

SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES

Alsó tagozatos németórákon szerzett tapasztalataimról

Meine Erfahrungen über den Deutschunterricht in einer Grundschule

Die Verfasserin präsentiert einen Einblick in die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die sich mit der Analyse der in einer Grundschule beobachteten Deutschstunden befasst. Die Studie ist ein Teil einer größeren Forschung, deren Ziel ist, den zweisprachigen Grundschulunterricht zu analysieren und zu bewerten, um ein reales Bild über die Qualität und die gegenwertige Lage dieser Bildungsform zu bekommen.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Unterrichtsbeobachtung ergab folgende Hauptbefunde: Sowohl die Kinder als auch die Lehrer waren sehr aktiv, begeistert und motiviert. Den für den natürlichen Fremdsprachenerwerb charakteristischen Verfahren gegenüber waren das Drillen, die Übersetzung, die Übungsformen der Grammatik-Übersetzungsmethode kombiniert mit Spielen und spielerischen Aufgaben zu beobachten. Die Lehrer sprachen vorwiegend Deutsch, aber die Arbeitsanweisungen waren oft in beiden Sprachen formuliert, die Wörter wurden meistens durch die Angabe der muttersprachlichen Form semantisiert. Der Unterricht war stark auf die Lehrperson zentriert. Schülerinteraktionen, neue Lehr- und Lernformen und individualisierende Massnahmen kamen selten vor. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in diesem Beitrag ausführlich erläutert.

1. Bevezetés

A nyelvtanítókra nagy felelősség hárul, hiszen tőlük függ, hogy milyen kedvvel, mekkora lelkesedéssel, érdeklődéssel veszik a kisdíákok az első akadályokat, mennyire kedvelik meg az idegen nyelvek tanulását. A nyelvtanító nyelvhasználatának olyan magas szintűnek kell lennie, hogy a tanulók életkorának, érdeklődésének megfelelő tartalmakat közölni tudja, és az órai eseményekre nyelvileg megfelelően tudjon reagálni. A nyelvtudáson kívül ismernie kell az adott korosztály életkori sajátosságait és a korosztály tanításával kapcsolatos korszerű módszertani eljárásokat. A sikeres korai nyelvtanítás meghatározó feltétele a nyelvileg és módszertanilag megfelelően képzett pedagógus.

A jelen tanulmányban egy német két tanítási nyelvű (nem nemzetiségi) általános iskola alsó tagozatán megfigyelt német nyelvi órákon szerzett tapasztalataimat foglalom össze. A dolgozat egy nagyobb kutatás része, amelynek célja az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatás elemzése és értékelése, vagyis hogy hogyan jellemezhető ez a képzési forma, milyen pedagógiai alapelvek és nyelvsajátítási elvek húzódnak meg mögötte, és ezek hogyan valósulnak meg az osztályteremben egy konkrét általános iskolában. A két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás empirikus

vizsgálata szükséges annak érdekében, hogy képet alkothassunk a képzés minőségéről, jelen helyzetéről.

2. A korai nyelvtanulás jellemzői

A kisgyermekkori idegennyelv-tanítás alapvető célja kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása és más népek kultúrájának megismerése iránt, sikerélményhez juttatni a diákokat, valamint megalapozni a későbbi nyelvtanulást (Kerettanterv 2000). A célok elérése érdekében olyan módszereket kell alkalmaznunk, amelyek megfelelnek a gyerekek életkorának, pszichikai sajátosságainak, igényeinek, és amelyek biztosítják a sikerélményt a tanulási folyamatban.

A jelen dolgozatban először a témával foglalkozó munkák közül Vollmuth (2004) nyomán a korai nyelvtanítás módszertani elveit ismertetem röviden: 1. a játékosság, zeneiség, 2. az egész személyiséget érintő nyelvtanulás, 3. a szemléltetés és 4. a tevékenykedtető tanulás elvét.

A fentiek minden korai nyelvtanítással foglalkozó tanulmányban megtalálhatóak, érvényességükkel minden a témában járatos szakember egyetért. Azonban fontosnak tartom ezt a sort kibővíteni három olyan elvvel, amelyekkel Vollmuth is foglalkozik ugyan tanulmánya más-más fejezeteiben, de önálló elvként nem emeli ki őket: 5. a szituációba ágyazott tanulás, 6. az egynyelvűségre való törekvés, 7. a hibázás elfogadása.

2.1. Játékosság, zeneiség

A gyerekek korosztályi sajátosságaiból következik, hogy fő tevékenységi formájuk a játék. Játék közben értékes tapasztalatokra, ismeretekre tesznek szert, fejlődnek készségeik, a játék felkelti az érdeklődésüket, figyelmüket hosszabb ideig képes fenntartani. A gyermek a játék menetére és annak eredményes elvégzésére koncentrálni, a játékhoz kapcsolódó tanulási és gyakorlási folyamatokat mellékesen érzékeli. A pedagóguson múlik, hogy milyen tartalmú ismeretekkel tölti meg az órát, milyen készségek fejlesztését tűzi ki célul. Vollmuth utal Bliessener és Edelenbos (1998) figyelmeztetésére, szerintük óvakodjunk a játék eltúlzásától. Többen is óva intenek, hogy az öncélú játék, a játék a játék kedvéért nem vezethet eredményre. Ne az óra színesítése kedvéért, unaloműzésül játsszunk, hanem tegyük a játékot az óra hatékony elemévé. Sikerhez csak az előre átgondolt, gondosan felépített játékok vezethetnek.

A játékot gyakran kíséri ének, zene, vers, mondóka, ritmikus tapsolás, amelyek rendszeres ismétlése fejleszti és megalapozza a helyes kiejtést, intonációt, fejleszti a memóriát, élvezetessé, változatosabbá teszi a nyelvi foglalkozásokat, könnyű sikerélményt nyújt, és egyben hozzájárul a célnyelv kulturális hagyományainak megismeréséhez is. A játékos, ritmikus, zenés tevékenység egy holisztikus tanulási kultúrához járul hozzá, amely a korai nyelvtanítás másik alappillére.

