

Doktori (PhD-) értekezés

**Nyelvválasztás és nyelvtanulási motiváció Hajdú-Bihar és
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye érettségít adó képzéseiben**

Sebestyén Krisztina

Témavezető: Dr. Chrappán Magdolna

Debreceni Egyetem

BDT

2022

**NYELVVÁLASZTÁS ÉS NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ HAJDÚ-
BIHAR ÉS SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYE ÉRETTSÉGIT
ADÓ KÉPZÉSEIBEN**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Sebestyén Krisztina okleveles némettanár-pedagógianár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető:

Dr. Chrappán Magdolna
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20...

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

Én, Sebestyén Krisztina teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be, és azt nem utasították el.

Csabacsúd, 2022. február 5.

Sebestyén Krisztina

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném megköszönni mindenki segítségét, akik hozzájárultak a disszertáció elkészítéséhez. A doktori program, majd a jelenlegi munkahelyem sok új szakmai ismerettséget, szemléletformálást hozott számomra, amiért hálás vagyok mindenkinek, akikkel együtt dolgoz(t)unk.

Köszönöm Dr. Chrappán Magdolnának, hogy felhívta a figyelmemet a doktori programba való bekerülésre, majd témavezetőként hasznos tanácsokkal látott el a disszertáció befejezéséig. Köszönöm Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, hogy egyetemi éveim alatt különböző kurzusokon bevezetett a neveléstudományi kutatásokba, majd a doktori program vezetőjeként figyelemmel kísérte a doktori tanulmányaimat. Javaslaival segítette a kérdőívem összeállítását, és részt vett az elővita bizottságom munkájában is. Ezért neki; valamint opponenseimnek, Prof. Dr. Óhidy Andreának és Dr. habil. Einhorn Ágnesnek; a bizottság tagjainak, Dr. Ceglédi Tímeának, Dr. Katteín-Pornói Ritának és Dr. Kovács Teofilnak köszönöm, hogy javaslataikkal segítették a disszertáció végleges változatának elkészítését.

A kutatáshoz használt, Evasys kérdőívek technikai szerkesztésének véglegesítésében, valamint az adatok digitális bevitelében Halczman Attila és Pályka Panna voltak segítségemre. Köszönöm mindazok támogatását, aki hozzájárultak, hogy egy-egy intézményben a célcsoportokba tartozók kitölthessék a kérdőíveimet, és külön köszönöm Bánki Beáta, dr. Gulyás Attila, Dr. Ináncsy-Pap Ágnes, Molnárné Belicza Anita, Lajmán Gréta ehhez a munkafázishoz nyújtott, nélkülözhetetlen segítségét, valamint a kitöltőknek, hogy részt vettek a kutatásban.

A tézisdolgozatommal kapcsolatban köszönöm Dr. habil. Tóth-Rébay Magdolnának a történeti rész írásához adott szakmai segítségét, Dr. Csépes Ildikónak hálás vagyok azért, hogy a tézisdolgozatom opponenseként felhívta a figyelmemet a motiváció témakörére. Köszönöm Hegedűs Anitának és Molnárné Belicza Anitának, hogy az angol részeket nyelvileg átnézték. Köszönettel tartozom Dr. Hegedűs Rolandnak, hogy segítette a disszertáció elkészülését, és egy-egy jól irányzott mondatával túllendített a nehezebb időszakokon.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm Családom és Barátaim türelmét, támogatását, amit az ösztöndíjas éveim, illetve a disszertáció elkészítése során kaptam tőlük.

A disszertáció elkészítését a Campus Hungary pályázati program (B1/1R/11120; B2/1R/18507) és a Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj (NTP-NFTÖ-17-C-0218) támogatta.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	6
1.1 A kutatás kontextusa.....	6
1.2 A kutatás bemutatása	8
1.3 A kutatás során használt főbb fogalmak.....	10
2. A német nyelv oktatásának történelmi hagyományai, oktatáspolitikai és pedagógia előzményei Magyarországon.....	15
2.1 A német nyelvtanítás (létszám)helyzete	15
2.2 A nyelvtanításra vonatkozó szabályozások, tantervek vizsgálata	29
2.3 A főbb nyelvtanítás-módszertani irányzatok	39
3. Tanulói teljesítményt befolyásoló és nyelvválasztást motiváló tényezők.....	48
3.1 A tanuló egyéni jellemzői, szociokulturális háttere.....	49
3.1.1 A szociokulturális és szociökonomiai környezetre vonatkozó tökeelméletek	50
3.1.2 A családi miliő jelentősége a nyelvelsajátításban és a nyelvtanulásban	52
3.1.3 A lakóhely iskoláztatással kapcsolatos összefüggései	57
3.2 Nyelvválasztást és nyelvtanulást motiváló tényezők ismertetése.....	58
3.2.1 Az anyanyelv és az idegen nyelv kölcsönhatása a nyelvtanulás szempontjából.....	59
3.2.2 A motiváció jelentősége a nyelvtanulás során.....	64
3.3 A nyelvtanulást támogató tényezők.....	67
3.3.1 A nyelvtanár egyéni jellemzői.....	67
3.3.2 A tankönyvek szerepe az idegen nyelv oktatásában.....	73
4. Az idegennyelv-tanulás főbb eredményességi mutatói	79
4.1 A német és angol nyelvi tanulmányi versenyek főbb létszámadatai	79
4.2 A német és angol nyelvből nyelvvizsgázók létszáma	82
4.3 A kétszintű érettségi rendszere és eredményei	85
5. Az empirikus kutatás bemutatása	99
5.1 A két vizsgált megye iskoláinak német, illetve angol nyelvi profilja	99
5.2 Kutatási kérdések és hipotézisek	107
5.3 A kutatás és adatbázisok bemutatása.....	111
5.3.1 Az adatbázisok felvételéhez használt kérdőívek ismertetése	111
5.3.2 Az adatfelvétel körülményei.....	113
5.3.3 A tanulói adatbázis bemutatása	115
5.3.4 A tanári adatbázis bemutatása	124
5.4 Alkalmazott módszerek	133
6. A családi háttér és az idegennyelv-választás összefüggései.....	136

6.1 Az általános iskolai idegennyelv-választás jellemzői	136
6.2 A középiskola-választás szempontjai	140
6.3 Az első és második hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése	153
7. A tanulmányi eredményesség és a nyelvtanulási célok vizsgálata.....	155
7.1 A tanulmányi eredményesség vizsgálata	155
7.2 Az idegen nyelvekkel összefüggő célok elemzése	160
7.3 A harmadik és negyedik hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése	167
8. A német-, illetve angoltanárok szakmai munkájának és megújulásának vizsgálata	169
8.1 A szakmai munka jellemzése a pedagóguspályán eltöltött évek alapján	169
8.2 A szakmai munka jellemzőinek vizsgálata a meglévő végzettség alapján.....	176
8.3 Az ötödik és hatodik hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése.....	181
9. A tanárok és a tanulók tankönyvekről alkotott véleményének ismertetése.....	183
9.1 Tanulói vélemények a német és angol nyelvkönyvekről.....	183
9.2 A tanárok és tanulók nyelvkönyvekre vonatkozó véleményének összehasonlítása	188
9.3 A hetedik és nyolcadik hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése	191
10. Összegzés	193
11. Summary.....	201
12. Hivatkozott irodalom.....	203
13. Mellékletek	227

1. Bevezetés

A német nyelv helyzete speciális Magyarországon a történelmi és a kulturális kapcsolódási pontok miatt, ezért míg az Európai Unió országait tekintve a középiskolások körében csak a 4. legnépszerűbb idegen nyelv, addig Magyarországon az angol után a 2. helyet foglalja el (Eurostat 2017). A németet tanulók – akár első idegen nyelvként, akár angol után – létszáma folyamatosan csökken, ezért disszertációnk célja annak vizsgálata, hogy napjainkban milyen tényezők vannak hatással az angol nyelv térnyerésére, továbbá milyen nyelvtanulási motivációk, érdekek, jövőbeli tervek vannak pozitív vagy negatív hatással a német nyelv tanulására. Nyelvtanárok, valamint nyelvtanulók bevonásával egy keresztmetszeti vizsgálatban társadalmi és nyelvpedagógiai alapokon vizsgáljuk meg, hogy milyen tényezők befolyásolják a német nyelv választását, a német mint idegen nyelv tanításának/tanulásának közoktatásbeli eredményességét, a mindennapokban használható nyelvtudás elérését. Mindehhez először röviden bemutatjuk a kutatás kontextusát, magát a kutatást és annak céljait, majd a kutatás során használt főbb fogalmakat, hogy ezt követően a disszertációnkban a szakirodalmi áttekintés után saját adatfelvételünkkel derítsük fel a német nyelv tanulását támogató tényezőket Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Kutatási eredményeinkkel szeretnénk támogatni azt, hogy a közoktatási tanulmányok során minél többen tanuljanak németül (is), s minél egyszerűbb legyen a többnyelvűség elérése.

1.1 A kutatás kontextusa

Egy-egy idegen nyelv ismerete az egyén számára nyelvi, kulturális és szakmai információkat hordozhat, amennyiben megfelelően használja ki az idegen nyelv által kapott lehetőségeket, amik megvalósulhatnak például külföldi ösztöndíjak vagy munkavállalás formájában. Ezek hozzásegíthetik a nyelvhasználót ahhoz, hogy még több személyes, illetve szakmai (siker)élményhez jusson az adott idegennyelv-ismeret segítségével.

Európa nyelvileg és kulturálisan is sokszínű, ezért az Európai Uniónak fel kellett ismernie az idegennyelv-tudás központi szerepét, így a törekvései között szerepelnie kellett az idegennyelv-tanulás elősegítésének, ami pedig az emberek idegennyelv-tudási szintjének emelését hozta magával (Hufeisen 2008). A cél, hogy a jövőben az emberek minimum három nyelvet tudjanak: az anyanyelvüket és azon kívül még másik kettőt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005; Hesse et al. 2008). A többnyelvűség támogatásával kapcsolatban az Európai Unió egyik kezdeményezése, hogy a 2001-es évet nevezte ki a Nyelvek Európai Évének (European Parliament 2000), valamint szintén ettől az évtől ünneplik a Nyelvek Európai Napját szeptember 26-án (*Nyelvek Európai Napja* 2021). Az

Európai Bizottság az Európai Nyelvi Díjjal ismeri el az újszerű nyelvtanítási módszereket kidolgozó személyeket, valamint projekteket, továbbá az ERASMUS+ program keretében lehetőséget ad gyermekek, fiatalok, oktatók, illetve a szakképzésben résztvevők számára, hogy külföldi mobilitás során fejlesszék a nyelvtudásukat (European Commission 2021).

Az Európai Bizottság 2018-as adatai szerint a minimum három nyelvből kommunikációképes nyelvtudás elérése néhány esetben valósul meg, azonban nem minden európai országban egyformán. A legjobb helyzetben Luxemburg van, mert a lakosság 88%-a az anyanyelvével együtt legalább három nyelven kommunikál, míg a legalacsonyabb érték (8%) az Egyesült Királysághoz¹ tartozik, ez nagymértékben elmarad a 37%-os Unió átlagtól, amitől Magyarország 9%-kal marad el (European Commission 2018). Az adatokból és az szakirodalomból látható, hogy az egyéni többnyelvűséget támogatja az adott ország többnyelvűsége, például az adott országban egy vagy több hivatalos idegen nyelvet használnak; de függhet még a társadalom összetételétől is, milyen erős a nemzetiségek jelenléte, mennyire jelentős a lakosság migrációs háttere a külföldi munkavállalók miatt stb. (European Commission 2012; Feld-Knapp 2014b).

Napjainkban az angol vezető idegen nyelvvé, világnyelvvé, úgynevezett lingua francává vált (Saraceni 2008), melynek ismerete nemcsak tanulmányi szempontból, de a munkavállalás területén is egyre inkább elvárás (Hegyi-Halmos 2018). Az idegennyelv-tudás az emberi és kulturális tőke része (Gerhards – Hans 2013; Pusztai 2015), ezért a munkaerőpiacon egyfajta tudástöbbletet is jelent (Veroszta 2010): van, ahol a minél több nyelvet, van, ahol a minél jobban beszélőket, vagy ahol a minél érdekesebb nyelveket ismerőket keresik. Az európai országok többségében az Eurydice 2017-es adatai szerint kettő idegen nyelv tanulása kötelező, ami a legtöbb országban első idegen nyelvként az angolt, másodikként pedig a németet vagy a franciát jelenti. A Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) szintjeivel jelölve az első idegen nyelvből A2-B1 (belépőszint – alapfokú szint), míg a második idegen nyelvből az A1-B1 (kezdőszint – alapfokú szint) szint elérése az elvárt (Eurydice 2017).

Az európai uniós, illetve a magyarországi törekvésekkel szemben – bár az idegennyelv-tanulással kapcsolatos kérdéseket kiemelten kezelik (*A nemzeti idegennyelv-oktatás...* 2012) – hazánkban gyakori, hogy évente számos hallgató nyelvvizsga hiányában nem tudja megszerezni a diplomáját (Hegedűs 2015a)², pedig már az Eurobarometer 2005-ös felméréséből kiderül, Magyarországon a megkérdezettek 85%-a szerint angolt, míg a

¹ Az adatfelvétel idején az Egyesült Királyság még az Európai Unió tagállama volt.

² A 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet alapján, aki 2020. augusztus 31-ig, illetve a 350/2021. (VI. 24.) Korm. rendelet szerint, aki 2020. szeptember 1. és 2021. augusztus 31. között sikeres záróvizsgát tett, nyelvvizsga hiányában is megkapta a diplomáját. A KSH (2021: 2) adatai alapján 2020 decemberéig legalább 114 000 fő kapta meg a diplomáját a több mint 123 000 jogosultból.

válaszadók 73%-a szerint németet kellene tanítani a közoktatásban, ami alapján van igény a nyelvtudás megszerzésére (Nikolov 2007). A két idegen nyelv tanulása viszont nem valósul meg teljes mértékben, mert egyes iskolatípusokban csak egy nyelv tanulása kötelező, továbbá az elérendő nyelvi szint alacsonyabb, mint a legtöbb európai országban (Nikolov 2007; Eurydice 2017). Az alacsonyabb nyelvi szint háttérében a tanárok szerint a tanulók motivátlansága és a nem megfelelő tanítási feltételek állnak, míg a tanulók úgy gondolják, hogy a nyelvtanítás nem elég hatékony, illetve eredményes (Nikolov – Víg 2012).

1.2 A kutatás bemutatása

A rendszerváltozás után Magyarországon a nyelvválasztásban változás volt megfigyelhető, ami kölcsönhatásban volt a nyelvtanulási motivációval is. Az 1990-es évek elején még a német nyelv térnyerése volt jellemző, amit azonban folyamatosan felváltott az angol nyelv vezető szerepe (Tichy – Ilse 2014). Ezért disszertációnkban a szakirodalmat abból a szempontból tekintjük át, hogy melyek azok a társadalmi, oktatáspolitikai, módszertani tényezők, amik befolyásolták a német nyelv háttérbe szorulását, majd egy saját kutatás segítségével célunk felderíteni, hogy milyen családi háttér és nyelvtanulási motivációk, tényezők befolyásolják pozitívan vagy negatívan a német nyelv választását a közoktatásban, illetve ezek milyen hatást gyakorolnak a tanulók eredményességére.

Az idegennyelv-választás okainak és a nyelvtanulási motivációnak vizsgálatával több külföldi szakirodalom foglalkozott (például Gardner 1960; Clément et al. 1977; Clément et al. 1980), valamint a hazai publikációkban is több megközelítést találunk a témával kapcsolatban. A közoktatásra vonatkozó kutatások között a rendszerváltozás utáni nyelvi és ezzel együtt nyelvválasztási átrendeződést vizsgálta például Terestényi (2000) és Nikolov (2003a; 2003b), akik elsősorban az általános iskolások nyelvválasztási preferenciáit elemezték. Dörnyei és munkatársai pedig három adatfelvételtől álló longitudinális vizsgálatot folytattak 1993 és 2004 között, amikben elsősorban általános iskolások válaszai jelennek meg (Csizér et al. 1999; Dörnyei – Clément 2001; Csizér et al. 2004), viszont pszichológiai aspektusból közelítik meg a témát. A nyelvtanulási motiváció pszichológiai szempontjait vizsgálta Péter-Szarka (2007) is, aki a nemzetközi szakirodalmat tekintve elsősorban Gardner, míg a hazai kutatások közül a korábban említett Dörnyei eredményeit is alapul vette. A Dörnyei-felé longitudinális adatfelvételtől olyan elemzés is született, ami szociológiai szempontból közelítette meg a nyelvválasztási és nyelvtanulási motiváció kérdését (Csizér 2007). A közoktatási kontextusban végzett vizsgálatok egy másik csoportját alkotják a nyelvtanulás eredményességét elemző publikációk (Einhorn 2000; Csapó 2001; Nikolov 1999; Nikolov et al. 2009a; Nikolov – Víg 2012; Nikolov – Csapó 2018 stb.), ezen belül

találhatók például az idegennyelv-tanulást a nyelvvizsga megszerzésével (Nikolov 2001) vagy az érettségivel összefüggésben (Einhorn 2015a) értelmezők. A szakirodalomban nemcsak a közoktatást érintő vizsgálatok jelennek meg, hanem hallgatókról szóló kutatások is (például Lovász 2005; Csizér – Kormos 2007; Gombos 2014).

A kutatási előzmények áttekintése során azt tapasztaltuk, hogy többnyire egy-egy tudományterülethez kapcsolhatók a végzett vizsgálatok, azonban véleményünk szerint a nyelvtanítás/nyelvtanulás hatékonyságát és eredményességét elősegítő vagy éppen gátló tényezők több tudományterülethez köthetők. Ezért disszertációnkban célunk a téma több tudományterület felől megközelített vizsgálata, melyben megjelenik a tanulók társadalmi háttérével kapcsolatos szociológiai szempont, az iskolai eredményesség pedagógiai aspektusa, valamint a nyelvtanulási motivációkra ható tanításmódszertani szemlélet is.

Disszertációnkban a német nyelvre fókuszálunk, ezért először részletesebben kitérünk a rendszerváltozástól napjainkig tartó, német és angol nyelv tanulásával kapcsolatos különböző oktatáspolitikai folyamatokra, melyek prognosztizálják a jelenlegi idegennyelv-választási szándékokat, illetve a német nyelvvel kapcsolatos tanulói teljesítményeket. A német nyelvre vonatkozó adatokat több esetben az angol nyelvi adatokkal összehasonlításban ismertetjük, nemcsak a szakirodalmi fejezetekben, hanem a saját kutatásunk során is, mert az jelenleg az angol a legnépszerűbb idegen nyelv hazánkban, ezt követi a német, majd a francia, azonban a létszámadatokat tekintve arányaiban az angol és a német hasonlítható össze. Az idősoros adatokat a 2018/2019-es tanévvel bezárólag elemezzük, mert a kutatásunk adatfelvételére ebben a tanévben került sor. A 2016/2017-es tanévtől átalakult a közoktatás és a középfokú intézménynél a szakiskola/szakközépiskola/gimnázium rendszerét felváltotta a szakközépiskola/szaggimnázium/gimnázium (2015. évi LXV. törvény). Disszertációnkban kontextustól függően, párhuzamosan használjuk az elnevezéseket, mert az információk és a statisztikai adatok jelentős része a változás előtti időszakból származik. Azért döntöttünk a középiskolások vizsgálata mellett, mert nemcsak előzetes nyelvtanulási motivációval rendelkeznek, hanem egy, a jövőjüket meghatározó döntés előtt állnak: a középiskola befejezése után kilépnek a munkaerőpiacra, a felsőoktatási továbbtanulást választják, vagy esetleg megpróbálják egyszerre mindkettőt. Közülük azonban csak az érettségit adó képzéstípusokban résztvevőket vonjuk bele a kutatásunkban, mert az ő válaszaikat a jövőbeli tervek esetében összehasonlíthatóbbnak tartjuk, szemben az érettségi nem adó képzéstípussal.

Vizsgáljuk továbbá a közoktatási idegennyelv-tanítás hatékonyságát, illetve eredményességét, amit sok tényező befolyásol. Ezek közül jelen dolgozatunkban a nyelvtanuló jellemzőire – például családi háttér, idegennyelv-választási motiváció, jövőbeli tervek –, a nyelvtanár szerepére, valamint a tanítás során használt tankönyvekre helyezzük a

hangsúlyt. Magyarországon jelentős a német nemzetiségűek aránya, ezért a vizsgálat során nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a német nyelv tanulásában, valamint az elért eredményekben, nyelvi szintekben érzékelhető lehet-e a családból hozott kulturális és nyelvi többlet (Gogolin 2014; Bialystok – Poarch 2014). Egy-egy (idegen) nyelv és a hozzá tartozó kultúra ismerete ugyanis hatással van a további nyelvek – ezzel együtt további kultúrák – megismerésére, elsajátítására, illetve kölcsönhatásban van az egyén saját, elsőként megismert nyelvével és kultúrájával is (Bárdos 2003; Fekete et al. 2016).

Disszertációnk célja keresztmetszeti kép adása a jelenlegi középiskolai nyelvtanulási/nyelvtanítási helyzetről, amihez olyan földrajzi területet keresünk, ahol a német nemzetiségi háttér alacsony, mert így szeretnénk csökkenteni a nemzetiségi származásból adódó tényezők torzító hatását, amik a nyelvválasztás, valamint a nyelvtanulási motiváció vizsgálatakor a német nyelv felé irányulnának. A kutatásunk során további szempont, hogy a vizsgált két megye a korábbi tanulói teljesítményekre alapozva összehasonlítható legyen egymással, s ezeket fogjuk a saját kutatásunk során tanulói és nyelvtanári kérdőívek segítségével továbbvizsgálni. A kérdőívekben nemcsak az idegennyelv-tanulással, -tanítással kapcsolatos, módszertani kérdésekre helyezzük a hangsúlyt, hanem a válaszadók társadalmi háttérét is igyekszünk megismerni. Az adatokat SPSS programmal elemezzük, és a szakirodalom segítségével megpróbáljuk értelmezni a német nyelvtanulás, illetve nyelvtanítás motivációinak, népszerűségének, hatékonyságának a háttérét.

