoló beszélgetés jelentette, amely a hallgatók által elkészített kreatív és összegző jellegű munkáinak alapján zajlott. Ebből a szokásból alakult ki fokozatosan a kétnyelvű portfólióvédés gyakorlata. Az eltelt évek alatt úgy találtam, hogy a bevezetőnek szánt angol nyelvű szakmai diszkusszió, mely – a hallgatók lelkesedése és közlésvágya miatt – legtöbbször igen hosszúra nyúlt, teljes mértékben alkalmas arra, hogy kiváltsa a megszokott tételhúzást. A hallgatói munkák vizsga keretében történő szóbeli prezentálása, az alkotásokhoz fűzött írásbeli és szóbeli reflexiókkal kiegészítve lehetőséget adott mind a vizsgázónak, mind a vizsgáztatónak arra, hogy megfelelően bemutathassa, illetve értékelhesse az elért tanulási eredményeket.

A stúdiumhoz, a vizsgára elkészített hallgatói portfólióba sokféle kreatív alkotás is került a hagyományosnak számító műfajokon kívül. A pedagógusjelöltek mesét, mesekönyvet írtak, metaforákat és verseket alkottak, poszttereket festettek, fogalmi térképeket rajzoltak, képeket és háromdimenziós műveket hajtogattak, varrtak, társasjátékokat, valamint egyedi tárgyakat, szemléltető vizuális eszközöket készítettek. Voltak olyanok, akik

fényképeztek, kisfilmet forgattak, illetve más speciális infokommunikációs technikákat alkalmaztak. A téma minden esetben a kétnyelvűség, a korai kétnyelvű fejlesztés, a sikeres kétnyelvi pedagógus kompetenciái és azok elsajátításának lépései voltak. A portfóliók egyedi és változatos tartalmából a következő elemek szolgáltak a szóbeli vizsgához „beugróként” az elmúlt években, és ezek váltották ki végül 2014-ben teljes egészében a tételhúzást:

- Készítse el a kurzus témájához szervesen kapcsolódó gondolati térképet (pl: *kétnyelvűség, korai kétnyelvű fejlesztés, az intézményes korai kétnyelvűség* központi elemmel)!
- Ábrázolja vizuálisan az ideális kétnyelvi pedagógust egy tetszőleges, szabadon választható technika alkalmazásával!
- Írjon egy mesét a kezdő kétnyelvi pedagógus viszontagságairól és győzedelmeskedéseiről!
- Készítsen egy társasjátékot az ideális kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról!

A vizsgákon tapasztaltak alapján oktatóként úgy véltem, hogy a jelöltek kellőképpen bizonyíthatták ismereteiket, képességeiket és attitűdjeiket a fenti négy alkotás létrehozásával, bemutatásával, valamint a reflexiókkal a *tételek felmondása nélkül* is. Ugyanakkor érdekelt a hallgatók véleménye, akik a vizsgakövetelmények kihirdetésekor vonakodva és negatívan reagáltak a szokatlan feladatokra. Ezért a vizsga lezajlása után, a jegyek beírását követően két héttel emailben *írásos visszajelzést, személyes reflexiót* kértem a pedagógusjelöltektől a tapasztalataik megismerésére. A hallgatókat arra kértem, hogy írják le véleményüket a vizsga menetére, szervezésére, a vizsgára való otthoni felkészülésre, a konkrét feladatokra, valamint az általuk létrehozott alkotásokra vonatkozóan. Az alábbi kérdések támogatták a válaszadási hajlandóságot: „Érezték-e, hogy a feladatok elkészítésével a vizsgára készülnek? Érezték-e, hogy a feladatok megoldása közben elméleti és/vagy gyakorlati szempontból közelebb kerülnek a korai kétnyelvű fejlesztéshez? Meglepte-e Önöket, hogy képesek voltak megoldani a feladatokat? Könnyebb vagy nehezebb volt-e így vizsgázni, mint kiadott vizsgatételek alapján? Volt-e már hasonló vizsgázási tapasztalatuk? Lehet-e létjogosultsága egy ilyen típusú vizsgáztatási gyakorlatnak?”

A kutatás célja, módszerei és mintája

A tanulmányban bemutatásra kerülő rész-kutatás fő célja az általam oktatott stúdiumhoz rendelt vizsgagyakorlat jobbitása, továbbfejlesztése. Fontos cél továbbá megismerni a kétnyelvi hallgatók nézeteit és tanulási eredményeit egy féléves bevezető, alapozó szakmai-módszertani kurzus elvégzése után, valamint megtudni, hogy miként vélekednek a jelöltek saját elért tanulási eredményeikről és a számukra újszerű vizsgáztatási módról. A hallgatók a vizsgára készülés során a tanulási eredményeik bemutatására komplex, a két – minősítő és fejlesztő – funkciót egyaránt betöltő kreatív, a felsőoktatási gyakorlatban részben talán szokatlan elemeket is tartalmazó portfóliót készítettek. Az értékelési cél egyértelmű volt minden résztvevő számára már a feladat kihirdetésének pillanatától; hiszen ez váltotta ki, helyettesítette a tételeket és ennek alapján történt a kurzus lezárása. A szándékom az volt a megújított vizsgagyakorlattal, hogy a feladat elvégzése során érvényre jusson a portfólió tanulást segítő jellege is. A kutatás annak feltárására is irányult tehát, hogy kiderüljön, a jelöltekben milyen mértékben tudatosodott a portfólió fejlesztő szerepe az értékelő funkción felül. A kutatás eredményeit és tapasztalatait oktatói és vizsgáztatói gyakorlatomban kívánom felhasználni. A vizsgálat egészében a nézetek megismerése metaforavizsgálattal, szimulációs feladatokkal, kérdőíves kikérdezéssel, kompetencia-listákkal, játékos tanár-receptekkel; valamint *fogalomtérkép, kreatív vizuális alkotás, mese, társasjáték, illetve írásbeli és szóbeli – naplózással rögzített – hallgatói reflexiók* segítségével valósult meg. Ez utóbbi (dólt betűvel kiemelt) elemek tartoztak bele a képzés zárásaként a portfólióvédésbe 2014-ben. Az alkalmazott fontosabb módszerek láthatók az 3. sz. táblázatban, az utolsó oszlopban megjelölt elemek szerepelnek a jelen tanulmányban.

Alkalmazott kutatási módszerek	Jellemzése, bemutatása	A tanulmányban
Kérdőíves kikérdezés	Nyitott kérdések: a képzésbe belépő hallgatók motivációi, elvárások, nézetek, pályaalakultás, pályaaorientáció a kétnyelvi képzés értékelése, ezen belül a szakmai gyakorlatra vonatkozóan is	
Szimulációs feladatok	A hallgatói nézetek feltárására (témák: kétnyelvűség, hitek és tévhitek, korai idegennyelvi fejlesztés előnyei, céljai, feladatok, kihívások...)	
Metaforavizsgálat	Mondatbefejezés (indoklással), hasonlat technika – az ideális kétnyelvi pedagógus olyan, mint..., mert... Metaforarács technika: 10 különböző kategóriában (brand personification jelleg, saját fejlesztésű grid)	
Meseelemzés	mesealkotás, egyéni elbeszélgetés, reflexió, naplózás: – mese a kétnyelvi pedagógus kalandjairól (nehézségeiről és győzedelmeskedéseiről)	X
Vizuális megjelenítések (különböző, szabadon választható technikák)	Vizuális kreatív alkotások készítése, egyéni vagy párban történő bemutatása, kutatói naplózás, szóbeli (és ezen felül esetenként írásos) hallgatói reflexió: Tetszőleges technikájú alkotás a hatékony/ideális kétnyelvi pedagógusról Társasjáték a hatékony/ideális kétnyelvi pedagógussá válás folyamatáról	X X
Fogalmi térkép	Fogalmi térkép készítése, egyéni bemutatása, szakmai diszkusszió hallgatótársal vagy az oktatóval/kutatóval – a korai kétnyelvű fejlesztésről	X
Gyakorlati képzés portfóliója	A kétnyelvű intézményekben töltött összefüggő szakmai gyakorlatról készített hallgatói portfólió dokumentumainak értékelése, elemzése, reflexiója	
Reflexiók elemzése	Reflexió fogalmazások elemzése: – a kétnyelvű intézményekben töltött szakmai gyakorlatról, a mentorpedagógusokkal való együttműködésről... – önfejlődési beszámoló az egyes kurzusok végén a képzés, egyes kurzusok értékelése a megváltozott jellegű szóbeli vizsga értékelése	X

3. táblázat: Az ELTE TÓK-on a kétnyelvi képzésben résztvevő hallgatókkal alkalmazott kutatási módszerek és technikák

A portfólió tartalmának, feladatainak bemutatására szolgáló mintát azok a hallgatók alkották, akik 2011 és 2014 között részt vettek az általam vezetett *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* elnevezésű kurzuson (összesen: 121 fő). A kurzus zárásaként nappali tagozaton a tanító- és óvopedagógus-jelöltek is szóbeli vizsgát tettek; melyhez évről-évre egyre nagyobb mértékben használ(hat)ták fel az általuk készített kreatív feladatokat tartalmazó portfóliót. Ennek a folyamatnak az eredményeként a 2013–2014 tanév tavaszi félévében a tételhúzó vizsgázási rendszer teljesen megszűnt. Az elemzett hallgatói visszajelzéseket, (ön)értékeléseket 2014 nyarán az akkor már teljesen portfólióvédéshez hasonló módon vizsgázott első évfolyamos hallgatók adták (15 fő).

A vizsgált kurzus jellemzése: célja, tartalma és munkamódszerei

Jelen tanulmány fókuszában a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* című egy féléves kurzus áll. A tananyag megfogalmazása a specializáció tanterve szerint: a hallgató megismerkedik az óvodai élet és az óvodai foglalkozások idegen nyelvi levezetéséhez feltétlenül szükséges elméleti és gyakorlati alapokkal; megismeri a célnyelven történő óvodai nevelés pszichológiai és pedagógiai alapjait; megismeri a célnyelven történő óvodai nevelés feladatait; elsajátítja azt a nyelvpedagógiai szemléletet, amelynek középpontjában az ismeretek készséggé válásának elősegítése a cél.

A stúdium a laikus pedagógiai nézetek feltárásának szempontjából különösen fontosnak minősül, hiszen ez a hallgatók első szakmai jellegű tantárgya a kétnyelvi képzési programban. A nézetrendszerek megismerése, feltárása és ütköztetése fontos eleme a kurzusnak, amely teljes mértékben interaktív, feladatközpontú és műhelymunka jellegű. Jellemző tevékenységi formái közé tartoznak a kooperatív munkaformában végzett ötletbörzétípusú, kreatív, információhiányon (information gap) alapuló kommunikatív, gondolkodtató, problémamegoldó, reflektív, nézetfeltáró és -ütköztető tevékenységek, szimulációs feladatok, saját élményszerű megtapasztaláson alapuló tanulási folyamatok (oktatói demonstrációval, a „learning by doing” alapelv szerint), szakmai diskuszió és vita, szakirodalom feldolgozás, videós óra- és foglalkozásrészletek nézése és elemzése, hallgatói mikro-tanítások, foglalkozásrészletek tartása és közös reflexiója, tananyagok és segédanyagok megismerése és értékelése, gyűjtőmunka, valamint a szakmai gyakorlat tapasztalatainak megbeszélése, értelmezése. Az elmélet és gyakorlat egysége mindvégig megvalósul. A nézeteket feltáró feladattípusok között számos – a kvalitatív kutatómódszertanból megismert – technika alkalmazása helyet kap, többek között metaforaalkotás, vizuális megjelenítések és fogalmi térkép készítése. Az egy féléves szakmai bevezető kurzus során elért tanulási eredményeket a mintatanterv szerint lezárásként szóbeli vizsga hivatott értékelni.

A képzési és kimeneti követelmények alapján az alábbi – teljes képzési időszakra vonatkozó – általános célt lehet meghatározni (lásd 4. sz. táblázat, középső oszlop). A táblázat jobboldali oszlopa tartalmazza a tanulási eredményként megfogalmazott állításokat.

A képzés célcsoportja	A képzés célja	A képzés végére elérendő tanulási eredmények
Óvópedagógus hallgatók	A képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az óvodai nevelés feladatainak ellátására minden nevelési területen, anyanyelven és a célnyelven (angolul) is.	A hallgatók legyenek alkalmasak elméletileg megalapozott ismeretek, készségek, képességek és szükséges attitűdök birtokában az óvodai nevelés feladatainak önálló és felelősségteljes ellátására minden nevelési területen, anyanyelven és a célnyelven (angolul) is.
Tanító szakos hallgatók	A képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek, képességek és a szükséges attitűdök birtokában alkalmasak az általános iskolai oktatás-nevelés feladatainak ellátására; valamint egyes közismereti szaktárgyi tartalmak célnyelven (angolul) történő tanítására is.	A hallgatók legyenek alkalmasak elméletileg megalapozott ismeretek, készségek, képességek és a szükséges attitűdök birtokában az általános iskolai oktatás-nevelés feladatainak önálló és felelősségteljes ellátására; valamint egyes közismereti szaktárgyi tartalmak célnyelven (angolul) történő tanítására is.

4. táblázat: A kétnyelvi pedagógusképzés célja és az elvárt tanulási eredmények

Néhány további tanulási eredmény is megfogalmazható, amelyek elérése elvárt a képzés végére, figyelembe véve és felhasználva a nemzetiségi képzésben részt vevő hallgatókra vonatkozó követelményeket is. Az alábbiakban felsoroltak már a bevezető szakmai-módszertani kétnyelvi stúdium során is megjelennek LeO-ként, legfeljebb alacsonyabb szinten vagy kevésbé tudatosan, mint a képzés végén:

- ismerje az óvodás korosztály nevelése során hatékonyan alkalmazható, nyelvátadási és fejlesztési stratégiákat,
- rendelkezzen korszerű ismeretekkel a korai kétnyelvűség szakterületén,
- ismerje a gyermekek fejlődésének pszichológiai sajátosságait,
- legyen alkalmas előítéletmentesen az inter- és multikulturális nevelésre,
- legyen képes az idegen nyelv magas szintű szóbeli használatára,
- legyen képes alkalmazni a korosztálynak megfelelő szakmódszertani ismereteket a célnyelvi tartalmak átadására,
- legyen képes a kompetenciáiból adódó szakmai lehetőségek és feladatok felmérésére,
- legyen képes az angol anyanyelvi pedagógusokkal együttműködni a team-munkához szükséges kooperációs képességgel,
- legyen képes a gyermekeket motiválni a közös idegennyelvi tevékenységre,
- legyen nyitott és elfogadó a különböző kultúrák és népek iránt,
- legyen nyitott a családokkal való kommunikációra és együttműködésre,
- rendelkezzen önismerettel, önértékelési képességekkel,
- legyen nyitott az élethosszig tartó tanulásra, önálló tanulással és/vagy szervezett továbbképzésekkel új kompetenciák elsajátítására.

Az értékelés megkönnyítése érdekében tovább konkretizálhatók a tanulási eredmények az egyes stúdiumok elvárásainak megfelelően. Például, a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* kurzus keretében az előbbi felsorolásban elsőként szereplő LeO indikátorai lehetnek: „ismertetni tudja az óvodáskori idegennyelvi fejlesztés céljait és feladatait”, „meg tud nevezni az óvodás korosztály számára releváns tevékenységeket (például játékokat, dalokat, verseket, kiszámolókat, meséket) a célnyelven”, valamint „ismeri ezek átadásának, elsajátításának kor-

szerű módszereit". A „rendelkezzen korszerű ismeretekkel a korai kétnyelvűség szakterületén” elvárás konkrétizálható úgy, hogy „el tudja magyarázni a korai nyelvelsajátítás sajátosságait és az intézményi kétnyelvű nevelés jellemzőit”, „fel tud sorolni a kétnyelvűséggel kapcsolatos laikus elméleteket és tévhiteket” és „tud a saját véleménye mellett érvelni korszerű kutatási eredményekre hivatkozva”.

A továbbiakban bemutatásra kerül, hogy a hallgatók az adott kurzus vizsgájára készített kreatív alkotásokat tartalmazó portfólió elkészítése és annak vizsgaszituációban történő bemutatása (védése) során hogyan adtak számot a kívánatos tanulási eredmények eléréséről. Röviden ismertetésre kerülnek a portfólió fő elemei, a segítségével megismerhető tanulási eredmények, és végezetül a létrehozott produktumokkal és az újszerű vizsgagyakorlattal kapcsolatos hallgatói visszajelzések.

A kutatási eredmények ismertetése

A következőkben hivatkozott hallgatói munkák mindössze a portfólió elemeit hivatottak bemutatni, és csupán a tanulási eredmények megismerhetőségét bemutató példaként szolgálnak. A 121 hallgató alkotásainak elemzése nem célja a jelen tanulmánynak. A kutatás számos aspektusa megismerhető más publikációkból (metafora-elemzés – Trentinné, 2008, 2009; vizuális alkotások elemzése – Trentinné, 2013; belépő nézetek – Trentinné, 2013; meseelemzés – Trentinné, 2014a). A jelen kutatási fázisban (2014 tavaszi félév) a portfóliókészítés folyamata, az elért tanulási eredmények, a hallgatói önértékelés és maga a produktum vizsgálata a cél.

Példák a tanulási eredmények megjelenésére a hallgatói mesékben

A tanulmány első felében olvasható elméleti alapozásra történő hivatkozással (lásd: pedagógiai nézetkutatások, különösképpen Vámos, 2008b) állítható, hogy a hallgatók által írt mesékből lehet következtetni a jelöltek nézeteire és elért tanulási eredményeire (a részletes meseelemzést lásd: Trentinné, 2014a, jelen tanulmány csak pár általános megjegyzést tartalmaz a kutatási eszköz és a LeO bemutatására). Az évek során vizsgált több, mint 120 hallgatói mese alapján megállapítható, hogy a kétnyelvi képzésben résztvevő pedagógusjelöltek a *Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* kurzus végére a következő – kétnyelvűséggel, korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos – pedagógiai nézeteket vallják a teljesség igénye nélkül. Az alábbi lista a leggyakrabban megjelenő nézetek összefoglalása:

- *A nyelvtudás fontos mindenki számára.*
- *Az idegennyelv-ismeret hiánya komoly problémákat okozhat.*
- *A korai kétnyelvű fejlesztés célja és feladata jelentősen eltér a felnőttkori nyelvtanulás céljaitól és feladatától.*
- *A jól és szakszerűen végzett korai kétnyelvű fejlesztés örömteli mindennapos játéktevékenység, és egyáltalán nem megerőltető a gyerekek számára.*
- *Az alkalmazott nyelvpedagógiai módszereknek, technikáknak és tevékenységi formáknak tükröznie kell, hogy kisgyermek holisztikus fejlesztése a cél.*
- *A korai kétnyelvű fejlesztés-fejlődés sok tekintetben hasonlít az anyanyelv elsajátításának folyamatához.*
- *A korai intézményes kétnyelvű fejlesztésnek egyik sikeres és hatékony módja az ún. „team-teaching” azaz a párban történő tanítás.*
- *A hallgatói mobilitás, a külföldi résztanulmányok, a célnyelvi országban szerzett tapasztalatok fontos részét képezik a kétnyelvi pedagógusképzésnek.*

- Kétnyelvi pedagógusnak lenni nagyobb kihívás és sok tekintetben összetettebb feladat, mint a hagyományos nevelési feladatok egy nyelvű, anyanyelven történő ellátása.

Ezen ismeretek és hallgatói vélekedések meglétének bizonyítására tartalmaz példákat az 5. táblázat. Az első három nézethez (1–3) a mesék alapján megfogalmazott magyarázat, a releváns tanulási eredmények és a hallgatói munkákból származó meserészletek, szó szerinti idézetek is tartoznak.⁴

Hallgatói nézet (1, 2, 3) Oktatói magyarázat, kifejtés	Tanulási eredmények
A hallgatók által írt mesékből származó verbatim idézetek, példák	
<p>1. <i>A nyelvtudás fontos mindenki számára.</i> A nyelvtanulás célja, értelme és hasznossága még az állatmesékben is megjelenik, a gyerekek nyelvén is könnyen megfogalmazható</p> <p>„Amikor meglátták (Sün) Samut, rámosolyogtak, elkezdtek beszélni hozzá. De Samu semmit nem értett belőle,...nem ijedt meg, mert az érthetetlen nyelvből is jószág, kedvesség sugárzott.” „Ebéd után Szürke (Egér) Asszonyság... Bajusszal arról beszélgetett, hogy miért kell nyelveket tanulni. Tudod, kisfiam, szeretném, ha világot járnál, de ezt csak akkor teheted meg, ha legalább egy idegen nyelven beszélsz. Így bárhol is jársz majd, nem tévedhetsz el.” „Sokat játszottak közösen, amikor... egy csikóhal fiúcska megkérdezte: Ennek mi értelme van? Miért beszél máshogy? – Különböző tengerekben más és más nyelven beszélnek a halak. Ennek az a haszna, hogy másokkal is fogtok tudni beszélgetni.”</p>	<p>Nyitott az idegen nyelvek, más népek és kultúrák iránt (attitűd). El tudja magyarázni a korai idegennyelvi fejlesztés célját, hasznát, értelmét (képesség).</p>
<p>2. <i>Az idegennyelv-ismeret hiánya komoly problémákat okozhat.</i> Egymás meg nem értése gondot okoz a kisebb és nagyobb közösségekben: emberek, állatok, varázslények kapcsolataiban is.</p> <p>„Eleinte a három testvér megszokott módon, együtt szeretett volna lenni, de hamar veszekedés lett a vége, mert nem értették egymást. Más nyelvet beszéltek és többé már nem tudták egymással megosztani örömeiket vagy bánatukat.” „Hívták is magukkal, hogy jöjjön, s fésülje velük babáik haját, segítsen rajzolni nekik és gurítsa velük együtt a kisautóikat. Ámde mi történt a leánnyal? Hát bizony egy szavukat sem értette. Kapta fejét erre-arra, de csak nem tudta kibogozni, hogy mit is mondanak a gyerekek.” „Abban az erdőben is élnek sünök, egyszer találkoztam velük, amikor eltévedtem a tisztáson. Nagyon kedvesek és barátságosak – mesélte nagypapa – de sajnos más nyelvet beszélnek, mint mi. Senki sem tudja, hogyan lehetne velük beszélni, nem értjük egymást.”</p>	<p>Tudja, érti, elfogadja, hogy az idegennyelvek ismerete, a kommunikáció képessége fontos egymás megértése, megismerése és elfogadása miatt (ismeret és attitűd). Felismeri és azonosítani tudja az idegennyelv-ismeret hiányából adódó problémákat és nehézségeket (képesség).</p>
<p>3. <i>A korai kétnyelvű fejlesztés célja és feladata jelentősen eltér a felnőttkori nyelvtanulás céljaitól és feladataitól.</i> A hallgatók tudják az elméletet és tisztában vannak a releváns célokkal, saját feladataikkal, és ezt meg is tudják fogalmazni.</p> <p>„Célja nem az volt, hogy pár év alatt folyékonyan angolul beszélő gyerekeket képezzen, hanem, hogy angolul minél több éneket, verset tanítson meg a lurkóknak és nem utolsósorban jókat játsszanak és kacagjanak együtt.” „... a kezdeti hónapokban a legfontosabb a nyelv zeneiségével való ismerkedés, és, hogy a gyerekekben magabiztosságot és kíváncsiságot építsen ki. A számolást később is meg tudják tanulni, de ha egy 4 évesnek elmegy a kedve az angol hallgatásától, azt nehéz visszahozni.”</p>	<p>Ismeri a korai kétnyelvű fejlesztés céljait és feladatait (ismeret). Ismeri a korai kétnyelvű fejlesztés jellemzőit és az életkornak megfelelő idegennyelvi tevékenységi formákat (ismeret). Képes reagálni a korai kétnyelvű/idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos tévhitekre (képesség).</p>

5. táblázat: Hallgatói nézetek és tanulási eredmények megjelenése a mesékben

Összegezve a 121 hallgatói mesében feltárt nézeteket és tanulási eredményeket kiderül, hogy a kétnyelvi jelek rendelkeznek számos, a szakma szempontjából fontos kompetenciával, mind az elméleti ismereteket,

4. A hallgatói mesék jellemzően 60-40 százalékos arányban íródtak angol, illetve magyar nyelven, az anyanyelv javára. Az itt bemutatott példák a magyar nyelvű mesékből származó szó szerinti idézetek.

mind a gyakorlati készségeket, mind az attitűdöket tekintve. A hallgatói mesékben megjelenő problémák, kihívások és megoldások jellemzően utalnak a hallgató által elsajátított elméleti és gyakorlati tudásra, így alkalmassak lehetnek az elért tanulási eredmények megítélésére. A jelöltek nagy részének a nyelvi szintje is kimondottan jó, erről a célnyelven írt élvezetes, a meseelemeket tudatosan és jól alkalmazó mesék tanúskodnak.⁵ A mesékben számos, a stúdium szempontjából releváns téma is megjelenik, többek között a természetes nyelvelsajátítás, az interkulturalitás, a sztereotípiák és tévhitek, valamint a velük való megküzdés szükségessége és a gyakorlati pedagógiai kompetenciák meglétének fontossága.⁶ A hallgatók elért tanulási eredményeit nemcsak az általuk írt mesék, hanem az általuk készített vizuális alkotások is jól szemléltetik.