2.2. Az egész személyiséget érintő nyelvtanítás

A megfelelő utasításra kiváltott tevékenységek nem csak kognitív természetűek, elkerüljük a bal agyfélteke egyoldalú igénybevételét, ahol racionális, logikai, lineáris gondolkodási műveletek mennek végbe. Éppen ellenkezőleg: a holisztikusan végrehajtott tevékenységek az egész tanulót megszólítják (Löffler és Schweitzer 1988, idézi

Vollmuth 2004: 43). Az egész emberre kiterjedő, a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő nyelvtanítást a teljesítménykényszerről való lemondás, a változatos módszerek használata és az úgynevezett csendes szakasz elfogadása kell, hogy jellemezze. De mit is ért ezen a szakirodalom? Az első megszólalást jóval megelőzi a hallásértés. Ekkor a gyermek már sok mindent megért, utasításokat hajt végre, de még nem szólal meg. Ez az elv Vollmuth szerint nem áll ellentmondásban azzal, hogy a korai nyelvoktatás során a hangsúly a szóbeliségen van. Ha a tanuló már maga úgy érzi, és elég önbizalomra tett szert, csak akkor ösztönözzük őket óvatosan, kellően motiváló feladatokkal a nyelvi eszközök aktív használatára.

2.3. Szemléltetés

A játékok és tevékenységek mellett a különféle szemléltető eszközök használata is hozzájárul ahhoz, hogy minél több érzékszervre hassunk. A szemléltetés annál eredményesebb, minél több érzékszervet (látás, hallás, tapintás, szaglás) mozgósít, minél több érzékszerv számára hozzáférhető. A reáliák használata motiválja a tanulókat, segíti a szavak és struktúrák könnyebb megértését, érthetővé teszi a nyelvi eszközök funkcióját (Karbe 2000, idézi Vollmuth 2004: 44). A hosszú távú memóriában a megtanultak tárolása eredményesebb, ha a fogalmakat képpel asszociálja a tanuló (Klippel 2000). Ez a korai nyelvoktatásban könnyen megvalósítható, hiszen ebben a korban a tanulók szókincese még konkrét és ezáltal könnyen szemléltethető (Maier 1991, idézi Vollmuth 2004: 44). Vollmuth hangsúlyozza, hogy szemléltetni nemcsak vizuális ingerekkel lehet, hanem különböző médiák bevonásával is.

2.4. Tevékenykedtető tanulás

Vollmuth kiemeli, hogy az eddig említett mindhárom elv a tevékenykedtető tanulás szerves részét képezi. A kisdíjak tevékenykednek, a látás, hallás, tapintás, érzékelés révén számos ismeretre tesznek szert, vagyis minden érzékszervük bevonásával tanulnak. Az idegen nyelv a tevékenységek révén elveszíti absztrakt jellegét és a szó legszorosabb értelmében a gyerekek számára felfoghatóvá válik. A funkcionális aspektus kezdetektől fogva előtérbe kerül, a tanulók megtapasztalják, hogy hogyan használják a nyelvet különböző feladatok elvégzésére, másokkal való kapcsolat felvételére (Klippel 2000). A tevékenykedtető tanulás nemcsak a tanulók mozgásigényét elégíti ki, hanem pozitív hatást fejt ki az idegen nyelv oktatása szempontjából is.

2.5. Szituációba ágyazott tanulás

A szókincszet, a nyelvi struktúrákat értelmes összefüggésekbe ágyazva, tevékenységekhez kötötten és nem elszigetelten kell bevezetni és gyakoroltatni. „A korai nyelvoktatásban nincs szükség a nyelvtan rendszerbe foglalt tanítására. Elegendő, ha a gyermekek utánzás révén sajátítják el az alapvető nyelvtani szerkezeteket. Később, abban a mértékben, ahogy fejlődik analitikus gondolkodásuk, fokról fokra rá lehet vezetni őket az összefüggések megfigyelésére, a szabályszerűségek felfedezésére és a tudatos nyelvi reflexióra” (Morvai és Poór 2006: 21).

Az idegen nyelvi óra számos olyan kommunikációs helyzetet teremt (mint például az üdvözlés, búcsúzás, dicséret, fegyelmzés, figyelemfelhívás), amelyek a hétköznapi életben is jelen vannak. A konkrét helyzetek kihasználása lehetővé teszi a kifejezé-

sek valós információkat tartalmazó szituációban való gyakorlását, a tanulók értelmes összefüggésekben hallják és használják a kifejezéseket, az idegen nyelvi szókinccset reális helyzetekhez tudják kötni. Ebből következik, hogy a pedagógusnak törekednie kell az idegen nyelv minél gyakoribb használatára.

2.6. Törekvés az egynyelvűségre

Az idegen nyelv kizárólagos használata ma már nem követelmény, de ajánlatos (Klippel 2000). Hiszen a diák minél többet hallja az idegen nyelvet, annál gyorsabban megszokja az ismeretlen hangokat, annál hamarabb megérti a tanári beszédet. Használjuk az idegen nyelvet az órai munka megszervezésekor, egyszerű utasítások megfogalmazásakor, valódi információ közlésekor. Nem lesz eredményes a nyelvoktatás, ha csak a nyelvi gyakorlatok elvégzésére korlátozódik az idegen nyelv használata, és minden más esetben az anyanyelvhez nyúlunk vissza. Kialakulhat a tanulóknál az az érzés, hogy a nyelv inkább tananyag, mint valódi kommunikációs eszköz. Klippel (2000) úgy fogalmaz, hogy annyi idegen nyelv, amennyi lehetséges és annyi anyanyelv, amennyi szükséges.

2.7. A hibázás elfogadása

Ha valaki használja a nyelvet, kísérletezik, tevékenykedik, akkor gyakran előfordul, hogy hibázik is. A hibák természetes velejárói a tanulási folyamatnak, ezzel tanárnak és tanulóknak egyaránt tisztában kell lennie. Azt mutatják meg, hogy mi az, amit a tanuló még nem ismer, nem ért vagy nem gyakorolt elegendő mértékben. „A tanulóknak minél több lehetőséget kell kapni arra, hogy negatív következmények nélkül kísérletezhessenek a nyelvvel, a használat során maguk fedezzék fel a saját hibáikat és küszöböljék ki azokat, s ezáltal egyre nagyobb biztonsággal legyenek képesek az idegen nyelvet a kommunikáció eszközeként alkalmazni” (Morvai és Poór 2006: 21). Ha tanulóinkat állandóan korrigáljuk, féltévé, visszahúzóóvává, gátlóssá válhatnak. Természetesen azt sem engedhetjük, hogy a kifejezések hibásan rögzüljenek. Ezt az elmentmondást úgy oldhatjuk fel, hogy a társalgás, a játékok során ejtett hibákat megjegyezzük, összegyűjtjük, majd egy későbbi időpontban visszatérünk azokra, amelyek rendszeresen előfordulnak, és a helyes formát gyakoroltatjuk (Dines 2000).