Ebben a kombinációban vizsgálatunkat újszerűnek tekintjük, mert a kutatásunk célja egy olyan aspektus megragadása, ami a német mint idegen nyelv tanításának sikerességét pozitívan vagy negatívan befolyásoló, elsősorban társadalmi és nyelvtanítási tényezőkre tér ki egy szűrt mintán, az ország két megyéjében. A képzéstípusonkénti, illetve a területi lehatároltság részben a kutatásunk korlátját is jelenti, mert az eredményeink csak az adott területekre általánosíthatók. Ugyanakkor ezt a kutatás értékének is tekintjük, mert úgy gondoljuk, hogy pontosabb információkat kapunk ez által, mint egy országosan reprezentatív kutatás óvatosabb következtetései alapján. Eredményeink hasznosak lehetnek a nyelvtanulás és nyelvtanítás eredményességének növeléséhez, az idegennyelv-tanítás módszereinek, eszközeinek fejlesztéséhez, ami pedig hosszútávon hozzájárulhat a globalizálódó világ által támogatott többnyelvűség eléréséhez.

1.3 A kutatás során használt főbb fogalmak

Disszertációnk témáját tekintve először a **nyelvpedagógia** fogalmát szükséges meghatározni. Bárdos (2000) szerint ez egy, a tanítás tartalmával foglalkozó alkalmazott tudomány, ami az alkalmazott nyelvészetten belül a pszicho- és szociolingvisztika, valamint a

pedagógiai pszichológia és didaktika határterületein található. Sturcz (2015: o. n.) még bővebben értelmezi a fogalmat: „*a nyelvpedagógia stratégiai jellegű összerendező tudomány, a nyelvi képzettség és a nyelvoktatás tudományos, szakszerű megközelítését szolgálja, az oktatás különböző szintjein összhangot – tantárgyi koncentrációt – kíván megteremteni az anyanyelvi, az idegen nyelvi és a szaktárgyi oktatás között*”. A nyelvpedagógia nem foglalja magába az idegen nyelvek tantárgypedagógiáit, mert ezek nagyrészt az alkalmazott didaktikába tartoznak a módszertanközpontúságuk miatt (Bárdos 2000).

A **nyelvelsajátítás** és a **nyelvtanulás** gyakran szinonimaként használt fogalom, azonban míg az első a spontán módon egyénre „ragadt” nyelvismeretet jelenti, addig a nyelvtanulás tudatos, sok esetben külső irányítással (nyelvtanár) végzett, tervezett és szervezett folyamat (Kissné Gulyás 2011; Hegedűs 2012). Disszertációnk további részében ennek megfelelően, tudatosan használjuk ezt a két fogalmat, és nem egymás szinonímájaként.

A nyelvelsajátítással és nyelvtanulással összefüggésben nemcsak hazai, hanem a német és az angol szakirodalomban is több szakkifejezéssel találkozunk. Az idegen (anya)nyelvűség³ – aki idegen nyelvű a többségi társadalomhoz képest – egyre kevésbé használt kifejezés, mert egyre inkább felváltja a **többnyelvűség**⁴, ami egy gyűjtőfogalom, és mindenki beletartozik, aki legalább két nyelvet ismer (Hufeisen 2008).

Az **anyanyelv**⁵ az angol nyelvben több megnevezés is vonatkozik, míg németül csak egy (Eichler – Nold 2007), mert ez utóbbi terminológiában kezdi felváltani az első nyelv⁶ fogalma, ami az egyén legelső nyelvi szocializációjához járul hozzá (Hesse et al. 2008). Ez a családban használt nyelv is, amit körülbelül hatéves korig otthon sajátítanak el a gyermekek (Risager 2006). A **második nyelv**⁷ fogalma különösen jelentős a német szakirodalomban, mert a 2019-es adatok szerint Németországban az öt év alatti gyermekek 39,7%-a, az 5-10 év közötti gyermekeknek pedig a 38,7%-a migrációs háttérrel rendelkezik (Statistisches Bundesamt 2020). A második nyelv kifejezés azokra vonatkozik, akik kétnyelvként élik mindennapjaikat, vagyis például a németet nem anyanyelvként, de még az iskolába lépés előtt, körülbelül hatéves korig sajátítják el (Risager 2006; Hesse et al. 2008). A második nyelv a gyakorlatban legtöbbször azt a köznyelvet jelöli, ami a többségi társadalom nyelve (Szépe 2000; Hopf 2005), s ezen nyelvi kompetenciák fejlesztésére figyelmet kell fordítani, mert például a német társadalomban a németet második nyelvként elsajátítók nagyon heterogén csoportot alkotnak a különböző migrációs hátterük miatt (Michalak 2013; Webersik 2013), s a mindennapi ügyeik intézésében, a tanulmányaik során stb. lehetnek nyelvi nehézségeik. Az

³ Fremdsprachigkeit, az angol nyelvben nem használatos terminológia

⁴ Mehrsprachigkeit, multilingualism

⁵ Muttersprache, mother tongue/native language/first language

⁶ Erstsprache, first language

⁷ Zweitsprache, second language

első és második nyelv fogalma kutatásunk során abban az esetben fog előtérbe kerülni, ha a vizsgálatunkban szereplők között bármilyen, jelentős nemzetiségi háttérrel rendelkező csoport különíthető el, mert ez befolyásolhatja az adataink értelmezését.

A szakirodalom szerint az **idegen nyelv**⁸ egy olyan nyelv, amit az egyén már nem kisgyermekként sajátított el, hanem későbbi élete során, fiataalként vagy akár felnőttként, általában 14 éves kortól kezdődően (Risager 2006). Az oktatási tapasztalat ezzel szemben az, hogy az iskolai idegen nyelvek tanulása már hamarabb is megkezdődik, gyakorlatilag rögtön az után, hogy az anyanyelv és a második nyelv elsajátítása körülbelül hatéves korban befejeződött. Az Eurydice (2017) adatai alapján szinte minden európai országban 6-9 éves kor között kezdenek el idegen nyelvet tanulni a gyermekek, és a legtöbb helyen nemcsak egy, hanem kettő nyelv tanulása is szerepel a kötelező iskoláztatás ideje alatt a követelmények között. A magyarországi idegennyelv-tanulással kapcsolatban lényeges tényező, hogy az esetek többségében a magyarétól eltérő nyelvcsaládba tartozó nyelvről van szó, ami nehezítheti a nyelvtanulási folyamatot (Vágó 2007).

A **német, mint második idegen nyelv**⁹ azt jelenti, amikor az egyén egy, már korábban elsajátított – ez általában az angol – idegen nyelv után tanulja a német nyelvet (Rost-Roth 2003). Ebben az esetben azért lényeges, hogy az egyénnek van-e az anyanyelvén kívül még második nyelve is, mert minél több nyelvet ismer valaki, annál több nyelvelsajátítási, valamint -tanulási stratégiával rendelkezik, ami pedig jelentősen megkönnyítheti az újabb idegen nyelvek megtanulását. A **harmadik nyelv**¹⁰ esetében a terminológia használói nem tesznek különbséget a nyelvek között aszerint, hogy anyanyelvként vagy idegen nyelvként sajátították el vagy tanulták azokat a vizsgált személyek. A harmadik nyelv fogalma tehát abból következik, hogy az első az anyanyelv, a második lehet még otthon elsajátított vagy intézményben tanult, és ezeket követi a harmadik nyelv, ami általában már idegen nyelv (Rost-Roth 2003). Az említett fogalmakkal azért fontos foglalkoznunk, mert a német egyre gyakrabban második idegen nyelvként jelenik meg a magyar nyelvoktatásban, s így a nyelvtanuló számára ez már tulajdonképpen már egy harmadik nyelvet jelent.

A nyelvvel kapcsolatos fogalmakon túl disszertációnkban még továbbiak is megjelennek. Ilyen például a **családi háttér**, ami azt a szociokulturális – a szülők iskolai végzettségének szintje, a család anyagi helyzete, a kulturális fogyasztásuk – és fizikai környezetet – a család lakóhelye, infrastrukturális felszereltsége stb. – jelenti, melyben a gyermek nevelkedik (Csapó 2001; Pusztai 2009; Nikolov – Csapó 2018). Ez a fogalom úgy kapcsolódik a témánkhoz, hogy kutatások szerint (például Ferge 1972; Gázsó 1982; Forray –

⁸ Fremdsprache, foreign language

⁹ Deutsch als zweite Fremdsprache, German as second foreign language

¹⁰ Tertiärsprache/Drittsprache, third language

Kozma 1992; Garami 2014; Gogolin 2014; Fehérvári 2015; Sebestyén – Hegedűs 2017) a családi háttér – ami különböző tőkefajtákban materializálódhat (bővebben lásd Pusztai 2015) – jelentősen befolyásolja az egyén tanulói teljesítményét, nyelvelsajátítását, idegennyelv-tanulását, később a társadalomban betöltött szerepét és a munkaerőpiaci sikerességét.

A tanulással összefüggésben fontos elkülöníteni a hatékonyság, az eredményesség, a sikeresség és a teljesítmény fogalmakat. A **hatékonyság** alapvetően közgazdasági fogalom, ami az oktatásban értelmezhető úgy, hogy a cél megvalósításához a lehető legkevesebb ráfordítás legyen szükséges, vagy az adott feltételek mellett a legjobb eredményt éri el (Lannert 2004). Ezzel összefüggésben úgy gondoljuk, hogy a tanítási-tanulási folyamatot akkor nevezhetjük hatékonynak, ha adott körülmények között a rendelkezésre álló idő alatt minél alaposabban kerülnek rögzítésre a megtanulandó információk, s ezek felidézése, gyakorlati használata is a lehető legjobb hatásfokkal történik. Az **eredményesség** nem a hatékonyság szinonímája, hanem az oktatás végén mérhető kimeneti eredményt jelenti, amit a kitűzött oktatási célokkal összevetve értékelünk (Horn – Sinka 2006; Széll 2018). Ezek a célok lehetnek például a tanulók tudásának bizonyos szintre emelése, a konkrét kimeneti eredmények vagy a munkaerőpiaci sikeresség (Bander et al. 2015), amit a nyelvtanulás eredményességében egy-egy sikeresen letett vizsga vagy a mindennapi életben használható nyelvtudás megszerzése jelenthet. Az eredményesség és a **sikeresség** kifejezés viszont van, ahol egymás szinonímájaként jelennek meg az iskolák, tanulók teljesítményét vizsgáló szakirodalomban (például Széll 2018), s van, ahol a sikerességet az eredményességtől bővebb fogalomként értelmezik, úgy, mint Fűzi (2012), aki a tanárok sikerességét vizsgálta, és három tényező együttes megléte – az eredményes munka, a kedveltség és a tanár munkájában megélt öröm – alapján definiálta, mi viszont a disszertációnkban a sikeresség és az eredményesség fogalmát szinonimaként használjuk. Szintén az eredményesség szinonímájaként használjuk dolgozatunkban a **teljesítmény** kifejezést is, ami a szakirodalom szerint a tanulók mérhető, értékelhető eredményeit jelenti (Molnár – Vígh 2015). Ezért disszertációnkban például a különböző tantárgyakból szerzett év végi jegyeket, versenyeredményeket, a sikeres nyelvvizsgákat és érettségi vizsgákat tekintjük mérhető eredménynek, vagyis teljesítménynek.

Kutatásunk szempontjából lényeges fogalom továbbá a **motiváció**, ezen belül is a nyelvtanulási és nyelvválasztási motiváció fogalma. A motiváció egy komplex, pszichológiában használt kifejezés, általánosságban véve egy olyan folyamatot jelöl, ami az egyén viselkedésének, cselekvésének háttérében áll (Fejes 2015). A cselekvések, viselkedések különbözősége miatt a motivációnak számos típusa van, például a tanulási motiváció – más elnevezés szerint iskolai teljesítménymotiváció –, ami alatt általánosságban az egyén iskolai eredményességre, tanulmányi sikerek elérésére irányuló tevékenysége értendő (Józsa 2000).

A **nyelvtanulási motiváció** tehát olyan viselkedést befolyásoló tényezők összességét jelenti, amik egy adott nyelv – legyen az anyanyelv vagy idegen nyelv – elsajátítására vagy megtanulására irányulnak. A nyelvtanulás motiváltsága több tényezőtől függ, például a nyelvtanuló környezetében lévőknél az adott nyelvről, illetve a nyelvtanulásról alkotott véleményétől, vagy attól, hogy az egyén mennyire tudja/meri használni az adott idegen nyelvet (Gardner 1960; Csizér – Dörnyei 2002). Ugyanígy a **nyelvválasztási motiváció** háttérében is több tényező állhat, amik katalizálják vagy gátolják az adott nyelv választásának folyamatát, például a szülők véleménye, az intézményes nyelvtanulási lehetőségek vagy a tanárok szerepe (Csizér et al. 2004). A nyelvválasztási és a nyelvtanulási motiváció nem választható el egymástól, mert Csizér és munkatársai több vizsgálatban megállapították, hogy összefüggés van a nyelvválasztás, illetve az ezt követő, nyelvtanulásba befektetett munka között (Csizér – Dörnyei 2002; Csizér et al. 2004; Csizér 2007).

2. A német nyelv oktatásának történelmi hagyományai, oktatáspolitikai és pedagógia előzményei Magyarországon

Magyarország történelmében a német nyelv az államalapítástól kezdődően megjelenik, aminek az ismerete azért lényeges, mert kisebb-nagyobb szerepet játszik a tőlünk nyugatabbra fekvő európai országokkal kialakított társadalmi, gazdasági, illetve politikai kapcsolatokban (Seewann 2013; Kézi 2016). A 15-19. században a hivatalos ügyek intézésekor használták közvetítő nyelvként, azonban ebben az időszakban csak rövid ideig játszott fontos szerepet, mert előbb a latin, majd az anyanyelvek erősödése, végül pedig a napjainkban egyre inkább előtérbe kerülő angol nyelv gátolja a német nyelv jelentős térnyerését (Nádor 2009; Kézi 2016). A magyar történelemben betöltött szerepe és az, hogy hazánkban az államalapítástól kezdve jelentős számú német nemzetiség lakik (Tóth 2000; Nemeskürty 2009; Seewann 2013), indokolja a német nyelv jelenlegi helyzetének vizsgálatát, a napjainkban Magyarországon tanított idegen nyelvek között betöltött szerepének feltárását. Ezért ebben a fejezetben röviden áttekintjük a rendszerváltozástól kezdődően a német nyelvet beszélő közösségeknek, valamint magának a német nyelvnek a helyzetét Magyarországon. Ezt követően megvizsgáljuk a közoktatásbeli idegennyelv-tanulásra vonatkozó jogszabályokat, végül áttekintjük a legfontosabb, nyelvtanításban megjelenő módszertani irányzatokat.

2.1 A német nyelvtanítás (létszám)helyzete

A kutatásunk későbbi szakaszában nem célunk a német nemzetiségi nevelés és oktatás részletes vizsgálata, azonban ezekben az intézményekben végzett tanulmányok a későbbiekben meghatározóak lehetnek az egyének számára a német nyelvvel való további kapcsolat – nyelvvizsga megszerzése, érettségi vizsga letétele, továbbtanulás vagy munkavállalás – szempontjából. A német nemzetiségi nevelés/oktatás említésének másik oka, hogy a német a második legnagyobb nemzetiségi csoport Magyarországon, míg hasonló, angol anyanyelvű nemzetiség nincsen nálunk, a népszámlálási adatokban sem jelennek meg Magyarországon élő nemzetiségként (Tóth – Vékás 2014), ezért angol nemzetiségi nevelés/oktatás sincs hazánkban, a közoktatásban csak idegen nyelvként lehet választani.

„A fiatal nemzedékek az etnikai csoporthoz való tartozásukat már nem kötik össze a német nyelv ismeretével és használatával” (Seewann 2013: 92). Az asszimiláció ezen típusa azt is jelenti, hogy az eredetileg második nyelv – jelen esetben a magyar – első nyelvvé, és a sokadik generációknál a korábbi anyanyelv – jelen esetben a német – már idegen nyelvvé válik, tehát az iskola feladata megtanítani a diákoknak ezt a nyelvet (Márkus É. 2015). Ez azonban további problémához vezet, mert főleg azoknál a nemzetiségeknél tapasztalható a

nemzetiségi nyelv idegen nyelvvé válása, amelyeknél iskolahálózat van (Bindorffer et al. 2011). Ennek a jelenségnek egyrészt az az oka, hogy más idegen nyelvekhez hasonlóan a tanulók a nemzetiségi nyelvet többnyire csak az oktatás során tudják használni, és otthon vagy a közéletben már kevésbé vagy egyáltalán nem (Forray – Hegedűs 1993). Másrészt a tanulók a nemzetiségi intézményekben nem kimondottan az adott területegységre jellemző nyelvjárást tanulják, hanem egy köznyelvi változatot, ami eltérhet az otthon használt nemzetiségi nyelvtől (Tóth 2015; Márkus – Gölcz 2018). Az asszimilációs és nyelvi változások hatására mégis az 1989-es rendszerváltozás után a magukat német nemzetiségűnek vallók száma a népszámlálási adatok alapján folyamatos növekedést mutat. Míg 1990-ben 30 824 fő, addig 2001-ben már 62 105 fő, 2011-ben pedig 131 951 fő vallotta magát német nemzetiségűnek (Bindorffer 2010; Tóth – Vékás 2014). A 2001-es és 2011-es adatfelvétel során a szakemberek már nemcsak arra kérdeztek rá, hogy a válaszadó milyen nemzetiségűnek érzi magát, hanem az anyanyelvre, a család és a barátok körében használt nyelvre, valamint a kulturális kötődésre is. Ha az ezekre is a németet válaszolókat a német nemzetiséghez tartozónak tekintjük, akkor 2001-ben 120 344 fő, míg 2011-ben 185 696 fő tartozik ebbe a csoportba (Tóth – Vékás 2014). Ez a létszámnövekedés arra utal, hogy a korábbi, kényszerű asszimiláció után az emberek megpróbálják újra felfedezni, alaposabban megismerni a kulturális és nyelvi gyökereiket.¹¹

Területi megoszlás tekintetében a német nemzetiségűek minden megyében jelen vannak (Tóth – Vékás 2014). A 2011. évi népszámlálás adatai szerint a német nemzetiségűek jelentős része Budapesten, valamint Baranya, Tolna és Pest megyében él, továbbá Veszprém megyében is, ahol szintén található olyan települések, amelyeken a lakosság körében az arányuk legalább 20%-os (Bindorffer et al. 2010; Takács 2013; Tóth – Vékás 2014). A német nemzetiségűek jelenléte ezeken a településeken – bár lélekszámot tekintve a legtöbb esetben kisebbségben vannak – erős, így rendelkeznek kisebbségi önkormányzattal. A települési, nemzetiségi önkormányzatok megléte a nemzetiségi kultúra és nyelv megőrzése, illetve a nemzetiségi köznevelés/közüktatás miatt fontos (Takács 2013).

A nemzetiségi nyelvoktatással kapcsolatban a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet – a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról – 4. mellékletének II/A pontjában a nyelvoktatás számára négy nevelési/oktatási intézménytípust határoz meg. A (1) hagyományos nyelvoktató és a (2) bővített nyelvoktató nevelési/oktatási intézmények feladata az aktív nyelvhasználat, a szókincs, valamint a kommunikációs készségek fejlesztése, míg az (3) anyanyelvű és a (4) kétnyelvű

¹¹ A 2016. évi mikrocenzus adatai bár frissebbek, azonban nem teljeskörű a mintavétel, ezért az országos adatokat tartalmazó 2011. évi népszámlálási adatokat használtuk fel a disszertációnk elkészítéséhez.

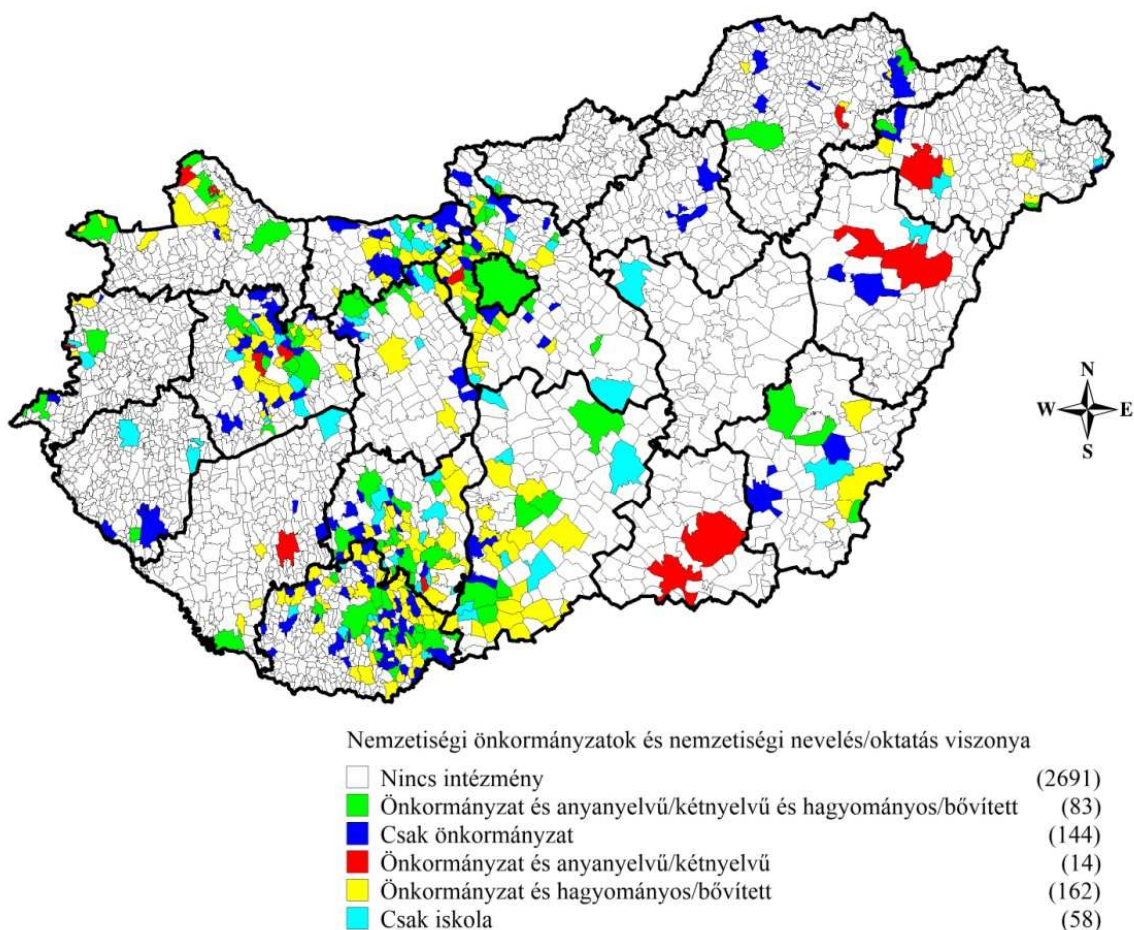
nevelési/oktatási forma célja a már meglévő nyelvismeretre alapozva a kommunikációs készségfejlesztése az írott és a beszélt szövegekkel való foglalkozás, illetve az ezeken keresztül történő kulturális fejlesztés. A rendelet ezen célok alapján jelöli meg a különböző típusú nevelési/oktatási intézményekben elvárt, Közös Európai Referenciakeret (KER) alapján meghatározott nyelvi szintet is (1. táblázat).