Példák a tanulási eredmények megjelenésére a vizuális alkotásokban

A hallgatók kétnyelvi pedagógust ábrázoló rajzai, hajtogatott, tépelt, varrott, festett, ragasztott képei és kollázsai, térbeli alkotásai, társasjátékai nagyon változatosak (vö. *Trentinné*, 2013b). Legtöbbjük elkészítése szemmel láthatóan sok munkaórát vett igénybe és tudatosságról, valamint kreativitásról egyaránt tanúskodik. A vizsgára készülő jelöltek jelentős része se időt, se energiát nem sajnált a művek elkészítésekor, és ez a tény egyben a feladat megfelelő motivációs értékét is tükrözi. Természetes, hogy a hallgatók látásmódban, nézeteikben, hozzáállásban különböznek, és nincs ez másképp a vizualitás, a művészeti ágak és stílusirányzatok terén sem. Ebből következően a hallgatói alkotások is mind teljesen egyediek. Ugyanakkor a teljesen eltérő pedagógusábrázolásokból a személyes filozófiákra vonatkozóan több egyező vélekedés is kimutatható.

A jellemző, többek által is alkalmazott metaforikus elemek (vö. *Trentinné*, 2008, 2009) közé tartozik például a rugalmasságot jelölő rugó, az alapokat jelképező téglák, a tudást szimbolizáló könyvek vagy az idegennyelvi kompetenciára utaló szótár. Megjelennek az egyes fejlesztési területek (például az ének-zene, testnevelés, matematika, környezeti és vizuális nevelés) piktogramszerű jelölései is a legtöbb alkotásban. Mellettük – a hallgatói reflexiók alapján – egyenrangú szerepet betöltő labda, baba, építőkocka, játékmackó és kubikkocka a játék fontosságát hangsúlyozzák a korai nyelvi fejlesztés területén. Sokaknál feltűnik a sokszínűsége utaló szivárvány, a multifunkcionális tevékenységre lehetőséget teremtő több pár szem, fül, kar, valamint a természetfölötti (varázs)erőre történő utalásként a szárnyak vagy varázspálca. Az alkotások többségén kiemelt szerepet kap a kétnyelvűség, illetve többnyelvűség kifejezése például az országok zászlóival és egyéb hivatalos vagy népszerű jelképeivel, szimbólumaival. A vizuális alkotások alapján a jelöltek tudatában vannak annak, hogy a kétnyelvi pedagógusnak számos szakmai és személyes kompetenciával kell rendelkeznie ahhoz, hogy tevékenységét sikeresen és eredményesen folytathassa. Ezek közül nem hiányozhat a magas szintű nyelvtudás, a módszertani sokszínűség, az interkulturális tudatosság és tolerancia. Rendelkezni kell továbbá az általános pozitív személyiségjegyekkel, valamint a tipikus pedagógus jellemzőkkel, mint például gyermekszeretet (melynek vizuális megjelenítése nagyon sok alkotáson jelentős szerephez jutott: nagy szív formájában).

A fogalmi térképekből, pedagógusábrázolásokból – csakúgy, mint a mesékből – megállapítható, hogy a jelöltek ismerik és értik a korai kétnyelvű fejlesztés elméletét és gyakorlatát. Megalapozott elképzeléseik vannak az ezzel járó feladatokkal, a sikeres munkavégzéshez szükséges kompetenciákkal és a kétnyelvű kontextusból adódó kihívásokkal kapcsolatban is. Az általuk készített társasjátékokból pedig az is kitűnik, hogy a jelöltek tudatában vannak a tőlük elvárt tanulási eredményeknek és a cél érdekében az élethosszig tartó tanulás jegyében teendő további lépéseknek. Ismerik a szükséges kompetenciák megszerzését segítő önfejlesztési lehetőségeket

5. Két angol nyelvű mese teljes terjedelmében is olvasható: *Kovács és Trentinné Benkő*, 2014.

6. Ezekre példák, magyar nyelven írt, teljes terjedelemben közölt mesék: *Trentinné Benkő*, 2014a.

csakúgy, mint az azok megszerzését gátló tényezőket, akadályokat, kihívásokat. Tudatában vannak a tanulmányaik, a pályaszocializáció és a majdani pályavitel jellemző folyamatának, valamint azok főbb nehézségeinek. Minden társasjátékban hangsúlyos szerepet kap a gyakorlati pedagógiai-módszertani-nyelvi készségek bizonyítása a kétnyelvűséggel kapcsolatos elméleti ismereteken felül. A társasjátékok mezői, start és célállomásai, játékszabályai és szerencse/feladat/szituációs kártyái egyértelműen tanúskodnak az egyes jelöltek tanulási eredményeiről. Általuk, valamint a társasjátékot a vizsgán együtt játszva az oktató/vizsgáztató számára jól megíthetővé, értékelhetővé válnak egyes hallgatók kompetenciái, a kurzus során elért tanulási eredményei. Példák a hallgatói társasjátékok feladatkártyáiból (szó szerinti idézetek):

A. Példák a hallgatói társasjátékok elméletibb jellegű feladatkártyáira:

- Mi a jelentése a CLIL betűszónak?
- Definiáld, mi a kétnyelvű oktatás-nevelés!
- Magyarázd el, hogy mit jelent a „tantárgyköziség” (megszabott tiltott szavakkal)!
- Sorolj fel 5 olyan területet, amely a második nyelv tanításával fejleszthető!

B. Példák a hallgatói társasjátékok gyakorlatiasabb, módszertani feladatkártyáira:

- Sorolj fel 5 bemelegítő, ráhangoló/nyugtató jellegű játékot, amilyen gyorsan csak tudsz!
- Sorolj fel annyi angol gyermekdalt és/vagy mondókát 1 perc alatt, amennyit bírsz!
- Adj elő, mutass be, játssz el valamit (pl. egy népszerű gyermekdalt, hogyan jár egy hatalmas elefánt, hogyan kell a földről felállni kézhasználat nélkül)!
- Találj ki és játssz egy rövid játékot a többiekkel!

Hallgatói elégedettség vizsgálata a kreatív alkotásokon alapuló vizsgáztatással

A hallgatók által elkészített portfólióelemek technikai megvalósításukban, a hozzájuk fűzött reflexiókban, tartalmukat és mondanivalójukat tekintve is egyedi alkotások. Ami közös bennük, az az üzenet, mely szerint a kétnyelvi pedagógusnak sokszínű szakmai és személyes kompetenciákkal kell rendelkeznie, többek között a nyelvtudás, módszertan, interkulturalitás, gyermekközpontúság, tolerancia, kreativitás terén. A hallgatók tudatossága, nézetrendszere, a kurzus során elsajátított ismeretei és elért tanulási eredményei egyértelműen, explicit módon jelennek meg a portfóliókban.

A továbbiakban bemutatásra kerül, hogy a hallgatók hogyan élték meg a szóbeli, tételhúzó vizsga helyett alkalmazott portfóliókészítés és -védés folyamatát, hogyan értékelték az általuk létrehozott kreatív alkotásokat, valamint, hogyan reflektáltak saját tanulási eredményeikre utólag. A válaszokat a 2014-ben vizsgázott csoport tagjai szolgáltatották emailben kutatói kérésre, pár héttel a szóbanforgó vizsgajegyek beírása után (minta: 15 fő). A szó szerinti idézetek a hallgatói írásbeli reflexiókból származnak. Az otthoni felkészülésre vonatkozó hallgatói reflexiókból kiderül, hogy a válaszadók mindegyike úgy érezte, hogy ezen kreatív feladatok megoldása közben a vizsgára készült, a korai kétnyelvűségről tanult, így mind elméleti, mind gyakorlati szempontból közelebb került a kurzus témájához:

- Végig arra gondoltam, hogy bizonyos tételek teljesen lefedik a beugrók témáját.
- Ami a tananyag elsajátítását illeti, szerintem ez volt ez egyik legnagyobb előnye a feladatoknak, hogy nem magolni kellett,... mégis utána kellett nézni dolgoknak, hisz a produktumnak tartalmaznia kellett információt bőven.

- ...komoly munkát igényelt. Ahhoz, hogy meg tudjam csinálni őket, elolvastam a könyvekből, és az interneten is utánanézttem annak, ami nem volt világos. Úgy érzem, ezalatt, amikor elolvastam (újra és újra, hogy kitaláljam, miként valósítom meg a feladatokat) meg is tanultam és végre rendszerben láttam a sok dolgot, amikről beszéltünk.
- Nagyon sok időt fektettem a feladatok elkészítésébe, ha megakadtam, akkor vagy a megadott tananyagban próbáltam keresni olyan témát, kulcsfogalmat, ami előrelendít, vagy az interneten keresgéltem új információkat, amik esetleg inspirálhattak.
- Ezekhez a feladatokhoz sokat kellett gondolkodni, összegezni a félév során tanultakat. Én például a szakirodalmat is többször elolvastam, mert kellett a feladatokhoz. Vagyis legalább ugyanúgy tanultam belőle, mintha tételes vizsga lett volna.
- A beugróként kért 4 elem maximálisan elősegítette az ismeretek elsajátítását véleményem szerint, hiszen így örömmel, intenzíven, kreatívan, élvezettel tudtam őket elsajátítani. A feladatok által a kétnyelvűség pontos mivoltát is sikerült megértenem, és saját magamat is sikerült beleképzelni/élni a kétnyelvi óvodapedagógus szerepébe.
- A négy feladat elkészítése végén már sokkal komplexebben láttam a korai kétnyelvű fejlesztést, nagyon sok minden világossá vált, értelmet nyert, összeállt a fejemben az egész félévi munka.

A válaszadók úgy érezték és meg is fogalmazták, hogy a feladatok otthoni átgondolása, elkészítése közben sokat fejlődtek, többek között önismeret, kreativitás, tudatosság, kitartás, tanulásmódszertan és pályaszocializáció tekintetében.

- Szinte minden feladatnál megpróbáltam magamat abba a helyzetbe képzelni, hogy én vagyok egy kétnyelvű óvodapedagógus, és mindent ebből a szempontból vizsgálni.
- Akaratlanul is saját élményeim, reményeim szőttem például a mesébe, és így egyben, egész más képet festett, mint az agyamban.
- A mese és az ideális kétnyelvi óvodapedagógus rajz feladat kreativitást igényelt, és miközben elkészítettem őket, saját tapasztalataimat, céljaimat is át kellett gondolnom.
- A mese és a rajz elkészítése elgondolkodtatott, hogy milyen egy ideális kétnyelvi óvodapedagógus és ahhoz képest én hol tartok, így könnyebben tudok arra összpontosítani, ahol van mit fejlődnöm.
- Olyan feladatokban tudtuk kibontakoztatni a kreatitásunkat, amelyek egyben remek önismereti feladatok is voltak.
- A logikus gondolkodás terén sokat fejlődtem... A gondolattérkép készítése közben nem írhattam össze vissza a szavakat, gondolatokat, kellett bele logikai viszony, hogy mi hogyan követi egymást, hogy amikor majd beszélek róla nekem segítség, a hallgató félnek pedig érthető és világos legyen. Szerintem ezáltal ügyesebb lettem és legközelebb is sikerül majd ehhez hasonló feladatokat megoldanom.
- Rengeteget tanultam és fejlődtem miközben a beugrókat készítettem. Segítségül kellett hívnom a kreativitásomat is a feladatok elkészítése közben, hogy megálmodjam a tökéletes kétnyelvű óvodapedagógust, hogy a tökéletesség lépéseit egy játékban meg tudjam fogalmazni. A mindmap készítése közben megtanultam a legfontosabb fogalmakat is, és mindent, ami elengedhetetlen tudnivaló a kétnyelvű oktatásról. A játék és a mese kitalálása közben azon is elgondolkodtam, mi az ami engem visszafog, mi az ami segíthetne az utamon. Sok dologra ráébredtem, tudom, min kell változtatnom.

Sok hallgatót meglepett ugyanakkor, hogy képes volt ilyen magas színvonalon megoldani a szokatlan kreatív feladatokat. A válaszadók közel felénél a kezdeti nehézségekre is történt utalás. Ugyanakkor a végeredmény, a pozitív tapasztalat sikerélményként szolgált és önbizalmat adott mindenkinek.

- Először nem is gondoltam volna, hogy képes vagyok például egy társasjátékot elkészíteni, vagy egy ilyen összetett mesét megírni. Végül sikerült, igazi sikerélmény volt! :-)
- Bevallom őszintén, amikor még csak szóban forgott a téma, nem nagyon volt elképzelésem arról, miként fogom kivitelezni, de amint át kellett ültetnem a gyakorlatba, minden összeállt és ez jó élmény volt! Én nem tartom magam kreatívnak, így engem meglepett a saját teljesítményem, de végre büszke voltam magamra!
- Habár az elején végeláthatatlannak, s nehéznek tűntek a feladatok, meglepő volt, hogy milyen gyorsan jöttek a gondolatok, az ötletek és milyen élvezetet nyújtott az ezzel való foglalatzkodás, tanulmányozás.
- Meglepett, hogy feladataim ilyen jól sikerültek. Bevallom az elején kicsit félve álltam neki, de amikor a rajz elkészült és a gondolat-térkép vázlata is már megvolt, egész belejöttem a kreatív munkába. Nagyszerű érzés volt, hogy ezeket meg tudtam csinálni, ráadásul önállóan. A színes papír, ceruza, olló és a források nagy segítséget jelentettek.

Szinte minden megkérdezett egyértelműen könnyebbnek és hasznosabbnak ítélte meg az újfajta vizsgázást összehasonlítva a tétel kihúzásával és felmondásával. Visszajelzéseikben az otthoni készülés számos pozitívumát kiemelték:

- Könnyebb volt így vizsgázni, mert bár szerintem több időt fektettem bele, mintha csak a tétel tanulmányoztam volna, sokkal élvezetesebb volt, érdekesebb és nagyobb kihívást jelentett, viszont az eredményre is sokkal büszkébb vagyok, mintha csak elmondtam volna jól a tételt és 5-t kaptam volna.
- Véleményem szerint ez a fajta módszer jobb, mint a sima tételhúzogató, hiszen azzal, hogy otthon rákészülünk, utánajárunk dolgoknak, ráadásul fizikai formát is adunk a gondolatainknak, elérjük azt, hogy a későbbiekben is emlékezetes legyen a munka, tehát jobban megmarad bennünk, mintha csak simán tételket húznánk.
- Ez a fajta vizsgáztatás megkívánja, hogy az anyagot alaposan átvegyük, és ne csak bemagoljuk, hanem ténylegesen fel is dolgozzuk, és ez által a tudás nemvész el pár héttel a vizsga után.
- Szerintem nagyon jó ötlet volt, hogy így zajlott a vizsga, az otthoni készülés nagyon sokat segített a tanulásban, így hogy magam készítettem el mindent, sokkal mélyebben, és hosszútávon maradnak meg a fontos dolgok, mintha csak bemagoltam volna egy tételsort, amit akár már nagy izgalomban is elfelejthetek. Ez egy biztonságot adott, tudtam, hogy tényleg értelme és látszata volt annak, hogy készültem. Nyilván a tételket így is kutatómunka alá vettem, de ezeket bele tudtam építeni a munkáimba, és így sokkal emberközelibbé vált a téma, sokkal kézzelfoghatóbbá és jobban érthetővé.

A megkérdezett hallgatóknak – 1 kivételtől eltekintve – még sosem volt hasonló tapasztalata, ugyanakkor minden válaszadó szerint van létjogosultsága az ilyen típusú vizsgáztatásnak. Az indoklasként felhozott érvek között szerepelt többek között a megszerzett ismeretek maradandósága, a vizsgára készülés motivációs hatása vagy a későbbi hivatás szempontjából is hasznos önfejlődési lehetőség.

- Ilyen típusú vizsgában eddig még nem volt részem, de a tapasztalatom alapján, ezzel a folyamattal sokkal hatékonyabb volt a tanulás, és sokkal kellemesebb, élvezetesebb a vizsga.
- A mi munkánkban nagyon nagy szükség lesz a kreativitásra, az új ötletekre és ezek a feladatok nagyon jók gyakorlásnak.
- Szerintem abszolút van létjogosultsága egy ilyen típusú vizsgáztatásnak, főleg az óvodapedagógia szakon, ahol elég fontos a kreativitás és a sokféleség.

- Véleményem szerint teljesen elegendő az a négy beugró feladat, amit a vizsgán mutattunk be, a fejlődésünkhöz, a megfelelő elmélet és gyakorlat elsajátításához. Úgy tanultunk, hogy észre sem vettük, pont, mint amit majd a gyerekeknél mi is el szeretnénk érni.
- Rám ez a módszer teljes mértékben pozitív hatással volt. Azzal többet tanulhattam, hogy magam ástam bele az adott témába, és ezzel kiélhettem a kreativitásomat. A kétnyelvű óvodapedagógusnak pedig pont hogy kreatívnak, nyitottnak, és sokszínűnek kell lennie. A bemagolás nem ér semmit, hiszen következő hétre, de lehet, hogy napra el is felejtünk.
- A vizualitás, az otthoni egyéni munka, a korrekt feleltetési módszer mind hozzájárult ahhoz, hogy ne csak „négy kredit”-et érjen, hanem annál többet. A munkafolyamatok alatt szerzett tapasztalatok és a vizsgázási élmények bevésődtek az emlékezetembe, amit biztos, hogy nem fogok elfelejteni, hiszen ÉN éltem át, ÉN dolgoztam vele, ÉN adhattam elő, az ÉN gondolataim is felszínre jöhettek.

Már a korábban idézett válaszokban is szerepelt a vizsgáztatás módjának hatása magára a vizsga hangulatára. Sokan ezt a szempontot fontosnak tartották külön is kiemelni.

- Ami nem utolsó, hogy ez a vizsgamód feszültségmentesebbé tette az egész szituációt, sokkal barátságosabb volt a hangulata, mint egy átlagos, tételhúzó vizsgának, így magabiztosabban is vághattunk neki az egésznek.
- Szerintem könnyebb volt így vizsgázni, mint tételt húzni. Ezek a munkák minden témát érintettek és jobb volt, mint egy adott témáról folyamatosan beszélni. A vizsga „hangulata” is jobb volt, és gyönyörködhattunk egymás alkotásaiban. Az is jó volt, hogy párosával mentünk be és ha egyikünk nem tudott valamit a másikunk segíthetett neki.
- Úgy vélem, hogy lehetne így vizsgázni, hiszen a tanárok ebből is le tudják szűrni, hogy mennyit készülünk és mekkora tudással mentünk be vizsgázni. Szerintem így nekik is érdekesebb, hiszen megnézhetik a kreatív munkáinkat és nem egy adott témát kell folyamatosan hallgatniuk. Ráadásul így nem voltunk annyira feszültek, a vizsga „hangulata” is jobb volt.
- Végül, de nem utolsó sorban, ami a leginkább diákbarát dolog volt ebben a vizsgában, hogy egyáltalán nem éreztem, hogy stresszelve, görcsbe rándult gyomorral kellene bemennem rá. Kellemesen elbeszélgettünk a portfólióról, vitaszerűen. Sokkal jobb párban vizsgázni, mint egyedül!

Összegzés

Megállapítható, hogy a hallgatói portfólió elemeiként otthon elkészített, reflexiókkal ellátott kreatív alkotásokból, azok vizsgaszituáció keretében történő bemutatásából, valamint a kialakuló szakmai diskurzusból lehet következtetni a jelöltek tanulási eredményeire. A dokumentumok bemutatása során a jelölt és a környezet – jelen esetben a vizsgáztató és a hallgatótársak – számára is láthatóvá és értékelhetővé vált az adott hallgató teljesítménye, többek között az alábbi szempontok alapján: (1) a szakmai fejlődés reflektív elemzése és annak személyes volta; (2) az anyagok kidolgozottságának színvonala; (3) a megoldások és a módszerek változatossága és ötletessége; valamint (4) az anyagok és az elemzés szakmai színvonala (vö. URL 5).

Az eredetileg bemelegítő beszélgetés alapjának szánt feladatok az oktatói/kutatói tapasztalatok alapján képesek voltak kiváltani a hagyományos tételhúzó vizsgát az adott stúdium esetében. Ezt a feltételezést erősítette meg az utólagosan begyűjtött hallgatói visszajelzések is. A válaszadók egyöntetű álláspontja szerint ez a típusú felkészülési és vizsgáztatási forma nemcsak élvezetesebb és motiválóbb volt számukra, hanem sokkal hasznosabbnak is tartották. Számos olyan kompetenciaterületen jeleztek önfejlődést, amit a hagyományos vizs-

ga segítségével valószínűleg nem tapasztaltak volna, holott – véleményük szerint – ezekre a kompetenciákra későbbi hivatásuk során kiemelten szükségük lesz. Állításuk szerint a kiválasztott négy feladat megoldása során sikeresen elsajátították mindazt az elméleti és gyakorlati tudást, amit a kurzus követelményei megkívántak. Tanulási eredményeikkel mind a vizsgáztató, mind a hallgatók többsége kimondottan elégedett volt.