Ezek az elvek a természetes nyelvelsajátításhoz közeli tanulási környezetet biztosítanak. A korai nyelvoktatás akkor hatékony – ezt támasztja alá egy hazai, általános iskolás gyerekek angol nyelv iránti motivációját vizsgáló hosszanti kutatás is (Nikolov 1995) –, ha a tanulók érdekes, motiváló, kognitív kihívást jelentő tevékenységekben örömmel vesznek részt és a nyelvtanulás folyamatát sikerként élik meg. A vizsgálat arra is rámutatott, hogy ebben a folyamatban a 6 és 14 év közötti gyerekek esetén a pedagógus személyisége fontos szerepet tölt be, főleg a kisebbeknél. Az életkorral ennek jelentősége fokozatosan háttérbe szorul.

3. A vizsgálat

3.1. A kutatás célja

Mint a bevezetőben már említettem, ez a vizsgálat egy nagyobb kutatás része, amelynek célja, hogy osztálytermi megfigyelésekre, tanárokkal készített strukturált interjúkra, tantervek és tananyagok elemzésére támaszkodva reális képet kapjak egy konk-

rét, vidéki, német két tanítási nyelvű általános iskola 1–4. évfolyamának pedagógiai folyamatairól. Az órákat három fázisban figyelem meg: 1.) 2009. január–február; 2.) 2009. szeptember–október; 3.) 2010. április–május.

Az első megfigyelések során elsődleges céloom az volt, hogy megismerjem a kutatásban részt vevő kollégákat, és ők is engem, hogy egy általános képet kapjak tanítási módszereikről, illetve kipróbáljam, validáljam a strukturált osztálytermi megfigyelési szempont-soromat. A megfigyelésekre 2009 januárjában és februárjában került sor. Az órák kiválasztását az első fázisban a kutatásban részt vevő pedagógusokra bízom. A kérésem az volt, hogy minden német szakos kollégához bemehessek, és minden alsós évfolyamon megnézhessek német nyelvi és német nyelvű szakórákat. Jelen tanulmány a német nyelvi órák megfigyeléseinek elemzését és tapasztalataim összegzését tartalmazza.

3.2. A kutatási kérdések

A következő átfogó kérdésre kerestem a választ: hogyan jellemezhető az 1–4. évfolyamon a német nyelvi órák osztálytermi gyakorlata?

3.3. Az adatgyűjtés eszközei

A kutatáshoz osztálytermi megfigyelések és a pedagógusokkal folytatott kötetlen beszélgetések során gyűjtöttem adatokat. A megfigyelésekhez egy szempont-sort állítottam össze, amely a következő nyitott kérdésekre kereste a választ:

- Mi történik az órákon?
- Milyen a pedagógusok és a diákok hozzáállása, aktivitása, órai munkája?
- Használ-e a pedagógus verseket, dalokat, játékos elemeket és milyen céllal?
- Milyen feladattípusok, munkaformák jellemzőek?
- Milyen eszközöket és technikákat használnak a pedagógusok szemléltetés céljából?
- Milyen az osztálytermi környezet?
- Milyen tevékenységeket végeznek a tanulók?
- Hogyan jellemezhető a pedagógusok és a diákok nyelvhasználata? Milyen módon történik az idegen szavak, közlések értelmezése?
- Hogyan jelzi, javítja a pedagógus a diákok nyelvi hibáit?

3.4. Az adatgyűjtés menete

A megfigyelések során folyamatosan jegyzeteltem: egyrészt lejegyeztem az óra menetét, a munkaformákat, feladattípusokat, nyelvhasználatot, másrészt minden olyat, ami érdekes lehet a kutatás során. Az órákat követően a szempont-sor alapján elemeztem és értékeltem a látottakat. Az órákról sem videofelvétel, sem magnófelvétel nem készült, a dolgozatban szereplő példákat az órán jegyeztem fel.

A jelen dolgozathoz 19 órán és 3 pedagógusnál gyűjtöttem adatokat, akiket álnéven fogok említeni: Enikő, Renáta és Szilvia. A megfigyelt német nyelvi órák eloszlását az 1. tábla mutatja. A vizsgált időszakban első és második évfolyamon csak Szilviának volt német nyelvi órája, harmadikban mind a hárman, negyedikben pedig csak Enikő tanított német nyelvet. Szilviánál első osztályban 4, másodikban 3, harmadikban 6

órát figyeltem meg. Enikőnél harmadikban és negyedikben 2-2 órát, Renátánál pedig harmadikban 2 órát láttam.

	1a	2a	3a		3b	4a
Németórák száma	4	3	2	2	6	2
Pedagógus	Szilvia	Szilvia	Enikő	Renáta	Szilvia	Enikő

1. tábla: A megfigyelt német nyelvi órák eloszlása

3.5. A kutatás résztvevői

3.5.1. A megfigyelt diákok

A diákoknak az osztályok és a nemek szerinti eloszlását a 2. tábla szemlélteti.

	Összesen	Lány	Fiú
1.a	15	8	7
2.a	15	11	4
3.a	13+13	7+7	6+6
3.b	11	6	5
4.a	20	11	9

2. tábla: A diákok évfolyam és nemek szerinti eloszlása

A megfigyelt osztályokban a csoportlétszámok 15 és 20 fő között mozogtak. Teljes két tanítási nyelvű osztálynak a 3.a és a 4.a tekinthető. A magas osztálylétszám miatt a 3.a-ban a diákok csoportbontásban tanulják a német nyelvet. Első és második évfolyamon csak az osztály fele vesz részt ebben a képzési formában. A nemek szerinti eloszlást figyelve a számok jól mutatják, hogy a lányok vannak többségben.