1. táblázat. A nemzetiségi és nem nemzetiségi nevelés/oktatás folyamán elvárt nyelvi szintek (Forrás: 17/2013. [III. 1.] EMMI rendelet, 4. melléklet, II/A. pont; 20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet; A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók)

Nyelvi képzéstípusok	6. évfolyam	8. évfolyam	12. évfolyam
Hagyományos és bővített nemzetiségi nyelvoktató forma	A1	A2	B2
Anyanyelvű és kétnyelvű nemzetiségi nyelvoktató forma	A2	B1	C1
Normál tantervi forma – első idegen nyelv	A1	A2	B2
Két tanítási nyelvű forma	A2	B1	B2

A hagyományos és a bővített nyelvoktató forma célja a közoktatás végére KER szerinti B2, vagyis a középfokú nyelvvizsgálóval, emelt szintű érettségivel megegyező nyelvi szint elérése, míg az anyanyelvű és kétnyelvű forma egy ennél magasabbat vár el, mert a KER szerinti C1 szintet, vagyis a felsőfokú nyelvvizsgálóval megegyező nyelvtudást célozza meg. Ha ezeket a szinteket összevetjük az általános, idegen nyelvek oktatására vonatkozó elvárásokkal, akkor látható, hogy az anyanyelvű és kétnyelvű nemzetiségi nevelést/oktatást nyújtó intézmények magasabb nyelvi szinteket várnak el, mint a nem nemzetiségiek. Ez utóbbi intézmények közül a legmagasabb nyelvi szint elérését a két tanítási nyelvű középiskolák kínálják, ahol mindkét tanult idegen nyelvből a KER szerinti B2 szint teljesítése a cél (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet; 17/2013. [III. 1.] EMMI rendelet; A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók).

Nem minden település tud nemzetiségi nevelést/oktatást biztosító intézményeket fenntartani, illetve, ha sikerül is, nem biztos, hogy a magasabb szintű nyelvi képzést biztosító anyanyelvű/két tanítási nyelvű forma kerül megvalósításra. Az 1. ábrán látható, hogy milyen kapcsolat van a német nemzetiségi önkormányzatok és a különböző nyelvoktatási formát biztosító nemzetiségi intézmények között.

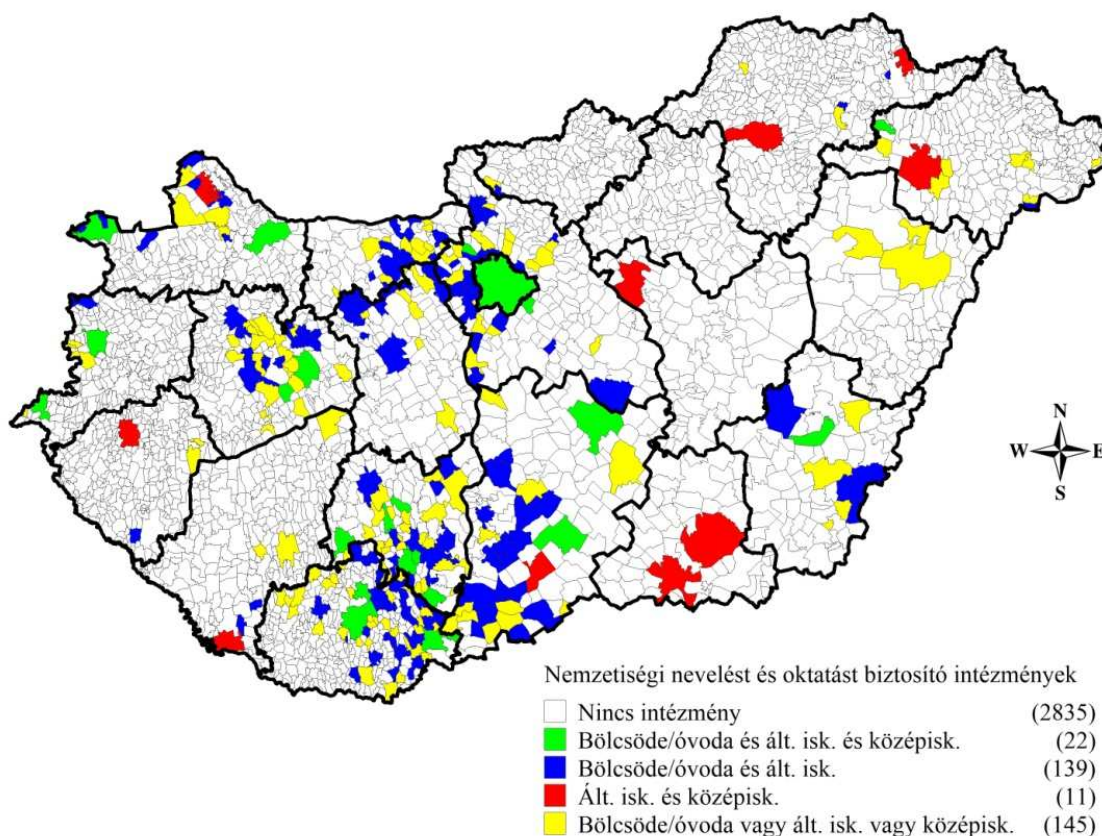


1. ábra. A német nemzetiségi önkormányzatok és a nemzetiségi nevelés/oktatás viszonya településenként
(Forrás: Helységnevkönyv – adattár [KSH] 2011; Nemzetiségi, illetve két tanítási nyelvű nevelést, oktatást folytató köznevelési feladatellátási helyek listája [KIR] 2016)

A legtöbb olyan településen, ahol van német nemzetiségi önkormányzat, ott található nevelési/oktatási intézmény is: a 403 német nemzetiségi önkormányzathoz csak 144-nek nincsen saját intézménye. A legtöbb saját intézménnyel rendelkező településen (162 db) hagyományos/bővített nyelvoktatási forma található, ezt követik azok a települések (83 db), amiknek a nemzetiségi önkormányzata hagyományos/bővített és anyanyelvű/két tananyelvű intézményt is fenntart. Csupán 14 olyan település található Magyarországon, ahol a nemzetiségi önkormányzat csak anyanyelvű/két tananyelvű intézmény(ek)et üzemeltet, és 58 db olyan intézmény, ahol az intézmény településén nincsen német nemzetiségi önkormányzat. A legnagyobb tömbben élő, német nemzetiségiek által lakott területeknek számító Baranya és Veszprém megyében többségében a hagyományos/bővített nyelvoktatási forma jelenik meg, de ezeken a területeken jelentős még azoknak a településeknek a száma is, ahol a hagyományos/bővített nyelvoktatási forma mellett anyanyelvű/kétnyelvű formában működő intézményeket is fenntart a település. A hagyományos/bővített típus többségét indokolhatja az, hogy az intézménybe járók elsősorban a német nyelv tanulása miatt jelentkeznek oda, még

akkor is, ha ők maguk nem vallják magukat német nemzetiségűnek (Müller 2015; Márkus – Gölcz 2018). A német nyelv tanulása mellett a német nemzetiségi kultúra egyfajta tudástöbbletet jelent számukra (Andl 2014). A csak a legmagasabb szintű nyelvoktatást képviselő, anyanyelvű/kétnyelvű nevelési/oktatási intézménytípust működtető települések kevésbé jellemzőek és elszórtan találhatók meg az országban, például Hegyeshalmon, Kaposváron, Szegeden, Debrecenben, Balmazújvárosban vagy Nyíregyházán.

A német nemzetiségi nevelést/oktatást nyújtó intézménytípusokat vizsgálva, látható, hogy általában egy-egy településen több intézménytípus is található. Például bölcsőde/óvoda és általános iskola (139 település), általános iskola és középiskola (11 település), valamint van 22 olyan település, ahol bölcsőde/óvoda, általános iskola és középiskola is működik. Az egy-egy önállóan létező, nemzetiségi intézménytípus 38 településen csak bölcsődét/óvodát, 99 helyen csak általános iskolát, míg 8 esetben csak középiskolát jelent (2. ábra).



2. ábra. A német nemzetiségi nevelési/oktatási intézmények típusai településenként (Forrás: Helységnévkönyv – adattár [KSH] 2011; Nemzetiségi, illetve két tanítási nyelvű nevelést, oktatást folytató köznevelési feladatellátási helyek listája [KIR] 2016)

A különböző intézménytípusokat tekintve a legnagyobb számban az általános iskolák jelennek meg – bölcsődével/óvodával együtt (139 település) vagy önállóan (99 település) –, míg a legkevesebb számú intézménytípus az önálló középiskola (8 település). Természetesen

vannak olyan települések (33 db), ahol több intézménytípus is megtalálható, melyek közül az egyik a középiskola, de összességében véve a nemzetiségi intézmények közül a középiskolák száma a legalacsonyabb. Ezek az adatok alátámasztják Andl (2014) megállapítását, miszerint a legtöbb, német nemzetiségi intézményt választó gyermek szülei a német nyelv tanulásának gyakorlati jelentőségét látják elsődleges szempontként, és bár a nemzetiségi nyelv, valamint kultúra elemeinek ismerete, megőrzése is fontos számukra (Papp Z. 2012), azonban ezt egyfajta többletismeretként értékeli.

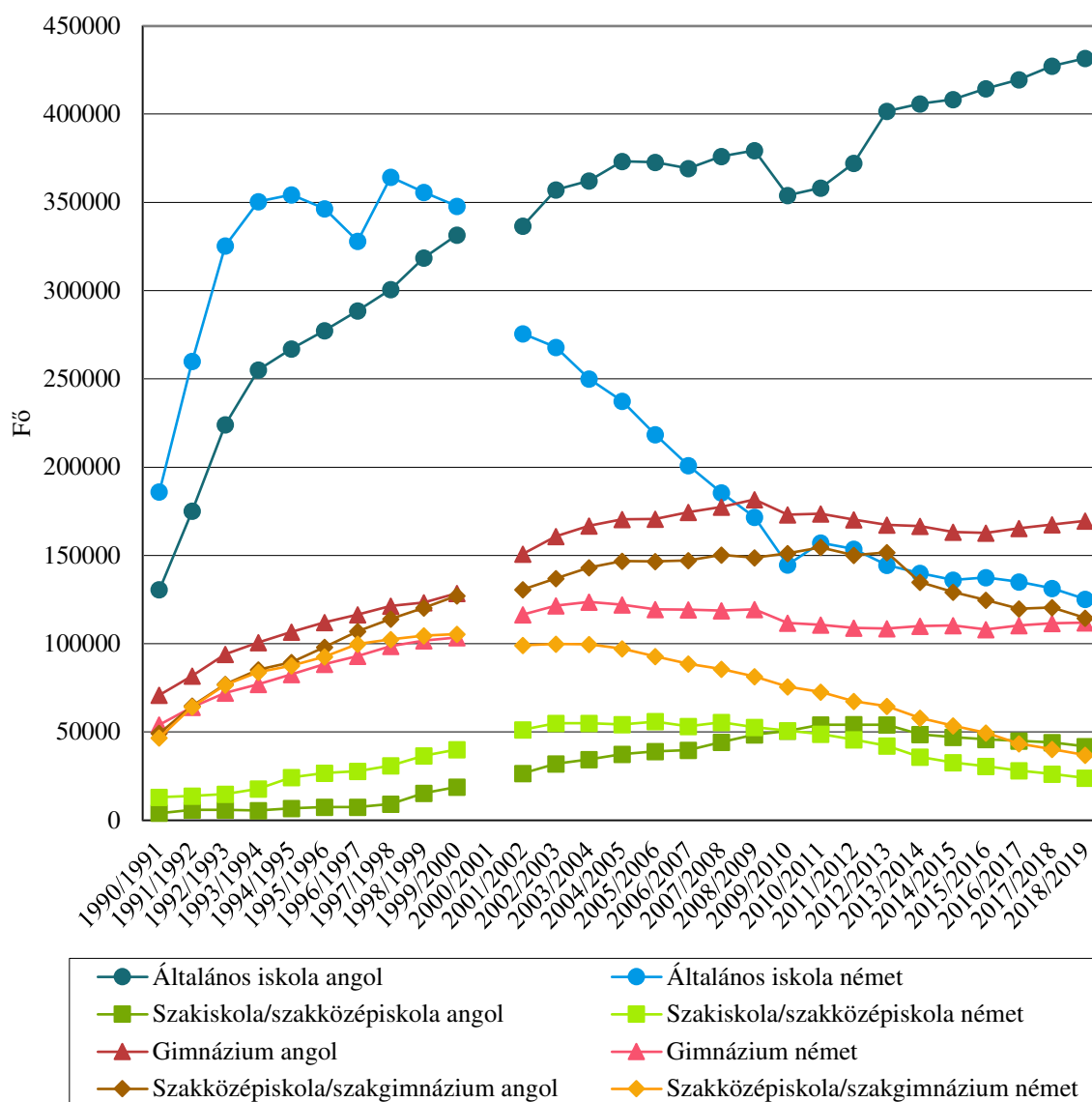
Összességében véve a német nemzetiséggel és oktatásukkal kapcsolatban a legtöbb intézmény az alapfokú oktatást biztosító általános iskolák közé tartozik, és a nyelvi képzést tekintve a hagyományos/bővített oktatási formát nyújtja. Vagyis a 17/2013. (VIII. 31.) EMMI rendelet szerint ezekben az általános iskolákban végzetek a 8. osztály végére a nemzetiségi nyelvből KER szerinti A2, belépő szintet érik el, amit a közoktatásban tanulható nem nemzetiségi nyelveknél az első idegen nyelvből szintén a 8. osztály végére, míg a második idegen nyelvből a 12. évfolyam végére kell elérni (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet).

A nem nemzetiségi idegennyelv-oktatás esetében az 1989-es rendszerváltozás cezúrájának tekinthető, mert a kötelező idegennyelv-oktatás úgy módosult, hogy maga a nyelv szabadon választhatóvá vált (Szénay 2005; Petneki 2007), így az orosz fokozatosan elvesztette az idegen nyelvek közötti vezető szerepét. Helyébe először a már orosz nyelvi éra alatt is népszerű német került, majd az erősödő globalizációval az angol fokozatosan átvette az idegen nyelvek közötti vezető szerepet (Vágó 2000; Petneki 2007). Ezzel kapcsolatban például Clyne (1995) említi, hogy Közép- és Kelet-Európában az 1990-es évek elején a német nyelv ismerete praktikus volt a környező országokból származókkal való kommunikációhoz, napjainkban azonban az angol tölt be hasonló szerepet. Az Eurostat (2020) adatai szerint a 2018-as évben a 27 európai uniós tagországban átlagosan az általános iskolások 82,1%-a tanult angolt és 4,1%-a németet, míg Magyarországon ez 44,3% és 19,9%. A középiskolásoknál az EU átlagában angolul tanul 96,1%, németül 20,4%, míg Magyarországon ez 87,2% és 50,5% (Eurostat 2020). Az angol jelentősen magasabb arányú tanulásának hátterében a praktikusság állhat, mert nemcsak a környező országokból származókkal való kapcsolattartásban hasznos, hanem az infokommunikációs technológiában (IKT), a tanulmányi, oktatói, munkavállalási célú mobilitás vagy a nemzetköziesedés során is (Radványi 2002; Nádor 2011; Feld-Knapp 2015). Már egy 2005-ös felmérés¹² kimutatta,

¹² „A Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet a Nemzeti Felnőttképzési Intézet megbízásából a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének (NYESZE) szakmai támogatásával országos kutatást végzett a 15-44 éves lakosság körében az idegen nyelvekkel kapcsolatos attitűdök, az idegennyelv-tanulás és az idegennyelv-tudás felmérésére” (Szénay 2005: 11).

hogy a 15-44 éves válaszadók között az angol elterjedtebb nyelv, és magasabb szinten állnak belőle, mint a németesek németből (Szénay 2005).

Az angol és a német nyelv „helycseréje”¹³ a közoktatásban is létező folyamat volt 1989 után, ami azonban az egyes iskolatípusokban eltérő időben ment végbe. A 3. ábrán tanévenkénti bontásban látható, hogy a közoktatásban angolt és németet tanulók létszáma hogyan változott az 1990/1991-es és a 2018/2019-es tanév között.



3. ábra. Az 1990/1991-es és 2018/2019-es tanév között közoktatásban angolt és németet tanulók létszámának alakulása (Forrás: Csécsiné Máriás et al. 2008: 16., 23-24.; Hagymássy – Könyvesi 2017: 20., 27.; az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)¹⁴

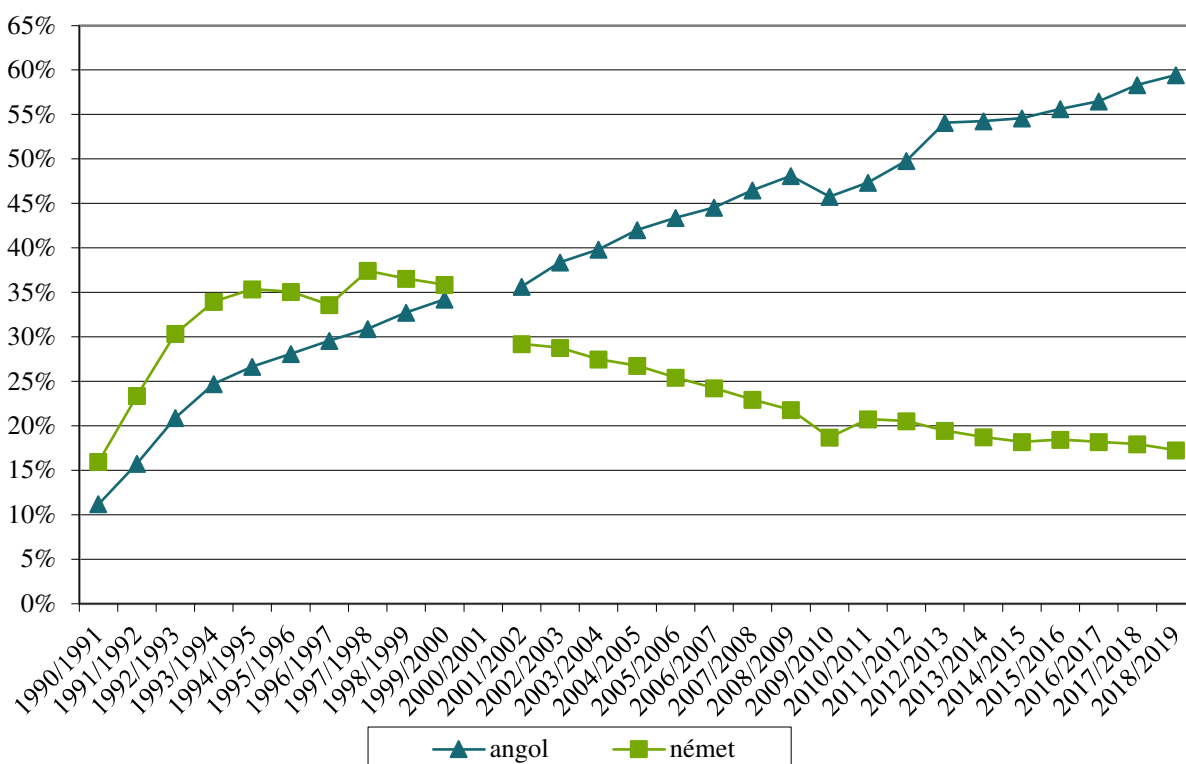
¹³ Ezzel a folyamattal kapcsolatban nemzetközi összehasonlító adatok nem állnak rendelkezésre.

¹⁴ A 2000/2001-es tanévről nincsen adat, mert az adatszolgáltatás ettől a tanévtől tartalmában és módszerében is változott (Csécsiné Máriás et al. 2008). Ez az oka annak is, hogy a további 4., 5., 6., 7. ábrán sem jelennek meg a 2000/2001-es tanévre vonatkozó információk.