Részben ennek igazolásaként, a Függelékben két teljes szövegű hallgatói visszajelzés kerül közlésre az eredmények összegzése kapcsán (1. és 2. számú melléklet). Az első véleményt egy, a vizgán ötös érdemjegyet szerző hallgató, a másikat egy kevésbé sikeresen szereplő jelölt írta. Lényegesnek tartom kiemelni, hogy az utóbbi hallgató értékelése is teljes mértékben pozitív és támogató az alkalmazott vizsgáztatási megoldással kapcsolatban. Megállapítható tehát, hogy a megkérdezett hallgatók véleménye egybehangzó: elégedettek az újszerű vizsgáztatási gyakorlattal. Ugyanakkor a cikkben bemutatott oktatásszervezési újítás gondos előkészítése és a tapasztalatok, visszajelzések folyamatos értékelése továbbra is indokolt, hiszen egyes esetekben a hallgatók eleinte idegenkedtek a számukra szokatlan és nehéznek tűnő kihívástól. Ezért a tanulási-oktatási folyamatok az ideai félévben (2015 tavaszán) már ennek megfelelően zajlanak. Az eddiginél is több kreatív tevékenységgel találkoznak a jelöltek, illetve részletesebb tájékoztatást és útmutatást kapnak a felkészüléshez. A tapasztalatok gyűjtése és elemzése folyamatosan zajlik abból a célból, hogy a vizsgálható minta nagysága tovább növekedjen és mélyebb elemzést tegyen lehetővé.

Függelék

1. sz. melléklet: A vizgán 5-ös érdemjegyet szerzett hallgató véleménye

„A feladatok egyenként olyan sajátos szakmai meglátást vontak maguk után, hogy a felkészülés alatt akaratlanul is egyaránt folyamatosan újdonságokba sikerült ütközni. Ez nem csak motiváló volt a felkészülés szempontjából, hanem leginkább ez tette igazán mélyenszántóvá a tanulás részét is. A feladatok elkészítése folyamán leginkább azt vettem észre, hogy egyre egységesebben kezdem átlátni a kétnyelvűség rendszerét (pl. mind-map készítés, társasjátékhoz anyaggyűjtés). A különböző források használata, párhuzamba állítása segített abban, hogy a kreativitással összevetve az elméletet rögvest gyakorlattá váltsam. Sok olyan részterülete vált világossá ennek a tantárgynak, ami az elején még homályos volt (pl. a CLIL és a különböző kétnyelvűséggel foglalkozó ágazatok kölcsönhatása, különbsége stb.).

A mesém megírásához azt a stratégiát választottam, miszerint elkezdtem egy mondattal, és onnantól szinte magára hagytam a formálódást, kibontakozást. Nem volt se koncepció, se cselekménysor és mégis valahogy a végére sikerült olyan frappáns kis hátsó motívumokkal rendelkező mesét összerittyenteni, hogy magam is meglepődtem. Kellemes meglepetés volt, és érdekes volt visszaolvasva szemlélni az akaratlanul is felmerülő tanultakból merített mesébe fordított tudástartalmakat.

Volt némi kihívás a feladatokban, érezhetően kollektíven a csoporton belül, de ez úgy gondolom, hogy nem a képességeink alulbecsülését jelezte, hanem sokkal inkább az idegenkedést egy olyan feladattal szemben, amivel sokan még nem szembesültünk (pl. meseírás, társasjáték készítés). Ezért is lepett meg a végeredmény, hogy teljes elánnal, motiváltsággal tudunk véghez vinni valamit, amire aztán csodálkozva tekintünk, hogy a miénk! Igazi sikerélmény!

Alaposabb, élményszerűbb és ami a legfontosabb, ezerszer maradandóbb volt így vizsgázni, mint egy tanácskönyv mellett gubbasztva magolni. Összekapcsoltuk a fantáziánkat, kreatitásunkat, tudásunkat, illetve mindenféle egyéb képességeinket és egy teljesen egyéni képet mutattunk be ezáltal arról, hogy mit is jelentett való-

jában számunkra ez a tantárgy. Nincs az a jeles dolgozat, ami képes lenne úgy tükrözni azt a tudást, amit szerezünk, mint egy ilyen sokszínű feladatgyűjtemény által!

Követendő példa ez a vizsgáztatási rendszer! Ha több ilyen lenne (más tantárgyak nyomán is) garantált, hogy egy sokkal kreatívabb, ambiciózusabb és közvetlenebb hallgatóság kerülne ki erről a szakról, ahol tulajdonképpen ezek a tulajdonságok a legmértvadóbbak a szakmai jövőnkét illetően."

2. sz. melléklet: A vizsgán rosszabb érdemjegyet szerzett hallgató véleménye

„Tudom, hogy pont nem én voltam az, aki a maximumot hozta ki a témából (ellenben ha több időt szántam volna rá, bizony nekem is lett volna kedvem olyan csodákat gyártani, mint a csoport többi tagja), ellenben én nagyon konstruktívnak tartottam ezt a rendszert. Szerintem a hallgató sokkal szívesebben alkot és fejezi ki magát, majd beszél a saját maga által kreált dolgokról vizsgán, minthogy bemagoljon rengeteg infót (ami bár valóban fontos és hasznos, sajnos akárhogy is nézzük, a vizsgajegy megszerzése után két pillanat alatt illan el minden a fejből – tisztelet a kivételnek, természetesen). Az alkotásokon keresztül, azok segítségével könnyen szembesülhetünk olyan bizonytalanságokkal, problémákkal, ami majd kétnyelvű óvodapedagógus-létünk során rajtunk üthet, de eddig még nem merültek fel bennünk – ugyanakkor meg is szilárdulhat bennünk a tudat, hogy igen, ott vannak a buktatók, de mégis megéri ezt csinálni.

Én így láttam ezt az egészet, láttam, hogy a többiek mennyi munkát és kreativitást fektettek a munkáikba (amit egyébiránt félve nevezek így, a legszebb szó erre az alkotás, ennek van létjogosultsága itt, hiszen biztos ál-lítom, bármelyik csoporttársam letagadná, hogy kín szenvedés és véres veríték kísérte a kreatívkodást), és ez – az én nézőpontomból – sokkal inspirálóbb és motiválóbb, mint nevek, évszámok és törvények bemagolása. Természetesen erre a lexikális tudásra is szükség van, de egy ilyen szakmában önmagunk kifejezése, és e folyamat eredményének élethű, maximális átadhatósága és átadása (sőt, természetesen befogadása is) a legfontosabb. Köszönöm önnek ezt a fél évet, remélem, találkozunk még!"

Szakirodalom

1. 15/2006 (IV./3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 4. Melléklet.
2. 252/2004. (jelenleg hatályos: 15/2006.) kormányrendelet. Képzési és kimeneti követelmények (KKK) a kétciklusú felsőoktatási rendszerhez (Bologna-folyamat).
3. 26/1997. (VII.10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról.
4. A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása című (HEFOP-3.3.1.-P-2004-09-0150/1.) pályázat.
5. Adam, S. (2004): *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.
6. Allan, J. (1996): Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21. 10, 93–108.
7. Anderson, L. and Kratwohl, D. R. (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
8. Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
9. Barber, M. and Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey and Company, London.

10. Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
11. Bartlett, N. (1990): Teacher Development through Reflective Teaching. In: Richards, J. and D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education*. CUP, Cambridge.
12. Barton, J. and Collins, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44. 3. 200–210.
13. Báthory Zoltán és Falus Iván (1977): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
14. Bingham, J. (1999): *Guide to Developing Learning Outcomes*. Sheffield Hallam University, Sheffield.
15. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive Domain. Longmans, Green, New York.
16. Bloomfield, L. (1970): *Language*. Allen and Unwin, London.
17. Brumfitt, K. (2008): Kompetencia-alapú tanárképzés Angliában. *Pedagógusképzés*, 6. 35. 3. 109–116.
18. Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. and Calfee, R. (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
19. Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. and Calfee, R. (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
20. Cambridge, B. (2001): *Electronic Portfolios: Emerging Practices in Student, Faculty, and Institutional Learning*, American Association for Higher Education.
21. Chomsky, N. (1975): *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York.
22. Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.
23. Constantino, P. M. and De Lorenzo, M. N. (2002): *Developing a professional Teaching Portfolio: A Guide for Success*. Allyn and Bacon, Boston.
24. Coyle, D., Hood, P. and D. Marsh (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. CUP, Cambridge.
25. Day, R. and Roed, B. (1996). *Teaching Dossier: A Guide*. Edmonton: University Teaching Services, University of Alberta.
26. Derényi András (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata: elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és gazdaság*. BCE 28. kötet, 2. 182–202.
27. Derényi András (2015): *A tanulási eredmények alapú képzésfejlesztés elemei, a tanításról, a tanulási folyamatról való gondolkodást alakító hatása*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
28. Dewey, J. (1903): *Studies in Logical Theory*. University of Chicago Press, Chicago.
29. Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005): Designing Modules for Learning. In: *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. O’Neill, Getall. AISHE, Dublin.
30. Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárásai lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 23–43.
31. Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
32. ECTS Users’ Guide (2005). Directorate-General for Education and Culture, Brussels.
33. Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

34. Európai Bizottság: Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR, 2009) Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság. Luxembourg: Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala.
35. Eurydice (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission, Brussels.
36. Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
37. Falus Iván és Kimmel Magdolna (2009): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest, Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
38. Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28.
39. Falus Iván (2001b): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
40. Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (2002, szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
41. Falus Iván (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (2006, szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 299–309.
42. Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
43. Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
44. Farkas Éva (2015): *A tanulási eredmények megközelítés hatása a pedagógiai és értékelési kultúrára*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
45. Fischer Andrea és Halász Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló a Tempus Közalapítvány számára. Bologna Füzetek 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.
46. Fishman, J. A. (1976): *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Newbury House Publishers.
47. Golnhofer Erzsébet (2001): Pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 55–61.
48. Golnhofer Erzsébet és M. Nádaszi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3. 305–310.
49. Gosling, D. and Moon, J. (2001): *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. SEEC Office, London.
50. Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*. Longman, London.
51. Hunyady Györgyné (1993): Szépirodalom és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 43. 7–8. 107–114.
52. Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In: *Tanulmánykötet*. NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, 62–71.
53. Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Bollókné Panyik Ilona (2004, szerk.): *Gyermek–nevelés–pedagógusképzés. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XXVII*. Trezor Kiadó, Budapest, 9–33.

54. Hunyady Györgyné és Ungárné Komoly Judit (1999): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjeinek vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek–nevelés–pedagógus-képzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 7–38.
55. Hutchings, P. (1998, ed.): *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*, American Association for Higher Education.
56. Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. University College Cork, Cork.
57. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
58. Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
59. Korthagen, F. A. J. (1993): Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9. 3., 317–326.
60. 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.
61. Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
62. Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
63. *Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) – magyar változat*, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
64. Krathwohl, D. R. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41, 4. 212–218.
65. Lorenzo, G. and Iltelson, J. (2005) An Overview of E-Portfolios. ELI Paper 1. 2005 July. Oblinger, D. (ed.) *EDUCAUSE. Learning Initiative*. URL: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
66. Lóth László (2007): Adalékok a hazai kompetenciafelfogáshoz. In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. OKKER Kiadó, Budapest 157–175.
67. M. Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
68. M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásemelvények hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print Kiadó, Budapest.
69. M. Nádasi Mária (2006): Pedagógikum a hétköznapiakban. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Pedagógikum a hétköznapiakban és a művészetekben*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 4–14.
70. Marsh D. (1994): *Bilingual Education and 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.
71. Marsh, D and Langé, G. (2000, eds.): *Using Languages to Learn and Learning Languages to Use. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
72. Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE The European Dimension*, UniCOM University of Jyväskylä, Jyväskylä.

73. Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M. J. (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford.
74. Murray, J. P. (1997): *Successful Faculty Development and Evaluation: The Complete Teaching Portfolio*, ERIC Clearinghouse on Higher Education.
75. Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
76. Nagyné Paksi Margit (2009): Pedagógusképzés az egységesülő Európában. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.) *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 167–178.
77. Pajares, F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62. 3., 307–332.
78. Pollard, A. and Tann, S. (1993): *Reflective Teaching in the Primary School*. Cassel, London.
79. Richards, J. and Lockhart, C. (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.
80. Richards, J. and Nunan, D. (1990, eds.): *Teacher observation in second language teacher education*. Cambridge University Press, New York.
81. Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York, 102–119.
82. Rodriguez-Farrar, H. B. (2006): *Creating a Teaching Portfolio: A Handbook for Faculty, Teaching Assistants and Teaching Fellows*. The Sheridan Center for Teaching and Learning. Brown University.
83. Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai fejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. OFI, Budapest.
84. Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith, London.
85. Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Kutatás-módszertani kiskönyvtár, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
86. Seldin, P. (2004): *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3rd edition). Bolton, MA: Anker Publishing Company Inc.
87. Seldin, P., Annis, L. and Zubizarreta, J. (1995): Using the Portfolio to Improve Instruction. In: *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*, W. Alan Wright, ed. Bolton, MA: Anker, 247–253.
88. Setényi János (2015): *A tanulási eredmények megközelítés hatása az oktatás jövőbeli trendjeire*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
89. Shore, B., Foster, S., Knapper, C., Nadeau, G., Neill, N. and Sim, V. (1986): *The CAUT Guide to The Teaching Dossier: Its Preparation and Use*. Ottawa: Canadian Association of University Teachers.
90. Szabolcs Éva (1993): Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest, 106–121.
91. Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–348.
92. Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
93. Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

94. Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
95. Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–95.
96. Szlamka Erzsébet (2015): *A Magyar Képesítési Keretrendszer célja és funkciói*. (előadás, elhangzott 2015. május 6-án „A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetése” című szakmai rendezvényen, Tempus Közalapítvány, Budapest).
97. TALIS Report (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD Publishing, Paris.
98. Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy. (2005, 2008) OECD Publishing, Paris.
99. Tier Noémi és Monori Sarolta (é. n., szerk.): *Alma a fán. Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
100. Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 87–103.
101. Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Jubileumi tanulmánykötet. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248–264.
102. Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 143–158.
103. Trentinné Benkő Éva (2013a): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. PhD értekezés (ELTE PPK, NDI).
104. Trentinné Benkő Éva (2013b): Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés online tudományos folyóirat*, 1. ELTE TÓK, 73–105.
105. Trentinné Benkő Éva (2013c): A kétnyelvi képzésre jelentkező óvodapedagógus hallgatók nézetei és motivációi az ELTE TÓK-on. In: Árva Valéria és Márkus Éva (szerk.): *Education and /und Forschung II*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 251–276.
106. Trentinné Benkő Éva (2014a): Meseelemzés a korai idegennyelvi fejlesztéssel kapcsolatos pedagógus-hallgatói nézetek, kompetenciák és tanulási eredmények feltárására. In: Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
107. Trentinné Benkő Éva (2014b): A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány – oktatás, kutatás, innováció*. Online tudományos folyóirat, ELTE PPK. 3. 89–108.
108. TTA (1998): National Standards for Qualified Teacher Status. Teacher Training Agency, London.
109. Vámos Ágnes (1991): Kétnyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 56–59.
110. Vámos Ágnes (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 11. 11–16.
111. Vámos Ágnes (2000): A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*, 9. 4. 729–742.
112. Vámos Ágnes (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–306.
113. Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.

114. Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
115. Vámos Ágnes (2003b): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4. 109–112.
116. Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős: a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1–2. 24–38.
117. Vámos Ágnes (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Bologna füzetek 6. Tempus Közalapítvány, Budapest.
118. Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése *Neveléstudomány*, 1. 35–52.
119. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. 23–42.
120. Vass Vilmos (2006a): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.) *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 139–161.
121. Vass Vilmos (2006b): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
122. Woods, P. and A. Pollard (1988, eds.): *Sociology and teaching: A new challenge for the sociology of education*. Croom Helm, London.
123. Woodward, T. (1991): *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. CUP, Cambridge.
124. Wubbels T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8. 2. 137–149.

Internetes hivatkozások

1. URL 1: *Teaching Portfolios*. Center for Teaching. Vanderbilt University. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-portfolios/>. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
2. URL 2: Creating a Teaching Portfolio. <http://teachingcenter.wustl.edu/About/ProgramsforGraduateStudentsandPostdocs/resources/Pages/Creating-a-Teaching-Portfolio.aspx>. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
3. URL 3: Tanári portfólió. http://www.uni-miskolc.hu/~bbziweb/bbzi/hallgatok/portfolio_a_tanari_kompetenciak.docx Utolsó letöltés: 2015. március 18.
4. URL 4: Hollósi Hajnalka Zsuzsanna és Szabó Antal: Tanári portfólió. http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/06_tanari_portfolio.pdf. Utolsó letöltés: 2015. március 18.
5. URL 5: ELTE Pedagógikum Központ. Tájékoztató a portfólió követelményeiről. https://tanulmanyi.pk.elte.hu/tma-szd_portfolio Utolsó letöltés: 2015. március 18.
6. URL 6: Cs. Czachesz E. (Vidákovics T. és Zsolnai A. közreműködésével): Portfólió készítése. Oktatási segédanyag tanárszakos hallgatók számára. <http://www.arts.u-szeged.hu/karunkrol/formai-tartalmi/portfolio-keszitesi> Utolsó letöltés: 2015. március 18.
7. URL 7: <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=File&nodelDX=5273> (Utolsó letöltés: 2015. május 20.)

A Chapter from Hungarian Multilingual–Multicultural Education

Arianna Kitzinger*

A tanulmány egy nyelvpedagógiai kutatást mutat be, amely egy magyar multilingvális–multikulturális óvodában zajlott. Bevezetésképp leírja a pápai Fáy András Óvoda különös helyzetét, ahol 2008 szeptemberétől 23 külföldi család gyermekét fogadták. Az interdiszciplináris kutatás azt a fontos kérdést vizsgálja, hogy ebben a pedagógiai és nyelvpedagógiai szempontból igen komplex helyzetben hogyan tudják megtalálni az óvodapedagógusok, a gyerekek, a szülők, illetve az oktatáspolitikusok a közös nyelvi, kulturális és pedagógiai alapot a migráns és a magyar családokból jövő gyermekekkel való kommunikációban. Az elméleti háttér bemutatása után, amely a migránsok nyelvtanulásával és az akkulturációs stratégiákkal foglalkozik, az ismertetés betekintést nyújt az óvoda kétnyelvű magyar–angol pedagógiai programjába. A tanulmány középpontjában a kutatási eredmények állnak, melyek a szocio-pedagógiai környezetet, az óvodai nyelvhasználatot és kommunikációt, illetve a nyelvpedagógiai módszereket és eszközöket tárják fel. A diszkusszió végkifejlete az a következtetés, miszerint Magyarországon egy új nyelvpedagógiai modell születésének lehetünk tanúi, mely jellemzőinek ismertetésével zárul a tanulmány.

Kulcsszavak: nyelvpedagógia, multilingvális és multikulturális óvoda, akkulturációs stratégiák, nyelvi és kulturális sokszínűség

The Background

Since September 2008 the children of foreign families working at the air base of Pápa have been going to the local Fáy András Kindergarten. The kindergarten was appointed as the host institution of foreign children by the local government of Pápa. Families came from the member states of NATO and from the two member nations of Partnership for Peace in the frame of the *Strategic Airlift Capability programme (SAC/C-17)* (Strategic Airlift Capability, 2013). Families are usually made up of young parents and their children who go either to school or to the kindergarten. Their delegation lasts approximately for 1.5-4 years. This unique multilingual-multicultural kindergarten hosts 23 foreign families' children from 6 different countries (i.e. from Sweden, Bulgaria, Poland, Norway, the Netherlands and the United States) and from Hungary. The mother tongues of the children are Swedish, Bulgarian, Polish, Norwegian, Dutch, and in the case of the American families the native languages of these families are English, Filipino and Spanish. The setting is exceptional as NATO bases establish their own international schools elsewhere in the world. The Hungarian town, Pápa, is the first place where foreign children are trying to adapt to the local community from linguistic, social, educational and cultural points of view.

Multilingualism and early childhood education have been widely examined from the aspect of linguistics pedagogy. Many Hungarian researchers dealt with bilingualism (e.g. Bartha, 1999; Navracsics, 2007, 2008, 2010), childhood language acquisition (e.g. Kovács, 2002, 2008, 2009a, 2009b), or multiculturalism (e.g. Cs. Czachesz, 1998; Torgyik, 2005; Varga, 2006; Gordon-Győri et al, 2011) although a gap in the discussion can be noticed: the social context and the educational setting seemed to be a novelty in Hungary

* Arianna Kitzinger: Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának tanársegédje, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori iskolájának doktorjelöltje. E-mail: kitzinger.arianna@bpk.nyme.hu

Research aims and methods

The previously discussed problems can be examined from different aspects. This study aims to approach the question from language educational and sociological points of view. Therefore, the following main research question can be formulated: *How can kindergarten teachers, children, parents and educational specialists form the common linguistic, cultural and pedagogical basis for communication in this very complex context?*

In the light of the above, to achieve outcome from multilateral perspectives, and to be able to expand the validity of results (Seidman, 2002; Nádasi, 2004), the method of triangulation was employed which was made up of the following components (Table 1):

Table 1. Summary of research design

Methods	Subject of research	Research tools and methods of analysis
Observation	<ul style="list-style-type: none"> personal and material conditions in the kindergarten curricular and extracurricular activities in 3 kindergarten groups (61 children) 	<ul style="list-style-type: none"> content analysis of the observation chart
Interviews	<ul style="list-style-type: none"> 9 parents in 3 groups: Hungarian, native English, non-native English/Hungarian 3 educational professionals 5 kindergarten teachers 6 children 	<ul style="list-style-type: none"> content analysis of the answers to the semi-structured interview questions
Desk research	<ul style="list-style-type: none"> the intercultural programme of the kindergarten 	<ul style="list-style-type: none"> analysis of the document within the frame of Grounded Theory

Migratory education in Hungary

As children of the families came from NATO member states can be considered to be migrants, it is worth taking a look at migratory education. In Hungary, migrant children of mandatory school age must be provided with the suitable education. Forgács (2001) suggests that the education should be free of charge with a special focus on the language of the host country. Moreover, migrant children's own language and culture should be familiarised as well, and teachers should get special initial and in-service training (Vámos, 2013). Although the Directive 77/486/EEC prescribes the aforementioned rights for children from the European Union, the effect of the directive should be extended to the children of non-EU citizens too, especially if they stay in the country for the reason of permanent work. Legally, migrant children should be treated equally and must have the same rights and obligations at school. Forgács (2001) does not deal with children under 6, and he does not give a comprehensive answer to the question of the language of education either. Forgács (2001) confirms that migrant families send their children to the so-called "international schools" which are maintained by foreign states. As far as language is concerned, the study mentions bilingual schools where the opportunity and the conditions of teaching Hungarian and a foreign language are already proven. At this point the question whether which foreign languages

are taken into consideration may arise. The language problem of children with less widespread languages is absolutely neglected.

Simon (2009) cites the same source as *Forgács* (2001) and emphasises that according to the Directive 77/486/EEC migrant children (regardless of their state of origin) should be integrated in a way that both their native language and their culture could be preserved (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009). In Hungary, organising mother tongue tuition is within the scope of the country's own education system. It means that the country can choose the way of funding and establishing L1' education. The integration policy of the European Union was refined in 2003 in Thessaloniki where education and language teaching got into the limelight. Children can get direct integrated education within the majority classes, segregated education in special classes or they can take part in extra-curricular activities. The way the teaching of the language of the host country is provided depends on the different educational traditions of the states. The examples range from the reception centres (e.g. in the United Kingdom) through school organised language courses (e.g. in the Czech Republic) to separated language teaching (e.g. in Norway) or bilingual education (e.g. in Sweden). Several countries (e.g. Denmark, Holland, and Finland) support immigrant children's mother tongue education, and in Hungary (Vámos, 2013). Concerning intercultural education religious holidays and traditions should be respected in all European countries. Although clothing is a more varied question: in Ireland and in the United Kingdom uniform is worn, in Belgium and France clothing causes the most conflict, while in Sweden all kinds of regulation concerning clothing is prohibited. Meals are plural in most countries according to religious or health considerations of the immigrants.