3.5.2. A megfigyelt pedagógusok

Végzettségüket tekintve (3. tábla) Renáta nappali tagozaton szerezte meg nyelvtanítói diplomáját, és levelező képzés formájában elvégezte a tanárképző főiskolát is. Szilvia eredetileg tanítóképző főiskolát (testnevelés–pedagógia speciálkollégiumot) végzett, és utólag levelező képzés formájában szerzett német nyelvből nyelvtanítói, majd tanárképző főiskolai szintű végzettséget. Enikő tanárképző főiskolát végzett. Mind a három pedagógus tanít az általános iskola mind a 8 évfolyamán német nyelvet.

	Tanítóképző főiskola		Tanárképző főiskola		
		Műveltségi terület – nappali	Műveltségi terület – levelező	Nappali	Levelező
Enikő				X	
Renáta		X			X
Szilvia	X		X		X

3. tábla: A megfigyelt pedagógusok végzettsége

4. Eredmények

A megfigyelt 19 nyelvórán a tanulók a már tanultakat gyakorolták, ismételték, új anyag feldolgozására nem került sor. A megfigyelt nyelvórák logikusan voltak felépítve. Összességében lendületes, változatos órákat láttam, egy órán átlagban 8–10 feladattípus fordult elő. Az átmenetek az egyes fázisok között gördülékenyek voltak. A megfigyelt órákra a frontális osztálymunka volt a jellemző, de pármunkára (4 esetben), csoportmunkára (2 esetben) és önálló munkára (5 esetben) is láttam példát. Szívesen alkalmazták azt a stratégiát, hogy a pedagógus feltett egy kérdést és a diák válaszolt a kérdésre, majd jött a következő kérdés és a következő diák. Az óra menetét a pedagógus határozta meg, és ő állt a középpontban. A 45 percet minden esetben kizárólag idegen nyelvi készségek fejlesztésére fordították.

A megfigyelt pedagógusok motiváltak, lelkesek voltak, törekedtek arra, hogy minden diákot bevonjanak az órai munkába. Óravezetésüket dinamika, lendület jellemezte, a feladatok változatosak voltak. Érzékelhetően jó viszonyban vannak a diákokkal, figyeltek reakciójukra, viselkedésükre. Ha észrevették, hogy a tanulók fáradtak vagy figyelmük lankad, gyorsan váltottak: elénekeltek közösen egy dalt vagy játszottak egyet. Az egyik órán egy kislány „elbambult”, amire Szilvia felfigyelve egy „ébresztőt” énekelt el a tanulókkal közösen.

A megfigyelt gyerekek aktívak voltak, láthatóan szívesen dolgoztak és oldották meg a pedagógus által kért feladatokat. A játékokat, főleg a mozgásos tevékenységet kitörő örömmel fogadták.

A továbbiakban megvizsgálom, hogy a tanulmány elméleti részében taglalt elvek hogyan valósulnak meg a megfigyelt órákon. Szeretném hangsúlyozni, hogy a játékoság, a zeneiség, a szemléltető eszközök használata és a tevékenykedtető tanulás mind része az egész személyiséget érintő – pontosabban fogalmazva a multiszenzoros – tanulásnak. Mivel azonban Vollmuth önálló elvként taglalja őket, a tapasztalataim bemutatásánál tartom magam az elméleti részben ismertetett felosztáshoz.

4.1. Játékoság, zeneiség

A megfigyelt pedagógusok közül Szilvia óráin láttam a legtöbb példát a játék, vers, dal alkalmazására. A korai nyelvoktatásban betöltött szerepükkel nemcsak Szilvia van tisztában, hanem Renáta és Enikő is, amire az órák közti beszélgetések során többször is utaltak. Az adott tanévben Szilvia tanított egyedül első és második osztályban. A harmadik évfolyamon a megfigyelt órákon mindhárom pedagógusnál jelen volt a játék, a vers, az ének, de már az órának csak jóval kisebb részét tették ki.

Szilviánál első osztályban a megfigyelt órákon az iskolaszerek német megfelelőit tanulták. Ugyanazzal a 10–12 szóval dolgoztak, de mozgásos és mozgást nem igénylő, változatos, játékos feladatok gyorsan váltották egymást. A tanító konkrét tárgyak mellett képeket, képes dobókockát, fénymásolt lapokat is használt. Játszottak memória, párosító, kitalálós játékot. Az utóbbinál bekötötték egy gyereknek a szemét és kezébe adtak egy tárgyat, amelyet a diáknak ki kellett találnia. Mivel a „tanárnő” szó is az ismételt szókincshez tartozott, az egyik alkalommal a pedagógus ült a bekötött szemű gyereknek az ölébe, és ő volt a kitalálendő szó. Ez nagyon tetszett minden kisdíáknak.

Majdnem minden megfigyelt órán, évfolyamtól, pedagógustól függetlenül játszottak *Wortkönig* [Szókirály] nevű játékot. A feladat nagyon egyszerű, a pedagógus meg-

nevez két diákot, mond egy tanult szót magyarul, és amelyik diák gyorsabban megtudja mondani a német megfelelőjét, az marad játékban. A „szókirály” természetesen az a játékos, aki egyszer sem esett ki. Felmerül bennem a kérdés, hogy mennyire tekinthető ez a feladat jó gyakorlatnak. Egyrészt mert fordításon alapszik, a szókincset elszigetelten gyakoroltatja. Másrészt pedig – bár a megfigyelt órákon a kisdíákok többsége élvezte a játékot és örült, ha megszerezte a *Wortkönig* címet – az egy-két örvendező tanulón kívül a többi lassúbb, görcsösebb gyermek gyakorlatilag garantált kudarcélményhez jut általa. Így ez a gyakorlat a játékoság mellett – vagy helyette – inkább stresszes helyzetet hoz létre.

Szilvia óráin egy-egy kép kapcsán a már tanult mondókák, dalok is előkerültek. Már az elsős kisdíákok is sok dalt, mondókát és játékot ismertek néhány hónapos nyelvtanulás után. Átlagban egy órán első és második osztályban 4–5, harmadikban 1 mondóka vagy ének fordult elő.

Az énekek, dalok, mondókák, mint már a bevezetőben is említettem, szerves részei kell, hogy legyenek a korai nyelvoktatásnak. A kisdíákok az egész személyiségükkel tanulnak. A mozgásos játékok, a mondókákat kísérő tevékenységek jótékonyan hatnak a tanulásra, segítik a nyelvi struktúrák bevésését, növelik a figyelmet, koncentrációt, s nem utolsó sorban örömet okoznak.