Az általános iskolások, valamint a szakközépiskolások/szakgimnazisták¹⁵ létszáma jelentősen változott a rendszerváltozást követően. Az általános iskolások között az 1994/1995-ös tanévig emelkedett a németül tanulók száma, illetve emelkedés látható még az 1997/1998-as tanévben, ezt követően látványos csökkenés tapasztalható. Angolból a 2008/2009-es tanévig mutatható ki létszámemelkedés, majd az 2010/2011-es tanévtől kezdődően ismét. A szakiskolában/szakközépiskolában németből a 2003/2004-es tanévig látható létszámemelkedés, majd a 2009/2010-es tanévben egyforma a németet és angolt tanulók létszáma, ettől kezdődően a németesek száma fokozatosan csökken. Az angol nyelvet tanulók létszáma ennek megfelelően fokozatosan emelkedett a tanévek során egészen a 2012/2013-as tanévig. Ettől az évtől kezdve csökkenés tapasztalható, de ez összefüggésben van az ebben a képzéstípusban tanulók létszámcsökkenésével. A gimnáziumban már az 1990/1991-es tanévtől az angolt tanulók vannak többségben, a szakközépiskolákban/szakgimnáziumokban pedig az 1995/1996-os tanévtől egyre látványosabb létszámkülönbség fedezhető fel. Az egyes képzéstípusokban különböző tanévben látható nyelvi „helycserék” magyarázata az eltérő képzési profil lehet. Például a gimnáziumok a felsőoktatásban való továbbtanulásra készítene fel, ahol a nyelvtudásnak a diploma megszerzése után a munkaerőpiacon egyre nagyobb jelentősége van mind a munkavállalók, mind pedig a munkaadók számára (Hegyi-Halmos 2018; Hegedűs 2020). Ezért látható, hogy a gimnazisták körében mindkét nyelvnek erős preferenciája van már a rendszerváltozástól (Földes 2002; Józsa – Nikolov 2005).

Az egyes intézménytípusokba eltérő létszámmal járnak gyermekek, ezért a pontosabb összehasonlítás miatt érdemes megvizsgálni azt is, hogy milyen arányban tanulnak angolt és németet a diákok. Az általános iskolában tapasztalható arányokat tanévenkénti bontásban a 4. ábra szemlélteti.

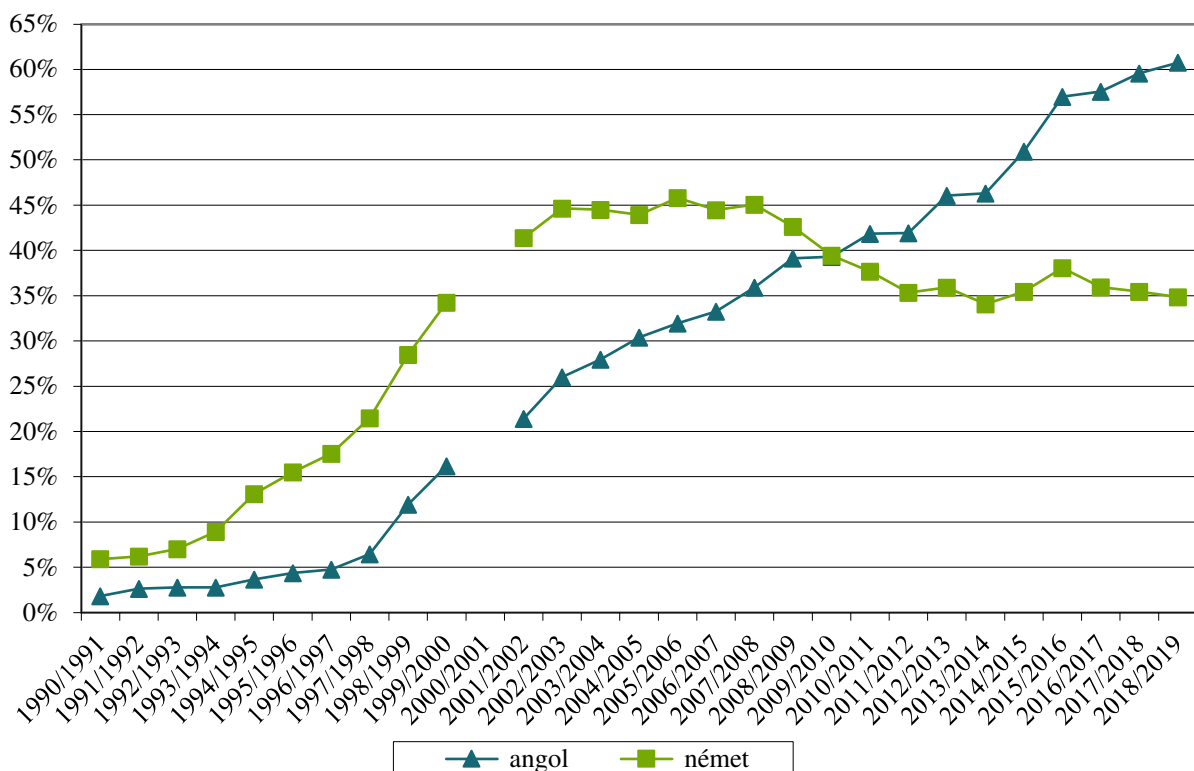
¹⁵ A 2015. évi LXV. törvény módosította a 2011. évi CXCV. törvényt, melynek következtében két középiskola-típus elnevezése, valamint a tartalmi keretei megváltoztak, és a 2016. szeptember 1-jétől hatályos rendelkezés értelmében a korábbi szakiskola új megnevezése a szakközépiskola, míg a korábbi szakközépiskoláé szakgimnázium lett. Disszertációnkban kontextusfüggően jelenik meg a jogszabályi változás előtti és utáni terminológia, mert a szakirodalmi áttekintés, valamint az empirikus adatok egy jelentős része a módosítást megelőző időszakból való. 2020. szeptember 1-jétől a szakgimnázium megnevezést felmenő rendszerben felváltotta a technikum, míg a szakközépiskolát a szakképző iskola (2019. évi LXXX. törvény), de a legújabb megnevezéseket nem használjuk, mert a szakirodalmi áttekintés és a kutatás is még a módosítás előtt készült.



4. ábra. Az 1990/1991-es és a 2018/2019-es tanév között általános iskolában angolt és németet tanulók százalékos aránya az összes tanulóhoz képest (Forrás: Csécsiné Máriás et al. 2008: 16., 23-24.; Hagymássy – Könyvesi 2017: 20., 27.; az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)

A rendszerváltozás után egészen a 2000/2001-es tanévig az általános iskolákban a németet tanulók voltak magasabb arányban, ezen belül is a legtöbben (37%) az 1997/1998-as tanévben vettek részt németoktatásban; viszonyításképpen angolul ebben a tanévben 31% tanult, míg a diákok fennmaradó 32%-a különböző, más idegen nyelveket. Az angol nyelvnél fokozatos tanulóarány-emelkedés látható egészen a 2008/2009-es tanévig, majd 2010/2011-től ismét emelkedés tapasztalható. Az angolt és a németet tanulók aránya a 2000/2001-es tanévtől fokozatosan, és egyre jobban távolodik egymástól, aminek oka lehet, hogy a legtöbb általános iskolában csak egy idegen nyelv tanulása kötelező (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet), és a tanulók egyre több esetben az angolt választják.

A három középiskolátípusnak különböző a képzési profilja, aminek megfelelően az idegen nyelvek preferenciája is. A szakiskoláknál/szakközépiskoláknál az idegen nyelvek egymáshoz viszonyításakor az általános iskoláéhoz hasonló tendencia látható (5. ábra).

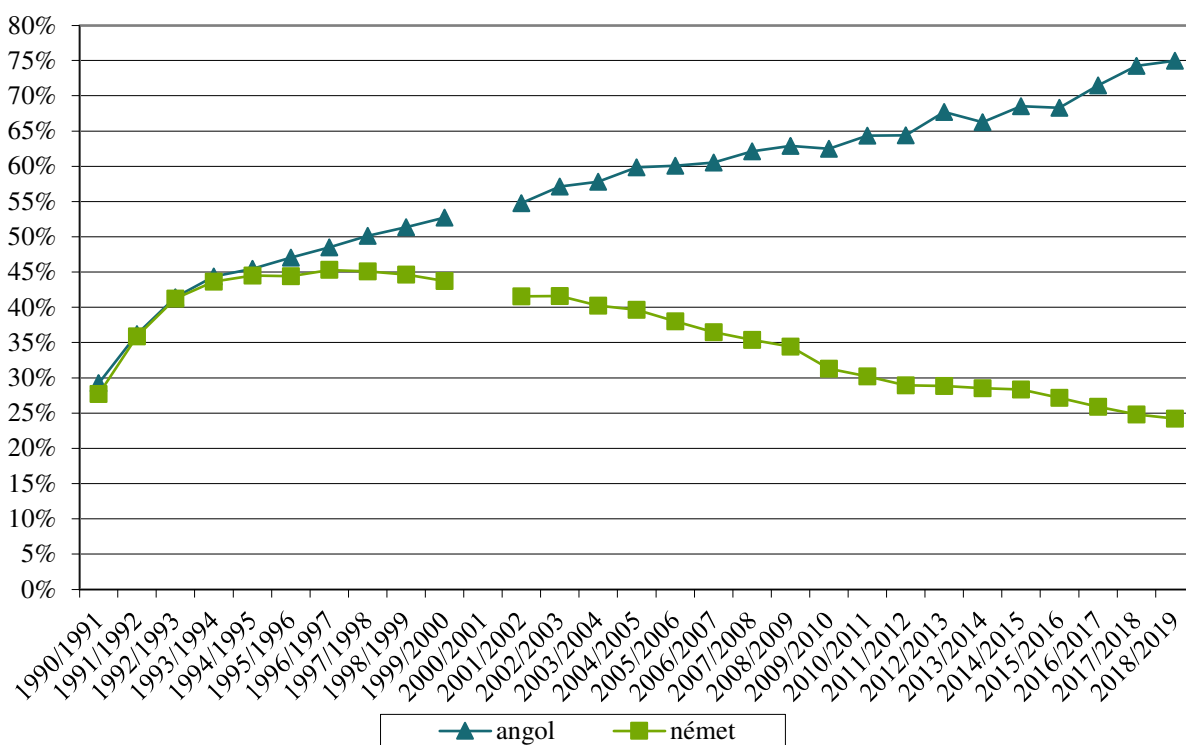


5. ábra. Az 1990/1991-es és a 2018/2019-es tanév között szakiskolában/szakközépiskolában angolt és németet tanulók százalékos aránya az összes tanulóhoz képest (Forrás: Csécsiné Máriás et al. 2008: 16., 23-24.; Hagymássy – Könyvesi 2017: 20., 27.; az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)

A szakiskolákban/szakközépiskolákban is egy idegen nyelv tanulása kötelező (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet), ami egészen a 2008/2009-es tanévig többségében a német nyelv tanulását jelentette. A németet tanulók aránya a 2002/2003-as és 2007/2008-as tanév között nagyjából azonos, majd a 2009/2010-es tanévben egyenlő arányban (39-39%) tanultak a diákok angolt, illetve németet, majd ezt követően a két arány egyre inkább szétart, és az angol nyelvet választók kerülnek többségbe. Az angol nyelvnél egészen a 2018/2019-es tanévig tartó, folyamatos tanulóarány-emelkedés látható. A német nyelv jelenléte egészen a 2009/2010-es tanévig erősebb volt a szakiskolákban az angolhoz képest, ami egyrészt az általános iskolára, és az ott bekövetkező nyelvválasztási változásra vezethető vissza, mert körülbelül ebben az időszakban kerültek be az általános iskolából a szakiskolákba a nagyarányban angolt tanulók. Másrészt a szakmatanulásban nagy hagyománya van a német terminológia használatának, továbbá a német nyelvterületre irányuló külföldi tanulmányutaknak és munkavállalási mobilitásnak is, ami hozzájárulhat a némettanuláshoz.

A szakmatanulás miatt feltételezett német nyelv iránti érdeklődés azonban csak részben jelenik meg a szakközépiskolákban/szakgimnáziumokban, amikben az angol és a német nyelvet tanulók aránya több tanévben is közel azonos. Az 1990/1991-es tanévben az angolt és a németet tanulók között 1% a különbség, majd az ezt követő három tanévben

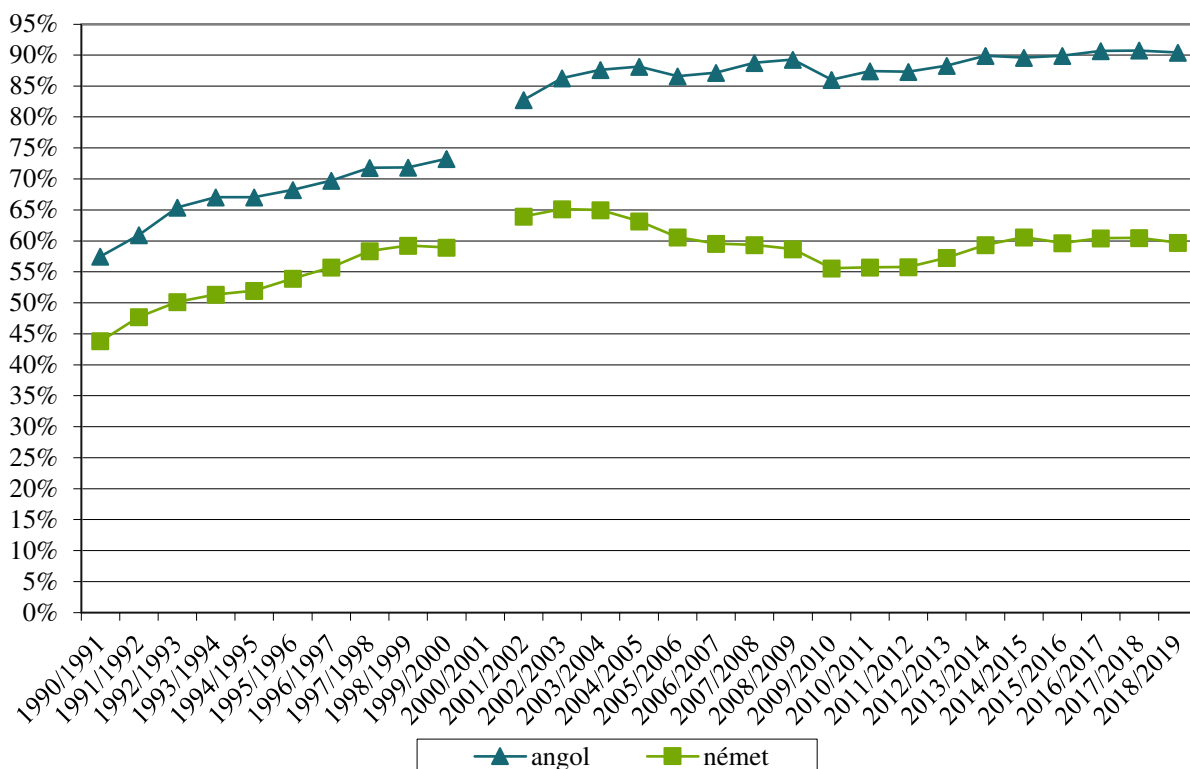
egyenlő arányban tanulják a diákok a két nyelvet. Az 1995/1996-os tanévtől kezdve folyamatosan, és közel egyenletes mértékben távolodik egymástól a két arány (6. ábra).



6. ábra. Az 1990/1991-es és a 2018/2019-es tanév között szakközépiskolában/szakgimnáziumban angolt és németet tanulók százalékos aránya az összes tanulóhoz képest (Forrás: Csécsiné Máriás et al. 2008: 16., 23-24.; Hagymássy – Könyvesi 2017: 20., 27.; az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)

A szakiskolákban tapasztalható „nyelvi cseréhez” képest a szakközépiskolákban sokkal hamarabb kezdtek el a tanulók növekvő arányban angolt tanulni. Ennek oka lehet, hogy a szakközépiskolákban/szakgimnáziumokban a szakmaszerzésen túl adott a lehetőség az érettségi letételére, ezáltal a felsőoktatásban való továbbtanulásra is, ami miatt a szakközépiskolai/szakgimnáziumi idegennyelv-tanulás inkább a gimnáziumi tendenciára hasonlít, és ebben a képzéstípusban is egyre jobban az angol tanulása kerül előtérbe. A felsőoktatásban és az innen induló külföldi mobilitásnál – legyen az tanulmányi vagy munkavállalási célú – az angol nyelv ismerete napjainkban már szinte elvárt követelmény.

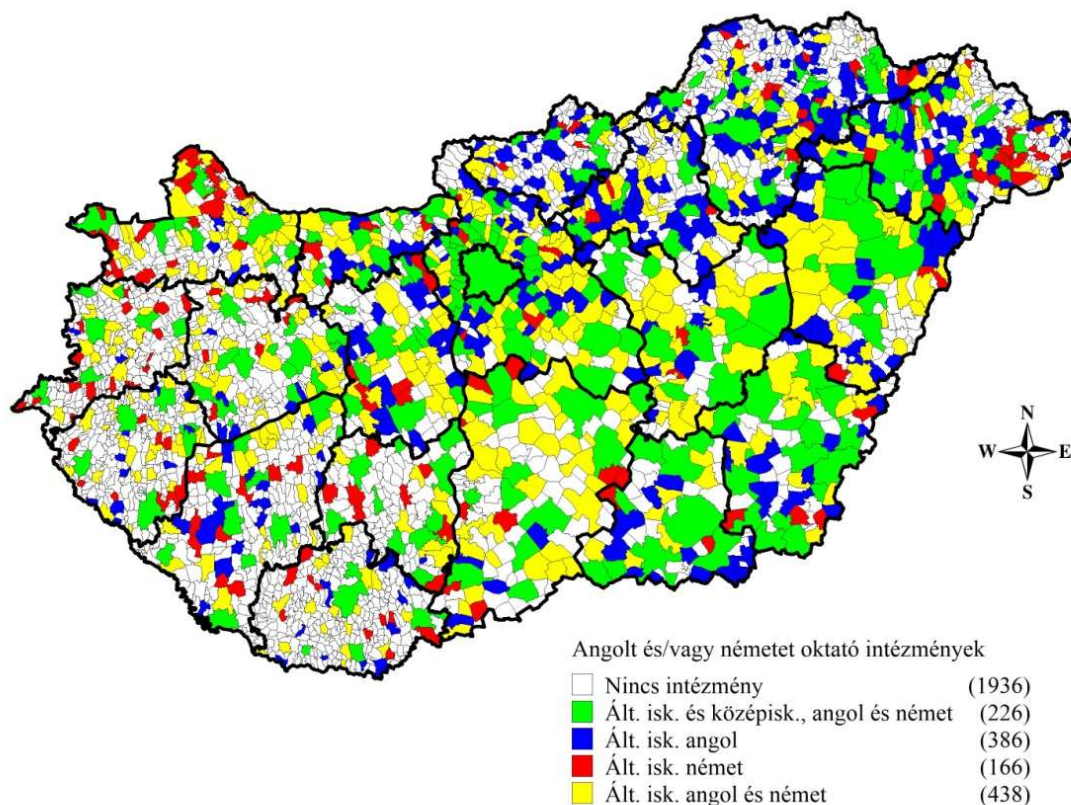
A gimnázium az egyetlen képzéstípus, melyben két idegen nyelv tanulása kötelező (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet). Valószínűleg ezzel áll összefüggésben, hogy ebben a képzéstípusban jelenik meg legerősebben az angolt tanulók aránya, a németet tanulóké pedig már a rendszerváltozástól kezdődően alatta marad az angolt tanulókénak, s a két arány egyetlen tanévben sem metszi egymást (7. ábra).



7. ábra. Az 1990/1991-es és a 2018/2019-es tanév között gimnáziumban angolt és németet tanulók százalékos aránya az összes tanulóhoz képest (Forrás: Csécsiné Máriás et al. 2008: 16., 23-24.; Hagymássy – Könyvesi 2017: 20., 27.; az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)

Ebben a képzéstípusban is folyamatosan nő a különbség az angolt és németet tanulók aránya között, míg az angolt tanulók arányaiban szinte folyamatos növekedés figyelhető meg, addig a németet tanulóknál a 2003/2004-es tanévtől kezdve a 2012/2013-as tanévig tendenciózus csökkenés, majd a következő évben emelkedés, ezt követően pedig stagnálás tapasztalható. Az angol nyelv kezdetektől látható, egyre nagyobb arányú részesedésének pedig már egyértelműen a szakközépiskoláknál/szakgimnáziumoknál is említett, felsőoktatásban tervezett továbbtanulási, külföldi ösztöndíjas, illetve munkavállalási szándékok látszanak, melyekhez sok esetben elengedhetetlen az angol nyelv ismerete.

Az angol és a német nyelv közoktatásban való megjelenését érdemes területi alapon is megvizsgálni. A 8. ábrán látható, hogy az egyes településeken alap-, illetve középfokon az angol vagy a német nyelv tanulásának lehetősége adott vagy mindkettőé. Az eredmények településszintűek, ezért adott esetben több azonos szintű intézményt is jelentenek. Vannak olyan általános és középiskolák is, melyekben az angol és a német nyelv mellett vagy ezek helyett más idegen nyelvek tanulására (is) van lehetőség, azonban jelen esetben csak az angol és a német nyelv arányát vizsgáljuk. A „nincs intézmény” kategória tehát nem feltétlenül jelenti azt, hogy az adott településen egyáltalán nincs oktatási intézmény, csak az angolt és a németet nem tanítják, ezért számunkra nem relevánsak.