Vámos (2011) examines a Hungarian comprehensive school, namely, the Tarczy Lajos Primary School that can be an interesting insight from our point of view because this school works under the direction of the local government of Pápa similarly to the target institute, the Fáy András Kindergarten, of this research. The school operates on the basis of a Hungarian-English educational programme that is mutually favourable to both foreign and Hungarian pupils, states Vámos (2011). It is a very important point that this school has gained exempt from general legal rules and a unique permission was given in order to establish their own bilingual programme. The Ministry of Education gave two main reasons for this: 1. foreign pupils' expectedly large fluctuation and 2. the principal task of teaching Hungarian to foreign pupils and teaching English as a common language. In this sense the most accented areas of the bilingual pedagogical programme became as follows:

1. Foreign language command
2. Personality development
3. Intellectual attitude
4. Cognitive abilities
5. Mother tongue acquisition and cultural studies
6. European thinking

The slogan of the school became "meeting languages = meeting cultures" (Vámos, 2011 p.203) which stimulates intercultural attitude among students. Similar goals can be observed in the programme of the Fáy András Kindergarten (Morvai, 2008) which will be discussed at the Hungarian–English bilingual educational programme of the kindergarten.

1. First language.

Acculturation strategies

Besides education, migrants also have to face issues regarding their identity. According to the Oxford Dictionary entry (Hornby, 2000, p. 643) by *identity* we mean

1. who or what somebody or something is,
2. the characteristics, feelings or beliefs that distinguish people from others
3. the state or feeling of being very similar to and be able to understand somebody or something.

Additionally, identity has different aspects in psychology, sociology and history.

With the encounter of the cultures personal attitude (rooted in history, traditions and customs or outside circumstances) will decide how the individuals adapts themselves to a new culture. Acculturation strategies are summarized in the table below (see Table 2):

Table 2. Acculturation strategies (based on Berry, 2008)

	High value on one's own culture +	Rejecting one's own culture -
High value on majority culture +	integration	assimilation
Rejecting majority culture -	segregation/ separation	marginalization

The optimal variety of acculturation is *integration* when immigrants manage to accept the majority culture while preserving their own. There is an ideal balance between immigrants' own culture and that of the receiving country. This balance, however, is very fragile and there are usually anomalies either toward one's own culture or towards the culture of the majority.

When the individuals cannot detach from their own culture and completely reject majority culture, they *separate* or *segregate*. In this case the immigrants are not able to accept the values of the receiving country that means a total cutting away from the society they live in. It is a common phenomenon that the present research call *forced emigration*. It can be noticed in cases where the individuals do not leave their homeland voluntarily. Reasons can be various, e.g. war, revolution or economic difficulties.

A similar situation can be the reason of *assimilation*. Individual reaction is just the opposite of the reaction in case of separation: the individual tries to exclude the country left behind. This process is going on in a great number of families of (half)-Russian origin where usually a Russian woman marries a Finn. At the same time, assimilation may be the result of fear: parents want their children to grow up in a new world forgetting their parents' roots, traditions and culture.

Marginalization is a relatively rare phenomenon. It might happen especially under circumstances where religious and cultural differences are considerable. In this case individuals exclude themselves from both cultures: they live their life as rootless, rebellious, self-destructing aliens. It can be noticed for instance in the second gen-

eration Pakistani children in Great Britain. While rejecting their parents’ culture, they cannot completely accept the culture of the host country either. They often find themselves on the margin of the society.

The Hungarian–English bilingual educational programme

Considering the above mentioned, very complex setting and expectations, Fáy András Kindergarten had to work out their own educational programme. A programme that should support the social acculturation and linguistic accommodation of the children, and at the same time, could favour Hungarian children as well. The institution launched its Hungarian–English bilingual educational programme in September 2009 (Morvai, 2008). The document laid down the trinity of basic educational principles which can be regarded as the objectives of multicultural education (Table 3).

Table 3. The objectives according to the bilingual educational programme

Objectives
<ol style="list-style-type: none"> 1. Process of language acquisition with the help of <ul style="list-style-type: none"> • wide range of activities and • everyday communication 2. Migrant families’ acculturation 3. Familiarisation with each other’s language and culture

Additionally, the objectives are underpinned by the main tasks which should be carried out by appropriate language educational methods (Table 4).

Table 4. The main tasks and the language educational methods

Main tasks	Language educational methods
<ul style="list-style-type: none"> • Keeping Hungarian traditions according to regulations, • respecting each other’s identity • Arousing interest toward Hungarian and English • Proportion of languages: according to groups of children • Individual differentiation in foreign language use • Speech panels serve understanding, reproduction • Introducing holidays and cultures of both speech areas (Hungarian and English) 	<ul style="list-style-type: none"> • All areas of activities • Spontaneity, without any force • While playing • Positive feedback • Metacommunication • Accepting physical response • Consistent repetition • Authentic English speech samples

The context

As it has already been mentioned that by “context” this study means the political and legal background together with the educational setting. Based on the research results one must say it is apparent that the present pedagogical situation is the outgrowth of a political decision where the actors’ participation could not be called “balanced” if one considers a world power and a small town on the scales of life. While the political concept had

prominent supporters, in finding an appropriate base for the educational scene Pápa was left alone. It could have indicated an intolerable educational situation if the local-government had not faced a certain challenge which had to be responded to.

Some hesitation and doubts can also be observed concerning the legal status and naming of the foreign families who came to Hungary to work within the frames of the NATO. Terms like 'migrants' and 'refugees' appear. In fact, the working members of the foreign families are on secondment from the NATO. Therefore, 'seconded', 'secondment' can be the proper expressions while determining their status. The reason why it should be dealt with it is that inappropriate naming can impact upon educational issues as well. It might mean disadvantage, for instance, in application for tenders and generate other administrative misunderstandings.

In spite of the theoretical problems, interestingly it can be observed that the settle down of foreign families was welcomed, and proved to be stimulating in several areas of business and social life. The reasons must have been the following facts: the settlers had a solid workplace, they were financially secure, their academic level was high (they are all military officers), and they intended to provide their children with the best available education. It might explain the fact that from the very beginning parents wanted to cooperate with the local educational institutions where education seemed to be financially favourable. The pedagogical setting, however, was a new experience for each actor of education.

In Hungary, foreign parents 'automatically' brought their children to Fáy András Kindergarten knowing that it is the only one for international children. At the same time, Hungarian parents chose the kindergarten voluntarily that shows a positive attitude to foreign languages and the multicultural atmosphere.

Material conditions

In conclusion, we may declare that setting and material conditions in Pápa are fairly favourable for a multilingual-multicultural kindergarten. However, it does not show a consistent or standardized picture: while the inner design is adjusted to this type of education with its bilingual posters and notes, from outside nothing reveals the international profile of the kindergarten. Symbols, like the Hungarian flags could be completed with the symbols of the nations represented in the institute. Similarly to multicultural educational institutions abroad, this Hungarian kindergarten also uses decorative and informative boards and maps where interculturality is emphasised (Figure 1).

Figure 1. The national board of Bulgaria



As far as language use is concerned in material conditions, it seems that the kindergarten is absolutely aware of the fact that bilingual notices are necessary. Even if linguistically they may be objected at some places, it is praiseworthy to give information in English as well. They undoubtedly reinforce linguistic and social communication. The bilingual education programme is also manifested in the English language books. The sight of letters and illustrations (vs. texts) in the books might attract children's attention. At this point, however, it must be mentioned that learning, reading and writing in the Hungarian school system starts only in the first grade of primary school, while American parents expect these skills already in the kindergarten.

Language use and communication

With mother tongue development clear distinctions must be made. As the programme of the kindergarten prescribes, Hungarian and English bilingual development is available in this institute. Linguistically, Hungarian children's needs are satisfied to the greatest extent; especially concerning vocabulary. On the other hand, it is difficult to judge native English children's mother tongue development in the kindergarten as English is used at home as L1. Yet, the interviews with the parents show that some additional English words and expressions are also used by children that must have been acquired in the kindergarten. It is undoubtedly a promising point in carrying out the bilingual programme. What is obvious from European parents' accounts is the fact that they are relatively happy with the bilingual programme and they do not have unrealistic expectations regarding their own language. Additionally, they support Hungarian language development. At the same time, we must see that the question of mother tongue acquisition might be more crucial when children go to school. Just like a Bulgarian father noticed her daughter "broken" Bulgarian, a Norwegian mother also tries to find a way to L1 acquisition before sending her daughter to school.

We may conclude that non-native English/ Hungarian children's mother tongue acquisition is the greatest challenge as, according to the intercultural educational programme, it is beyond kindergarten teachers' competence. Therefore, the dominant use of of the two languages (Hungarian and English) can be noticed in the kindergarten, while other languages are accepted but not spoken "officially" by the kindergarten teachers or the children who cannot find a mate with the same L1.

From the aspect of the mother tongue, the circumstances are favourable for American children. Based on the results we can state that American children's mother tongue use is encouraged by different, not necessarily overt, facts. First of all, in each groups there is a kindergarten teacher or assistant who speaks English. Then, American children's number is the highest in the kindergarten, so there is a good chance for an American child to meet another child with the same mother tongue in the group. Last, but not least, English is one of the declared official languages of the kindergarten, which means that it is used in verbal (e.g. between teachers and parents) and written communication (e.g. pin boards), as well.

Results on parents' language use among themselves show that global English sometimes fails to fulfil its role because of the unsatisfactory command of the actors. However, results are difficult to evaluate in this area as parents explain weak communication by different reasons: language barrier may be only one of this. Others might be parents' accidental encounters in the kindergarten, politeness or simply individual differences. The use of English in this institution seems to be justified from several aspects, i.e. its overall dominance in our globalised world (Phillipson, 1992, 2003; Crystal, 1997; Wolff, 1998; Thompson, 2000; House, 2003), being parents' official working language, the common vehicle language status and also that it enjoys immense prestige in foreign (non-native English) families. Among American and Hungarian children English seems to be the common language, too that proves the dominance of English over Hungarian under kindergarten circumstances.

One might expect that in a multilingual kindergarten, due to the above mentioned reasons, a foreign language, like English, must be the dominant language. Hungarian, however, can easily be the lingua franca among children. For instance, the Polish Luboslaw's² chosen L2 is Hungarian. In addition, he is a leading person in the group, children follow him, even if they have different mother tongues which seems to promote Hungarian's leading status among his peers. The American Blake's L1 is English, yet he joins the Hungarian speaking group of children. Besides, kindergarten teachers' Hungarian language use is mostly accepted and even required by parents.

The results suggest that children can make a difference between their mother tongue and other languages. They also have information about their family members' foreign language command and they can connect it to other notions (e.g. jobs, countries, travelling). It is clear that children's information about languages is made up of different factors: first of all they mention the foreign languages they encounter in their multilingual situation. Then, in the interviews made with the children, they name languages which are used by a family member or heard from friends.

At the same time, in children's interviews children automatically answered in the language of the interview (English or Hungarian), and they are also aware of the fact that their peers speak other languages as well. Moreover, they are happy to show their foreign language competence. In some cases the receptive command of a third language, Hungarian, can be noticed as well, even if it is definitely not the language children actively use among each other.

In several cases children distinguish languages and produce code-switching. For instance, this phenomenon has been developed in Ingrid, a Norwegian kindergartener's daily routine. During play time she did not hesitate to recognise the two (Hungarian and English) languages, moreover, she responded, even if in a laconic way. At the same time, her productive language skill is limited in foreign languages; it is the reason why she returns to her L1 when she wants to get into a longer conversation. When the conversation dies (this time according to the receiver's insufficient language command), linguistic frustration, accompanied by social frustration, can be noticed. Ingrid also seems to understand which language was practical to use and to whom: she, even if in a reproductive way, used English with the American Chessa, while she used Hungarian, already in a productive way to the Hungarian kindergarten teacher. Besides, code-switching and code-mixing can also be noticed in her phrases.

The results prove that children who are exposed to foreign languages, even if not consciously, will start to use them. At the same time, foreign languages are not necessarily used for mutual communication. They are spoken or sung as if they were integrated parts of a game or other activities. On the basis of the language choice, we may conclude that children are aware of the differences between languages, and they feel free to choose from among the different codes. They also know which code to use, when and to whom. It means intentional language choice from their part. On a more developed stage, parents may explain children the importance of different codes according to their cognitive level.

Language choice can also be greatly influenced by the familial background. It can be seen in the case of a boy from a mixed marriage and a girl from a family with Guamanian ancestors. Results show that in Jonas's family two languages, English and Filipino, are used. As Jonas had lived in the Philippines as well, he was exposed not only to the language but culture as well, which makes him not only bilingual but bicultural, too. The case is similar to that of Mandy, whose family understand the Chamorro language from the Isle of Guam. In another exam-

2. In each case children's pseudonyms are used.

ple, Anastasiya's "broken" Bulgarian command, as her father described, reveals the phenomenon that although in her family Bulgarian is used on a daily basis, she misses their peers' Bulgarian language and it shows in her communication at home. The use of English in the Bulgarian family and the use of Hungarian in an American family suggest that foreign languages must have high prestige in families, and they can be used in a playful way as a kind of 'complementary' communicational device. What is even more important here than the actual use of foreign languages is the attitude from parents' side that proves to be positive.

Children's language choice sometimes tends to be influenced by the kindergarten teacher who can choose only Hungarian or English. In the cases of non-Hungarian/ English speaking children teachers need great empathy and patience. Vuokko, for instance, is definitely allowed to use Hungarian that shows that children's language choice is respected and supported. *Vuokko comes* from a bilingual Swedish–Finnish family, and in the kindergarten she tends to prefer Hungarian instead of English, especially with the kindergarten teacher. It is the fact that the teacher knows and supports. Additionally, in the case of an American kindergartener, who was also given instructions in Hungarian, we may conclude that the teacher has realised that the girl understands Hungarian and wants to develop this language.

As far as children's language use is concerned, we may conclude that children's language choice is absolutely optional. In fact, parents expect their children to use L2 much more than teachers. As we have seen, a Polish mother, for instance, asked the kindergarten teacher to speak English to her son. Teachers, on the other hand, only "offer" the choice, but they do not decide the actual use of the language instead of the child. We notice that children learn a lot from each other through communication. The stronger the motivation for communication is, the better result can be expected in language acquisition. Therefore, we may conclude that the level of language command depends on the motivation of children. In practice it is shown in the fact that children with the same mother tongue (e.g. English) are not motivated enough to get familiarised with other children's language. An English-speaking teacher's or assistant's presence also lessens the interest in foreign languages in the case of American kindergarteners.

The results of parents' interviews also seem to suggest that children whose mother tongue is neither English nor Hungarian may face more difficulties. While American and Hungarian children seem to be relaxed and care-free, other foreign children are 'lost' and frustrated as the whole situation seems to be fearful for them: *"I think at the beginning he was lost, odd. There were Hungarians, Americans here, and he was the only Polish child. And the children were playing together, and talking together and he was like one finger standing, and he didn't even know what to do with himself. Or he couldn't even understand everyone. He was speaking only Polish. So, now I think it's easier for him, because now he can speak Hungarian, he can understand some English, and he's got a Polish friend. He's been here for two weeks. They are in the same group."* (Polanka, Poland)

The Polish mother's "finger" metaphor expresses their loneliness in a graphic way. All European parents mention a definite language barrier which is accompanied by physical and mental isolation. By the passing time, however, the stress is gradually relieved. There are two ways of stress reduction: one of them is coping with the language barrier, e.g. in the case of Luboslaw's Hungarian acquisition, and the other way is meeting another child with the same L1 and cultural background. While the first one can be supported and developed, the second is only accidental in this setting. Among pedagogical tools, using a dictionary, supplying children with everyday expressions, compiling a bilingual 'survival' dictionary are all a part of the strategies that help to reduce linguistic barriers.

From the results it seems that children's general communicative skills have definitely improved. From the point of Hungarian it is mostly due to the total immersion setting in the case of foreign children. Results also

suggest that the power of the surrounding community and its influence on early childhood language acquisition must be taken into consideration as well. Additionally, literature proves to be an especially effective method both in L1 and L2 acquisition. A mother gives a meticulous description of linguistic progress that suggests the following steps: *child*: lack of knowledge in L2 • *parent*: explanation • *child*: use.

The formula can naturally be supplemented by meta-communication and extra knowledge of other cultures. The question of language choice also appears, and it can be concluded again that it absolutely depends on children individually. Although impetus can be given by parents and kindergarten teachers, the choice is self-dependent.

Using different languages including languages which are not their mother tongue, children show personal and linguistic flexibility. It means that they are brave enough to be involved in conversations in L2, and they even enjoy playing with foreign words. It plays an important role in developing a linguistic self-confidence and serves as motivation for L2 use and acquisition. At the same time, there are activities where meta-communication may substitute verbal communication. The fact that these children use their own language, and they do not remain silent may indicate the urge of communication and, due to the lack of a common language, they solve the problem in their own way, each using their L1 parallel as if only to themselves.

According to the teachers, defining who is bilingual is based on active language use. If a child can actively participate in or initiate a conversation in L2 is considered to be bilingual by the teachers. In this setting it is not rare that a child knows the name of something in L2 earlier than in his/ her own mother tongue. This phenomenon depends on the situation, on the topic of the day and the general communication in the kindergarten. It may happen especially when the child learns not only a new word in L2, but the concept itself is new to him/ her, e.g. in the case of Luboslaw, who had not heard the Hungarian word 'vaddisznó' ('boar') in his Polish mother tongue at home.

The results of the interviews with the parents show that children are able to acquire their mother tongue even if they do not use it in the kindergarten, because parents put a great emphasis on it. Four parents consider Hungarian their child's L2 and all of them think that their child's Hungarian is really good. Hungarian children's English command is not as good as the foreign children's English command who chose English as L2 (vs. Hungarian). It is definitely shown in the table (Table 5) and turns out from the interviews that Anastasiya's English command surpasses others'. Attitude also counts e.g. in Hunor's case. The Hungarian boy is very open to make friends with foreign children and it shows in his language command as well. Children who chose Hungarian as L2 made less progress in English. The same can be said about the Bulgarian girl's Hungarian knowledge. Two American children are affected by other languages than English and Hungarian: although Mandy understands Chamorro quite well, her mother says that by now her Hungarian has become better than her Chamorro. On the other hand, Jonas, whose mother's L1 is Filipino speaks better Filipino than Hungarian. The last two cases suggest the role of the environment and the mother's language use at home.

Table 5. Evaluation of children's language command by parents

Child's name and nationality	L1 command	L2 command	L3 command	mono-/ bi-/ trilingual
Chessa (US)	very good (EN)	fairly good (HU)	--	monolingual (EN)
Mandy (US)	very good (EN)	fairly good (HU)	fairly good (Chamorro)	monolingual (EN)
Jonas (US)	very good (EN)	fairly good (Filipino)	fairly good (HU)	trilingual (EN, Filipino, HU)
Anastasiya (BG)	very good (EN)	fairly good (EN)	not too good (HU)	monolingual (BG)
Luboslaw (PL)	very good (PL)	very good (HU)	fairly good (EN)	bilingual (PL, HU)
Ingrid (NO)	perfect (NO)	fairly good (HU)	not too good (EN)	monolingual (NO)
Misi (HU)	very good (HU)	not too good (EN)	--	monolingual (HU)
Diána (HU)	very good (HU)	not too good (EN)	--	monolingual (HU)
Hunor (HU)	very good (HU)	fairly good (EN)	--	monolingual (HU)

Out of 9 parents 7 state that their child is monolingual, which refers to their L1. Although Mandy's mum states that her daughter understands Chamorro very well, she would not call her bilingual as, according to her, Mandy's Chamorro is only receptive and not productive. Megan calls her son trilingual, which means they (Megan and Jonas) use Filipino between themselves, and she is very glad with her son's progress in the Hungarian language. Although Luboslaw's parents speak Polish at home, the boy's very good Hungarian knowledge makes him bilingual.

It turns out that the kindergarten teachers feel the importance of objective evaluation, but they are quite helpless how to do it. They are afraid that they do not have the same pedagogical competence in evaluation as a language teacher at school. Evaluation also causes problems as teachers cannot precisely judge the progress of an English-speaking child.

Language pedagogy and teacher's role

The results of the observations suggest that already at a very young age, under institutional circumstances, language development requires detailed and thorough preparation. In a Hungarian session words were taught to children with the help of demonstration (i.e. visual aids) while learning by doing (i.e. movements) could also be observed as a useful technique. Songs were not translated showing the method of monolingual language education. With the help of the soothing music, children naturally felt the relaxing atmosphere, and on the basis of the vocabulary, which had been introduced beforehand, children could understand the song. Teaching a song in English proves that with the appropriate methods monolingual teaching is a useful and beneficial way of second language education, already in early childhood. Completing it with Total Physical Response (TPR) it might be linguistically rewarding and emotionally satisfying for young children.

Another interesting conclusion can be drawn at this point from the fact that Hungarian and foreign children were asked to do activities together. It proves that mother tongue education can be extended and carried out as integrated education even from linguistic aspects. It means that L1 education and L2 education at very early

stages might not differ a lot. If it is done carefully, children may learn languages parallel. It is also an answer for sceptics, according to whom foreign language learning can start only when L1 learning is “finished”. In fact, parallel approaches can be noticed in English and Hungarian language development. Although, the latter shows more elements of full immersion, achievements in English as a foreign language cannot be underestimated either. For a 5-year-old Hungarian kindergartener using English phrases in the appropriate situations can be called a good basis for further development.

We may also conclude that the kindergarten’s Hungarian–English bilingual programme, which would be worth sharing with parents also in a written form, is accurately and consistently carried out in daytime activities. The technique, i.e. inviting children for an activity is usual, for instance, in Hungarian–German bilingual kindergartens as well. This kind of imperative is called “signals” which introduce different activities in the daily routine. The use of them suggests that kindergarten teachers find it a useful tool in a multicultural setting as well; first, because it gives a frame and structure to children’s day, which is highly needed at this age, and secondly, its bilingual manifestation becomes a basic element of bilingual education. For instance, “*Make a circle big, big, big*” can be sung before playing a circle game, or “*This is the way we wash our teeth*” before going to the bathroom together.

From language educational aspect it shows that, apart from sessions, bilingualism can be present even in “dead time” (e.g. waiting for hand washing) or in extracurricular activities and can be embedded in every segment of life. An example for this is the *International Family Day* (Figure 2) where, with a very careful choice of languages, language shift could easily be solved. Moreover, with the presence of the families (who could help) and the professionalism of the actors (who used meta-communication when needed) linguistic difficulties could be overcome.

Figure 2. An image from the *International Family Day*



The outcome shows that kindergarten teachers have tried different methods in early childhood language acquisition, and finally they have found the most effective ones. The results prove that methods based on or inspired by TPR (Brown, 2000) are very useful. It also means that many non-verbal elements are involved in lan-

guage development. Smelling, hearing and touching all support language acquisition as language is connected not only to verbal input. Non-verbal input can be useful in presenting new vocabulary, and it can also help to evoke the language. Humour is a similar device in the progress of learning: it helps association and evoking.