4.2. Az egész személyiséget érintő nyelvtanítás

A mozgásos játékok, versek, dalok lehetővé teszik, hogy a diákok lehetőleg több érzékszerv bevonásával tanuljanak. Szívesen színezték, rajzoltak az első és másodikos kisdíákok. Szilvia rövid mondatokat mondott, mint például *Der Tisch ist braun*. [Az asztal barna.], amit a diákok lerajzoltak. A feladat a következő órán annyiban változott, hogy a tanulók egy fénymásolt lapon színezték ki az utasításnak megfelelően a kért képet.

A diákok kedvenc játéka a hallásértésen alapuló koncentrációs játék, a *Die Hexe will ...* A pedagógus megnevezett egy tárgyat, a gyerekeknek pedig meg kellett érinteni egyet. Aki túl lassú volt vagy rossz dolgot mutatott, az kiesett a játékból.

4.3. Szemléltetés

Technikai eszköz használatára egy példát láttam. Szilvia a tankönyvben szereplő hallásértést fejlesztő gyakorlat megoldásához használt CD lejátszót. Kiegészítő anyagok használatára minden megfigyelt nyelvórán sor került, fénymásolt lapokat, képkártyákat, szókárttyákat és mondatkárttyákat, dobókockát használtak a pedagógusok.

Renáta például a melléknevek, a „Milyen a toll?” és a „Nehéz a toll?” típusú mondatok ismétlésekor használt képkártyákat. A pármunkát és a csoportmunkát az ismert szókincs előhívásával készítette elő: rámutatott egy tárgyra, megkérdezte *Wie ist das Lineal?* [Milyen a vonalzó?], és az elhangzott tulajdonságokat a táblára felírta. Ezt követően a pármunka során képek felhasználásával a következő párbeszédet játszották el a tanulók: *Wie ist dein Heft?* [Milyen a füzeted?] – *Mein Heft ist blau und klein*. [A füzetem kék és kicsi.]. A kérdés és a válasz természetesen a képtől függően változott. Csoportokban pedig egy a diák által gondolatban kiválasztott tárgy képét kellett kérdések segítségével a többieknek kitalálni. (*Ist es rund?* [Kerek?]) A kisdíákoknak nem tűnt ismeretlennek az utóbbi két munkaforma, a pedagógus csoportról csoportra

járt, figyelte a munkát, és akinek kellett, segített, a tanulók pedig tevékenyen dolgoztak.

A diákokat jól motiválja, az idegen nyelv elsajátítását hatékonyan segíti a megfelelően kialakított környezet. Az iskolában, ahol megfigyeléseimet végeztem, nincs nyelvi tanterem. A megfigyelt nyelvórákat Szilvia és Renáta a tanulók osztálytermében tartotta, Enikő pedig saját felsős osztályának termében. A helyszínek kellemes benyomást keltettek, a termék barátságos hangulatúak voltak. A falakon egyrészt a diákok munkái, másrészt alsó tagozatos anyanyelvi dekoráció volt látható, amelyek elsősorban a matematika, az anyanyelv és a környezet tanításához kapcsolódnak. Célnyelvi dekorációt is felfedeztem: német nyelvű posztert, német és magyar zászlót ábrázoló rajzot, de a tanult anyaghoz, szókincshez kapcsolódó képeket, plakátokat nem láttam.

Enikő termének szaktanterem jellege volt, kisméretű, szabad játékra, mozgásra kevés hely jutott. A dekoráció – érthetően – nem kifejezetten az alsó tagozatos korosztálynak megfelelő. A falakon Németország térképe, egy az új helyesírási szabályokat összefoglaló táblázat, nyelvtani táblázatok, német városokat ábrázoló képek láthatók.

A 6 tanterem különböző méretű: egy terem kifejezetten nagy, a mozgásos játékhoz bőven van hely; három közepes méretű; kettő nagyon kicsi, épp hogy el lehet menni a pad sorok között. Elrendezésük hagyományos, a padok sorokban vannak. Egyetlenegy teremben álltak a padok lazán félkörben (köztük maradt annyi hely, hogy a tanulók könnyen ki tudtak jönni), középen pedig 4-4 pad volt összetolva. A hagyományos elrendezéshez képest a tanulók sokkal jobban látták és hallották egymást, a különféle tevékenységek végrehajtására is könnyebben tudtak helyet kialakítani.

4.4. Tevékenykedtető tanulás

A tevékenykedtető tanulás, mint ahogy azt Vollmuth is jelezte, magában foglalja a játékosságot, a zeneiség elvét, az egész személyiséget bevonó tanulást és a szemléltetés elvét. A korai nyelvoktatásban leginkább előforduló tevékenységi formák: a játék; a mozgással kísért dalok, mondókák; a szóbeli utasítások végrehajtása; mesék, történetek dramatizálása. Az utóbbi kivételével, mint ahogy már fentebb említettem, mindegyikre láttam példákat a megfigyelt órákon. Ezek a tevékenységek megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak, pozitív élményhez juttatják a kisdíákokat, és ezáltal támogatják a nyelvsajátítást. Fontosnak tartom azonban megvizsgálni, hogy ezeket a tevékenységeket mennyire sikerült értelmes összefüggésbe ágyazni.

4.5. Szituációba ágyazott tanulás

A megfigyelt órákon első osztályban a változatos, rövid, játékos feladatok a szókincs (iskolaszerek, tanár, diák) bevezetését célozták meg. Másodikban jelentős időt fordítottak az olvasás gyakorlására: közösen és egyenként is olvastak a tankönyvből, betűket karikáztak be a tankönyv szavaiban, mondataiban. A házi feladat másolás vagy mondatokhoz rajz készítése volt. Harmadikban Szilviánál és Enikőnél is a lakás, az egyes helyiségek és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek megnevezése, illetve a jelen idejű igeragozás gyakorlása volt a nyelvórák célja. Szilviánál behelyettesítéssel feladatok