8. ábra. Az angol és német nyelvet oktató általános és középiskolák településenként (Forrás: Működő köznevelési intézmények listája [KIR] 2016; Köznevelési intézményben oktatott idegen nyelvek [KIR] 2016)¹⁶

Az általános iskolai képzésben domináns az angol nyelv tanítása, mert 386 olyan település van, ahol a tanulók az általános iskolákban csak angolt, ezzel szemben 166 település iskoláiban csak németet, míg 483 település általános iskoláiban angolt és németet is tanulhatnak. Továbbá 226 település van, ahol általános iskola és középiskola is található, melyekben a tanulóknak lehetőségük van angolt és németet is tanulni. Az általános iskolai idegennyelv-tanításnál az országban kelet felé haladva egyre több az olyan település, ahol csak angolt tanítanak. A csak németet tanító általános iskolák a Dunántúlon egyenletesebb eloszlást mutatnak, illetve még Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében láthatunk kisebb csoportosulásokat. Az általános iskolák területi mintázata a 2000-es évek elején tapasztalt állapothoz képest némileg változást mutat, mert Imre (2000), illetve Csapó (2001) ezredfordulói megállapítása szerint az ország keleti felében inkább angolt, míg a nyugati országrészben inkább németet tanultak a diákok. A 8. ábrán viszont a csak angolt tanító általános iskolák leginkább Nógrád, Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében jelennek meg nagy számban. Bács-Kiskun, Fejér és Pest megyében

¹⁶ A legalább 10 települést nem tartalmazó kategóriákat nem jelenítettük meg a térképen. Ezért kimaradtak a következők: angolt tanító általános iskola és középiskola (8 település), németet tanító általános iskola (3 település), angolt és németet tanító középiskola (5 település), angolt tanító középiskola (1 település).

jelentős az angolt és németet is tanító általános iskolák száma, továbbá az ország keleti részében – sok esetben a településszerkezetből miatt is – több olyan település is látható, ahol általános iskola és középiskola egyaránt működik, és itt az általunk vizsgált nyelvek közül mindkettőt lehet tanulni. Ezért az iskolák nyelvi kínálatát tekintve a diákok angol és/vagy német nyelvtanulási igénye – ami az iskolák nyelvi kínálatában is megmutatkozik – egyre kevésbé válik szét élesen az ország különböző részein.

Az oktatási intézmények idegen nyelvi kínálata szoros összefüggésben van az idegennyelv-szakos tanári ellátottsággal is. Az 1990-es évektől kezdődő, nyugati nyelvek iránti egyre növekvő érdeklődés növelte a nyugati nyelv szakos tanárok iránti keresletet is (Bassola 1995). Ez azonban, főleg az első néhány évben, problémát okozott, mert a nyelvtanárképzés nem volt felkészülve ilyen mértékű szakemberképzésre, ezért a hagyományos nyugati nyelvszakos tanárképzés mellett megkezdődött elsősorban az orosz szakos tanárok átképzése. Ezt követte más, az adott nyugati idegen nyelvből legalább középfokú „C” típusú nyelvvizsgával rendelkező jelentkezők tanárképzése, akiknek a képzésben való részvételhez vállalniuk kellett, hogy a közoktatásban fognak dolgozni. Ez a hároméves tanár(át)képzés 1990 és 1995 között működött, ami idő alatt összesen 3200 fő eredetileg orosz és 1700 fő nem orosz szakos vett részt a képzésben (Simon 2006; Cs. Jónás 2007; Medgyes 2011). A képzés nemcsak nyelvi, hanem szakmódszertani ismereteket is tartalmazott, amik elsősorban olyan képzések voltak, ahol az azt elvégzők csak az általános iskolák alsó és felső tagozatán – vagy ennek megfelelő képzési szinten – tudták ellátni a nyelvtanári feladatokat, míg a középiskolai idegennyelv-tanításhoz továbbra is egyetemi diplomára volt szükség (Feld-Knapp 2014a; Medgyes – Nikolov 2014).

Ezt követően a nyugati nyelvekből is megjelent a hagyományos tanárképzés, amit 2006-ban az úgynevezett Bologna-típusú, osztott tanárképzés váltott fel, 2013-tól azonban az osztott tanárképzés negatív tapasztalatai miatt ismét osztatlan rendszerben lehet pedagógussá válni. A Bologna-képzés hátránya az volt, hogy a harmadik év végén sok hallgató az alapszakos diplomájával és a magas szintű nyelvtudásával inkább kilépett a munkaerőpiacra, mintsem egy újabb felvételt követően a tanári diplomáért még 2,5 évig mesterképzésben vegyen részt, ezért a későbbiekben vélhetően még egy idegennyelvtanár szakos hiány várható. Az osztatlan tanárképzés bevezetésével viszont a „képzés közepén kilépő hallgatók” problémája megoldódni látszik, mert csak egyszer kell felvételizni, és már rögtön a tanárképzésbe lehet jelentkezni, ami egyszerűbbé, átláthatóbbá, illetve népszerűbbé teszi a tanárképzést. Ezt a felvételi statisztikák is igazolják, mert egy-egy évfolyam magasabb létszámú, mint a Bologna-képzés idején (Felvi 2011a; Felvi 2014).

Mivel az 1990-es évek elejétől jelentőssé váltak Magyarországon a nyugati nyelvek, és ezen belül a német nyelv tanítása, ezért a továbbiakban megvizsgáljuk a rendszerváltozás utáni időszakban a német nyelv közoktatásban elfoglalt helyét. A németet tanulók létszámváltozásából kiindulva célunk feltárni a németet választók létszámcsökkenésének lehetséges okait, ezért először megvizsgáljuk az 1989 utáni időszakban a legfontosabb idegennyelv-tanításra vonatkozó oktatáspolitikai szemléletet, illetve az ennek változását tükröző legfontosabb törvényeket, rendeleteket, valamint tanterveket azért, hogy megtudjuk, megjelent-e ebben az időszakban valamilyen, nyelvválasztást befolyásoló rendelkezés.

2.2 A nyelvtanításra vonatkozó szabályozások, tantervek vizsgálata

A tantervpolitika meghatározója az oktatásnak, melynek alakulását, aktuális fókuszpontjait számos más, nem csak oktatási tényezők határozzák meg. Disszertációnkban azonban a tantervpolitika rendszerszintű elemzésére nem térünk ki, hanem kiindulási pontnak, a nyelvoktatás szervezési keretének tekintjük.

A rendszerváltozás után az oktatást több törvény is szabályozta, először átmenetileg az 1985. évi I. törvény módosított változatát használták, amiből a szocialista rendszer ideológiai és tartalmi elemei értelemszerűen kiemelésre kerültek (1990. évi XXIII. törvény). A rendszerváltozást követően készült első közoktatási törvény az 1993. évi LXXIX. törvény, amit a 2011. évi CXC. köznevelési törvény váltott, s utóbbi van érvényben jelenleg is. A tananyagtartalmakat a folyamatosan kiadott alaptantervek és a később bevezetett, úgynevezett kerettantervek szabályozzák. A kerettantervek feladata, hogy az alaptantervekben meghatározott tananyagtartalmakat részletesebben kifejtsék, segítve ezzel a helyi tantervek összeállítását, majd az adott évfolyamon tanítandó tananyag elosztásának megtervezését, illetve a pedagógusok személyes dokumentumainak, például a tanmeneteknek az elkészítését (Kotschy 2003).

A rendszerváltozás utáni években a tanulók tankötelezettsége 6 éves kortól 16 éves korig (1993. évi LXXIX. törvény), később, a közoktatási törvény módosításáról szóló 1996. évi LXII. törvény értelmében 18 éves korig tartott. Jelenleg ismét 16 éves korig (2011. évi CXC. törvény) tart azzal a megkötéssel, hogy akik a 9. évfolyamos tanulmányaikat a 2011/2012-es tanévben vagy előtte kezdték meg, számukra a tankötelezettség korhatára még a 18 éves kor (2012. évi CXXIV. törvény). Ebből következik, hogy a tanulók számára az általános iskola egésze és a középiskola, ha nem is teljesen, de részben kötelező, így a tanulóknak ebben az időszakban lehetőségük van egy vagy több idegen nyelvet tanulni. Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv (Nat) még csak egy idegen nyelv tanulását tette kötelezővé, illetve azokban az intézményekben, ahol a feltételek lehetővé tették, engedélyezte a második

idegen nyelv tanítását is (130/1995. [X. 26.] Korm. rendelet). A későbbi kiadott Nemzeti alaptantervekben már az jelent meg, hogy az általános iskolában és a szakiskolában egy idegen nyelvet, a gimnáziumban kettőt kötelező a diákoknak tanulni, míg a szakközépiskolákban egy vagy két idegen nyelv¹⁷ tanulása lehetséges (243/2003. [XII. 17.] Korm. rendelet; 110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet).

A tanároknak a különböző képzéstípusokban tanulóktól kívánt teljesítményeket illetően a kontinentális oktatási rendszerben¹⁸ – amibe a magyar közoktatás is tartozik – a központi, egységes tanterv segít eligazodni (Szabó 2010; Kozma 2015). A rendszerváltozás után közvetlenül még az 1978-as tanterv volt érvényben, ami csak az 1993-as közoktatási törvénnyel veszítette végleg érvényét, bár alkalmazása az 1985-ös oktatási törvénnyel fakultatívvá vált, s így több szabadságot adott az 1993-as közoktatási törvény bevezetéséig a tananyagot és a megvalósítást illetően mind az iskolák, mind a tanárok számára (Venter 1997; Imre 2000; Báthory 2001; Kardos 2007). Az 1993-as közoktatási törvényben már megjelent, hogy a tananyag szabályozása a Nemzeti alaptanterv (Nat) (130/1995. [X. 26.] Korm. rendelet) alapján történjen, de a Nat ténylegesen csak 1995-ben készült el és csak 1998-ban került bevezetésre. Tartalmát tekintve az általános oktatási-nevelési célok, alapvető, közoktatás számára kijelölt irányvonalak, és 10 műveltségterület szerepelt benne, amik közül az egyik az „Élő idegen nyelv” volt; nem tartalmazott konkrétan részletes, évfolyamonkénti tartalmi leírást, és külön-külön az egyes idegen nyelvekre vonatkozó tantárgyi felosztást sem, nem jelentek meg benne óraszámok, csak az egyes műveltségterületekre vonatkozó, ajánlott százalékos arányok (130/1995. [X. 26.] Korm. rendelet). Amíg az említett szabályozások nem léptek érvénybe, addig az iskoláknak szabad keze volt mind a választható nyelvekben, mind az óraszámokban, amiket a szülői és tanulói igények is erősen befolyásoltak (Imre 2000).

A szülői, illetve tanulói igények, valamint a közoktatásban megindult nyelvi változások, továbbá ezek kezdetben tapasztalható kialakulatlansága magával vonta az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatási formák népszerűvé válását is. A nyelviskolák, valamint a magán nyelvoktatási formák elsősorban az egyre fontosabbá váló nyelvvizsgák letételében nyújtottak hasznos segítséget (Imre 2000), bár a nyelviskolai szolgáltatásokat igénybe vevők száma folyamatosan csökken (KSH 2010), feltételezhetően a magán nyelvoktatási formák

¹⁷ A két idegen nyelvet tanító szakközépiskolák általában humán, kereskedelmi vagy közgazdasági képzést nyújtanak (Einhorn 2000).

¹⁸ A kontinentális oktatási rendszer centralizált, az állam fennhatósága alá tartozik mind az irányítást, mind pedig a finanszírozást tekintve. Természetesen ebben az oktatási rendszerben is megjelennek nem állami fenntartású intézmények, de vannak olyan rendelkezések – például a kimeneti követelményeket tekintve –, amik ezekre is vonatkoznak. Az iskolarendszerben alap-, közép- és felsőoktatási intézmények találhatók, melyek egymáshoz képest alá-fölé rendeltségi viszonyban vannak, viszont az egyes szinteken egymással párhuzamosan több, eltérő képzést nyújtó intézménytípus található. A kontinentális iskolarendszert a nagyfokú szelektivitás, valamint ezzel összefüggésben különböző be- és kimeneti tudást mérő vizsgák jellemzik. A vizsgák egy részét, illetve a tanterveket és a tankönyveket is központilag alakítják ki az illetékes szakemberek (Kozma 2015).

javára, azonban újabb, nyilvános statisztikai adatok nem állnak erről rendelkezésre. Disszertációnknak nem célja az iskolarendszeren kívüli nyelvtanulás, illetve vizsgáztatás mélyebb vizsgálata, ezért a továbbiakban ezeket a témákat nem részletezzük.

Az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptantervnek később több változata is megjelent: az első 2003-ban (243/2003. [XII.17.] Korm. rendelet), majd ennek a módosítása 2007-ben (202/2007. [VII. 31.] Korm. rendelet), a vizsgálatunkban résztvevőkre vonatkozó Nat 2012-ben (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet), s a legújabb 2020-ban (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet). Az évek során egyre inkább elvárás lett a kommunikatív nyelvoktatás, a tanulókörzpontúság, valamint a cselekedtetve tanítás, ami a Natban is megjelenik. A cél az, hogy a tanuló ne csak az éppen aktuálisan tanult nyelvet, hanem más nyelveket is ismerjen, és képes legyen használni azokat, vagyis az idegen nyelvek ismerete által többnyelvűvé váljon (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet). A 2012-es Nat (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet) egyik legjelentősebb módosítását a 7/2014. (I. 17.) kormányrendelet tartalmazza: ez egyrészt engedélyezi az általános iskolák 7. évfolyamától a második idegen nyelv tanítását¹⁹, másrészt előírja, hogy az elsőként tanult idegen nyelv csak az angol, a német, a francia vagy a kínai lehet, ami a tanulólétszámokat tekintve nincs jelentős befolyással a nyelvválasztásra. Az Oktatásstatisztikai Évkönyvek (Csécsiné Máriás et al. 2008; Hagymássy – Könyvesi 2017) adatai alapján míg az angolt és a németet több százezer tanuló tanulja éves szinten, addig a franciát napjainkban alig 20 000 tanuló választja. A kínai nyelvet tanulók számáról nincs pontos adat, mert az Oktatásstatisztikai Évkönyvekben (Csécsiné Máriás et al. 2008; Hagymássy – Könyvesi 2017) nem nevezik meg külön ezt az idegen nyelvet.

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv nem tartalmazott konkrét tanítási tartalmakat, ami megnehezítette a pedagógusok munkáját a helyi tantervek, tantárgyi tartalmak összeállítása során (Hajdú 2000; Kerber 2000). A 2000-es évek kezdetén az oktatáspolitikai jelentős lépéseket tett affelé, hogy a közoktatás hatékonyabb legyen, ezért a Nemzeti alaptanterv mellé bevezette a szintén központosan összeállított kerettanterveket. Ezek az oktatási tartalmak szabályozásának struktúrájában a Nat, illetve a helyi tantervek között foglalnak helyet, amik információgazdagabbak az alaptantervnél, mert iskolatípusonként, évfolyamonként és tantárgyanként részletes információkat adnak például a tantárgyi célok, az óraszámok, a feladatok vagy a témakörök tekintetében (28/2000. [IX. 21.] OM rendelet). Az első kerettanterv a 28/2000. (IX. 21.) OM rendelettel lépett életbe, ami az idegen nyelvek oktatásáról a legtöbb esetben úgy rendelkezett, hogy az idegennyelv-órák száma évi 111 óra legyen (2. táblázat).

¹⁹ Ez a lehetőség az 5/2020. (I. 31.) kormányrendelettel megszűnt, a második idegen nyelv bevezetése a 9. évfolyamtól lehetséges.

2. táblázat. Az idegennyelv-órák éves óraszámja az első kerettantervben (Forrás: 28/2000. [IX. 21.] OM rendelet) (saját szerkesztés)

Évfolyam	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Általános iskola	–	–	–	–	111	111	111	111	–	–	–	–
Szakiskola	–	–	–	–	–	–	–	–	111	111	–	–
Szakközépiskola	–	–	–	–	–	–	–	–	111	111	111	96
Gimnázium	–	–	–	–	–	–	–	–	111	111	111	96

A kerettantervi szabályozás az óraszámok esetében egységesítette a különböző iskolatípusokban idegennyelv-tanításra vonatkozó, eddig érvényben lévő rendelkezéseket. A kerettantervekben az általános iskolákra és mindhárom középiskolátípusra is megjelentek az éves óraszámok, amik körülbelül heti 3 órának feleltek meg, az érettségit adó képzések utolsó évfolyamán is, viszont itt a rövidebb tanév miatt az összórászám kevesebb (96 óra). A gimnáziumokban két idegen nyelv tanulása kötelező, amikre a rendeletben meghatározott óraszámok külön-külön vonatkoztak (28/2000. [IX. 21.] OM rendelet).

A 28/2000. (IX. 21.) OM rendeletet az évek folyamán többször módosították, melyek közül a legjelentősebb a 10/2003. (IV. 28.) OM rendelettel bevezetett változtatás. Ezzel kiemelték a korábbi szövegezésből az évfolyamonként előírt óraszámokat, illetve az idegen nyelvi követelményeket úgy módosították, hogy az elvárt tananyagtartalom két-két évfolyamonként körülbelül 10%-kal csökkenjen (10/2003. [IV. 28.] OM rendelet).

A 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a 17/2004. (V. 20.) OM rendelettel veszítette hatályát, ami tulajdonképpen a kerettantervkészítés második hullámát indította el, mert lehetőséget adott arra, hogy iskolák, szakmai testületek is akkreditálhassanak kerettanterveket, majd amennyiben ezeket az oktatásirányítás jóváhagyta, és rendeletben megjelentek, akkor más intézmények számára is felhasználhatóvá váltak. A 17/2004. (V. 20.) OM rendelet összesen 17 kerettantervet tartalmazott, melyek között fellelhető volt humanisztikus kooperatív tanulást alkalmazó, képességfejlesztő és értékörző, Waldorf-, katonai-, illetve sportiskolák számára kialakított, sajátos nevelési igényű tanulók tananyagával foglalkozó, továbbá magyar mint idegen nyelvet tanító iskolák számára készített és egy katolikus kerettanterv, amik mellett megjelentek „általánosabb” profilú kerettantervek is (3. táblázat). Általános profilú Nemzeti Tankönyvkiadó két kerettanterve²⁰, amik az általános iskolák számára készültek, továbbá az Apáczai Kerettantervcsalád, a MOZAIK Kerettantervrendszer és a Nyíregyházi Tantervcsalád. Ez utóbbi a 26/2004. (IX. 16.) OM rendelettel lépett érvénybe, és a készítői szerint a koncepció átlagos magyar intézmények számára lett

²⁰ A Nemzeti Tankönyvkiadó első kerettantervét a 17/2004. (V. 20.) OM rendelet már a kezdetekkor tartalmazta, míg a második kerettanterv a 25/2009. (V. 27.) OKM rendelettel került be.

kialakítva. A 26/2011. (V. 27.) NEFMI rendelettel a Nemzeti Tankönyvkiadó gimnáziumok számára kialakított kerettanterve is bekerült a 17/2004. (V. 20.) OM rendelet szövegébe.

3. táblázat. A második „kerettantervi-hullám” általános tanterveinek heti óraszám-javaslatai idegen nyelvek tanításához (Forrás: 17/2004. [V. 20.] OM rendelet) (saját szerkesztés)

Évfolyam	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Nemzeti Tankönyvkiadó általános óraszám ²¹	–	–	–	2	3	3	3	3	2,5	2,5	2,5	2,5
Nemzeti Tankönyvkiadó emelt óraszám ²²	–	–	–	3	4	4	4	4	3	3	3	3
Apáczai reálmodul	–	–	–	2	3	3	3	3	–	–	–	–
Apáczai humán modul	–	–	–	3	3	3	3	3	–	–	–	–
MOZAIK ²³	–	–	–	2	3	3	3	3	4	3,5	3,5	4
Nyíregyházi	–	–	–	2	2,5	3	3	3	–	–	–	–

Ezek az új kerettantervek több változást is hoztak az óraszámokban, mert például az általános iskolák 4. évfolyamán – két kivételtől eltekintve – heti 2 órára csökkentek az idegen nyelvi óraszámok. Többnyire megmaradtak azonban a heti 3 órás keretszámok az általános iskolák felső tagozatán, ami alól csak a Nyíregyházi Tantervcsalád 5. évfolyamának ajánlása (2,5 óra), illetve a Nemzeti Tankönyvkiadó emelt óraszámjai jelentettek kivételt (4 óra). Három kerettantervben gimnáziumokra vonatkozó ajánlások is olvashatók, amik a heti óraszám tekintetében tág keretek között – heti 2,5 és 4 óra – mozognak. A kiemelt tantervekben tapasztalt órászámbeli diverzitás azért figyelemre méltó, mert legalább egy idegen nyelvből érettségiznie kell a tanulóknak, ahol az elvárt szint bármely kerettanterv használata esetén azonos. A kerettantervi ajánlások minden idegen nyelvre vonatkoznak, ezért magát az idegennyelv-választást nem befolyásolják, csak az iskolai évek alatt megszerzett idegen nyelvi ismeretek mennyiségében és minőségében lehetnek különbségek.

A kerettantervek következő változását a bevezetése óta már többszörösen módosított 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet idézte elő. A rendelet eredeti szövegében az ajánlott idegen nyelvi óraszámok ismét egységesebbek lettek, és hasonlóan az első kerettantervekhez, heti 2-3 órát írnak elő a különböző iskolatípusokban (4. táblázat).

²¹ A középiskolai óraszámok csak a gimnáziumokra érvényesek és tanult idegen nyelvenként értendők.

²² A középiskolai óraszámok csak a gimnáziumokra érvényesek és tanult idegen nyelvenként értendők.

²³ A középiskolai óraszámok csak a gimnáziumokra érvényesek és tanult idegen nyelvenként értendők.

4. táblázat. Az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet által bevezetett kerettanterv heti óraszám-javaslatai az idegen nyelvek tanításához (Forrás: 51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet) (saját szerkesztés)

Évfolyam	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Általános iskola	–	–	–	2	3	3	3	3	–	–	–	–	–
Szakiskola	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	2	–	–
Szakközépiskola	–	–	–	–	–	–	–	–	3	3	3	3	–
Gimnázium ²⁴	–	–	–	–	–	–	–	–	3	3	3	3	–

A hasonlóságok oka, hogy az említett kerettantervek azonos politikai oldal kormányzása alatt léptek érvénybe. Az viszont pozitív eltérés az előző kerettantervekhez képest, hogy a szakiskolákban egy évvel tovább tanulnak a diákok idegen nyelvet, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a közoktatási évek alatt az ezekben az intézményekben tanulók még több idegen nyelvi ismerethez jussanak.