According to the results, we may declare that language development seems to be the most successful if it is embedded in everyday routine, experiential situations and carefree playing activities in a gradual and relaxed way without any force. The necessary practice, which is needed for reinforcement, is carried out with repetitive elements, i.e. a certain topic can go on for a few weeks with alterations and completion so that it should not be boring. The emphasis is on the powerful effects of playful activities in early childhood language development which shows positive attitude and a solid repertoire of rhymes and games from the kindergarten teachers' side. Latter is valid for their application both in English and in Hungarian. The example of the Dutch child who uses Hungarian is an additional example to our supposition that to a foreign child both English and Hungarian are foreign languages and it is up to the child's own choice which will be his/ her L2.

Literature is also a key element of the bilingual educational programme in Pápa. It is easy to see that the poems were recited not only because of their content. What is more important than the actual meaning of the words is the chance for playing (moving around like a train), and the melody and rhythm of words that are formed into poems. Using rhymes and rhythms, also short poems is the usual way of L1 and L2 development in the kindergarten. It has been revealed that languages, especially foreign languages, can be best acquired if words are accompanied with music and/ or rhythm and movements. Besides, they serve as excellent motivation for playing and building communities. Words and their meanings are easily memorised in a simple but effective way. Moreover, poems and rhymes can also be considered cultural elements of education. The kindergarten teacher's short praises with the appropriate meta-communication (mimics and gestures), even for those who do not understand every Hungarian word, suggest a positive and motivating attitude and creates a relaxing, playful atmosphere, which should be the basis of all kinds of education, also of language education.

According to modern children's literature methodology, tales in L1 should be told with no tools and dramatisation in the kindergarten, because children should use their imagination instead of receiving a ready-made version. In our observation, however, the tale was presented not only to Hungarian children, but also to an international "audience". Therefore, elements of ESL³ methodology can be traced: e.g. the tale was accompanied by illustrative puppets and language was not only heard but explained. The inserted songs bear rhyme and rhythm of the language and onomatopoeic words are used, e.g. the sound of a goose ("gá-gá-gá" in Hungarian). The inserted song in English mirrored the bilingual characteristics of the kindergarten programme. Although it would not have been necessary to give the English version, it was not disturbing, as it was clear how it was connected to the tale: it had the same tune as the previous Hungarian song.

"Learning by doing" is also a popular method nowadays. In the kindergarten it may be equal to CLIL⁴ with the advantage that at this age children see the world as a global unit and it is not yet divided into different segments as in the school. Besides physical exercises, visual activities, housework like activities, e.g. gardening or laying the table can be a good area of learning by doing. During these activities, the teacher gives verbal and non-verbal input, e.g. she says "Let's put the fork beside the plate", and at the same time she is doing it. Using the same vocabulary in different situations may reinforce the meaning of words. For instance, the word "circle" is used in different context in visual activities where children draw a geometrical shape on paper and when they form a cir-

3. English as a Second Language.

4. Content and Language Integrated Learning.

cle during physical exercises or sitting in a circle on the carpet during tale sessions. In a kindergarten it is very important to accompany our actions with words. It is a useful tool not only in foreign language acquisition, but it is the way how children learn their mother tongue, too.

Besides the different activities, it is also worth examining the language share between the kindergarten teachers and the assistant. As only one of the teachers speaks fluent English in every group, and the assistant is actually the one who helps with English, it is quite usual that two methods mix. One of them is the "one person - one language" method, where one language can be connected to one person, and the other is the "bilingual model" (Talabér, 2004), when the kindergarten teacher speaks both Hungarian and English. Children feel relaxed and secure in the presence of the person with whom they can share the same L1. This is, however, not available for everybody, just for Hungarian and English speaking kindergarteners.

What we can conclude is that it is not clearly declared which teacher uses which language. They are relatively free to use the language they want to. The only guideline is that in each group there should be someone who speaks English. Teachers can also decide which methods to use. Kindergarten teachers' different views on the translation method show that even if teachers theoretically are for deleting translation, in some cases practical situations overwrite methodological concepts. They have not yet examined which method is more effective, they only realise that from the different languages children will put together the one they need. Therefore, language share between teachers does not show a clear pattern: it is not yet elaborated. Teachers' code-switching is also more instinctive than deliberate.

Parents, apart from their nationality, do not expect the presence of an English native teacher. American parents accept the situation that English language development is rather a family task, and they are generally contented with Hungarian teachers' English language command and their efforts to involve children in English language activities. About the latter we must state that children can naturally be motivated by singing and moving while practising a language. What might be surprising is that foreign parents insist more on Hungarian than English language development. It definitely shows a positive attitude to the country, a great extent of flexibility and a wish to be integrated. The Polish boy's case proves that for a foreign child both Hungarian and English are foreign languages, and it is advisable to let children choose a foreign language instead of prescribing it officially.

As far as the employment of a native English teacher is concerned, kindergarten teachers' views are not clear. One of them mentions that children learn languages best from native teachers or peers. She, however, seems to contradict other teachers' opinion when they state that they would not need a native English teacher. The question of native speaker's presence is not included in the educational programme.

Together, the results show the importance of affective and linguistic help which kindergarten teachers can provide. In these cases the teacher is not only a help, but also a stimulator for using the foreign language. When children start using a foreign language, it is a great success when they are understood. This success may easily generate, maintain and develop communication.

Pápa Model (PM)

On the basis of the results we may reasonably conclude that a new model of multilingual and multicultural education in the kindergarten (Vámos, 2011) was launched and developed in Hungary under the auspices of the NATO. Here we offer its definition and call it *Pápa Model (PM)* whose novelty is described below.

Pápa Model is a Hungarian educational pattern introduced in the kindergarten pedagogy in 2008 which operates within the frame of the SAC/17 (Strategic Airlift Capability) NATO programme and makes integrated multi-

lingual and multicultural education possible for Hungarian and migrant children in Fáy András Kindergarten, Pápa, Hungary. The main elements of the programme are listed below:

1. The programme of PM is based on Hungarian – English bilingualism while children, due to the international composition of the kindergarten groups, can also get familiar with several other languages.
2. Kindergarten teachers and pedagogical assistants use the Hungarian and/or the English language(s). At the same time, children’s language choice and language use are optional.
3. The language pedagogical aims of PM are
 - to give the appropriate motivation and impulse for kindergarteners to acquire their mother tongue and foreign language(s), and
 - to facilitate language development under spontaneous and natural circumstances embedded in playful setting whose result should be the oral production of languages according to the age characteristics.
4. The programme puts a special emphasis on the acquaintance with Hungarian and other nations’ culture present in the kindergarten and on their widespread introduction. Therefore, the multicultural aim of the programme is to arouse interest in exploring other cultures among children, parents and educators so that children could get accustomed to cultures and behavioural norms different from their own. At the same time, they should be familiar with their own culture’s features and values as well.
5. The major features of PM are
 - uniqueness, i.e. it is unexampled at worldwide level,
 - innovation, i.e. the continuous renewal and development (e.g. by projects, material and personal conditions), and
 - expansibility and expandability both in its linguistic and cultural contents.
6. The prospect of PM lies in its “good practice” or “model” status which can be implemented through further dissemination and cooperation.

Summary

There are several fallacies and uncertain views about early childhood language development in Hungary. Due to the lack of good practice and empirical studies, there is also little experience of multicultural kindergartens. Thanks to the local government and the kindergarten teachers, the presented research had a chance to gain direct insight into the language educational work of Fáy András Kindergarten in Pápa, Hungary. With their special work and great dedication, the educators in Pápa managed to show that it is possible to establish an inventive bilingual educational programme, and carry it out at a high level. The inevitable results discussed above will hopefully solve the doubts and direct attention to this educational field which is still less known and less acknowledged in today’s language pedagogy.

References

- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Berry, J.W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 32. 328–336.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4th ed.). White Plains: Addison Wesley Longman, Inc.
- Crystal, D. (1997). *Language: medium, barrier, or Trojan horse?* Contribution to: Cultural Diplomacy at the crossroads: Cultural relations in Europe and Wider world, Wilton House.
- Cs. Czachesz, E. (1998). *Multikulturális nevelés*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Forgács, A. (2001). A személyek szabad áramlása és az oktatás. In Lukács, É. & Király, M. (Eds.), *Migráció és Európai Unió*, (pp. 233–256). Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Gordon-Győri, J., Boreczky, Á., Czachesz, E., Vámos Á. (2011): Multicultural education in Hungary. In: *Cultural diversity in the classroom – A European Comparison*. (eds. Julia Athena Spithorakis, John Lalor, Wolfgang Berg) Verlag für Sozialwissenschaften in Wiesbaden. 29–45.
- Hornby, A. S. (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 4. 556–578.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels.
- Kovács, J. (2002). Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén. *Modern Nyelvoktatás*, 4. 30–36.
- Kovács J. (2008). Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In Vámos, Á. & Kovács, J. (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet.* 187–212. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2009 a). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2009b). *Az óvodáskori nyelvtanulás, mint jelenség*. Retrieved from <http://www.pagony.hu/az-ovodaskori-nyelvtanulas-mint-jelenseg>
- Morvai, M. (2008). Az interkulturális nevelés óvodai gyakorlata a Városi óvodák Fáy András Lakótelepi tagóvodájában. URL: <http://varosiovodakpapa.hu/dokumentumok/az-interkulturalis-neveles-ovodai-gyakorlata.pdf>
- Nádasi, M. (2004). Dokumentumelemzés. In: Falus, I. (szerk.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 317–329.
- Navracsics, J. (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Navracsics, J. (2008). A kétnyelvűség pszicholingvisztikájáról – dióhéjban. In Vámos, Á. & Kovács, J. (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 43–60.
- Navracsics, J. (2010). *Egyéni kétnyelvűség*. Szeged: Szegedi Egyetem Kiadó.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge.
- Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Simon, M. (2009). A bevándorló gyermekek iskolai integrációja. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. 205–213.
- Strategic Airlift Capability (2013). NSPA – NATO Support Agency. Retrieved from <http://www.nspa.nato.int/en/organization/NAMP/sac.htm>

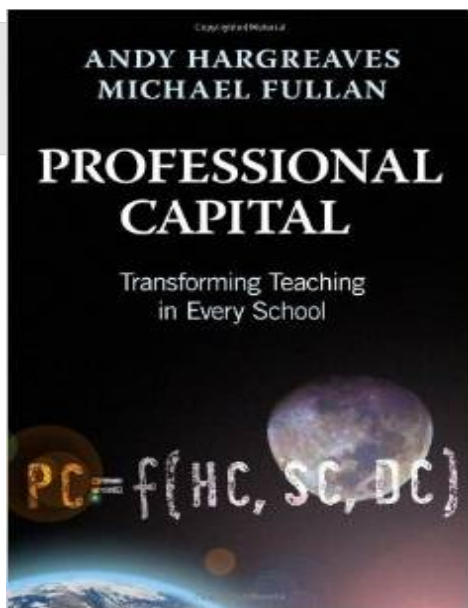
- Talabér, F. (2004). *Sprachziehung – Förderung der Sprechfreudigkeit in den Nationalitätenkindergärten. Nyelvi nevelés – nyelvi fejlesztés a nemzetiségi óvodákban*. Budapest: Croatica Kht.
- Thompson, L. (2000). *Young Bilingual Learners in Nursery School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Torgyik, J. (2005). *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Varga, A. (2006). *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer*. URL: <http://nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=42&did=305> Utolsó letöltés: 2015. március 5.
- Vámos, Á. (2011). Migránsok iskolái. *Educatio*. 2. 194–207.
- Vámos Á. (2013): The Hungarian-Chinese Bilingual School: Its Characteristics & Students Fluctuation. *Pedacta*. 3. 1–16. <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/>
- Wolff, D. (1998). „L’Europe sera multilingue ou elle ne sera pas”. Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és nyelvi uniformizálódással kapcsolatban. *Modern Nyelvoktatás*. 2–3. 3–11.

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Hogyan kezeljük az oktatás „professzionális tőkéjét”¹

Liszka Andrea*



Andy Hargreaves, Michael Fullan (2012): Professional Capital – Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, New York and London; Ontario Principal’s Council Toronto.

A neves szerzőpáros *Andy Hargreaves* és *Michael Fullan* 2012-ben jelentette meg nagy sikerű művét *Professional Capital* címen azzal a szándékkal, hogy a – későbbiekben részletesen bemutatásra kerülő – professzionális tőke fogalmának és erejének megismertetésével támogassák a közoktatás fejlesztését, eredményes átalakítását. A téma ma igen időszerű, mivel hazánkban jelenleg éljük az oktatás teljes körű reformjának első tapasztalatait, s az ezeken alapuló változtatásokat. E könyv értékes gondolatai sok tekintetben hozzá tudnának járulni ehhez a javító szándékú folyamathoz.

Andy Hargreaves angol származású szociológus, aki korábban a Torontói Egyetem professzora volt és társigazgatója az egyetem Ok-

tatási Változások Nemzetközi Központjának (International Centre for Educational Change), jelenleg pedig a Bostoni Egyetem neveléstudományi professzora,² a tanári hivatás rendszerszintű megreformálásának a nemzetközileg elismert szakértője. Sok könyvet írt e témában, többek között a *Changing Teachers, Changing Times* (1994), melyet az amerikai Tanárképző Főiskolák Szövetsége a tanárképzésekre leginkább hatást gyakorló publikációnak választott. A mind Kanadában, mind az Egyesült Államokban népszerű neveléstudományi kutató számos projektben dolgozott már korábban is együtt e könyv másik szerzőjével, *Michael Fullan*nel, aki szintén világhírű szaktekintélye az oktatási reformoknak.

Fullan kanadai származású szociológus professzor, a Torontói Egyetem Neveléstudományi Karán oktatott egészen 2003-as nyugdíjba vonulásáig, de azóta is igen tevékeny. 2004–2013 között tanácsadóként segítette Ontario állam előljáróit egy igen sikeres oktatáspolitikai kialakításában, 2013-tól pedig Kalifornia állam oktatáspolitikai tanácsadójaként tevékenykedik. *Andy Hargreaves*-zel közösen írt híres sorozata hozta meg számára a nemzetközi hírnevet, melyben a „*Miért érdemes küzdeni?*” kérdést járta körül először a tanárok szemszögéből (*Fullan és Hargreaves, 1996*), majd az iskolaigazgatók nézőpontjából (*Fullan, 1997*) és végül a szülők és az iskola közösség támogatásának szükségességét feszegetve (*Fullan és Hargreaves, 1998*). E sorozat után még majd harminc könyvet írt vagy szerkesztett az iskolarendszer fejlesztése, a tanári hivatás változása/változtatása témában. E sorba tartozik a recenzióban bemutatásra kerülő *Professional Capital* című mű is.

Míg az előbb említett művek külön-külön szólították meg az oktatás különböző szereplőit, úgy e könyv egyszerre szól a tanárokhoz, az iskolaigazgatókhoz és a tanügyigazgatás szakembereihez, arra biztatva őket, hogy bontsák le a közöttük fennálló falakat, oldják fel a látszólagos érdekellentéteket és alakítsák a tanítást egy együttműködőbb kollegiális hivatássá. A szerzők szerint a tanári hivatás az elmúlt ötven év legnagyobb kihívása

1. A könyv eredeti címét (*Professional Capital*) magyarra leginkább a „Professzionális tőke” kifejezéssel fordítanám.

* Liszka Andrea: Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet, intézményvezető, mérés-értékelés területért felelős munkatárs. E-mail: liszka.andrea@waldorf.hu, telefon: 06 30 327 3611.

2. Thomas More Brennan Cím tulajdonosa.

előtt áll s mivel ma már senki nem vitatja, hogy a tanulói teljesítményre az összes tényező közül a tanárok vannak a legnagyobb hatással, egyértelmű, hogy a tanárok profizmusára van szükség a kihívással való eredményes megküzdéshez is. A szerzők a sportból vett példával akkor tekintik profinak (*pro*) a tanárt, ha személyes elköteleződése van a fegyelmezett edzés, a folyamatos tanulás, a kollégák segítése és a tények elfogadása iránt; ha a szülőket nevelőtársnak tekinti és állandóan a tökéletességre törekszik, túlmutatva minden írott elváráson. Arra is rámutatnak, hogy profi tanár csak úgy lehet valaki, ha a kollégái mind egytől egyig szintén profik, hiszen a profi tanársághoz a kollégáktól kapott bizalom, támogatás és segítő kritika is hozzátartozik, annak ellenére, hogy az osztályteremben minden tanár egyedül tevékenykedik. Ezért a szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a profizmus nem más, mint kollektív és folyamatos felelősség, amelyet a kormánynak, a szakszervezeteknek, a tanterület vezetőknél és a tanároknak együtt kell hordozniuk, félre téve a különböző érdekeiket.

És hogyan lehet elkerülni, hogy a közös felelősség-hordozásból kollektív felelőtlenység legyen? A szerzők arra hívják fel az oktatásügy különböző szereplőinek figyelmét, hogy változtassák meg a tanításról, a tanítás minőségéről és a minőség alakításáról szóló gondolkodásukat. E változás segítésére alkották meg a *professzionális tőke* fogalmát, ami egyaránt magában hordozza a kollektív felelősséget és az egyén autonómiáját; a tudományos tényekre alapozottságot és a személyes döntéseket. A könyv írói azt szeretnék megmutatni, hogy hogyan lehet fejleszthető, forgatható és eredményesen befektethető ez a professzionális tőke úgy, hogy minden iskola számára kamatozzon.

A könyv szerkezete jól felépített, hét fejezete logikusan egymásra épül, lépésről lépésre vezet az olvasót a professzionális tőke fogalmának tisztázásától a konkrét tennivalók megfogalmazásáig.

Az első fejezetben a tőke és ezen belül a professzionális tőke fogalmát és összetevőit járják körül a szerzők. Rámutatnak arra, hogy amely országok az oktatást rövid távú befektetésnek tekintik azonnali megtérülést keresve és a ráfordításokat minimalizálva, nem fognak hosszú távon eredményeket elérni. Ezzel szemben azok az országok a gazdasági eredményesség és a szociális összetartás terén is jelentős eredményeket érnek el, melyek tudatosan fektetnek az oktatásba, mert felismerték, hogy az oktatás – értve ezalatt a kora-gyermekkori neveléstől egészen az élethosszig tartó tanulásig terjedő teljes spektrumot – az ország humán tőkéjének fejlesztésébe való, hosszú távú befektetés.

A humán tőkéről már sokat írtak, például *Allan Odden* (2011), e könyv írói azonban arra is rámutatnak, hogy egy csoport vagy közösség hatása sokkal erősebb, mint az egyéneké külön-külön, ezért a *humán tőke* mellett a *szociális tőke* szükségességét is hangsúlyozzák. E fogalmat *Carrie Lena* – a Pittsburgi Egyetem professzora – felezte fel újra (2011), amikor a tanárok egymás közötti és a hatóságokkal folytatott interakcióinak hatását vizsgálta a tanulói teljesítményekre. Korábban *James Lounsbury* (70-es évekbeli közgazdász) által kialakított fogalmat a 80-as években *James Coleman* szociológus emelte a köztudatba, amikor kimutatta, hogy az emberek közötti kapcsolat valódi erőforrás számukra.

A professzionális tőke harmadik elemének, a *döntési tőkének* szükségességét a szerzők azzal támasztják alá, hogy a profizmus másról sem szól, csak arról, hogy folyamatosan komplex helyzetekre reagáló döntéseket kell hozni. A profi tanároknak tehát, amennyiben kiemelkedő teljesítményt akarnak elérni, rendelkezniük kell a komplex helyzetekre reagáló döntésekhez kellő felkészültséggel, korrekt ítélőképességgel, inspirációval s az improvizációra való képességgel, vagyis döntési tőkével. A profik akkor is kollektív felelősséggel, visszajelzésekre való nyitottsággal és a transzparencia szándékával gyakorolják döntéseiket, amikor senki sem látja őket. Azért küzdenek, hogy nap, mint nap felülmúlják önmagukat, illetve egymást a nagyobb egyéni és közös teljesítmény érdekében.

A fejezet végén *Margaret Mead*-et idézik a szerzők, aki szerint soha nem szabad kételkedni abban, hogy egy kis csoport elkötelezett polgár meg tudja változtatni a világot, hiszen ők a változás kulcsai. A szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy ha az oktatáspolitikai szövetségesévé tenné a professzionális tőkével rendelkező tanárokat, nagyon nagy eredményeket érhetnének el közösen. Viszont amikor egy csoporttal rosszul bánnak, akkor az könnyen diszfunkciókat eredményezhet. Megfogalmazzák azt is, hogy manapság még mennyire küzdelmes az elmozdulás a *hatalmat gyakorolni valaki felett* gesztustól a *hatalmat gyakorolni valakivel együtt* gesztusáig.

A második fejezetben a tanítást a versengés nézőpontjából mutatják be a szerzők. Elsőként említik az egyéni tanár-teljesítmények kiemelkedő jelentőségét, melyet először *Sanders* (1997) vizsgálatai igazoltak. Ezen vizsgálatok azt eredményezték, hogy az egyes tanárok teljesítménye került a figyelem középpontjába, a könyv szerzői viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy nem az egyes tanárokra – a legjobbakra vagy a leggyengébbekre –, hanem a tanárok összességének teljesítményére kell irányítani a figyelmet. Rámutatnak arra, hogy a jól teljesítő országokban a tanári hivatás igen megbecsült, úgy tekintenek a tanárookra, mint a nemzet jövőjének építőire és ezt anyagi megbecsüléssel is honorálják.

A sikeres országok nem csak díjazták tanáraik akadémikus tudását, hanem a tanításra való alkalmasságukra is figyelmet fordítanak egyrészt előzetes szelekcióval; másrészt szigorú, munkába állás előtti felkészítéssel; valamint munka közbeni támogatással. Az egyének díjazását ugyanakkor nem kötik az egyéni teljesítményekhez, mert a teljesítmény alapú díjazás csak a legegyszerűbb és legstandardizáltabb munkáknál működik hatékonyan. A szerzők bemutatják, hogy azoknál a foglalkozásoknál, amelyek szofisztikált döntéseket és képességeket igényelnek a teljesítmény-díjazásnak nincs pozitív hatása, sőt valójában ártanak vele, mert eltávolítják az embereket az eredeti céljuktól a rövidtávú eredmény érdekében. A szerzők azzal együtt, hogy a mérési eredmények és a tények fontosságát egy pillanatig sem kérdőjelezi meg, konkrét példákra hivatkozva állítják, hogy a standardizált mérések gyakorta csalásra készítetik az embereket. Nem az egyének őszintétlenségéről beszélnek, hanem a rendszerszintű problémákról, amik általában járványos méreteket öltenek. A mérések hívei azt szokták erre válaszolni, hogy „csak jobb mérőeszközökre van szükségünk”, és sok százmillió dollárt költenek a mérő rendszerek további fejlesztésére, ami lehet, hogy hasznos lesz valamire, de soha nem fogja a tanítás minőségét növelni. Mert nem a mérőszámok a mozgatórugók – állítják a szerzők –, hanem a munka maga. Az mozdítja cselekvésre a tanárokat, ha eléggé inspiráló egy-egy tanulási probléma megoldásáért való küzdelem.

Rámutatnak arra is, hogy a tanári teljesítmények mért minősége nagy különbségeket mutat attól függően, hogy milyen mérőeszközt választottak, vagy akár ugyanannál a tanárnál különböző osztályokban mért eredmények, illetve az egyik év a másiktól is nagyon eltérő lehet. Hangsúlyozottan hívják fel a figyelmet arra, hogy a tanárok egyéni teljesítmények alapján történő megítélése fatális tévedésekhez vezethet, mert az egyéni teljesítményre mélységesen hatással van az adott környezet is. Ugyan a tanárok jelentik a helyzet kulcsát, ez mégsem jelenti azt, hogy a jobb egyéni teljesítményt elérő tanárok díjazására kellene fókuszálni, s ezzel versenyhelyzetet teremteni a tanárok között. A tanítási erőforrásokat egészében kell mobilizálni – olyan stratégiákat beleértve, ahol a tanárok nem versenyeznek egymással, hanem inspirálják és magukkal húzzák egymást.