és játékos elemeket tartalmazó gyakorlatok váltogatták egymást. Enikőnél a tanulók hibás mondatokat javítottak és megadott szavakból képezték helyes mondatokat. Negyedikben az igék összetett, Perfekt múlt idejű alakját ismételték. Az órákon a feladatok gyors egymásutánban követték egymást. Jellemző stratégia a frontális osztálymunka, amit Enikő önálló, nyelvtani gyakorlásra, fordításra épülő, írásbeli tevékenységgel egészített ki. Az óra akasztófajátékkal kezdődött, amelynek megoldása egy múlt idejű mondat volt. Enikő kérésére a diákok magyarul összefoglalták, mit tanultak az adott nyelvtani anyagról. Az elméleti részt az igék múlt idejű alakját ismétlő írásos és szóbeli feladatok követték. Az ellenőrzés egyik megfigyelt órán sem maradt el az önálló munka után. Miután közösen megbeszélték a jó megoldást és hogy hány jó válasz esetén milyen jutalom jár, Enikő egyenként megnézte a füzeteket, hogy tényleg jól javította-e ki a tanuló a feladatot. Mindkét osztályban a házi feladat az óra témájához kapcsolódó egyszerű mondatok fordítása volt anyanyelvről idegen nyelvre. A pedagógus feltűnően kihangsúlyozta a személyes névmásokat („Te olvasol a nappaliban.”), ezáltal a mondatok magyar nyelvhelyességi szempontból kifogásolhatóvá váltak.

Mint a példák is jól mutatják, az órákon a helyes nyelvi forma gyakorlását célzó feladatok nem voltak tevékenységekbe, valós szituációkba ágyazva, a figyelmet a formára és nem a nyelvi jelentésre irányították. Az órák fordításra, nyelvtani szabályok tudatosítására, igei alakok mechanikus memorizálására, a szókincs kontextus nélküli ismétlésére épültek. Ez a pedagógiai gyakorlat ellentmond a természetes kontextusos nyelvelsajátításnak. Nem szabad megfélekednünk arról, hogy a gyerekek és a felnőttek nyelvelsajátítása eltér egymástól: a gyerekek esetében ez nyelvi ösztönön alapuló, nem tudatos elsajátítás, csak felnőtt korban beszélhetünk tudatos, analitikus tanulásról, amelyre már inkább a szabályrendszeren alapuló folyamatok a jellemzőek (részletesebben Nikolov 2004). Ebből adódóan ebben a korban még nincs szükség nyelvtani magyarázatokra, szabályok magolására. Még az idősebb korosztálynál is elkerülendő ez a gyakorlat, annál is inkább, mert a felnőttek nyelvtanulási tapasztalatait vizsgálva Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003) arra az eredményre jutottak, hogy a megkérdezettek többsége negatív élményként idézte fel a mechanikus nyelvtani gyakorlást.

Az elméleti bevezetőben már említettem, hogy az idegen nyelvi óra számos hétköznapi beszédhelyzetet teremt, amelyek kihasználása lehetővé teszi a kifejezések valós információt tartalmazó szituációban való gyakorlását. Erre a következő pontban térek ki részletesen.

4.6. Törekvés az egynyelvűségre

A megfigyelt németórákon Szilvia, Renáta és Enikő német nyelvű óravezetésre törekedett. Renátánál mindkét órát lendületes német nyelvű óravezetés jellemezte. Az utasítások (1.sz. példák) rövidek, tömörek voltak, német nyelven hangzottak el és az adott órai feladathoz (1.a-b), illetve az osztálytermi szituációhoz (1.c-d) szorosan kapcsolódtak. A pedagógus került a felesleges beszédet; az óra elején kérte a gyerekeket, hogy csukják be az ablakot (1.c), az óra végén pedig, hogy töröljék le a táblát (1.d). A gyerekek értették a kérést, azonnal teljesítették a feladatot.

1. sz. példák: Utasítások Renáta 3. osztályos óráin

- a) „*Sammeln wir Wörter!*” [Gyűjtsünk szavakat!]
- b) „*Sucht bitte einen Partner!*” [Keressetek partnert!]
- c) „*Macht bitte das Fenster zu!*”
- d) „*Macht die Tafel sauber!*”

Az órán előforduló játék a diákok számára ismert volt, a játékszabályt nem kellett elmagyarázni, mindenki tudta, mit kell tenni. A játék végén Renáta a gyerekek magyar nyelvű kérésére németül reagált.

2. sz. példa: 3. osztályos óra

Diák: „*Még egyet!*”

Renáta: „*Nein, wir haben keine Zeit.*” [Nem, már nincs több időnk.]

Renáta gyakran dicsérte a tanulókat röviden, németül.

3. sz. példák: Dicséret Renáta óráin

- a) „*Prima!*”
- b) „*Sehr gut!*”
- c) „*Gut gemacht.*”

Enikőnek az volt a jellemző stratégiája, hogy a feladat német nyelvű ismertetése után elismételte azt anyanyelven, vagy megkért egy diákot, hogy mondja el magyarul, mit is kell csinálni. Ez láthatóan nehezen ment a gyerekeknek, még az a gyerek is gondolkodóba esett, aki rögtön követte a kérést. Az egyik utasításban (4.sz. példa) a negyedikeseknél Enikő a *Verben* kifejezést használta. Az utasítást félbeszakítva anyanyelven megkérdezte a tanulóktól, mit is jelent ez. A nyelvtani kategória használata szerintem elkerülhető lett volna, egy-egy konkrét példa ismertetésével a tanulók hamar megértették volna a tennivalót. Az órán felmerülő nyelvtani problémákat anyanyelven beszéltek meg.

4. sz. példa: Nyelvtani magyarázat 4. osztályban

Enikő: „*Ihr hört dreimal 5 Verben. Ihr sollt die Verben in Perfekt schreiben. Mit is jelent a Verben? Ki tudja? ... Igék. 5 igét hallotok háromszor, és írájatok le a múlt idejű alakjukat.*”

Enikőnél többször is megfigyeltem, hogy a szükségesnél hosszabban, bonyolultabban fogalmazott, sőt az utasítás gyakran el is hagyható lett volna, ha példával illusztrál. Arra is láttam példát, hogy az utasítást elkezdte németül, majd folytatta magyarul (5.sz. példa).

5. sz. példa: Nyelvtani magyarázat 4. osztályban

Enikő: „*Jetzt machen wir das umgekehrt. Most Perfekt alakokat mondok és írájatok le a főnévi igenevüket.*”

Feladatvégzés, játék közben sokszor anyanyelven szólt a diákokhoz (6. sz. példák).