Az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet az adatfelvételünk idején is érvényes formáját a 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet általi módosításával nyerte el. A változtatást a szakgimnáziumi iskolatípus bevezetése indokolta (5. táblázat).

5. táblázat. A 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet által meghatározott kerettantervek heti óraszám-javaslatai az idegen nyelvek tanításához (Forrás: 51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet; 22/2016. [VIII. 25.] EMMI rendelet) (saját szerkesztés)

Évfolyam	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Általános iskola ²⁵	–	–	–	2	3	3	3	3	–	–	–	–	–
Szakközépiskola	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	2	–	–
Szakgimnázium	–	–	–	–	–	–	–	–	4	4	4	4	4
Gimnázium ²⁶	–	–	–	–	–	–	–	–	3	3	3	3	–

Bár az elnevezésekben kettő változás történt, mert a korábbi szakiskola most már a jogszabályi változás (2015. évi LXV. törvény) miatt szakközépiskolaként szerepel, de az idegen nyelvi óraszámokban csak az utóbbinál látható eltérés a 4. táblázathoz képest. A korábbi szakközépiskolákat a szakgimnáziumok váltották fel (2015. évi LXV. törvény), amikben a kerettanterv heti 4 idegen nyelv tanórát ír elő a tanulóknak, és ez elsőre többnek tűnhet a gimnáziumi óraszámokénál, de a gimnáziumokban kettő idegen nyelv tanulása kötelező, ami így összesen heti 6 órát jelent.²⁷ A szakközépiskolákban/szakgimnáziumokban

²⁴ A gimnáziumi óraszámok a két tanult idegen nyelvre külön 3-3 órában vonatkoznak.

²⁵ Ha 7. osztályban második idegen nyelvet is bevezetnek, akkor a heti órászáma 3 a 7. és a 8. évfolyamon is.

²⁶ A gimnáziumi óraszámok tanult idegen nyelvenként értendők.

²⁷ Az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet szerint a szakközépiskolákban/szakgimnáziumokban lehetséges egy második idegen nyelv tanulása is. Az ehhez tartozó helyi tanterv összeállításakor a gimnáziumokban tanított második idegen nyelvek kerettantervi instrukcióit lehet alapul venni. A rendelkezés a 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet, valamint az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet módosítása után is megmaradt.

tapasztalható óraszám emelés oka az lehetett, hogy a 335/2014. (XII. 18.) kormányrendelet szerint 2020-tól már egy középfokú nyelvvizsga is szükséges a felsőoktatásba való bekerüléshez, s a szakemberek a szagimnáziumba járókat valószínűleg az intenzívebb nyelvtanulással próbálták meg hozzásegíteni a nyelvvizsgához szükséges tudáshoz. Megállapítható, hogy az új iskolatípusban hangsúlyosabban jelenik meg az idegennyelv-tanítás a korábbi szakközépiskolákhoz képest, ami a magyarországi idegennyelv-tudás tekintetében pozitív előrelépésnek tekinthető.

Bár a 261/2019. (XI. 14.) kormányrendelet hatályon kívül helyezte a 2020-tól a felsőoktatási felvételhez kötelező középfokú nyelvvizsgáról rendelkező jogszabályrészt; a kerettantervben meghatározott, idegennyelv-tanításra fordítható óraszámok egyelőre megmaradtak.²⁸ Így elvileg továbbra is megvan az esélye intézményes keretek között több idegen nyelvi ismeret megszerzésének, viszont azt nem lehet tudni, hogy ezzel a tanárok és a tanulók milyen mértékben foglalkoznak a „nyelvvizsga-kényszer” megszűnése után. A nyelvvizsga továbbra is fontos azon tanulók számára, akik a felsőoktatásban szeretnének továbbtanulni, mert a diploma kiadásának feltétele marad²⁹, kérdés az, hogy ezt a középiskolai tanulmányaik alatt szeretnék-e megszerezni. A 335/2014. (XII. 18.) kormányrendelet kötelezővé tette szinte minden szaknál a felsőoktatási felvételi követelményeként a legalább egy tantárgyból emelt szintű érettségi vizsga letételét, ami számos szaknál az idegen nyelv is lehet, így nem zárható ki, hogy ezért a tanárok és a tanulók továbbra is törekednek az intézményes keretek között a minél magasabb szintű nyelvtanulás elérésére. Számos szaknál nemcsak idegen nyelvből tehető emelt szintű érettségi, ezért úgy gondoljuk, hogy a tanulók a könnyebb utat fogják választani, és amennyiben lehetséges, nem feltétlenül az idegen nyelvből tesznek emelt szintű érettségit.

A 2000-es évek elején a közoktatásban megjelenő idegennyelv-tanítás hatékonyabbá tételének a különböző kerettantervi szabályozások mellett volt más megjelenési formája is. Például a 2003-ban elindított „Világ – Nyelv, az idegennyelv-tudás fejlesztése” program célja az idegennyelv-tanítás fejlesztése, ezzel együtt pedig a tanulók nyelvi szintjének emelése (Nikolov et al. 2009a), ami azt jelenti, hogy a közoktatási évek alatt legalább egy idegen nyelvből középfokú (B2), míg egy másiktól alapfokú (B1) nyelvtudás megszerzését célozza

²⁸ Az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet néhány új változtatást tartalmaz, melyeket a 2020/2021-es tanévben kell először felmenő rendszerben az 1., 5., 9., a hatosztályos gimnáziumokban pedig 7. évfolyamtól alkalmazni. A rendelet szerint a gimnáziumokban, a szagimnáziumokban (új elnevezése technikum) az első idegen nyelvből 11-12. évfolyamon heti négy, míg a második idegen nyelvből minden évfolyamon három óra tartása lehetséges. Ezzel az első idegen nyelvből a 12. évfolyam végére elérhetik a KER szerinti B2 szintet, de minimum a B1-t. (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet; A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók 2020).

²⁹ A pandémia miatt meghozott 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet alapján, aki 2020. augusztus 31-ig, illetve a 350/2021. (VI. 24.) Korm. rendelet szerint, aki 2020. szeptember 1. és 2021. augusztus 31. között sikeres záróvizsgát tett, nyelvvizsga hiányában is megkapta a diplomáját.

meg. A tanítandó idegen nyelvekkel kapcsolatban maga a program is rámutat arra, hogy az angol egyre inkább teret nyer a némettel szemben, de nem jelöli meg kizárólagosan első nyelvként tanítandónak (*Világ – NYELV...* 2003).

A „Világ – Nyelv” programhoz köthető az is, hogy a közoktatásban az 1993. évi LXXIX. törvény 2003-as módosítása alapján 2004-ben bevezették a nyelvi előkészítő évfolyamos képzést (2003. évi LXI. törvény). Ez egy olyan 4+1, 6+1 vagy 8+1 éves középiskolai képzési forma, melynek első tanévében emelt óraszámban – 11-18 órában – a diákok nyelvi előkészítő képzés keretében idegen nyelvet tanulnak, majd az ezt követő években is folyamatosan heti 5 idegen nyelv órán vesznek részt, felkészítve ezzel őket elsősorban az emelt szintű nyelvi érettségire, illetve adott esetben a továbbtanulásukra (2003. évi LXI. törvény). A program célja az intenzív nyelvtanulási formával elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulással kapcsolatos esélyeinek kompenzálása, valamint ezen tanulók nyelvvizsgához juttatása iskolán kívüli, plusz órák nélkül. A program céljai között a közoktatás során a nyelvvizsgára való eredményesebb felkészülés is szerepel, ezért nemcsak hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó iskolák, hanem magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekeit oktatók is bevezették a nyelvi előkészítő programot (Öveges 2018).³⁰ A programban résztvevő diákok az előkészítő évben általában csak egy idegen nyelvet tanulnak, azt viszont emelt óraszámban. A jogszabály nyelvi előkészítő évfolyamnál kezdetben minimum óraszámokat ír elő, ami a nyelvtudás megalapozását, az esetleges nyelvi hátrányok csökkentését szolgálja, majd a 9. és 10. évfolyamon a gimnáziumi és szakközépiskolai óraszámoktól is magasabb óraszámokban tanulják a diákok az adott idegen nyelvet, míg az utolsó két évfolyam óraszámjai megegyeznek az említett két iskolatípusban előírtakkal.

A többszörösen módosított 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet az előkészítő évfolyamra heti 18, majd az utolsó két évfolyamra heti 3, míg a közbülső évfolyamokra heti 5 idegen nyelv órát ír elő. A Nat 2020-as módosításához tartozó tartalmi szabályozók szerint viszont a nyelvi előkészítő évfolyam heti órája 17 órára csökkent, bár így is a legmagasabb órászámú képzéstípus a két tanítási nyelvű képzés mellett (*A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók* 2020). A nyelvi előkészítő képzésben tanult nyelvek között elsősorban az angol jelenik meg, a német a képzést biztosító intézmények létszámában alatta marad az angol népszerűségének, illetve az angolt emelt óraszámokban tanulók legtöbbször a németet választják második idegen nyelvként (Nikolov – Ottó 2006; Fehérvári 2009; Nikolov – Öveges 2012; Jakus 2014).

³⁰ Részben a hátrányos helyzetű tanulócsoporthoz miatt, részben pedig azért, mert a nyelvtanárok a program bevezetésével együtt nem kaptak módszertani továbbképzést, s így a korábbi, adott esetben kevésbé eredményes nyelvtanítási módszereiket alkalmazták emelt óraszámokban, a program nem teljesen azt az eredményt hozta, mint amit a bevezetések előtt vártak tőle (Öveges 2018).

A közoktatásban a legmagasabb óraszámot³¹ a két tanítási nyelvű képzéstípusok biztosítják, melyek célja szintén a lehető leghatékonyabb idegennyelv-tanítás az alap- és a középfokú oktatásban. 1987-ben kezdték meg működésüket a két tannyelvű iskolák, melyek lényege, hogy a tanítás két különböző nyelven zajlik, és e közül a két nyelv közül általában az egyik a tanuló anyanyelve (Vámos 1993). A két tanítási nyelvű forma célja az intenzív nyelvoktatás az úgynevezett nulladik évfolyamon, majd a következő négy évben a szakmai ismeretek egy részének idegen nyelven történő átadása, vagyis például a történelem, matematika, fizika, földrajz és/vagy biológia tantárgy tanítása az adott idegen nyelven valósul meg (Bartha 2000; Imre 2000; Medgyes 2011). A másik (idegen) nyelven megvalósuló tanulási-tanítási folyamat során lényeges szempont például a tananyag elrendezése, a követelmények, vagy éppen az, hogy az elsajátítandó ismeretek a tanulók nyelvi szintjének megfelelőek legyenek (Vámos 1993). A két tannyelvű képzéstípus napjainkig működik, sőt ez az alapja a 2000-es évek elején kialakított nyelvi előkészítő évfolyammal induló képzéseknek.

Az általános iskolákban 1989-ben indult először a két tanítási nyelvű képzés (Vámos 2008), s egészen a 2020-as Nat módosításig heti 5 órát írtak elő a jogszabályok (26/1997. [VII. 10.] MKM rendelet; 51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet), míg a változtatással az 1-3. évfolyamban heti 4 órára csökkent, de ezt követően 8. évfolyamig heti 5 idegen nyelv órájuk maradt a tanulóknak (A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók 2020). A két tanítási nyelvű középiskolai képzés 1987-es indítása óta töretlenül működik (Kovács 2020), bár az óraszámokat időnként kismértékben változtatták, amit a 6. táblázatban foglaltunk össze.

³¹ A két tanítási nyelvű képzések esetében az idegennyelv-tanításra fordítandó óraszámokat ismertetjük, az idegen nyelven oktatott tantárgyak órakeretét nem vonjuk be.

6. táblázat. A két tanítási nyelvű középiskolai képzések jogszabályok által meghatározott éves óraszámjai (Forrás: 26/1997. [VII. 10.] MKM rendelet; 51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet; A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók) (saját szerkesztés)

Évfolyam	Nyelvi előkészítő	7.	8.	9.	10.	11.	12.
26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet							
Négy évfolyamos gimnázium	–	–	–	333	185	185	128
Öt évfolyamos gimnázium	666	–	–	185	185	148	128
Hat évfolyamos gimnázium	–	222	185	185	185	148	128
Négy évfolyamos szakközépiskola	–	–	–	222	222	185	160
Öt évfolyamos szakközépiskola	666	–	–	185	185	185	160
51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet							
Négy évfolyamos középiskolai képzés	–	–	–	216	216	180	160
Öt évfolyamos középiskolai képzés	648	–	–	216	216	180	160
A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók							
Négy évfolyamos középiskolai képzés	–	–	–	180	180	180	160
Öt évfolyamos középiskolai képzés	648	–	–	180	180	180	160

Az adatok szerint a kezdeti emelt óraszámot követő 5-6 óra a módosítások nyomán fokozatosan 5 tanítási órára csökkent, de pozitív változás, hogy az utolsó években is heti 5 órára emelkedtek az óraszámok minden középiskolai képzéstípusban. A 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelethez képest további változás, hogy a későbbi jogszabályok (51/2012. [XII. 12.] EMMI rendelet; A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók 2020) már nem tesznek különbséget a gimnáziumi és a szakközépiskolai/szakgimnáziumi képzések között, hanem egységesen szabályozzák az órászámaikat.

Összességében megállapítható, hogy az 1990-es évek elejétől kezdődően az idegennyelv-tanításra vonatkozó tantervek és kerettantervek nem sokban különböznek egymástól. Az idegennyelv-tanítás általában az általános iskola 4. évfolyamától kezdődik, a gimnáziumokban két idegen nyelv tanítása kötelező, míg a többi képzéstípusban csak egy. A heti óraszámokat tekintve a két tanítási nyelvű képzésforma kivételével egy idegen nyelv esetében általában 2-3-4 órát ajánlanak a (keret)tantervek, így drasztikus eltérések nincsenek a különböző szabályozások között. Az előírt óraszámok egységesen értendők minden idegen nyelvre, ami azt is jelenti, hogy nincs külön angol, illetve német nyelv tanítására vonatkozó előírás, ami nem befolyásoló tényező sem a nyelvválasztásban, sem pedig a különböző idegen nyelvekből megszerezhető tudás szintjében. Korábbi kutatások szerint (például Vágó 2007; Einhorn 2015a; Öveges – Csizér 2018) az idegennyelv-tanításra fordítható óraszámok hazánkban magasak, ezért a nyelvtanítással kapcsolatos eredményességi problémák nem a rendelkezésre álló órakeretnek tulajdoníthatók. A nyelvtanítás eredményességét más is

befolyásolja, például a nyelvtanár, vagy a tanítási órán használt taneszközök, melyekről részletesebben a 3.3 alfejezetben írunk.

A kerettantervek célja idegen nyelvtől függetlenül ugyanaz a nyelvi szint elérése, tartalmukban nem található jelentős eltérés, pedig az egyes idegen nyelvek közötti különbségek – például a nyelvtani felépítésük – miatt várható lenne. A kerettantervek fogalomkörei, fejlesztési területei azonban úgy vannak megfogalmazva, hogy azok általánosan érvényesek legyen minden nyelvre. A kerettantervekben az egyes idegen nyelvekhez tartozik egy, többnyire két-két tanéves intervallumra érvényes, általános leírás, azonban ezeket összehasonlítva az angol és a német nyelvnél például az irányok, a tájékozódás, a jelen idejű igék használata vagy a levélírási, telefonálási formák elsajátítása ugyanabban a periódusban jelenik meg (28/2000. [IX. 21.] OM rendelet; 17/2004. [V. 20.] OM rendelet; 51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet). Ez nem feltétlenül probléma, de az egyes idegen nyelvek nyelvtani felépítésükben és ezzel együtt tanításmódszertanukban jelentősen különbözhetnek egymástól, ami miatt nem biztos, hogy praktikus egy egységes kerettantervi szabályozást alkalmazni minden idegen nyelvre. Ennek az általános fogalmazásnak az az eredménye, hogy a tanárok keresnek maguknak egy konkrétabb tartalmakat leíró eszközt, ami vezeti őket a nyelvtanítási folyamat során. A nyelvtanári repertoár igen széles lehet taneszközhasználat szempontjából, de a magyarországi idegennyelv-tanítási gyakorlatban a legmeghatározóbb a nyelvkönyv. Ennek oka, hogy a tanárok többsége a tankönyvet, annak felépítését tartja minden körülmények között követendőnek (M. Nádas 2011), mert a kerettantervek és az ebből készített helyi tantervek, illetve tanmenetek nem tartalmaznak elég konkrét tárgyi tartalmakat.

2.3 A főbb nyelvtanítás-módszertani irányzatok

A tanár tanítási-tanulási folyamatban megjelenő pedagógiai szemlélete, módszerei meghatározóak a tanulók számára, mert ezek segítik vagy gátolják a sikeres nyelvtanulásukat. A módszerek nem egymást követő irányzatokat jelentenek, hanem sokszor egymással párhuzamosan használt metodikákat, amik egy-egy időszakban dominánsabban, máskor kevésbé meghatározóan jelentek/jelennek meg az idegennyelv-órákon. A nyelvtanítás pedagógiai szemlélete hagyományosan tanárközpontú tevékenység volt, amit felváltott Taczman (2014) szerint az 1990-es évektől a tanulóközpontú pedagógiai személet. Ennek tanórai reprezentálásához a tanulókat középpontba állító módszerek szükségesek, ami napjainkban is zajló paradigmaváltást idézett elő. Az idegennyelv-tanítás módszertana történeti vonatkozásban változatos irányzatokat mutat a fő, tartalmi fókuszban és abban is, hogy a tanár vagy a tanulók állnak a tanítási-tanulási folyamat középpontjában (7. táblázat).

7. táblázat. Módszertani irányzatok főbb jellemzői és a tanár-/tanulóközpontúságuk (saját szerkesztés az alfejezet szakirodalmi alapján)

Módszertani irányzat	Főbb jellemzők	A tanítási-tanulási folyamat...
Nyelvtani-fordító	Anyanyelv és idegen nyelv használata kétirányú fordításhoz, cél a szövegek analizálása, a nyelvtani ismeretek rögzítése	tanárközpontú
Direkt	Célnyelvi kommunikáció, a szövegek globális megértése, cél elsősorban beszéd és hallott szövegértés fejlesztése	tanárközpontú
Audiolingvális	Beszéd, hallott szövegértés fejlesztése főleg hanganyagok segítségével, „pattern drill” feladatok megoldása	tanárközpontú
Audiovizuális	Beszéd, hallott szövegértés fejlesztése vizuális információkkal segítve, „drill” feladatok megoldása	tanárközpontú
Kommunikatív	Célnyelvi kommunikáció, az ismeretek receptív befogadása, majd reprodukzív, produktív és kreatív feladatok megoldása	tanulóközpontú

A nyelvtan- és fordításközpontú idegennyelv-tanítás a 18. század végén jelent meg az intézményes nyelvtanítással, majd a 19. században vált népszerűvé. A módszer lényege, hogy a holt nyelveknél alkalmazott nyelvtanfókuszú módszerrel tanítják az úgynevezett modern idegen nyelveket is, ami azt jelenti, hogy a tanárok a nyelv építőelemeit – a szavakat, a nyelvtani szabályokat és ezek kivételeit – ismertik az idegennyelv-órákon, majd ezek pontos, szó szerinti megtanulása következik (Heyd 1991; Günther – Günther 2007; Feld-Knapp 2014b). A beszéd, a hallott szövegértés és a kiejtés gyakorlásának fontossága háttérbe szorul az olvasással, illetve az írással szemben, mert a nyelvhasználat főként a kétirányú fordítási gyakorlatok során jelenik meg, vagyis az anyanyelvről a célnyelvre és fordítva. A fordításhoz használt szövegek a bennük található nyelvtani szerkezetek és szókincs miatt általában nehezek nemcsak a kezdő, hanem a haladó nyelvtanulók számára is. A módszer segítségével a célnyelv irodalma kiválóan megismerhető, azonban a módszert alkalmazó tanárok a többi, célnyelvi kultúrával kapcsolatos ismeretre nem fektetnek hangsúlyt. A módszer alkalmazásakor a tanítás-tanulási folyamat tanárközpontú, és többnyire frontális munkaformában dolgoznak a résztvevők, a teljesítményük értékelése pedig általában írásban történik. Bár a nyelvtani-fordító módszer napjainkban már nem a legnépszerűbb, azonban nem tűnt el teljesen a nyelvtanárok repertoárjából, mert például egy fordításon alapuló nyelvvizsgára való felkészítés során, vagy a nyelvtani-fordító pedagógiai szemléletet közvetítő tankönyv alkalmazásakor még mindig megjelenik (Bárdos 2019a).

A nyelvtani-fordító módszer ellentéte a direkt módszer, amikor csak idegen nyelven történik az információk átadása, és a felolvasott, idegen nyelvű szövegek alapján feltett kérdések a nyelvtani összefüggésekre való rávezetést szolgálják (Günther – Günther 2007). A

módszer a természetes, nyelvelsajátítási folyamathoz hasonló módon próbálja meg elősegíteni az idegennyelv-tanulást, mert beszédcentrikus, nincs közvetítő nyelv, az összes kommunikáció a célnyelven történik. A szövegfeldolgozásnál a szöveg egészének megértése a cél, melynek során elsősorban az olvasott és hallott szövegértési kompetenciák fejleszthetők. A nyelvtani-fordító módszerrel összehasonlítva a tanulóknak több szerep jut a tanítási órán, előfordul, hogy együtt dolgoznak, de az órák összességében tanárközpontúak, az értékelés a legtöbbször informális módon, szóban történik (Bárdos 2019b).