A harmadik fejezet a tanítás sztereotípiáiról szól. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy az emlékeink szelektívek, hiszen csak a legjobb és a legrosszabb tanárainkra emlékszünk. Nem emlékezünk a tanítók többségére és a tanítás komplexitására. S talán épp ennek a szelektív emlékezésnek köszönhető, hogy annyi sztereotípia él az emberekben a tanításról. Felsorolnak egy jó pár közismert sztereotípiát, elsőként azt a képet említve, mi szerint a tanítás képessége egy becses ajándék, amit néhány született tanáregyéniség birtokol. A másodikként említett kép a tanításról a gyakorlati szakma képe, ami egy nagy adag implicit tudást jelent, mely sok ezer óra gyakorlattal szerezhető meg, vagyis a gyakorlat számít, nem az elmélet. Gyakori az elképzelés, miszerint a tanítás

nem más, mint egyszerű technikák listája, egy olyan feladat, ami előírható és melyet minimálisan képzett és szerényen fizetett tanárok is megbízhatóan el tudnak látni. Mások szerint a tanítás precíz tudomány, ami komoly kvantitatív tényeken és klinikai kísérleteken alapul. Megint mások a tanítást adat-vezérelt vállalkozásnak tekintik, mint egy üzletet, ahol a kulcsteljesítmény-indikátorok minden szinten – egyéni teljesítménytől az egész vállalkozásig – standardok elérésére, a selejt megszüntetésére és a hibák nulla közeli értékre csökkentésére törekednek. Ugyanakkor olyanok is vannak, akik azt állítják a tanításról, hogy az egy kimondhatatlan művészet, magas, sőt misztikus gyakorlat. Részben tehetség, részben gyakorlat – drámai, elkötelező, szenvedélyes. Ebből a szemszögből a tanítás művészete nem ragadható meg számszerűsíthető outputokkal, vagy mérhető teszteredményekkel. Végül vannak, akik szent hivatásnak, egy közösség szolgálatának és áldozatának tekintik a nagyobb közösség javáért. Szerintük az alacsony fizetés és a nehéz körülmények sem akadályozzák a magas szintű teljesítményt. E sokszínű paletta bemutatásával a szerzők igyekeznek beláttatni, hogy a tanítás nem egy sztereotípiá, hanem olyan összetett tevékenység, ami mindegyik kép igazságát magán viseli. És még annál is több, mint mindez együtt, mert a tanítás nem csak művészet, mesterség vagy hivatás, vagy akár ezek keveréke, a tanítás egyben munka is, egy életpálya.

Érzékenyen jellemzik a tanárok általános helyzetét. Leírják, hogy a tanárok igen gyakran túlterheltek, egymásnak ellentmondó elvárásokkal szembesülnek és soha nem hallgatnak rájuk, gyakran elszigeteltnek és magukra hagyottnak érzik magukat. A napnak és a munkának soha nincs vége, vagyis mindig több munka van, mint amit el lehet végezni. Szerencsére a tanítás örömei is időtlenek ezért minden gond ellenére a tanári hivatás megragadja az embert és benne tartja évtizedekig, s emiatt kel fel reggelente. De ha elveszik a tanítás örömét, ha nincs mód az osztályteremben megélni a kreativitást, ha csökken a lehetősége annak, hogy a különböző helyzetekre különböző módon válaszoljanak, akkor a tanárok jelentős része – néha a legjobbak és leglelkesebbek – elhagyják a pályát.

A szerzők felsorolják egyrészt azokat a téves vagy félrevezető megoldásokat, amik az oktatási reformok során előfordulhatnak, mint például a túlzott sebesség, standardizálás, a rossz emberek lecserélése jó emberekre, vagy a túlzott mértékű hagyatkozás a szűk skálájú teljesítmény-mérésekre, illetve az iskolák közötti nyertes-vesztes pozíciókon alapuló versenyhelyzet előidézése. Ugyanakkor bemutatják a jó megoldásokat is, mint például a szakmai képesség építése, közös felelősség erősítése, a csapatmunka és együttműködés, morális elköteleződés és inspiráció támogatása, valamint a szakmai diszkréció tiszteletben tartása. Szingapúrban és Finnországban, ahol a partnerség erős volt a kormányzat és a tanárok, az oktatási minisztérium és az iskolai körzetek között, magas minőségű rendszert alkottak. A szerzők rámutatnak, hogy fenntartható fejlődést nem lehet a tanároknak vagy a tanárokért csinálni, csak a tanárokkal együtt és a tanárok által! Ez a megoldás olyan vezetést kíván, ami integrálja a külső elszámoltathatóságot a személyes és kollektív szakmai felelősséggel, ami a profeszionális tőke fejlesztésére fókuszál – egyéni, csapat és szakmai szinten.

A negyedik fejezetben a szerzők arra biztatnak, hogy mindennek előtt a képességekbe s az elköteleződésbe kell investálni. Miután felsorolják és részletesen bemutatják azt az öt tartópillért, melyek a tanítás hatékonyságát biztosítják – képesség (capability), elköteleződés (commitment), karrier (career), kultúra (culture), körülmények vagy feltételek (context or conditions) –, két következtetésre jutnak. Egyrészt arra, hogy a tanításban a szenvedélyes elköteleződés és a morális tartás csak szerény pózok, hacsak nem járnak együtt a siker tapasztalásával. A tanárok nem akkor szárnyalnak, amikor sikert akarnak elérni, hanem amikor tudják, hogy elérhető a siker és azt is tudják, hogy hogyan lehet elérni azt. Másrészt a szakszerűség önmagában ugyanúgy elégtelen, ha nem jár vele a tanárok céljainak és szenvedélyének vágya és vonzása. Az alkalmasságnak és az elköteleződésnek minden szinten együtt kell jelen lenniük.

Hangsúlyozzák, hogy a tanárok alkalmasságának kulcseleme a kreatív alkotás képessége. Gyakran azáltal veszítik el a tanárok ezt az elemet, az új dolgok alkotásának lehetőségét, hogy a sok külső előírás és elvárás alá-ássa a tanárok közösségének felelősségét. Nincs már sem idejük, sem lehetőségük arra, hogy jó osztálytermi gyakorlatokat közösen tervezzenek, fejlesszenek és implementáljanak, egymás munkája iránt érdeklődjenek. Ezzel szemben a magasan teljesítő országokban, mint pl. Finnországban a tanárok széles keretek között közösen alkotnak tantervet és pedagógiát, s mindezt közös felelősségük integrált részének tekintik. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az ilyen munkastílus tenné lehetővé a legjobb gyakorlat és következő gyakorlat kialakítását. Hiszen olyan professzióra volna szükség, ahol a gyakorlatot átlátható módon tesztelik, fejlesztik, közreadják és adaptálják. Ahol a tanárok elköteleződtek a legjobb gyakorlat iránt és van szabadságuk, terük és lehetőségük arra, hogy kialakítsák a következő gyakorlatot (ami a jövő legjobb gyakorlatává válhat). A professzionális tőke olyan tanárok közösségeiről szól, akik együtt használják a legjobb és a következő gyakorlatot. Ehhez persze eleghető tér és idő kell. A tanárok Finnországban kevesebb órát töltenek az osztályteremben, mint bármely más fejlett ország tanárai, így van idejük kutatni is azt, amit csinálnak. Ennek pont az ellenkezője igaz az USA-ra, ahol a tanárok szinte minden idejüket a tanítással töltik és nincs idejük arra, hogy reflektáljanak a tanításra és megújítsák azt.

Chris Day kutatási eredményeire hivatkozva állítják a szerzők, hogy a tanítás, mint morális elköteleződés, nem csak egy szentimentális „lózung”. A kutatás ugyanis bebizonyította, hogy az elköteleződésnek – ami a célnak és a szenvedélynek egyfajta kombinációja – közvetlen hatása van a tanárok hatásosságára (a tanároknak arra a nézetére, hogy valóban el tudnak érni valamit) és ezzel a tanulók által elért eredményekre is. Az elköteleződés egyszerre érzelmi állapot és morális érték. Egyszerre cél és húzóerő, valamint irányultság. Az emberek elköteleződése attól függően lesz valószínűleg fenntartható vagy hanyatló, hogy mi történik egyrészt a személyes életben, másrészt a szakmai életben, harmadrészt a szakmai környezetében, azaz az iskolában. Az alkalmasság és az elköteleződés fényében megvizsgálják a szerzők a tanári karrier állomásait is, és végül arra a konklúzióra jutnak, hogy ha valaki profiként akar tanítani, elég hosszán kell a pályán maradnia, hogy a szükséges tudást és képességet megszerezze, ugyanakkor nem kell, hogy élete végéig tanár legyen. Ami viszont feltétlenül szükséges, az az, hogy megtalálja a lelkesítő erőt. A tanároknak szükségük van a tapasztalatra és az elköteleződésre is egyenlő mértékben.

Még ugyanebben a fejezetben több bekezdésen át tárgyalják a szerzők a tény alapú döntések kérdéskörét. Amellett, hogy hangsúlyozzák a tények fontosságát, azt is megemlítik, hogy milyen veszélyeket rejtenek, ha a tények értelmezőiben nincs meg a képesség az átlátásra, az összefüggések érzékelésére, s így a tényeket – amelyek lehetnek egyoldalúak, vagy érdek-orientáltak – csak önmagukban szemlélik. Azt javasolják, hogy „figyeljünk a tényekre és ítéljük meg a tényeket, maradjunk nyitottak az iránt, amit tanítanak nekünk és ugyanakkor legyünk éles eszűek és figyelmesek arra is, hogy tudatában legyünk a tények határainak is.” Egy későbbi fejezetben ugyanezt a gondolatot úgy fogalmazzák meg, hogy „Legyél tényeken alapuló, de ne adatvezérelt!”

Az ötödik fejezet a „professzionális tőke” kérdéskörét új szemszögből járja körbe. Ha egy ország azt akarja, hogy a jól teljesítő iskolarendszere versenyképes gazdaságot és összetartó társadalmat eredményezzen, akkor a legjobb és a legmagasabban képzett tanárookra van szüksége, főleg azokban az iskolákban, ahol nehéz sorsú gyerekek tanulnak. A legnagyobb kihívást jelentő iskolákban sokkal jobb tanárookra van szükség, mint a tehetséges környékek magániskoláiban. Mivel a gyerekek az iskolát nagyon különböző képességekkel, különböző mennyiségű humán és szociális tőkével kezdik meg, nagy szükségük van magasan képzett tanárookra, akik képesek meseteri módon forgatni minden szakmai tőkét, akik tudnak mit kezdeni a sokféle háttérű és szükségletű gyerekekkel. Nem elég, ha a hátrányos helyzetű gyerekeket tanítók szíve aranyból van. Kell legyen kincses-ládájuk is, tele tu-

dással és tapasztalattal. Vagyis a gyakorlatban a professzionális tőke minden elemére szükség van. Ezeket az elemeket veszik sorra a szerzők. Egyrészt felsorolják a professzió általános feltételeit, és üdvözlük, hogy egyre több államban növelték a tanárképzések képzési szintjét és meghosszabbították a képzési időt, továbbá, hogy az elmúlt 10-15 év alatt nagyon sokat változtak az egyetemi alapú tanárképzések, sokat léptek előre a kooperatív tanulás terén és a kutatásokat és fejlesztéseket sok helyütt összekapcsolták a tanárképzéssel, olyan szakmai fejlesztő iskolákat alapítottak, amelyek összekötötték az elméletet a gyakorlattal. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra a veszélyére is, hogy a professzionalizálódás könnyen öncélúvá válhat. Számos olyan példát említenek az orvosi és a jogi gyakorlatból, amelyek már a tanári hivatást is elérték. A tanárok – csakúgy, mint az orvosok – gyakran kényszerülnek olyan érthetetlen nyelven írni jelentéseket, melyek egyre kevésbé hasonlítanak a hétköznapi beszélt nyelvre, teszik mindezt a professzionalizálódás égisze alatt.

A professzionalizálódás másik fontos alapjaként említik – a *McKinsey jelentésre* hivatkozva – a peer-együttműködéseket, melyek a fejlesztés legerősebb forrásaivá válhatnak: Hogyan dolgoznak együtt a tanárok? Hogyan lesz tevékenységük transzparens egymás számára és a rendszer számára? Hogyan lehet a szakma közösen felelős és külsőleg elszámoltatható egyszerre? Hogyan érhető el, hogy a szakmai tudás folyamatosan fejlődjön és megerősödjön? Ilyen és hasonló kérdéseket feszegetnek, és végül felteszik a kérdést, hogy vajon min múlik a magas színvonalú peer-együttműködés. A szerzők véleménye szerint elsősorban olyan peereken múlik, akik maguk is magasan képzett kollégákkal vannak körülvéve. Ellenkező esetben, amit a peer megoszt, lehet, hogy elutasításba ütközik, támogatás helyett. A magas minőségű peer-együttműködés múlik még a szakmai találkozások feltételein, a tanterv elvárásain és keretein, amelyek elég nyitottak és kihívást hordozók kell legyenek ahhoz, hogy a tanárokat saját gyakorlatuk megújítására és kutatására sarkallják. Továbbá folyamatos és időszereű adatokon is múlik, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanárok egyénileg vagy csoportosan diagnosztizálják a tanulók tanulási szükségleteit. Múlik még az erős állandó vezetésen, ami a szakemberekből csapatot tud kovácsolni és végül azon, hogy vannak-e lehetőségek és szándékok arra, hogy a tanárok tanuljanak a kollégáktól.

A professzionális tőke mindhárom alkotóelemét újra hangsúlyozzák és rámutatnak a különböző elemek közötti összefüggésekre, mint például a szociális tőke tudást növelő hatására azáltal, hogy hozzáférést ad a többi ember humán tőkéjéhez is, vagy hogy a döntési tőke hogyan erősíthető a kollégákkal folytatott együttműködésen keresztül. Megemlítik még a reflektív gyakorlat hasznosságát és megkülönböztetik a reflektív gyakorlatok különböző formáit. *Donald Schön* aspektusait, azaz az „akció közbeni” (reflecting in action) és az „akcióra vonatkozó” (reflexion on action) reflexiókat kiegészítik egy harmadik megközelítéssel az „akció körülményeire vonatkozó” (reflexion about action) reflexióval, ami a gyakorlat körülményeinek és feltételeinek megfigyelésére és szükség esetén megváltoztatására ösztönöz. A szerzők véleménye szerint a reflexiót be kell építeni a mindennapok gyakorlatába, mert a reflektív gyakorlat és kimondottan a kollektív reflektív gyakorlat szerves része a döntési tőkének.

A hatodik fejezetben a professzionális kultúráról és szakmai közösségek alakulásáról írnak a szerzők. Öt különböző szakmai kultúrát ismertetnek, mindenek előtt az individualizmust, ami ugyan védi a tanároknak azt a területét, ahol gyakorolhatják a megalapozott döntéshozatalt az osztályteremben, de elvágja őket az értékes visszajelzésektől, amik pedig segítenék, hogy a döntéseik bölcssek és hatékonyak legyenek. Az együttműködő szakmai kultúrák közül bemutatja a *balkanizációt*, a „*kiagyalt kollegialitást*”, a *professzionális tanuló közösségeket*, valamint a *klaszterok*, *hálózatok*, *szövetségek* kultúráját. Az együttműködő kultúrák építik a szociális tőkét és így a professzionális tőkét az iskola közösségében, mert növelik a magabiztosságot, bátorítanak a nyitottságra, és aktívan elkötelezettek a fejlődés és változás mellett. Amellett, hogy értéknek tekintik az egyéneket és az individualitást, elvárják a struktúrák és a formális szervezet tiszteletben tartását és fontosnak tartják az informális kapcsot-

latok, beszélgetések, az érdeklődés kifejezésének, a támogatások felajánlásának erejét is. A szerzők azt találták a legnagyobb kihívásnak, hogy hogyan érhető el *mindenki* együttműködő részvétele.

Hogyan lehet a közös felelősséget erősíteni egy közösségben? Finnországban, Ontario-ban és Alberta-ban felismerték, hogy a tanárok fejlesztése nem elválasztható a tanterv fejlesztésétől. Nem a tisztviselők vagy néhány elit tanár feladata kell legyen a tanterv fejlesztése, amit az osztályokban tanítók majd végrehajtanak, hanem világos és közös irányelvek mentén a tanárok és az iskolák maguk alkotják, kutatják a tantervet és a pedagógiát közösen. Mélységesen egyetértek a szerzők költői kérdésével: „Hogyan várhatnánk el egyébként a gyerekektől, hogy a kreativitás és innováció 21. századi képességeit kifejlesszék, ha a tanáraik nem élvezik ugyanezt a lehetőséget?” Az együttműködő kultúrák kialakításához azonban időre van szükség, mert ahol gyorsan be akarják vezetni, ott legtöbbször csak formális, speciálisan adminisztratív folyamatok tudnak megjelenni, amit a szerzők *kiagyalt kollegialitás* fogalommal illettek. Ez a kiagyalt kollegialitás erősen kétélű fegyver. Ott lehet jó, ahol korábban semmilyen vagy nagyon csekély együttműködés volt tapasztalható, ott lehet ezt *megállapodásos együttműködésnek* nevezni. Más esetben azonban könnyen válhat az együttműködő kultúrát egyszerűen helyettesítő adminisztratív fogássá. Ha a kollegialitás és a partnerség adminisztratív módon van kiszabva, akkor az könnyen eredményez rugalmatlanságot, ezért csak felszínes és rövid életű lehet. Az együttműködő kultúrák kialakítása egy türelmes fejlődési út.

Professzionális tanuló közösségek kifejezést *Shirly Hord* nyomán használják a szerzők. Ebben a kultúrában a tanárok együtt tanulmányozzák, hogyan fejleszthetnék a gyakorlatukat azokon a területeken, amik fontosak számukra. Klaszterek, hálózatok és szövetségek, vagyis az iskolákon átívelő professzionális együttműködés akkor tud megjelenni, ha a közös felelősség felébred a többi iskola teljesítménye iránt is. A szerzők objektivitásra törekvését mutatja, hogy bemutatják az álláspontjukkal ellenkező véleményeket is. Itt például rámutatnak arra, hogy vannak, akik nem tartják előrevivőnek a „kiagyalt kollektivitás” fogalmának bevezetését, mert úgy vélik, hogy erre való hivatkozással lehetőség nyílik az együttműködés alól való kibújásra.

A hetedik fejezetben végül röviden vázolják a szerzők a változást elősegítő teendők jegyzékét, figyelembe véve, hogy a változások hogyan szoktak megjelenni a gyakorlatban. Háromféle cselekvési tervet írnak le: egyet a tanároknak, egyet az iskola- és tankerület-vezetőknek, s egyet az államoknak, illetve a nemzeti és nemzetközi szervezeteknek. Ezekben a cselekvési tervekben alapvető szándékuk, hogy hidat képezzenek a szereplők között tátongó szakadék felett, elérve a partnerséget, továbbá, hogy a polarizációt integrációval helyettesítsék. Mindent úgy látják lehetségesnek, ha a szereplők minden erőfeszítést megtesznek egymás pozíciójának tiszteletéért anélkül, hogy magukat feladnák. Alap gondolatukkal – miszerint: „az előrehaladást csak úgy lehet elérni, ha mindkét oldal több tiszteletet ad a másiknak, mint amennyit kapni tud” – csak egyet érteni tudok.

Ez az értékes tartalom egyszerű, de igényes kiadásban jelent meg. Képeket, ábrákat nem tartalmaz a könyv, de a szöveg jól tagolt, könnyen átlátható, jól olvasható. A fontos gondolatokat külön kiemelő szövegdobozok egy kicsit túlmagyarázó „amerikai” ízt adnak a műnek. Az írás stílusa könnyed, mégis nagyon alapos. Szinte valamennyi kijelentésüket gyakorlati példákkal, kutatási eredményekkel vagy szakirodalmi hivatkozással támasztják alá a szerzők. Így a legsúlyosabb és a legemelkedettebb gondolatok is szoros kapcsolatot tartanak az oktatás-ügy mindennapi gyakorlatával.

Végül engedjék meg, hogy megosszam személyes gondolataimat arról, hogy miért tartom fontosnak ezt a könyvet. Elsősorban azért, mert nagyon igaznak érzem azt a gondolatot, amit a könyv előszavában olvashatunk, hogy „a nevelésügy az elmúlt ötven év legnagyobb kihívásai előtt áll”. Ha nem találunk mi, az oktatásért felelősen tevékenykedő emberek közösen megoldást, akkor a jövő teljes generációja veszélybe kerül, mert a politikai és szakmai ellenfelek a nem kompromisszumkész világ és a kölcsönös ellenállás háborújába záródtak. A tanári

hivatás jövője körül is konfliktusok vannak, amikor a magasan képzett autonóm szakemberek a biztos szakmaiság védelmében olyan kormányzati indítványozókkal és lobbistákkal kerülnek szembe, akik olcsóbb, gyorsabb és kevésbé megalapozott alternatívákat ajánlanak. Ez a könyv megmutatja, hogyan lehet meglátni és meglátatni, hogy az oktatás ügyének felelősei nem ellenfelek, hanem partnerek egy közös feladatban. Ez a belátás vezethet el a kölcsönös tisztelethez, ami segíthet áthidalni a szakadékokat, megtalálni a közös megoldásokat.

Jó lenne, ha e könyv megjelenhetne magyarul is, és mindenki olvashatná, aki érintett az oktatásügy kérdéseiben. *Sir Ken Robinson* szerint „ez az a könyv, amit nem hagyhat figyelmen kívül olyan ember, aki az iskolaüggyel kapcsolatban áll. Ez a könyv meg kell reformálja az oktatásügy politikai alakítóinak és gyakorlóinak gondolatait és tetteit”.³

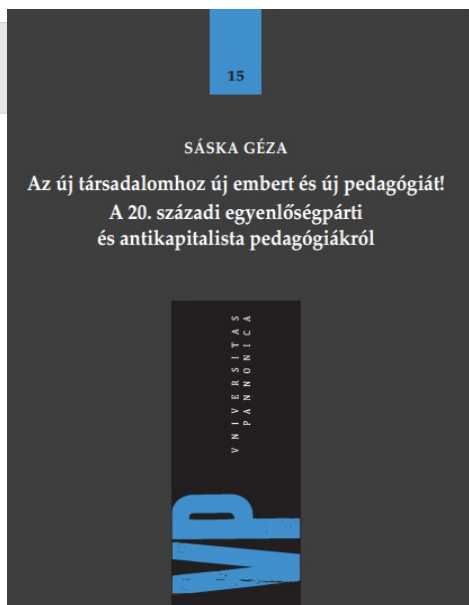
Szakirodalom

1. Day, Ch. (2011): Stories and Statistics: Describing a Mixed Methods Study of Effective Classroom Practice. *Journal of Mixed Methods* 4. 103-125.
2. Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996): *What's Worth Fighting for in Your School?* Teachers College Press, USA.
3. Fullan, M. (1997): *What's Worth Fighting for in the Principalship?* Teachers College Press, USA.
4. Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times*. Teachers College Press, USA.
5. Hargreaves, A. and Fullan, M. (1998): *What's Worth Fighting for Out There?* Teachers College Press, USA.
6. Hord, S. M. (1997): *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, USA.
7. Leana, C. R. (2011): The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 25. 30–35.
8. Odden, A. R. (2011): *Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools*. Taylor & Francis, New York.
9. Sanders, W. I. – Wright, S. P. and Horn, S. P. (1997): Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 57–67.
10. Schön, A. D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA, Basic Books.