6. sz. példák: 3. osztály

- a) Enikő: „*Engedjétek Katit is ide!*”
- b) Enikő: „*Mondjad már!*”, „*Melyik 'S'-re gondoltál?*” (akasztófajáték közben)

Szilvia próbálta német nyelven vezetni az órát, az óra vége felé azonban már többször csak anyanyelven beszélt. Az utasításai nagy részét gyakran azonnal elismételte magyarul is, időt sem hagyva a gyerekeknek a reagálásra. Érdekes volt megfigyelni, hogy a tanulók a fordítás ellenére néha magyarul visszakérdeztek, hogy mi is a feladat. Ha az órán nyelvtani probléma merült fel vagy új játékot tanultak, csak az anyanyelvet használta a probléma megvitatására vagy a játékszabály ismertetésére. A konkrét tananyagtól, tanórai feladattól eltekintve nem ösztönözte tanítványait a német nyelv használatára, nem integrálta a tanulói beszédet saját idegen nyelvű beszédébe. Például harmadik osztályban az egyik órán a diákok egy-egy kézzel írt kártyát kaptak, amin egy német nyelvű kérdés volt olvasható. Az egyik diák nem tudta kiolvasni a kérdő mondatot, és hangosan szólt a tanítónak, aki jelezte, hogy törekedett a szépírásra, és segítette a mondatot kiolvasni.

7. sz. példák: 3. osztály

Diák: „*Nem tudom kiolvasni.*”

Szilvia: „*Próbáltam szépen írni.*”

Az első és második osztályban néha fegyelmezni kellett, ami mindig magyarul történt.

8. sz. példák: Fegyelmezés

a) „*Pst!*”

b) „*Száját beragasztani!*”

c) „*Csend legyen.*”

Az egyik mozgásos játéknál Szilvia magyarul is és németül is nyugodt játékra intette a tanulókat (9.sz. példák). A két figyelmeztetés nem ekvivalense egymásnak, más-más tartalom húzódik meg mögöttük.

9. sz. példák: Figyelmeztetés

Szilvia: „*Aufpassen*” [Vigyázzni!], „*Nem ész nélkül.*”

Szilviára jellemző volt, hogy nem hagyott időt a gyerekeknek a kérdésre adandó lehetséges válasz átgondolására. Ha a tanuló nem válaszolt azonnal, ő maga kezdte mondani a választ lassan, és a diáknak gondolkodás nélkül csak utána kellett mondania.

A kisdíákok az óra elején és végén németül üdvözölték a tanítót, óra közben németül bekiabálással jelezték, ha készen voltak egy feladattal („*Fertig!*”), és németül köszönték meg a tanítónak („*Danke*”), ha valamilyen segítséget kaptak (például Szilvia felvette egy diák ceruzáját a földről). A konkrét feladatok megoldásánál is a német nyelvet használták, de minden más esetben egymáshoz és a tanítóhoz is magyarul beszéltek a gyerekek. A tanulók nyelvhasználatát részletesen Nikolov (2000) vizsgálta angolórákon pármunka és csoportmunka során.

A megfigyeléseim alapján kijelenthetem, hogy a pedagógusok gyakran használták az anyanyelvet olyan helyzetekben, ahol a célnyelv is érthető lett volna, sok esetben felesleges volt a fordítás. Bármilyen előre nem tervezett esemény esetén a pedagógusok magyarul reagáltak, és a diákoktól sem várták el ilyenkor a német nyelv használatát. Nem használták ki nyelvtanulás szempontjából a váratlan helyzeteket. A pedagógusok ritkán használtak testbeszédet a feladatok szemléltetésére; a megfigyelt órá-

kon nem éltek a mimika, a gesztusok, a hanglejtés adta lehetőségekkel. Az ismeretlen szavak értelmezésekor az anyanyelvi megfelelő megadása dominált. Szilvia óráin láttam néhány példát arra, hogy a kérdő mondatok megértését pantomimmal segítette, de a magyar fordítás is elhangzott.

4.7. A hibázás elfogadása

A nyelvórán fontos szem előtt tartani, hogy az adott tevékenységnek mi a célja: a folyékony nyelvhasználat, amikor a tanulók egy téma, játék során a tartalomra, a mondanivalóra összpontosítanak; vagy a korrekt nyelvhasználat, vagyis egy-egy kifejezés, nyelvi forma begyakorlása. Mindkét esetben másképpen kell kezelni a hibákat.

A folyamatos beszéd gyakorlására egyetlenegy példát láttam, de ebben az esetben sem állíthatom, hogy a tanulók teljesen szabadon beszéltek egy megadott témáról, jelen esetben a legjobb barátjukról. Ugyanis előre megírt, a pedagógus által korábban javított szöveg felmondása történt. A pedagógus beszéd közben nem szakította félbe a tanulókat, de a végén a hiba típusára való utalás nélkül megjegyezte, hogy sikerült-e elmondani a szöveget hibátlanul. A tartalom értékelésére nem került sor.

A gyakorló fázis során a pedagógusok a tanulók szóbeli hibáit azonnal javították, a hibás részt elmondták helyesen, majd a helyes megoldást elisméltették a tanulóval.

Főleg Szilviánál volt megfigyelhető, hogy ha a kérdésére a diák nem reagált azonnal, akkor az elvárt választ maga kezdte mondani lassan, a diáknak csak utána kellett mondania gondolkodás nélkül. A példa kapcsán Fischernek (1999) a megállapítása jutott az eszembe, amely a nyelvórákra is érvényes: ha a válasz nem születik meg egy másodpercen belül, a tanár máris beavatkozik, megismétli vagy újrafogalmazza a kérdést, újabb kérdést tesz fel, vagy egy másik gyereket kérdez. A mi esetünkben a tanító megadja a kész választ, és a diáknak nincs más dolga, mint a választ elisméltetni. Hiába tűnik egyszerűnek a kérdés, a gyerekben összetett folyamat játszódik le, hiszen meg kell értenie az adott kérdést, és elő kell hívni a megfelelő választ, amely még nem rögzült teljesen. Egyetérték Fischer tanácsával: „Ha kérdezőnk, meg kell tanulnunk a csend értékét” (Fischer 1999: 36).