A nyelvtani-fordítási módszerhez hasonló az 1950-es években Európában Franciaországból elterjedt, audiolingvális módszer, ami már az 1940-es években megjelent az USA-ban (Heyd 1991; Surkamp 2010). A mai napig használt módszer lényege, hogy az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan a beszéd, a hangzás és a hallás kerül a nyelvtanulás előtérbe (Heyd 1991; Bárdos 2019c). A módszer a népszerűvé válásakor főleg nyelvi laboratóriumokban valósult meg, ahol a tanulók anyanyelvi beszélőkkel rögzített tananyagokat hallgattak, a hallott példamondatokat vagy nyelvi szerkezeteket legalább egyszer ismételték, de adott esetben válaszoltak is rájuk (Bárdos 2019c). Akár nyelvi laboratóriumban, akár osztályteremben használják a módszert, az elsődleges cél még mindig a nyelvi tökéletességre törekvés, és a nyelv által közvetített tartalom csak másodlagos (Fülel-Szántó 1976; Fäcke 1999). Erre a módszerre jellemző az úgynevezett „pattern drill” feladat, amikor a tanulóknak sok, egy mintára készülő feladatot/példamondatot kell megoldania/megismételnie, amivel rögzül az aktuális tananyag (Günther – Günther 2007). Előfordul, hogy a tanulók más, nem frontális munkaformában együtt dolgoznak, de a tanárközpontú pedagógiai szemlélet a teljes tanítási órán megjelenik, gyakori az értékelés, illetve a nyelvtani, kiejtésbeli hibák javítása (Bárdos 2019c).

Az audiolingvális módszert alapul véve jelent meg később az audiovizuális módszer, melynek során az idegennyelv-tanításban nem a hanganyag kerül előtérbe, hanem a hosszabb-rövidebb filmek és ezek elemzése. Ennek előnye, hogy együttesen tartalmaz hangot és mozgóképet, így az egyszerű, idegen nyelvű hanganyagokkal szemben több csatornán juttatja el a tanulókhöz az információt, megkönnyítve számukra ezzel a megértést (Günther – Günther 2007). A szituációkat, kulturális ismereteket vizuálisan is megjelenítve még könnyebb a tanulóknak beleképzelni magukat az adott helyzetbe, így a kommunikáció sokkal funkcionálisabb lehet. Ez a módszertani irányzat a beszédet, illetve a hallott szövegértést helyezi előtérbe, és az írásra, olvasott szövegértésre, valamint a nyelvtani ismeretekre kevésbé fókuszál. Megjelennek benne a folyamatos ismétlések, az úgynevezett „drillek”, amik az információk bevésését segítik (Bárdos 2019d). Az előző irányzatokhoz hasonlóan az

audiovizuális módszernél is különböző munkaformában végzik a tanulók a feladatokat, de a tanítási-tanulási folyamat alapján véve tanárközpontú (Bárdos 2005).

Az 1970-es években először az angolszász és angloamerikai nyelvterületeken jelent meg a kommunikatív idegennyelv-tanítási szemlélet, melynek célja a tanulók kommunikációs folyamatokba történő minél többszöri bevonása, a célnyelvi kommunikációban való minél nagyobb arányú részvétele (Petneki 2002; Bárdos 2007; Jarzabek 2008, Feld-Knapp 2009). A nyelvtanulást tanulókörzpontúság jellemzi (Bárdos 2005), a tanárok a tanítási-tanulási folyamatban a tanuló előzetes ismereteit, a szociális, valamint nyelvi kompetenciáit is figyelembe veszik, s ezeknek megfelelően alakítják a tananyagot, illetve a nyelvtanulási folyamatot, vagyis a tervezésben már nem a tananyag a kiindulási pont, hanem a tanuló (Heyd 1991; Bárdos 2005). A nyelvtanítási-tanulási folyamat az ismeretek receptív befogadásával kezdődik, majd ezt követik a reprodukív, a produktív, végül pedig a kreatív feladatok (Günther – Günther 2007).³² A kommunikációs szemléletnél a nyelvtanár feladata már nemcsak a nyelvhelyességi elemek hibáira való figyelemfelhívás, hanem a kommunikációs szándékok követése is, az esetleges tartalmi tévesztések korrigálása miatt (Medgyes 2019). Véleményünk szerint ez a módszertani megközelítés segít a legtöbbet a tanulóknak, ellentétben például a nyelvtani-fordítási módszerrel, ahol a tanulási folyamatnak nem feltétlenül célja az idegen nyelv reprodukív, illetve produktív használata. A kommunikatív módszer alkalmazásakor viszont az idegennyelv-tanulási folyamat során a tanulók eljutnak a kreatív nyelvhasználatig, ami az idegen nyelven zajló, mindennapi élethelyzetek megoldásának alapját jelenti, gyakorlatilag ez az idegennyelv-tanulás célja: a mindennapi életben való akadálymentes nyelvhasználat, a kommunikáció (Petneki 2002).

Bodo (2003) a kommunikatív nyelvtanulási módszerrel kapcsolatban kritikaként jegyzi meg, hogy pontosan ezek az osztályteremben alkotott szituációk számítanak a nyelvtanulók számára a legnehezebb feladatnak. Bár a való életből vett példákról van szó – bevásárlás, telefonálás stb. –, azonban nem német nyelvterületen valósulnak meg ezek a beszélgetések, hanem egy „művi” környezetben, így a tanulóknak nagyobb kihívást jelent az idegen nyelv (helyes) használata, mert az elvárás egy feltételezett, német nyelvi környezetben zajló szituáció megoldása. Bodo (2003) ezért azt javasolja, hogy amennyire lehet, a kommunikáció spontán formában valósuljon meg a tanórán, például saját vélemény, érzés, tapasztalat megfogalmazásában, tanóraszervezéssel kapcsolatos kommunikációban vagy akár a tanórán

³² Például a tanulók megismernek és elemezik egy zöldségvásárlással kapcsolatos szituációt, ami után maguk reprodukálják ezt a párbeszédet, majd a produktív részben a cél egy olyan szituáció elkészítése, aminek a témája szintén vásárlás, de például már nem zöldséget, hanem ajándékot vásárolnak. Az utóbbi esetben a vásárlás célja, a szövegkörnyezet, illetve a felhasznált szókincs is különbözik az előzőektől. A kreatív feladatoknál maradnak a bolti szituációk, de a beszélgetés szólhat egy áru megvásárlásáról, majd termékhiba miatti visszacseréléséről.

játszott (nyelvi) játékokban. Így egy konkrét esetre kell reagálnia a tanulóknak és a tanárnak, amiben ők maguk is jelen vannak, ismerik a kontextust, támaszkodhatnak különböző nonverbális jelekre, mindezek pedig megkönnyítik az adott helyzetre irányuló adekvát kommunikációt. Egyetértünk Bodoval (2003), véleményünk szerint főleg kezdő nyelvtanulók számára lehet hasznos az osztálytermi szituációkon keresztüli gyakorlás, amit később követhetnek az elképzelt szituációk.

A kommunikatív szemlélet céljaként kitűzött hatékony kommunikációhoz – legyen az osztálytermi vagy valós szituációban zajló – hozzátartozik a különböző kulturális és nyelvi elemek ismerete, melyek az egyes szituációk megfelelő értelmezéséhez szükségesek (Holló 2019). Ezek az interkulturális ismeretek segítenek megérteni az adott kommunikációs helyzetet (Feld-Knapp 2009; Földes 2009), mert a kommunikációba a résztvevők saját kulturális és nyelvi ismeretei beszűrődnek a nyelvi interakcióba (Szende 2012), amik hatással vannak az információk interpretálására is. A nyelv és a kultúra nem választható el egymástól, mert az interkulturális ismeretek elengedhetetlenek a nyelvtanuláshoz, ami fordítva is igaz: egy-egy kultúra megismeréséhez és megértéséhez szükség van az ahhoz tartozó nyelv ismeretére is (Földes 2009). A nyelvtudomány ezt a fajta ismeretet szociokulturális tudásnak nevezi, mert az egyén a társadalom tagjaként pontosan ismeri például az adott társadalomban jellemző szimbólumrendszert, amiből felépül az ott használat nyelv, de más, nyelvhasználathoz kötődő és azt meghatározó kulturális ismerettel is rendelkezik (Höhne 2010; Ott 2014). Ezeknek a kulturális ismereteknek az idegennyelv-tanításba való bevonására a német nyelvterületen már az 1980-as évektől van példa, amikor a más kultúrát és nyelvet képviselő bevándorlókra/vendégmunkásokra vonatkozó asszimilációs törekvéseket felváltotta az idegen kultúra megismerésének, valamint a honos német kultúrával azonos szintűvé emelésének igénye (Feld-Knapp 2009). A tanítási órákon a kulturális ismereteknek nemcsak információs értékük van, hanem jelentős, nyelvtanulással kapcsolatos, motivációs tényezők a tanulók számára (Holló 2019).

A szakemberek szerint (például Byram 1989; Bárdos 2004; Kovács 2017) a kulturális ismeretek speciális kompetencia-területet alkotnak – interkulturális kompetencia – az idegennyelv-tanuláshoz kapcsolódó készségeken belül, de nem egységes az értelmezés, hogy ez mely más kompetencia-területekkel áll szorosabb kapcsolatban. Abban viszont egyeznek, hogy az adott idegen nyelvhez tartozó kultúrának jelentős szerepe van az idegennyelv-tanulási folyamatban (Byram 1989; Bárdos 2004; Kovács 2017). A kulturális ismeretek idegennyelv-tanításba való bevonása két szempontból is elengedhetetlen. Egyrészt az anyanyelv és az ehhez kapcsolódó kultúra fontos szerepet kap – bár nem pozitív értelemben –, ha a kommunikációs folyamatban a beszélők saját kulturális, nyelvi ismeretei vannak túlsúlyban,

mert lehetséges, hogy a kommunikációs helyzet nehezen értelmezhetővé válik azok számára, akik más kulturális háttérrel rendelkeznek. Ezért fontos, hogy a tanárok a nyelvtani információkon túl széleskörű interkulturális ismereteket is átadjanak a tanulóknak (Altmayer 2009), másrészt a célnyelvhez tartozó interkulturális információk megismerése, megértése motiváló lehet a tanulók számára, ami hozzájárul a hatékony és eredményes nyelvtanuláshoz (Borsos – Kruzslicz 2017).

Rost-Roth (2003) szerint a nemcsak a nyelveknél, hanem a kultúránál is lehet első, második, harmadik, sokadik kultúráról beszélni, amik ugyanúgy kölcsönhatásban vannak egymással, mint az egyes nyelvek, s ezt nevezzük interkulturális kompetenciának. Az újabb és újabb kulturális, valamint nyelvi ismeretek, tapasztalatok hatására az egyén interkulturális kompetenciája folyamatosan fejlődik, a saját kultúráját is jobban megismeri, de fontos az interkulturális kompetencia célzott fejlesztése a nyelvórán is (Wiater 2004; Fekete et al. 2016). A második idegen nyelv példáját alapul véve nemcsak a korábban elsajátított anyanyelv, illetve idegen nyelv van jelentős hatással a második idegen nyelv tanulására, hanem a korábbi nyelvek kultúrája is befolyásolja a második idegen nyelvhez tartozó kultúra megismerését. Így a tanulóban egy egyre komplexebb tudás alakul ki mind a nyelvekről, mind az ezekhez tartozó kultúrákról, ami segíti a még tudatosabb nyelvhasználatot (Rost-Roth 2003; Myczko 2015). Minden egyes újabb nyelv és kultúra megismerése hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló minél jobban megérthesse a saját kultúráját, mert egyre több szituációt és ezek különböző interpretációs lehetőségeit is megismeri (Voigt 1976; Rost-Roth 2003; Altmayer 2009). Mindehhez szükség van arra is, hogy a nyelvtanár minél jártasabb legyen a saját és az általa tanított idegen nyelvhez tartozó kultúrában, valamint nyitott legyen az újabb és újabb kulturális információk megismerésére (Sercu 2005).

A nyelvtanítás módszertanában megjelent tanulóközpontú pedagógiai szemlélet (Taczman 2014) magával vonta a módszertan ebből az aspektusból kiinduló átalakulását. Például az idegennyelv-órán megjelenhet a kontrasztív nyelvtanítás módszereinek használata, ami azt jelenti, hogy a tanulók a korábbi már meglévő nyelvi ismereteiket hívják segítségül, megpróbálnak a korábbi és az új ismeretek között hasonlóságokat, illetve különbségeket keresni (Luchtenberg 2000; Hochstadt et al. 2013). Egy másik lehetséges tanórai helyzet, amikor egy adott idegen nyelvi szöveget nemcsak nyelvi, nyelvtani szempontból bontanak alkotóelemeire, hanem ennek alapján vagy éppen az eredeti szövegtől elvonatkoztatva kreatív szövegeket készítenek, esetleg a témát valamilyen formában – például színi előadás, projekt – feldolgozzák (Benő 2011; Bekő – Barabási 2012; Hochstadt et al. 2013). Ez a módszer tulajdonképpen a kommunikatív szemlélet továbbfejlesztett változata, aminek a lényege, hogy kisebb mértékben jelenik meg a tanítási órán a Bodo (2003) által is kritikával illetett

osztálytermi, fiktív szituációk készítése, és túlsúlyba kerül a valós szituációban elhangzó szövegek létrehozása, illetve alkalmazása.

Az említett nyelvtanítási módszertani irányzatok párhuzamosan léteznek egymás mellett, és az iskolai nyelvórákon használt nyelvtanítási módszerek a legtöbbször az iménti irányzatok valamelyikéhez vagy továbbfejlesztett változatukhoz sorolhatók. A nyelvtanár módszertani repertoárját a módszerekkel és irányzatokkal kapcsolatos információk sajátos egyvelege jelenti, ami alapján a nyelvtanárok megpróbálják optimálisan kialakítani a tanítási-tanulási folyamatot az éppen tanított csoport/osztály számára. A sokféle módszer ismerete és változatos használata motiváló hatású lehet a tanulók számára, ezért a módszerek tanórai tervezésekor a pedagógus feladata, hogy vegye figyelembe az éppen tanított csoportba/osztályba járó tanulók személyiségét, érdeklődési körét, előzetes tudását, valamint a képzés kimeneti követelményeit. A tervezési folyamatban viszont sokszor megjelenik a magyar oktatási rendszerre jellemző teljesítmény-orientáltságnak való megfelelés (Einhorn 2015a), ami miatt a legtöbbször továbbra is a tanárközpontú módszereket használják a tanítási órákon, mert így tervezettebben lehet haladni a tananyaggal. Emiatt sokszor nem az a kérdés, hogy mennyit fejlődött a tanuló önmagához képest, hanem egy teszt kitöltésekor mennyire eredményes, eléri-e az előírt szintet.

A tanulói teljesítménnyel kapcsolatban meg kell még említenünk egy gyakori nyelvórai jelenséget, a hibajavítást, mert ennek a didaktikai megközelítése is jelentősen befolyásolja a nyelvtanulás folyamatát. Komorowska (2018) azt fogalmazza meg, hogy a tanár tanulóknak adott visszajelzései általában kimerülnek az osztályzat vagy százalékos érték adásában, és csak kevesen töreksenek a részletesebb, akár szóbeli értékelésekre. Pedig véleménye szerint – ami megegyezik Dörnyei (2001) gondolataival – a rendszeres, nemcsak formatív jellegű tanórai visszajelzések motivációt jelentenek a tanulók számára a nyelvtanulás folyamán. Ezzel szemben a nyelvtanításban a legtöbbször az értékelés egyenlő a hibajavítással, és ezt nemcsak Komorowska (2018), hanem korábban például már Ondráková (2010) vagy Einhorn (2015a) is említi. Véleményük szerint az idegennyelv-tanulásban jelentős negatív hatása van a folyamatos és szinte túlzásba vitt, „kényszeres” hibajavításnak, ami egyrésztől szükséges, de nem kell már elsőre is a tökéletes mondat szerkezetet, kiejtést várni, lehetőséget kell adni a tanulóknak a saját hibáinak javítására, ezzel együtt pedig a folyamatos fejlődésre (Ondráková 2010; Einhorn 2015a). A pozitív értékelési szemlélet, ami túlmutat a csak hibajavításon, Einhorn (2015b) szerint kevésbé elterjedt hazánkban, amit megerősítenek Csépes (2019) kutatási eredményei is, viszont fontos lenne, mert Kovácsné Duró (2015) úgy gondolja, hogy az értékelés nemcsak a tanulók motivációját és teljesítményét

határozza meg, hanem a továbbtanulásra, az élethosszig tartó tanulásra, ezek sikerességére is pozitív hatása van.

Az értékelés hibajavításként való értelmezése, valamint ezzel összefüggésben a nyelvtanközpontúság lehet mind a tanár, mind pedig az általa használt tankönyv problémája, azonban bármelyik elégséges önmagában is ahhoz, hogy a tanuló később – félve a nyelvtanilag helytelen önkifejezéstől – inkább csöndben maradjon egy kommunikációs helyzetben. A hibajavítás azonban lehet hatékony is, ha a tanár megfelelő módon helyezi azt kontextusba, figyelve a tanuló előzetes ismereteire, egyedi sajátosságaira és a hiba megfogalmazására. A hatékony idegennyelv-tanítás érdekében nemcsak egy-egy tanulónál, hanem az egész tanórán fontos megtalálni a megfelelő egyensúlyt a hibajavítás mértékében és mennyiségében (Lyster – Saito 2010; Li 2014; Csépes 2016).

Az idegennyelv-órák jelentős részén azonban inkább a tökéletességre való törekvésekből adódó hibajavítás jellemző, aminek oka nagyrészt az, hogy az oktatási rendszerben nagy jelentősége van a különböző teszteken és vizsgákon való megfelelésnek, mert ezek segítségével hasonlíthatók össze hazai, illetve nemzetközi vonatkozásban a tanulók ismeretei, ez által pedig a tanárok teljesítménye is (Széll – Sági 2014).³³ Ez egy idő után úgynevezett teszthatást eredményez, ami azt jelenti, hogy az adott méréshez tartozó típusfeladatok gyakorlásával a tanulók egyre jobb eredményeket érnek el (Figlio – Loeb 2011; Nahalka – Sipos 2016). Hazánkban fontos szerepe van különböző, nyelvtudást mérő vizsgáknak – nyelvvizsgák, érettségi vizsgák, idegen nyelvi és célnyelvi mérések –, ezért a tanárok megpróbálják a lehető legjobban felkészíteni ezekre a tanulóikat, ami adott esetben a spontán kommunikációs helyzetek kialakulásának rovására mehet, mert a hibázástól való félelem visszatartja a tanulókat a tanórai megnyilvánulásuktól (Einhorn 2015a).

A fejezetben a rendszerváltozástól áttekintettük a német nyelvtanítás helyzetét, valamint a vizsgált időszakban hatályos legfontosabb jogszabályokat. A német nyelv további vizsgálatát indokoltnak látjuk oktatással kapcsolatban bemutatott statisztikai adatok alapján; a jogszabályokkal, óraszámokkal kapcsolatos információkból pedig úgy látjuk, hogy a nyelvtanulásra jelentős órakeretet biztosít az oktatáspolitikai, így ez nem jelent negatív tényezőt a német nyelv tanulásával kapcsolatban. A vonatkozó szakirodalom áttekintése alapján úgy gondoljuk, hogy a jelenleg legmodernebbnek vélt módszertani kultúra a valóságban kevésbé jelenik meg. A tanulók véleménye, hogy a tanítási módszerek nem elég

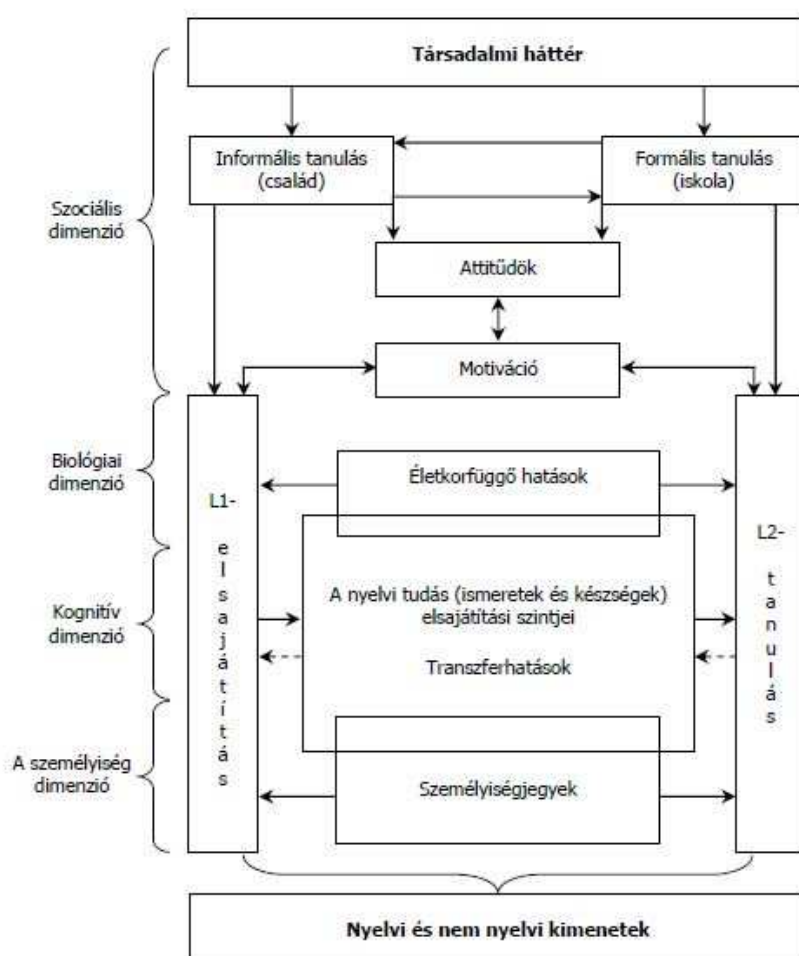
³³ Sok esetben az eredményeken nem látszanak a fentebb említett tanulói szociokulturális tényezők vagy az iskola különböző jellemzői, így nem biztos, hogy minden, teljesítményre vonatkozó összehasonlítás objektív tud lenni (Széll – Sági 2014).