3. https://books.google.hu/books/about/Professional_Capital.html?id=k3nznQEACAAJ&redir_esc=y

Diktatúrák oktatási kisokosa

Pénzes Dávid*



Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Gondolat Kiadó, Budapest.¹

Aligha lehet mondani, hogy nincs érdeklődés a XX. század – második felének – magyar oktatási rendszereinek történeti olvasata iránt. Erről tanúskodik a már megjelent számtalan szöveg (például *Knausz*, 1986; *Mikó*, 2008; *Golnhofer* és *Szabolcs*, 2013 stb.), kisebb-nagyobb monografikus igényrel megírt, vagy szerkesztett munka (a teljesség igénye nélkül: *Knausz*, 1994; *Golnhofer*, 2004; *Szabolcs*, 2006a stb.). *Sáska Gézá*nak sem ez az első „nekifutása”, hogy megértse és megértesse az oktatás makroszintjét az érdeklődő olvasókkal (*Sáska*, 2005, 2007a). Vizsgált kötete sajátos felépítésű, formáját tekintve kismonográfia, méretéből adódóan inkább „mikromonográfia”, tartalmát tekintve az oktatás makroszintjével foglalkozó szöveg.

A kötet ugyan a szerző két korábbi cikkén alapul (9. oldal), de azokat jelentősen átírva és újragondolva kínálja az olvasónak. Nehéz témát – pontosabban témákat – vet fel, nagyon röviden. Olyan komplex rendszereket és a bennük lezajlott – sokszor ellentmondásos – folyamatokat, mint a nemzeti szocializmus, a fasizmus vagy a sztálinizmus oktatáspolitikája, valamint a magyar oktatásügy 1945 utáni helyzete. Ezen rendszereket ilyen „röviden” ismertetni önmagában véve nagy kihívás.

További érdekessége a kötetnek, hogy nem a pedagógia felől közelít a témához, hanem a politikai mozgalmak felől. Teszi mindezt azért, „mert nem a pedagógiai gondolatok a kiindulópontjai a radikális társadalmi változásokat céljával kitűző mozgalmak eszméinek” (10. oldal). Véleménye szerint „a racionalitás eszményét követő tudomány szempontjából célszerű leírni ezeket a folyamatokat, meg kell és meg is lehet érteni azokat, akik elkötelezték magukat egy-egy – időközben illúzióknak bizonyult – eszme és pedagógiája mellett.” – ez a kis kötet pedig erre tesz kísérletet (10. oldal).

A szerző kiindulópontja, hogy lényegében véve két – alapvetően versengő – modellről beszélhetünk: 1. a *prokapitalista*, amelyik elfogadja a társadalmi egyenlőtlenségeket és hierarchiát (nyilván ezek árnyalataival), 2. az *antikapitalista* és antidemokrata marxi felfogás, amely „forradalmi robbanással” (12. oldal) kíván új rendszert bevezetni. *Sáska Géza* kissé sommásan állapítja meg, hogy a marxi iskolafelfogások ugyan különbözőek, de az ellenségük – ellenségképük – közös.

Az első nagyobb fejezetben, amelynek *A polgári társadalom és iskolájának kritikája* címet adta ez olvasható: „A polgári társadalom verseny-, következképpen teljesítményelvű.”, a verseny a piacon folyik és csak a győzelem számít, az elbukottakkal senki sem foglalkozik vagy csak alig (13. oldal). A káros tünetek felsorolásából a városiasodás, az elmagányosodás, az erkölcsi világ megroppanása sem marad ki.² Nem felejt el számba venni a tünetekre adott válaszokat: az antialkoholista mozgalmakat, a kommunákat, az ezoterikus körök megjelenését

* Pénzes Dávid: doktorjelölt, az ELTE PPK óraadója, valamint a Vakok Iskolájának Siketvak- és B tagozatának gyermekfelügyelője. E-mail: penzes_david@yahoo.com

1. A kötet a Magyar Elektronikus Könyvtárban olvasható: <http://mek.oszk.hu/14000/14077/>

2. Ezek a társadalmi problémák megjelentek a filmművészetben, például *Fritz Lang* 1927-es *Metropolis*ában is.

és a reformpedagógiákat sem (13–14. oldal). Véleménye szerint: „*az antikapitalista társadalomkritikát szakmá-sítja az iskolakritika, ugyanazokat a hibákat rója fel az iskolának, különösképpen a társadalmi elit szerepére fel-készítő gimnáziumnak, mint a többiek, csak pedagógiai nyelven.*” (14. oldal). Kiemeli, hogy a polgári társadalom iskolája „*ismeretalapú értékrendet követ, lebecsüli a gyakorlatiasságot, a kéz műveltségét*” (14. oldal). Itt azonban felmerül a kérdés, hogy pontosan a kapitalizmus mely korszakára érti ezt igaznak a szerző? *Sáska Géza* idő-ben nem határolja le a szövege tárgyát ennél a fejezetnél. Ugyanis az elmúlt 25–30 év iskolával kapcsolatos dis-kurzusait is egyre inkább jellemzi – reformpedagógia felől érkező kritikától függetlenül –, hogy az iskola, amely immár a demokratikus és kapitalista berendezkedésű Magyarországon sem készít fel a „való életre”, nem nyújt gyakorlatias ismereteket és nem is demokratikus. A „kompetencia” alapú oktatás pedig a felmerült kritikára adott – megvalósulását tekintve – felemás válasz. Hogy ennek komoly reformpedagógiai gyökerei vannak két-ségtelenül igaz (annak ellenére, hogy az érveléskor ez nem jelenik meg a kurrens szerzőknél). A polgári társada-lom ideál-tipikus felemelkedési módja valóban az iskolán át vezetett; csakhogy a hangsúly a múltidőn van.³

A *progresszív pedagógia* című fejezet alatt a szerző a reform- és alternatív pedagógiákat immár részletezve tárgyalja. Véleménye szerint közös bennük, hogy „*elvetik a polgári társadalom polgári iskoláját, értékrendjét*” (19. oldal). Lényegében véve két, a reformpedagógia szempontjából kiemelkedően fontos nézőpontot ismertet: „*A gyermek mint megváltó*” (19. oldal) és „*A gyermek mint természeti lény*” (21. oldal) nézőpontját. Ezzel a re-formpedagógia gyermekközpontúságának két lényegi elemét ragadja meg. A megváltó szerepével felruházott gyermekhez istennek járó tisztelet dukál, hiszen legalább annyira fontos – minden gyermek –, mint maga Jézus. Míg a természeti lényként kezelt gyermek – és ezek egymást nem kizáró felfogások –, a természet romlatlansá-gát jeleníti meg; a civilizáció által meg nem fertőzött gyermek lényegében véve a társadalom korábbi – fejletlen – állapotát éli át. Ez utóbbinak – amelyet szociál-darwinista elméletnek nevez a szerző (22. oldal) – többféle ki-sugárzása is volt, többek között a fajelmélet.

Az első világháborút követő időszakban sajátos válasz született az új világrendre, ennek új fejezetet szentel *Sáska*. Kelet-Európában például – egy-egy rövidebb periódustól eltekintve, lényegében véve – továbbéltek a korábbi tekintélyelvű rendszerek. Ezzel ellentétben ahol fennmaradt a polgári parlamentarizmus intézménye, például az USA-ban vagy Angliában, a reform- és alternatív pedagógiák nem értek el nagy sikereket, ahogy írja: „*Egy-egy nagy hatású magániskola, újság, társaság, tanszék megalapítása vagy elfoglalása volt a legtöbb...*” (25. oldal). Ezzel szemben a – régi-új – diktatúrákban a tömegek többek között a régi iskolában látták a harctéri kudarcok okait. A tehetséget figyelembe nem vevő, elvont, a gyakorlati életben haszontalan tananyag tanítása – felesleges magoltatása – a régi elit kiváltságaira épülő oktatás kudarcot vallott a gyakorlatban (28. oldal). A szerző a továbbiakban az antikapitalista és antidemokratikus fordulat pedagógiáinak bemutatásával támasztja alá gondolatmenetét.

Az *olasz fasiszta oktatáspolitiká* bemutatása kapcsán felmerül az olvasóban, hogy mennyivel árnyaltabb ké-pet kaphattunk volna, ha eredeti olasz forrásokat is használ a kötet írója. Így maximum annyit lehet megállapíta-ni, hogy a korabeli magyar kutató (illetve a korabeli érdeklődő olvasó) miként láthatta az olasz fasiszta oktatás-politikát. *Giovanni* iléről kissé röviden emlékezik meg a szerző (29. oldal, 12. lábjegyzet), hiszen nem pusztán pe-dagógus, majd oktatáspolitikus volt, hanem filozófus is, *Benedetto Croce* ellenfele (bővebben lásd: *Madarász*, 2008). Többek között a kettejük politikai harcának köszönhető a *Croce* által – száműzetésben írt – „Az antifa-siszta értelmiségiek kiáltványa” című munka is (*Croce*, 2004.).

3. Ma már több szerző bizonyította ennek az ellenkezőjét is (vö. *Nagy*, 2010).

A német nemzetiszocialista oktatás eszméjének bemutatásakor *Sáska Géza Hitler* Harcom című írásából indul ki és némi iróniával, „pedagógusnyelvre” fordítja le *Hitlerrel* kapcsolatos megállapítását: „a szerző jó eszű, bár felületesen olvasott, ám a kreatív és szabad asszociációs képességek erényével rendelkezik” (33. oldal). Nagyon is sokatmondó az a megállapítás, hogy *Hitler*, mint az „új idők új embere” nem végzett egyetemet és lám-lám milyen jól boldogul (33. oldal). Kétségtelen tény, hogy – ahogy a 34. oldalon fogalmaz – a tudás és a társadalmi hierarchia között szoros összefüggés volt és van napjainkban is, ugyanakkor mára ez már egy többdimenziós kérdéssé vált (vö. *Nagy*, 2010).

A fajnemesítés kapcsán külön kifejezetten tárgyalja a tehetségek és a sérültek viszonyát. Ugyanis – látja meg *Sáska* – a tehetségek kiválogatása csak az egyik oldal, az értelmi fogyatékosok – vagyis akik a fajnemesítés képviselői szerint a társadalom számára nem hasznosak – „kiszelektálása” a másik. Ennek a történelem során – sajnálatos módon – számtalan „elfogadott formája” volt az Egyesült Államoktól (vö. Racial Integrity Act és a Sterilization Act) kezdve, Anglián át egészen a náci Németországig.

A fejezeten belül tárgyalt másik téma az iskolai túlterhelés korabeli kérdése. A tehetséges gyermekek kiválogatása és képzése, a tananyag csökkentése, vagyis a túlterhelés csökkentése – a szerző által már másutt is (vö. *Sáska*, 2007a) „antiintellektuális” pedagógiának hívott irány –, valamint az alsóbb társadalmi rétegek mesterséges felemelése, amely majd Magyarországon is az oktatáspolitikai homlokterébe kerül, de csak 1948-at követően. Mindez nyílt elitellenességgel (korábbi vezető nemesi réteg), valamint a náci Németországban elsősorban biológiaiilag – külső jegyek alapján – megítélt tehetségfogalommal párosult.

A reform- és alternatív pedagógiák magyarországi vetülete a korszakban jóval szerényebb volt a nyugat-európaihoz képest. A szerző mindössze néhány tucat személyre (42. oldal) becsüli azokat, akik valamilyen formában kötődtek az új, reformpedagógiai eszmeáramlatokhoz. Ezen körök – írja *Sáska* – a Tanácsköztársaság idején jutnak közelebb a hatalomhoz (43. oldal), erről átfogóan ír, ahogy arról is, miként sikerült a pedagógiai nézetrendszereket a különféle politikai rendszereken átvinni, azzal „kompatibilissé” tenni. Hogy ez miként volt lehetséges arra a szerző – a kötetben sajátosan ambivalensen kezelt – tehetségfogalom, illetve az ezzel azonosítható kreativitás, alkotás, beleérző képesség biológiai fundamentumainak megkérdőjelezése révén jut el. Véleménye szerint ugyanis ezen fogalmaknak nincs értékíránya, így mindegyik politikai oldal egyaránt feltölthette saját eszmei tartalmaival (47. oldal).

A korabeli hazai oktatáspolitikával kapcsolatban nagyon sommásan jelenti ki, hogy „a gyermekközpontúságot és a közalkalmazottak kötelező érzelmi irányultságát állami vezető rendelte el Magyarországon 1926-ban” (49. oldal). Mindezt *Klebensberg* egyik 1926-os beszédére alapozva teszi. A megállapítást két szempontból is problematikusnak érzem: 1. ez pusztán egy politikai beszéd volt és nem jogszabály, a politikai beszédek *funkciója* nem sokat változott az elmúlt 100–120 évben, talán és finomhangoltabb lett, 2. egy ilyen érzelmi azonosulást megszabni – leszámítva extrém diktatórikus helyzeteket – gyakorlatilag lehetetlen. Ezért a szerző megállapítását túlzónak gondolom.

Az Oroszországból a Szovjetunióba való átmenet esetében (is) sajátos értelmiségi lelkesedést mutat be. Még *Dewey* is úgy látja, hogy az októberi forradalom új lehetőségeket rejt magában. Ami igazán érdekes – és éppen ezért nem véletlenül emeli ki a szerző –, hogy még 1929-ben is a forradalom mellett foglalt állást (58. oldal), amikor Sztálin már egyértelműen a – Lenin utáni – „győztes örökös”. Ugyanitt esik szó a mindenkori diktatúrák és a tudomány azon sajátos vonásáról is, melyben egy-egy politikus/politikai személy „veresége magával rántja a politikai támogatóit és az általa támogatott [tudomány] területet” (60. oldal). Ennek illusztrálására a pszichoanalízist és *Trockijt* hozza fel példaként: hiszen *Trockij* feketelistára kerülésével a pszichoanalízist is betiltották. A sztálini fordulattal párhuzamosan zajló szovjet pedagógiai fordulatot is bemutatja röviden, kiemelve

Makarenkót, akinek felértékelődése *Sztálimak* köszönhető. Végül egy – utólag evidensnek tűnő – konzekvenciával zárul a fejezet: „*Bebizonyosodott, hogy nem csak a polgári berendezkedés iskolája lehet terhelő, szorongást okozó, azaz távolról sem gyermekközpontú, hanem a szocialista is.*” (64. oldal). Ennek a folyamatnak a hátterében – ebben az esetben – a gyermekközpontúság utópiájának felmorzsolódása és az államközpontúság ideológiájának előretörése állt.

A második világháborút követően a magyar „remények és erények” egyaránt megmutatkoztak az 1945-ös rendszerváltásnál.⁴ Az a sajátos helyzet állt ugyanis elő – és ezt remekül érzékelteti is a szerző az általam is idézett példával –, hogy egy platformra – jobban mondva térfélre – került a „keleties” *Karácsony Sándor* és a „nyugatos” *Mérei Ferenc* – ennek oka többek között a rendszerváltások sajátossága. A személyi sajátosságokon túl meghatározó volt az iskolarendszer átalakítása is. A nyolcosztályos, egységes általános iskola eszménye azon alapult⁵ – és lényegében véve nagyon sokáig meghatározó volt ez az eszme –, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása úgy lehetséges az iskolarendszer által, ha az új iskolában mindenki ugyanazt az ismeretanyagot kapja (66. oldal). Értelemszerűen a tananyag nem a középiskolák alsó 4 osztályához, hanem a polgári iskola műveltséganyagához lett igazítva (lásd a korábban hivatkozott antiintellektuális pedagógia kifejezést), mely kétségtelenül a műveltség eszmény korábbi eszményével ellentétes irányba hatott (ahogy a latin és ógörög nyelvek „kivezetése” is). Az 1950-es évek magyar „felszámolási” sajátosságait jól érzékelhetjük a 69. oldalon az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) önellentmondásos szerepében.

A balatonfüredi konferenciát a szerző (*Balatonfüredi jegyzőkönyv, 1957*; utóéletéről lásd: *Géczi, 2005*) politikai dimenzióban, a politika erőterében értelmezi és nem pedagógiai szempontból vizsgálja. Ezzel véleményem szerint a „füredi platform” lényegére tapint rá (vö. *Szabolcs, 2006b*).

A szerző elsőként tesz kísérletet arra, hogy a hazai neveléstörténetben az 1950-es éveket valamilyen szempontból tipologizálja. A történettudományban már jól ismert fogalmakat alkalmazza a pedagógia világára: sztalinizáció és posztsztalinizáció, melyeket értelmez is, hiszen egy-egy eseménysort társít hozzájuk. Így például a posztsztalini gondolkodás a marxizmus reneszánszán keresztül a pedagógia reneszánszához vezetett. (Például *Makarenko* újraértelmezése.) Ám a pedagógiai reneszánsz nem a szakmai fejlődés eredményeképpen jött létre, hanem *Nagy Imre* és *Kádár János* politikájának következménye volt (73. oldal). Ez pedig azt jelenti, hogy nem a szakma (pedagógia) felől közelíti meg a kérdést, hanem ismét – véleményem szerint helyesen – a politikai eseményekből vezeti le a változásokat. Nyilván a szakpolitika és a politika elkülönülése, egymásmellettsége szám-talan kérdést felvet, de jól látszik *Sáska* munkájából – és ezt ki is fejti –, hogy a szakmai érdekérvényesítés kizárólag a politika(i) aktorok) és a szakma személyi kapcsolatain múlott. Ez pedig felveti a szakma „súlyának” és „te-kintélyének” kérdését, hiszen az előbb tárgyalt folyamatokból ez mindvégig kimaradt.

A szocializmus iskolája nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, ahogy a szerző is írja: a szocializmusban ugyanúgy tagolt maradt a társadalom, mint előtte – még akkor is, ha a Kádár-rendszerben többeknek sikerült felemelkedni – és az iskola végül visszatért a polgári (és sztalini) gyökerekhez: a nem-gyermekközpontú, bukta-tó, az iskolázottak érdekeit szolgáló intézményhez (74. oldal). Ennek oka *Sáska Géza* és a hivatkozott irodalom szerint a polgári hagyományok szocialista továbbélése és a sztalini modell volt (74. oldal). Az iskolakísérletek továbbra is megpróbálták a szocialista iskola eszményi ideáját megvalósítani, melyek rendre elbuktak a napi

4. Az eddigi rendszerváltásokkal kapcsolatban – az oktatáspolitikai tekintetében – mindenféleképpen igaz, hogy „a szép remények, szerény eredményeket szültek”. Ezt azonban sokáig nem lehetett kifelé kommunikálni. Jó példa erre az 1948-as reformot 20 év távlatából taglaló kötet (*Simon, 1965*) mely kötelezően csak a pozitívumokat mutatta be. Egészen más a helyzet az 1989-es fordulatot követően (sőt azt közvetlenül megelőzően is), hiszen akkor már a kortárs oktatáskutatók szabadon fejthették ki véleményüket és juthattak más konzekvenciákra, mint amit a mindenkor oktatáspolitikai képviselt (*Sáska, 2009, 2014*).

5. Legexplicittebb módon az Magyar Kommunista Párt 1947-es hároméves tervében (lásd bővebben: *Sáska, 2001*).

gyakorlaton (75. oldal). Az eszményi szocialista iskola hívei – írja – „*ciklikus sikereket*” (76. oldal) értek el a nagy reformok idején (1961, 1972, 1985) „*az elvtelen, de pragmatikus gyakorlatot képviselő realistákkal szemben*” (76. oldal). A tananyagcsökkentés, a buktatás- és bukásmentes iskola eszményképe megjelent ugyan a pártdokumentumokban, de végül a mindennapi gyakorlat – az általában szakmájukból fakadóan is inkább konzervatív beállítódású pedagógusok, tanárok révén – megbuktatta.

A 76. oldal alja nem pusztán a kötet végét – utolsó teljes oldalát – jelöli, hanem a lap alján a csillaggal egy éles cezúrát is. 1990 után – és ez már jelenkortörténet – azon személyek kerültek politikai pozícióba, akik a létező szocializmus belső ellenzékeként egy, neveléstörténeti szempontból nézve valóban reformpedagógiai alapozású oktatáspolitikai koncepcióval álltak elő. (vö. 2002–2006. közti oktatáspolitikai reformok, vagy (Sáska, 2006a, 2006b, 2007b) (77. oldal)). Azért neveléstörténeti szempontból, mert a „valóságban” nem a reformpedagógia volt számukra a referenciapont, hanem azon nyugati országok oktatáspolitikája, amelyek az általuk vágyott – ideálisnak tartott – oktatási rendszert hozta létre (vö. Sáska, 2006c, 2007c). Ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy szövegeikben nyoma sincs a reformpedagógiai gondolkodókra történő hivatkozásoknak, ellenben gyakorta hoznak föl nyugati vagy finn példákat. Ezen reformtörekvések azonban ellentétesek voltak a pedagógusok mindennapi gyakorlatával (és hagyományával), így a „lepapírozott” reformokon túl 2010-ben ezekre „mély-konzervatív” (77. oldal) válasz érkezett⁶ egyfajta „restauráció”, mely elsősorban a pedagógusok számára kedvezett (buktatás a szöveges értékeléssel szemben, a tankötelezettség 18-ról 16 éves korra történő leszállítása – ezzel lehetővé téve a „renitens” tanulók eltávolítását stb.). Ugyanakkor a kesernyés befejezésre: „*Ennek az időszaknak [mármint a 2010 utáni időszaknak – P. D.] a tárgyyszerű elemzése még várat magára, amelynek ideje akkor jön el, ha a közvetlen politikai érdekek elenyésznek, és sérelmek eltompulnak. Ha eljön egyáltalán.*” (77. oldal) – önellentmondóan – éppen a kötet maga cáfol rá, hiszen a szerző maga is oktatáskutatóként definiálta magát két politikai rendszerben is, mégis képes tárgyilagosan és valódi összefüggéseket feltáróan értelmezni korábbi oktatáspolitikai döntések hátterét még akkor is, ha kerüli a hosszas elemzéseket és inkább az események bemutatására vállalkozik, általános megállapításokat téve, mintegy „időtlen” téve a szövegét. Érdekes – példákra („bizonyítékokra”) alapozott – megállapításai közül az egyik legfontosabb, hogy a pedagógiai-politikai nézőpont szerinte érzékenyebb, mint a tudományos norma felől érkező. Mert a tudományos normája éppúgy relatív, mint bármilyen más norma. Nem időtlen és legfőképpen nem egységes.

Szakirodalom

1. *Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. október 1–6: Rövidített jegyzőkönyv.* (1957): URL: <http://mek.oszk.hu/04200/04283> Utolsó letöltés: 2014. október 6.
2. Croce, B. (2004): Az antifasiszta értelmiségiek kiáltványa. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1. 529–537.
3. Géczy János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 3. 241–261.
4. Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949.* Iskolakultúra, Pécs.
5. Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – Mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 3. 133–151.
6. Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1087–1102.
7. Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956.* Kandidátusi értekezés. Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/10000/10080/> Utolsó letöltés: 2013. május 18.