A pedagógusok a diákok írásbeli munkáját is folyamatosan ellenőrizték. Különösen Enikő ragaszkodott ahhoz, hogy mindig minden hibátlanul kerüljön a füzetbe, illetve a diákok is jól javítsák ki saját munkájukat. Ezt óra közben is gyakran ellenőrizte, így értékes idő ment el. Óra után, egy kötetlen beszélgetés során hangsúlyozta, hogy nagyon fontosnak tartja a diákok írásbeli munkájának ellenőrzését, mert véleménye szerint ha valami hibásan kerül a füzetbe, akkor azt hibásan tanulják is meg, és ez a szóbeli munkájukra negatívan hat ki. Érzésem szerint Enikő nem tudja elfogadni, hogy a hibázás a tanulási folyamat velejárója. „A régi közmondás szerint csak az nem hibázik, aki nem dolgozik. A régi igazság a nyelvtanulásban is maradéktalanul érvényes, hiszen a tanítvány pontosan azért vét, mert erőfeszítést tett, megpróbált valamit kifejezni idegen nyelven. Ez pedig feltétlenül dicséretet és további biztatást érdemel, semmi esetre sem ledorongoló kritikát” (Holló, Kontráné és Tímár 1996: 157).

5. Záró gondolatok

Az első megfigyeléseket követően általánosítható következtetéseket nem vonhatok le, hiszen a megfigyelt órák és pedagógusok száma ezt nem teszi lehetővé, de számomra néhány tanulság már adódott:

- A megfigyelt pedagógusok gyakorlatában a természetes nyelvsajátításra jellemző eljárásokkal szemben a behaviorista hagyományokon alapuló drillezés, a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai és a fordítás alkalmazása figyelhetők meg. Hasonlókat tapasztalt Nikolov Marianne (2008) is az alsó tagozatos angolórák megfigyelései során.
- A fordítás a jó gyakorlattal ellentétben gyakori eleme a németóráknak: az utasítások többsége mindkét nyelven elhangzik; kedvelt a fordításra épülő *Wortkönig* szókikérdező játék; az idegen szavak jelentésének feltárása is az esetek többségében az anyanyelv segítségével történik. Anyanyelvi magyarázatoknak akkor van értelme, ha az adott szó vizuálisan nem szemléltethető, ha egy-egy feladat ismertetése idegen nyelven túl bonyolult. Ha a gyerekek az új szavakkal, szókapcsolatokkal egyértelmű kontextusban találkoznak és ezeket képekkel, cselekvéssel össze tudják kapcsolni, akkor nagy a valószínűsége, hogy meg is értik őket. Ha nem kínáljuk tálcán a megoldást – vagyis fordítással nem adjuk meg az adott szó, utasítás jelentését –, akkor fejlesztjük a diákok találékonyosságát, problémamegoldó képességét, segítjük az idegen nyelven való gondolkodás kialakulását.
- Tudatosítani kell a tanároknak, hogy az óravezetésre, fegyelmezésre, dicséretre használt célnyelvi kifejezések, vagyis a tanórán előforduló kommunikációs helyzetek kihasználása hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez.
- A nyelvi formát drillező feladatok helyett a jelentésen alapuló tevékenységeket, értelmes szituációkba ágyazott feladatokat kell előnyben részesíteni. A nyelvtani struktúrák a gyerekek számára szókapcsolatokként jelennek meg, és az órán szituációkban, dalokban, beszélgetésekben való gyakori előfordulásuk során rögzülnek. Célszerű kerülni az olyan típusú gyakorlatokat, amelyek feladat-megfogalmazásai a következők: „Tegyétek az igéket a Perfekt alakba!” Hiszen társalgás során a beszélőnek sohasem az a feladata, hogy az igéket Perfekt vagy Präteritum alakba tegye, hanem hogy tudjon múltbeli eseményekről beszámolni. A jelentés-központú feladatok készítésekor sok fantáziára, leleményességre van szükség, hogy megtaláljuk azokat a valós helyzeteket, amelyekben az adott nyelvtani jelenséget a kisdíákok a funkciónak megfelelően használni tudják. „Tegyék az igéket E/2 felszólító alakba!” típusú utasítások helyett adjunk parancsokat például egy robotnak, vagy gyűjtsünk olyan tiltásokat, amelyek az iskolai életben gyakran előfordulnak.
- A nyelvtanároknak, különösen a kisdíákokkal foglalkozó nyelvtanítóknak meg kell érteniük, hogy a nyelvi hibák a tanulási folyamat részei, és jelzik a nyelvi fejlődés útját. A nyelvtanítónak úgy kell reagálnia, mint ahogy a szülő is teszi, vagyis a tanulói megnyilatkozások tartalmának a helyességére figyeljen, és a válaszában az átalakítás, illetve bővítés eszközével élve kínáljon megfelelő nyelvi mintát (Bleyhl 2000).
- Fontos, hogy a nyelvtanítók, a nyelvtanárok bízzanak önmagukban és tanítványaikban. Használják bátran az idegen nyelvet.

IRODALOM

- Bleyhl, Werner (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlage und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Bliesener, Ulrich – Peter Edelenbos (1998): *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Leipzig: Klett Verlag.
- Dines, Peter (2000): Themenorientierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Bleyhl, Werner (szerk.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlage und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Fischer, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni*. Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Holló Dorottya – Konráné Hegybíró Edit – Timár Eszter (1996): *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Idegen nyelv. Kerettanterv Tantárgyi Füzetek* (2000). Oktatási Minisztérium.
- Karbe, Ursula (2000): „Anschauung / Veranschaulichung”. In: Karbe, Ursula – Hans-Eberhard Piepho (szerk.): *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Löffler, Renate – Klaus Schweitzer (1988): *Brainlinks. Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht*. Weinhheim: Beltz.
- Maier, Wolfgang (1991): *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin – München: Langenscheidt.
- Morvai Edit – Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvvoktatás a magyar intézményekben*. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai_nyelvoktatás_061010.pdf 2009-09-14.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvvoktatás* 1/1. pp. 7–20.
- (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagógia* 100/4. pp. 401–422.
- (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvvoktatás* 10/1. pp. 3–26.
- (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvvoktatás* 14/1–2. pp. 3–19.
- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvvoktatás* 9/1. pp. 14–40.
- Sarter, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege. Neue Ziele*. Darmstadt.
- Vollmuth, Isabell (2004): *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.