6. A „konzervatív oktatáspolitikai” lényegében véve egy nagyon homályos, tudományos szempontból tisztázatlan fogalom.

8. Madarász Imre (2008): Gentile meggyilkolása. In: Madarász Imre (szerk.): *Kultusz, vita, feledés. Olasz irodalom- és kultúrtörténeti tanulmányok*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 177–195.
9. Mikó Zsuzsanna (2008): Az iskolák államosításának politikai előkészítése. *Kommentár*, 6. 40–49.
10. Nagy Péter Tibor (2010): A felsőfokú végzettségűek státus-inkonzisztenciája. *Educatio*, 3. 402–418.
11. Sáska Géza (2001): Összevetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 33–47.
12. Sáska Géza (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/09800/09844/> Utolsó letöltés: 2015. április 25.
13. Sáska Géza (2006a): Az oktatási ideológiák változékonyságáról: a 19. és a 20. századi liberális oktatáspolitikák. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 36–55.
14. Sáska Géza (2006b): Két rendszerváltó nemzedék. *Politikatudományi Szemle*, 2–3. 251.
15. Sáska Géza (2006c): Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik. *Iskolakultúra*, 1. 3–16.
16. Sáska Géza (2007a): *Rendszerek és váltások*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
17. Sáska Géza (2007b): Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitiká néhány eleméről. In: *Rendszerek és váltások*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 142–159.
18. Sáska Géza (2007c): Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik. In: *Rendszerek és váltások*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 78–92.
19. Sáska Géza (2009): Nevelésügyünk húsz éve. *Educatio*, 4. 492–508.
20. Sáska Géza (2014): Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép. *Iskolakultúra*, 2. 3–18.
21. Simon Gyula (1965, szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve, 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
22. Szabolcs Éva (2006a, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
23. Szabolcs Éva (2006b): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőjéhez fog szólni”. *Educatio*, 3. 609–622.

Szemle

Kulcskérdés

Korai intézményes kétnyelvű fejlesztés. Miért és hogyan?

Kovács Ivett*

Judit Kovács – Éva Trentinné Benkő

The World at Their Feet

Children's Early Competence in Two Languages through Education



Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva (2014): *The World At Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education. (A világ a lábuk előtt hever. Korai intézményes kétnyelvű fejlesztés.)* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

A korai kétnyelvű oktatás elmélete és gyakorlata még fiatal tudományterületnek számít. Ez a tanítási forma csupán az utóbbi húsz évben jelent meg az oktatási palettán Európában, illetve Magyarországon, és rengeteg tévhit, valamint negatív feltételezés övezte. A gyakorlat azonban bebizonyította létjogosultságát. A tévhitiek eloszlatásában hatalmas munkát végzett és végez a szerzőpáros már hosszú évek óta. Kovács Judit a kétnyelvű oktatás elméleti háterének, a felsőoktatásban, az óvodapedagógiában és az általános iskolában való megjelenésének szakértője, jelenleg az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének docense. PhD értekezését Magyar–

angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban címmel írta. Doktori eljárások résztvevőjeként is a korai kéttannyelvűség és a gyermek-nyelvpedagógia területén működik közre, és e szakterületen is habilitált. Számos könyvet publikált a témában.¹ Szerzőtársa, Trentinné Benkő Éva, aki szintén az ELTE TÓK oktatója, PhD értekezését A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés címmel írta, és szintén számos publikációja született e területen.²

Most megjelent közös kötetük eddigi munkásságukhoz méltóan, ismét jelentős hozzájárulás a korai kétnyelvű oktatás elfogadtatásához és megismertetéséhez. Az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában 2014-ben megjelent kötetükkel – ahogy a Bevezetőben olvashatjuk – a szerzők elsődleges célja összegyűjteni és megosztani az elmúlt két évtizedben megszerzett tudásukat és tapasztalatukat. Részletesen körbejárják a címben felvázolt témát gyakorlati és elméleti szempontból egyaránt. Bemutatják, kontextusba helyezik a kétnyelvűséggel foglalkozó legfontosabb szövegek alapkérdéseit, alapgondolatait. Eltérően a téma legfontosabb szerzőitől, például Navracsecs Judittól (1999), aki elsősorban pszicholingvisztikai szempontból elemzi a kérdést, Bartha Csillától (1999), aki az elméleti háttérrel kutatja, és szociolingvisztikai megközelítésből vizsgálja, vagy Colin Bakertől (1988), aki az alapkérdéseket járja körül, ők inkább tankönyvszerűen egymás mellé helyezik a téma különböző aspektusait kifejezetten a korai nyelvelsajátításra fókuszálva. Szintén gyakorlati kontextusba kerül például Stephen Krashen elmélete (1981) a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás különválasztásáról, illetve input-hipotézisének (1985) relevanciája tényleges gyakorlati feladatokban kerül bemutatásra. Számos aspektusból alátámasztják állításukat, miszerint a korai kétnyelvű intézményes fejlesztésnek fontos helye van az idegen nyelvek oktatásának palettáján. Bemutatják, elmagyarázzák, mit jelent a CLIL szakkifejezés (Content and Language Integrated Learning) vagyis tartalom alapú nyelvoktatás (Bognár, 2005) vagy tartalom és nyelv együttes fejlesztése (Trentinné

* Kovács Ivett: óvodapedagógus a Happy Kids Nemzetközi Óvodában, E-mail: ivett.kovacs@yahoo.com

1. Például: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk. 2008), Kovács Judit (2009).

2. Például: Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva (2011), Trentinné Benkő Éva (2013).

Benkő, 2014), és gyakorlati feladatokkal segítenek kompetens CLIL-tanárrá válni, valamint a már képzett tanároknak elmélyíteni, frissíteni a tudásukat.

Rendkívül praktikus szerkesztett könyv, ami kétségtelenül a szerzők gyakorlati oktatásban szerzett tapasztalatainak köszönhető. A formailag jól áttekinthető munkában részletes tartalomjegyzék segít eligazodni, melyben az alfejezetek is fel vannak tüntetve nagyban megkönnyítve ezzel a könyvhasználatot. Hasonlóan nagy segítséget jelent az olvasó számára a könyv elején szereplő Rövidítésjegyzék, illetve a végén egybegyűjtött Glosszárium, ahol nagy igényességgel kerültek felsorolásra és definiálásra a téma szempontjából releváns szakkifejezések. Minden fejezet végén lenyűgöző részletességű bibliográfia kapott helyet, ezáltal áttekinthető a bemutatott terület kutatási anyaga, az egyes témák továbbkutatását segítve. A szöveg és a bibliográfia egyaránt tükrözi, milyen hatalmas szakanyagot használtak fel a szerzők, és milyen jól ismerik tudományterületüket. Minden fejezet az alapkérdések megfogalmazásával indít, illetve a vázlatpontok felsorolásával. Ezután következik a vázlatpontok kifejtése, mindig keretben kiemelve a téma fő elemét. Majd a fejezet végén színes keretben összefoglalásra kerülnek a fejezet legfontosabb gondolatai. A szöveg élvezetes stílusban íródott, könnyen olvasható, érthető angol nyelvvel. Maradt a szövegben azonban néhány gépelési hiba, ami elkerülte a szerkesztők figyelmét. Táblázatok, diagramok rendszerezik az adatokat, tényeket, segítik az áttekinthetőséget, teszik szemléletessé az információkat. Két fő részre tagolódik a könyv: az első a téma elméleti bemutatása, a második rész pedig gyakorlati segédanyagok gyűjteménye.

Az első rész első fejezete a korai kétnyelvűség biológiai hátterét mutatja be. Leírja, hogyan látták-látják az első, illetve második nyelv elsajátításának biológiai aspektusait a 19. századtól napjainkig. Áttekinti a multikompetencia kérdését, mely a kétnyelvűség alapja, valamint összefoglalja a kétnyelvűséget övező negatív és pozitív feltételezéseket. Bemutatja, hogy a konkrét nyelvi hozadékon túl milyen kognitív és metanyelvi képességek fejlődnek ki a korai idegennyelv-elsajátítás során. A második fejezet témája általában a nyelvtanítás, illetve a kétnyelvű oktatás történeti áttekintése nemzetközi és hazai viszonylatban, kitérve arra, hogy a közelmúlt társadalmi-politikai változásai milyen hatást gyakoroltak rájuk. A harmadik fejezet bemutatja a Kanadában elterjedt kétnyelvű oktatási módszert, az immerziós modellt és összeveti a későbbiekben, Európában megszületett és elterjedt CLIL-módszerrel. Kifejti a CLIL betűszóval jelölt szakkifejezés jelentését, történetét és magyarországi megjelenését, helyzetét. A negyedik fejezet a korai nyelvsajátítás társadalmi elfogadottságát, jellemzőit, előnyeit mutatja be. Meghatározza, mit jelent a „korai” szó, és ezzel összefüggésben elmagyarázza, miért beszélhetünk inkább nyelvsajátításról, mint nyelvtanulásról a pubertás kor előtt. Az ötödik fejezet azt vizsgálja, hogy milyen egy kompetens CLIL-tanár, milyen egy CLIL-óra, valamint milyen kompetenciákkal kell bírnia egy tanárnak. A szerzők többek között saját tapasztalataikra és kutatási eredményeikre támaszkodva adnak választ a felvetett kérdésekre, kitérve az óvodapedagógusokra is, valamint az értékelés problémájára. A hatodik fejezet a CLIL-diákokat helyezi fókuszba: vannak-e feltételei a programban való részvételnek, hogyan történik az anyag feldolgozása? Részletezi a tanulási stratégiákat, valamint a CLIL lényegét, a feladat-alapú oktatást, mely a kutatók szerint hatékonyabban tanuló diákokat eredményez. A hetedik fejezet két – eddig nem publikált – kutatás eredményeinek ismertetése. *Kovács Judit* a kétnyelvű oktatásban részt vevő diákok nyelvi szintjét vizsgálta, *Trentinné Benkő Éva* pedig a CLIL-tanárokat: kompetenciáikat, szükségleteiket, nehézségeiket.

A második, gyakorlati rész szintén hét témára oszlik. Itt is, ahogyan az első részben, fel vannak tüntetve a források, melyek többségében a szerzők saját tanítási gyakorlata során született anyagainak gyűjteményei. Az első téma a CLIL elméletével foglalkozik, ezek a kétnyelvűség elméleti és történeti hátteréről szóló tananyag feldolgozását és elmélyítését szolgáló feladatok, többek között kvíz, definíciók, illetve szövegértelmezés. A második a CLIL gyakorlatához és a korai nyelvsajátítás témájához tartozó feladatok. A harmadik, negyedik és ötödik

rész az iskolai CLIL-órák vagy óvodai CLIL- tevékenységek megtervezésében nyújt segítséget segédanyagokkal (dalok, versek, mondókák, témák, kérdések stb.). Példákat mutat be a feladat-alapú oktatáshoz, valamint az értékeléshez is. Képekkel szemlélteti a különböző kompetenciák fejlesztéséhez és különböző tantárgyak tanításához használható eszközöket, anyagokat. Ötleteket kínál a feladat-alapú szókincsbővítésre témakörönként, sőt, egy komplett 45 perces CLIL-óratervet is bemutat földrajz vagy angol célnyelvi civilizáció tantárgyból. A hatodik és hetedik téma CLIL-tanárképzési feladatokkal foglalkozik, illetve azokra adott válaszokat is bemutat. A feladatok elvégzése többek között a CLIL-tanár kompetenciáinak megfogalmazását, fejlesztését, célozza, óralátogatásnál, értékelésnél használható szempontokat nyújt stb. A függelékben megtalálhatók az első részben bemutatott kutatási anyagok eredményei részletesebben kifejtve, illetve a tanítási gyakorlatban használható további segédanyagok, énekek, mondókák.

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a könyv rendkívül fontos munka e szakterületen. Nélkülözhetetlen tankönyv a tanító- és óvodapedagógus-képzésben a kétnyelvű szakirányon, és az európai kontextusra fókuszálásnak köszönhetően nem csupán Magyarországon használható, hanem más országok kétnyelvű oktatásában is. Már végzett és gyakorló pedagógusok számára is fontos szakkönyv és segédkönyv, de a laikus érdeklődőknek is bőséges információforrást jelenthet. Ahogy a szerzők több helyen hangsúlyozzák a könyvben: az eredményes oktatáshoz rendkívül fontos, hogy jól képzett, kompetens szakemberek tanítsák a kisgyerekeket. Ahogy *Vámos Ágnes*, a szakterület megkerülhetetlen szaktekintélye mondja: „Az eszközt kell megtalálni arra, hogy megfelelő külső-belső szakmai inspirációval, együttműködéssel a praxis közvetlenül involválódjon saját problémáinak feltárására, keresse a helyben releváns megoldásokhoz szükséges új tudást, és mielőbb, közvetlenül hasznosítsa és továbbadja azt.”³ *Kovács Judit* és *Trentinné Benkő Éva* jelentősen hozzájárult e munkájával ahhoz, hogy ez a cél megvalósulhasson.

3. Interjú *Vámos Ágnessel*. Edupress. URL: <http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=29368&hirlevel=1>. Utolsó letöltés: 2014. 11. 15.

Szakirodalom

1. Baker, C. (1988): *Key Issues in Biligualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
2. Baker, C. (1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
3. Bartha, Csilla. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
4. Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelv oktatásában – is. *Új Pedagógia Szemle*. 9. 37–45.
5. Kovács Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
6. Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva (2011): *A Task-based Reader on Methodology and Children's Literature*. Felsőoktatási jegyzet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
7. Krashen, S (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
8. Krashen, S (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London – New York.
9. Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina Kiadó, Budapest.
10. Trentinné Benkő Éva (2013): A kétnyelvi képzésre jelentkező óvodapedagógus hallgatók nézetei és motivációi az ELTE TÓK-on. In: Árva V. és Márkus É. (szerk.): *Education and/und Forschung II*. ELTE TÓK Tudományos Közlemények XXXV., Budapest
11. Trentinné Benkő Éva (2014): A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány*. 3. 89–108.
12. Vámos Ágnes és Kovács Judit (2008, szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 187–213.

Szerzőink

- Dana Hanesová* 1990 óta tanít angol nyelvet általános iskolában és egyetemen. Az angol nyelv tanítását a beszercebányai Matej Bel Egyetemen (UMB) valamint néhány rövidebb Egyesült Államok-beli programban való részvétel során tanulta. Számos konferencián vett részt kutatási érdeklődését érintő témákban, melyek közül az egyik a szaknyelvi (ESP) pedagógia, míg a másik a korai CLIL tanítás minősége. 2004-ben iskolája Európai Minőségi Díjat kapott a nyelvoktatás terén végzett kezdeményezéseikért. 2006-2008 között egy uniós projekt vezetője volt, amely a tanárok fejlődését célozta meg a korai angol nyelvtanítás tekintetében.
- Kovács Judit* az ELTE TÓK (nyugdíjas) docense. Mesterfokozatú diplomáit az ELTE-n, valamint az Egyesült Királyságban a Leeds-i Egyetemen, PhD fokozatát alkalmazott nyelvészetből, habilitációját neveléstudományból szerezte. Kutatási területei a korai idegennyelv-oktatás, a korai kéttannyelvű oktatás, valamint az ezekre a területekre felkészítő pedagógusképzés. Ezekben a témákban igen sokat publikál és oktat itthon és külföldön.
- Trentinné Benkő Éva* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegennyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. Doktori tanulmányait az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon végezte, disszertációját a korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák, valamint pedagógusképzés témában írta és védte meg.
- Kitzinger Arianna* magyar–angol szakos tanár, okleveles Európa-szakértő, a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának tanársegédje. Jelenleg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori iskolájának doktorjelöltje. Kutatási területe a multilingvalitás, multikulturalitás, illetve a nyelv, az irodalom és a kultúra integrált oktatása.
- Liszka Andrea* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléseméleti Programjának PhD hallgatója. Kutatási területe a pedagógiai munka fejlődést segítő értékelése. Fő állásban a Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet vezetője, s a mérés-értékelés szakmai területért felelős munkatársa. Tevékenységi körébe tartozik még az öngazgató Waldorf-intézmények minőséggyondozásának segítése, intézmény-értékelési folyamatainak kialakítása.
- Pénzes Dávid* pedagógia–politológia szakon végzett 2009-ben. 2011 és 2014 között az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténeti Programjának hallgatója volt. 2012-től az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar logopédia–tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos hallgatója. Kutatási területe az 1945 utáni magyar oktatáspolitikáé. Jelenleg doktorjelölt, az ELTE PPK óraadója, valamint a Vakok Iskolájának Siketvak- és B tagozatának gyermekfelügyelője.
- Kovács Ivett* az ELTE Bölcsészettudományi Karán végzett magyar szakot és műfordítás programot. Mintegy negyven könyv fordítója. Jelenleg a Happy Kids Nemzetközi Óvodában dolgozik óvodapedagógusként, melyhez végzettségét az Open University (London) Early Years Practice programján szerezte. Kutatási területe a korai nyelv-elsajátítás, korai kétnyelvű fejlesztés, korai nyelvpedagógia.

Authors

- Dana HANESOVÁ* has been teaching English both in primary schools and at university since 1990. She has studied English teaching at the University of Matej Bel (UMB) in Banská Bystrica, but also during some shorter study visits to the U.S. She has attended a number of conferences focusing on her two main areas of interest. The first is ESP for educational sciences, whereas the second covers the quality of teaching young learners and CLIL. In 2004 her school received the European quality label for initiatives in language teaching. Between 2006–2008 she led a European project aimed at teacher development in teaching English to young learners.
- Judit KOVÁCS* is based at ELTE Faculty of Primary Education as associate professor. She gained her Masters at ELTE and at the University of Leeds, U.K. She received her PhD in Applied Linguistics, and her habilitation in Young Learners' Education. Her main fields of research are: early second language acquisition, early CLIL (content and language integrated learning), and teacher education for these fields. Her publications, as well as her teaching activity, are known in Hungary and beyond.
- Éva TRENTINNÉ BENKŐ* is an assistant professor of Foreign Language and Literature Department at the Faculty of Primary and Pre-School Education, Eötvös Loránd University, Budapest. She holds a doctoral degree from the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. She wrote her PhD dissertation on teacher education and teacherly competences that support early CLIL development.
- Arianna KITZINGER* is a teacher of Hungarian and English. She also holds an MA in European Studies. At present she is an assistant lecturer of Benedek Elek Faculty of Pedagogy at the University of West Hungary, Sopron. Besides, she is a PhD candidate at the Linguistics Doctoral School of Pázmány Péter Catholic University. Her research interests cover multilingualism and multiculturalism, and the integrated teaching of language, literature and culture.
- Andrea LISZKA* is a Ph.D. student at the Educational Doctoral School of the Faculty of Education and Psychology at the Eötvös Loránd University in Budapest. Her research focuses on the development oriented evaluation and assessment of pedagogical work. Beside her studies she works at the Waldorf House Pedagogical Service Centre where she is responsible for the field of Measurement and evaluation; she also deals with the quality care systems and institutional evaluation systems of the Waldorf-schools in Hungary.
- Dávid PÉNZES* received a degree in Politics and Education in 2009. Between 2011 and 2014, he attended the Ph.D. program of ELTE Doctoral School of Education in History of Education. Since 2012 he has been a student of Speech-Language Pathology and Special Education at ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. His main area of research is Hungarian education policy after 1945. Currently he is a Ph.D. candidate, he teaches classes at ELTE PPK, and also works as a supervisor at the Department for the Deaf and Blind and Department B of the School for the Blind.
- Ivett KOVÁCS* graduated from ELTE with a degree in Hungarian Literature and Grammar and Literary Translation. She has translated around 40 books. Currently she is working at Happy Kids International Kindergarten as a nursery teacher with a degree in Early Years Practice from Open University, London. Her research interests include early language acquisition, early bilingual education, early childhood foreign language pedagogy.

English abstracts

DANA HANESOVÁ: The Impact of Observing Good Teaching Practice on Early CLIL Teachers: A European Project

The aim of the present study is to underline the importance of the observation of authentic lessons for the professional development of trainee teachers. This is especially important with innovative methodologies, such as CLIL (Content and Language Integrated Learning). In Slovakia, since the new educational reforms in 2008, there has been a huge shortage of professional teachers able to teach English to young learners. Another challenge has been presented by the difficulties of implementing this innovative methodology in school practice. Of course, one of the most effective ways is trying to include as many hours of direct observation of CLIL lessons as possible during teacher training. To address the shortage of professional teachers trained in CLIL, in 2013 and 2014 Matej Bel University (UMB) invited Prof. Kovács, an expert from ELTE, Budapest to provide students, teacher trainers and methodologists, with opportunities to observe practical CLIL lessons (project of the European Social Fund No. 26110230082). Feedback from the participants showed the value of seeing CLIL demonstrated in real life. They reported feeling encouraged, motivated and enabled to implement CLIL methodology later in their schools in Slovakia.

Keywords: CLIL, early years education, observation, teacher education, in-service teachers, EFL teaching practice

JUDIT KOVÁCS: The Evaluation of Content Knowledge in Early CLIL

CLIL programmes have been present in the European public education for more than two decades. Research on CLIL is getting wider and wider. There is an area, though, which has attracted the attention of researchers only slightly. This is the issue of assessment in general, and the content knowledge of young CLIL learners in particular. Though this area has been investigated in other countries, in Hungary it is still very poorly researched. This paper aims to fill this gap with the recent study which is based on teachers' and students' opinion in a form of a pilot study. The author examines the issue in a CLIL primary school in Budapest where she has been monitoring the implementation of the programme for the seventh year, and where she, herself, has been teaching a subject in the target language for the third year.

Keywords: CLIL, second language development in the primary curriculum, assessment in education, integration of learning and assessment, assessment as confidence-builder

ÉVA TRENTINNÉ BENKŐ: The Evaluation of Learning Outcomes in Bilingual Teacher Training

This article is a part of a research study on early educational bilingualism (CLIL: Content and Language Integrated Learning), teachers' competences and training. The teacher's role is especially important in early CLIL programmes. Therefore, it is argued that teacher trainees' beliefs and learning outcomes (LeO) should be revealed and investigated during their studies. This paper focuses on one particular course of the CLIL teacher training BA programme run at ELTE TÓK whilst presenting its new end-of-term evaluation practice. In the past few years, gradually, a kind of portfolio system has emerged and taken over the place of the traditional oral exam. After reviewing the literature, the main elements of the student portfolio are introduced in order to prove that trainees'

learning outcomes can be effectively investigated through discussing their creative pieces of work. Then, the students' attitudes towards this innovation, and their opinions concerning their own self-development are researched and summarised.

Keywords: learning outcomes (LeO), evaluation, teacher training, exam, portfolio, bilingual education (CLIL)

ARIANNA KITZINGER: Language Educational Observations in a Multicultural Kindergarten

The study gives an insight into language educational research conducted in a Hungarian multilingual–multicultural kindergarten. It briefly describes the special setting in Fáy András Kindergarten, Pápa, where children from 23 foreign families were received in September 2008. The interdisciplinary research aims to explore the question, how kindergarten teachers, children, parents and educational specialists can form the common linguistic, cultural and pedagogical basis for communication in this very complex setting. After the theoretical background that involves the issues of migratory language education and acculturation strategies, the article gives an overview of the bilingual Hungarian–English educational programme of the kindergarten. The focus of the article is on the main results of the research discussing the socio-educational context, the language use and communication in the kindergarten, and the language educational methods and tools. The discussion leads to the conclusion that a new language educational model was born in Hungary, the characteristic features of which are also identified in the article.

Keywords: language pedagogy, multilingual and multicultural, kindergarten, acculturation strategies, linguistic and cultural diversity