újszerűek és hatékonyak³⁴, ezzel szemben a nyelvtanárok szerint a nyelvtanítási feltételek – például eszközök, tanulói motiváltság – a nem megfelelőek (Jármai 2008; Nikolov – Vigh 2012; Sebestyén 2016b). A helyzetet tovább nehezíti, hogy a tanulók, adott esetben a szüleik, de az oktatáspolitikai nyelvtanítással, illetve az elvárt nyelvtudással kapcsolatos véleményét is átszövi a nyelvvizsga, valamint az érettségi követelmények teljesítésének kényszere, vagyis az elsődleges szempont a vizsgákon való megfelelés, és nem feltétlenül a mindennapi, gördülékeny kommunikációra felkészülés (Nikolov 2001; Einhorn 2012). Annak ellenére, hogy a munkaerőpiaci sikeresség ma egyre inkább az egynél több idegen nyelv – és természetesen az ehhez tartozó kultúra – ismeretében, valamint azon készségek elsajátításában rejlik, melyek segítségével az egyén képes nemzetközi környezetben boldogulni, még akkor is, ha az idegennyelv-ismerete nem éppen a legmagasabb szintű, de a mindennapi kommunikáció során jól használható (Einhorn 2012; Torgyik 2015).

³⁴ Problémaként említhető például, hogy egy-egy telefonos kommunikációt immitáló helyzetben még mindig a vezetékes telefonok megjelenésének időszakában használt, azóta már meglehetősen elavult nyelvi formák jelennek meg (Einhorn 2012).

3. Tanulói teljesítményt befolyásoló és nyelvválasztást motiváló tényezők

A jelen fejezet célja, hogy az idegennyelv-tanulást és annak sikerességét befolyásoló, számos tényező közül ismertessük a kutatásunkhoz leginkább kapcsolódókat. A nyelvelsajátítási/nyelvtanulási folyamatot, illetve alkotóelemeit Sominé Hrebik (2011: 71) ábrája alapján értelmezzük, majd ezek közül a disszertációnk szempontjából meghatározó elemeket a 3. fejezet egyes alfejezeteiben fejtjük ki részletesebben (9. ábra).



9. ábra. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás szintetizáló modellje (Sominé Hrebik 2011: 71)

A nyelvelsajátítás/nyelvtanulás folyamatában meghatározó a tanuló szociokulturális háttere, ami alatt értendő például az egyén családjának anyagi helyzete, a szülők iskolai végzettségének szintje, a saját, előzetes nyelvi ismeretei. Ezek mind jelentős hatással vannak már magára a nyelvválasztásra is, valamint arra, hogy mennyire hatékonyan és eredményesen tudja az egyén elsajátítani/megtanulni az adott nyelvet, valamint fontos az is, hogy milyen motiváció áll a nyelvtanulás háttérében (Csapó 2001). Ha valaki csak külső motiváció,

például egy nyelvvizsga megszerzése miatt kezd el idegen nyelvet tanulni, és később nem használja a mindennapokban, akkor valószínűleg a nyelvtudása nem lesz olyan tartós, mint amikor valaki önmagától tanul nyelvet, és később is folyamatosan odafigyel arra, hogy szinten tartsa a megszerzett tudását. Az anyanyelv(ek) és az egyén által elsajátított/tanult nyelv(ek), az egyén társadalmi háttere, motivációja és más személyiségjegyei, továbbá a nyelvtanuló életkora egy hatalmas hálózatot alkotnak, és több irányból is befolyásolhatják az egyén nyelvelsajátítási/nyelvtanulási sikerességét (Sominé Hrebik 2011).

A nyelvtanulásban nem elhanyagolható szempont az sem, hogy milyen intézményes körülmények között, kinek és minek a segítségével kerül sor az idegen nyelv megismerésére (Csapó 2001). Az iskola tanulói teljesítményre gyakorolt hatása meghatározó, amin belül fontos megvizsgálni, hogy a nyelvtanároknak, valamint a nyelvtanuláshoz használt módszereknek, eszközöknek milyen befolyásoló szerepe van az idegennyelv-tanulásra nézve. A nyelvtanároknál a nyelvi, módszertani felkészültség talán a legfontosabb tényező, és az, hogy mennyire tudja a csoport előzetes tudása, motivációja alapján kiválasztani a legmegfelelőbb eszközöket, nyelvtanítási módszereket (Klein 2011). Az eszközök, például a nyelvkönyvek fontossága abban rejlik, hogy az ismereteket mennyire változatos formában, mennyire motiváló feladatokkal, akár előzetes nyelvismerethez kötve próbálják közvetíteni a tanulóknak. A nyelvtanárok nyelvtanítással kapcsolatos szemléletét, elképzeléseit jelentősen befolyásolják például az általuk használt tankönyvek feladatai (Petneki 2002).

A nyelvkönyvek mellett meghatározó szerepe van a nyelvtanítás folyamatában a nyelvtanulás céljának, a nyelvtanulással eltöltött időnek, annak, hogy a nyelvtanulás csoportban vagy egyénileg, milyen tantervek, nyelvtanulási módszerek használatával történik. Kutatásunk során célunk több részterületre is kitérni, de a nyelvtanárok és a tankönyvek hatását vizsgáljuk részletesebben, mert a nyelvtanulók véleményében általában ez a két tényező jelenik meg, amikor a nyelvtanulás sikerességéről vagy kudarcáról beszélnek.

3.1 A tanuló egyéni jellemzői, szociokulturális háttere

A nyelvelsajátítást/nyelvtanulást befolyásoló tényezők közül először az egyén jellemzőire térünk ki. A gyermekkorban elsajátított/tanult nyelvek, ezek egymásra hatása, valamint az egyént körülvevő szociokulturális környezet vizsgálata több tudományterület, például a szociolingvisztika alapjául is szolgál, ami elsősorban nyelvészeti, fonetikai, szó- és nyelvhasználati hasonlóságok, illetve különbségek vizsgálatával foglalkozik. Labov (1972; 2006) megállapítja, hogy a tanuló környezete, társadalmi státusza jelentős mértékben befolyásolja a nyelvtudás szintjét és a későbbi nyelvhasználatot. A szociológia a szociokulturális környezet felől közelíti meg a nyelvelsajátítást/nyelvtanulás befolyásoló

tényezők közül az egyén jellemzőit, és szintén rámutat arra, hogy a szociokulturális környezet jelentős mértékben befolyásolja az egyén nyelvhasználatát. Bernstein (1971) a kidolgozott és a korlátozott nyelvi kód elméletében megfogalmazta, hogy a nyelvhasználat helyességét, a szókincs gazdagságát milyen mértékben határozza meg az a társadalmi, családi közeg, amiből az egyén származik. Disszertációnkban a nyelvhasználat és a szociokulturális háttér közötti összefüggés vizsgálatát azért tartjuk fontosnak, mert a tanuló idegennyelv-tudására a szociokulturális környezet által biztosított anyanyelvi szocializációs minták is hatással vannak. Ezt a jelenséget úgy értelmezzük, hogy az egyént születésétől kezdve körülvevő anyanyelv(ek) és más, az egyén környezetében megjelenő nyelvek hatásai beleértendők a szociokulturális környezet fogalmába.

Az egyénnek nemcsak egy őt körülvevő szociokulturális, hanem egy fizikai környezetet is ad a családja. A fizikai környezet az egyén közvetlen környezetében fellelhető infrastrukturális lehetőségeket, például saját lakás/ház, számítógép, mobiltelefon meglétét, lakóhelyét jelenti. Az új ismeretek feldolgozásában nemcsak az adott esetben ehhez szükséges eszközök megléte fontos, hanem jelentős szerepet játszik az egyén szociokulturális háttere, ami magában foglalja mindazt a környezetet, amiből ő maga származik. Idetartozik a szülők iskolai végzettsége és társadalmi státusza, kulturális fogyasztása (Pusztai 2009; Nikolov – Csapó 2018), amihez sorolhatók még az egyén közvetlen környezetében megjelenő nyelvek és kultúrák.

3.1.1 A szociokulturális és szociökonómiai környezetre vonatkozó tőkeelméletek

Az egyén környezetét a család anyagi helyzetén túl több dolog is meghatározza, például az, hogy a szülők milyen kulturális tőkével rendelkeznek. A kulturális tőke fogalma Bourdieuhöz (1983) köthető, aki szerint ide tartozik minden olyan tulajdonság, ismeret, ami bizonyos körülmények között gazdasági tőkévé, vagyis közvetlenül pénzzé alakítható. A kulturális tőke fogalmába számos tényező tartozhat, amiket három típusba sorolhatunk. Az egyik az inkorporált kulturális tőke, ami nem öröklött, hanem az egyén adottságai mentén, hosszú idő alatt kialakított egyéni készségeit, képességeit jelenti; a másik az objektivált kulturális tőke, amit az egyén kulturális javak, könyvek, képek és ismeretek formájában birtokol; s végül a harmadik az intézményesített kulturális tőke, amiben az egyén ismeretei, képességei objektivált formában – például bizonyítványok, oklevelek – jelennek meg (Bourdieu 1983). Schultz (1998) szerint az oktatásban való részvétel és a jobb iskoláztatási, illetve munkavállalási lehetőségek miatti vándorlás az egyén saját emberi tőkéjébe való beruházásnak tekinthető, ami a tanuló vagy család gazdasági tőkéjének függvénye. Ez a

gondolat Bourdieu (1983) gondolatával összefügg, miszerint a gazdasági tőke tekinthető minden más tőkefajta alapjának.

Bourdieu tőkeelméletében érdekes szerepet tölt be a nyelv fogalma, mert a nyelv egyrészt az inkorporált kulturális tőke része, ami az egyén birtokában lévő képesség, ismeret, amit a család, a közvetlen környezet vagy éppen az iskolai tanulmányok hatására folyamatosan bővíteni tud. Másrészt viszont a nyelv önállóan is értelmezhető tőkeként, mert a nyelvismeret bizonyos nyelvi kompetenciák meglétét és azok adekvát használatát feltételezi. Ezért egy adott szituációban gondosan kiválasztott nyelvi forma, valamint a szöveg jelentése értéket hordoz azok számára, akik az adott helyzetre vonatkozó szabályok szerint – ez lehet udvariassági, protokolláris stb. – a kontextust értelmezni tudják, és/vagy, akik ezeket a szabályokat aktuálisan kontrollálják (Auer 2013). Bourdieu (1983) nyelvismerettel kapcsolatos tőkeelmélete és Bernstein (1971) nyelvi kódokról szóló megállapítása tulajdonképpen ugyanazt a jelenséget írja le, csak más tudományterület felől megközelítve. Mindketten a nyelvismeret azon szerepét hangsúlyozzák, amivel optimális esetben az egyén egyes társadalmi csoportok aktív, hasznos tagjává válhat, ismereteket szerezhethet, dolgozhat. A társadalom tagjai nem egyforma szinten beszélnek a nyelvet, ami miatt Bernstein (1971) úgy látja, hogy a nyelv a társadalmi hátrányok oka és következménye, Bourdieu (1983) megfogalmazása szerint pedig az elégtelen mennyiségű és minőségű nyelvi kifejezőeszközök miatt a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődnek.

A szociokulturális környezettel és a kulturális tőkével összefüggésben még egy további tőkefajta szükséges megemlíteni, ami a társadalmi tőke, melynek szinonímája lehet a kapcsolati vagy hálózati tőke (Pusztai 2015). Bourdieu (1983) szerint ez a fogalom az egyén társadalomban elfoglalt helyét szilárdítja meg a társadalmi összeköttetésekkel, vagyis olyan aktív kapcsolatokat ért ez alatt, amiket az egyén szükség esetén azonnal igénybe vehet, segítséget kérhet általuk, és ezáltal optimális körülmények között gazdasági tőkévé is konvertálható. Ezzel szemben Coleman (1988) a társadalom felől közelíti meg a jelenséget, így ő egy komplex kapcsolatrendszerként értelmezi ezt a tőkét, amit az egy adott társadalmi rétegbe tartozók közül minden egyén felhasználhat, de hozzá is járulhat a tőke bővítéséhez a saját összeköttetésekkel. Ezek a kapcsolatok folyamatosan újratermelődnek az adott társadalom tagjai és cselekedeteik, valamint az intézmények normái, tudásrendszere alapján, vagyis kölcsönhatásban vannak egymással (Pusztai 2009). Fukuyama (2007) véleménye a két előbb említett nézet között helyezkedik el, mert szerinte a társadalmi tőke akkor sorolható az egyén tőkéi közé, ha megfelelően ki tudja használni azt a saját céljai elérése érdekében, ami csak akkor lehetséges, ha az egyén maga is viszonyozza ezt, vagyis a társadalom tagjainak folyamatos együttműködését, egymás kölcsönös segítségét érti a társadalmi tőke alatt

(Fukuyama 2007). Az egyén egy közösség tagjaként sokkal többet is elérhet, mint amire egyedül lenne lehetősége, legyen szó a tanulmányairól, egy ösztöndíj megpályázásáról vagy a munkavállalásról. Egy rosszabb társadalmi háttérrel rendelkező tanuló példaként láthatja maga előtt a közösség akár hasonló helyzetből sikeressé vált tagjait, ami motiválhatja is jelentősebb célok kitűzésében és elérésében.

Az egyén nem csak egy-egy tőkefajttal rendelkezik, ezért a társadalmi, szocioökonómiai státuszát az általa birtokolt tőkefajták összessége határozza meg, amik jó esetben egymást erősítik, és összeadódnak. Például magas kulturális tőkével rendelkező szülők gyermeke a családban használt kidolgozott nyelvi kód, a felhalmozott kulturális ismeretek segítségével jó tanulmányi eredményeket érhet el, melyek hatására piacképes végzettségre tehet szert, majd a család társadalmi kapcsolatai révén rövid idő alatt el is tud helyezkedni a munkaerőpiacon. Ennek eredményeként az egyén az adott társadalmi rétegben marad, vagy előrébb jut általuk, de mindkét esetben újratermeli az általa is birtokolt tőkét. Kevésbé szerencsés helyzetben a megfelelő tőkék hiánya gátolhatja az egyén társadalmi előrejutását. Például az egyén nem rendelkezik elég anyagi tőkével ahhoz, hogy fizetett magánórákon fejlessze a tudását, ennek következtében alacsonyabb lesz a tanulmányi eredménye, ami negatívan befolyásolhatja a továbbtanulási lehetőségeit akár már a középfokú továbbtanulás során. A kevesebb kulturális tőkével rendelkezők, a kevésbé kidolgozott nyelvi kódot használó tanulók számára a tőke hiánya az alacsonyabb tanulói teljesítményekhez, valamint alacsonyabb végzettség megszerzéséhez járulhat hozzá. Összességében elmondható, hogy ez a társadalmi réteg is újratermeli magát, csak itt a jelenség az előrébbjutáshoz szükséges tőkék hiányára vezethető vissza (Pusztai 2015; Blossfeld et al. 2019).

3.1.2 A családi miliő jelentősége a nyelvelsajátításban és a nyelvtanulásban

Az egyén szociokulturális, illetve szocioökonómiai háttere szorosan összefügg több tanulási folyamattal (Torgyik 2015), például a tanuló családi hátterének – beleértve a környezetében megjelenő nyelveket – kiemelt szerepe van a nyelvtanulásban és annak eredményességében (Sebestyén 1981). Ezt elsősorban az otthon használt nyelv(ek) kidolgozottsága határozza meg (Bernstein 1971), mert ha a tanulónak már az anyanyelvű kifejezés megértésével problémája akad, akkor nehezebben vagy egyáltalán nem tudja értelmezni az idegen nyelvű szövegeket, feladatokat (Sebestyén – Hegedűs 2017). A családi hátteret tekintve a szülők iskolázottsága meghatározó, aminek nemcsak az otthoni beszélgetésekben, azok kidolgozottságában van fontos szerepe, hanem például a szókinccset is befolyásolja (Bernstein 1971). Bernstein (1971) a kidolgozott és a korlátozott nyelvi kód fogalmat használja arra, hogy elkülönítse a széles szókinccsel rendelkező, önmagukat

választékosan kifejező, összetettebb mondatokban, absztraktabb megfogalmazást, elvonatkozhatást használó egyéneket attól a csoporttól, akik anyanyelvi kommunikációjukban nagyrészt tömondatokat, lényegesen szűkebb szókészletet és egyszerűbb, konkrétabb kifejezőmódot használnak. A nyelvi kód kidolgozottsága vagy korlátozottsága függ attól a szociokulturális háttértől – szülők iskolai végzettsége, társadalmi státusz, kulturális ismeretek, anyagi háttér stb. –, amiben az egyén szociálizálódik. Ha már születésétől kezdve számos ismerettel gyarapodik, mert például a szülei iskolázottabbak és/vagy anyagi lehetőségeik miatt kulturális programokon vesznek részt, olvasottak, ezzel együtt a szülei, valamint a közvetlen környezetében élők választékosan fejezik ki magukat, akkor az ebben a környezetben felnövő egyén is hasonló választékossággal tudja használni a nyelvet (Bernstein 1971).

Réger (1990) tanulmánya alapján Bernstein elméletét számos bíráló érte például azért, mert a minta kiválasztása felületes volt, és egységesen értelmezte a munkásosztály fogalmát, holott közöttük is voltak jobb, illetve rosszabb anyagi helyzetben lévők. A másik bírálati szempont szintén ehhez kapcsolódik, mert a nyelvi hátránnak tulajdonított iskolai hátrány okai másból is adódhattak, például a nem megfelelő lakáskörülményekből és táplálkozásból. Harmadrészt Bernstein vizsgálataiban mesterséges, előre megbeszélte szituációkban mérte fel a beszéd kidolgozottságát, ezért Réger (1990) szerint Bernstein a kutatás megalapozottságát figyelembe véve merész következtetésre jutott a kidolgozott és a korlátozott nyelvi kódok használatával kapcsolatban.

Bernstein elmélete azonban mindezek ellenére helytállónak bizonyult, mert például teljesen más mintavételt alkalmazva Réger (1985) kutatási eredményei is alátámasztják. Réger (1985) magyarországi mintán, különböző településtípusokon, 24 anya és gyermekeik bevonásával végzett vizsgálatokat, melyekben az anya-gyermek kommunikációra, valamint azok kidolgozottságára fókuszált. A vizsgálatba bevont anyák közül 18 fő nyolc vagy annál kevesebb osztályt végzett, míg hat fő főiskolai/egyetemi végzettséggel rendelkezett; gyermekeik nem jártak bölcsődébe, az anyák minden esetben otthon nevelték őket. Réger (1985) megfigyelései szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák mondatai nagyrészt a főnevek, illetve a mutatónévmások használatára korlátozódnak, és kevés más bővítményt tartalmaznak. A gyermekekkel való kommunikáció során nyomatékosításként sokszor használnak felszólító módot, és gyakrabban előfordul az is, hogy vokalizálnak, vagyis, helytelenül képeznek, ejtenek ki hangokat, szavakat. Az iskolázottabb anyák beszéde általában összetettebb nyelvtani szerkezeteket és bonyolultabb mondatokat tartalmaz, szókincsük választékosabb, kevesebb felszólító módú mondatot használnak a gyermekükkel való kommunikáció során, továbbá a szó-, illetve beszédképzésük is szabályosabb. Ezek alapján összehasonlítva az iskolázottabb és iskolázatlanabb anyák gyermekeinek beszédét, az

tapasztalható, hogy az iskolázottabb anyák gyermekeinek beszéde tisztább, mert kevesebb vokalizációt tartalmaz, továbbá már a beszéd kezdetétől több értelmes közlés jellemzi őket, és választékosabban fejezik ki magukat (Réger 1985).

Réger (1985) bírálta Bernsteint a mintavétele miatt, de a saját mintavétele sem arányos a két vizsgált szociokulturális csoport között. Kutatási eredményeit Bernsteinével (1971) összevetve megállapítható, hogy a különböző társadalmi csoportok szociokulturális háttérük miatt egymástól jól elkülöníthető nyelvi mintázatokot használnak, amik gyermekeik számára mintául szolgálnak a nyelvelsajátításuk, majd később a saját beszédük során, s így a nyelvi kódok átöröklődnek. Viszont kérdés marad az, hogy egy arányos mintavételnél is ugyanilyen hasonlóak lettek volna Réger (1985) eredményei Bernsteinével (1971) összehasonlítva.

A szociokulturális háttérhez tartozó szülői iskolázottság – és ahogy láttuk, ezzel összefüggésben a szülők által közvetített anyanyelvi ismeretek – hatással van arra, hogy az egyén milyen könnyen sajátít el egy újabb nyelvet. Ha nehézségei vannak már az idegen nyelvből származó szavak anyanyelvű megfelelőinek megértésével is, tehát az anyanyelvi kódja nem elég kidolgozott, akkor hogyan várható el a tanuló részéről a sikeres idegennyelv-tanulás, illetve az idegen nyelven való hatékony kommunikáció (Sominé Hrebik 2011; Gogolin 2014; Sebestyén – Hegedűs 2017). Az idegennyelv-tanulás során megismert idegen szavak hasznosíthatók az anyanyelven történő kommunikációban is, vagyis az anyanyelv és az idegen nyelv kölcsönösen pozitív, például szókincsbővítő hatással van egymásra (Laczkó 2005; Laczkó 2011). Ezzel összefüggésben fontos megjegyezni azt is, hogy az előzetes ismeretei segítségével a tanulónak fel kell fedeznie az általa ismert nyelvek, kultúrák közötti szocio- és interkulturális hasonlóságokat, illetve különbségeket (Boócz-Barna 2014; Ott 2014), mert ezek a felismerések segítik a régi és új ismeretek rendszerezését, valamint megkönnyítik az újabb ismeretek elsajátítását.

A magasabb társadalmi státuszú tanulók számára az otthon és az iskolában használt nyelv kevésbé különbözik egymástól, mint az alacsonyabb státuszú tanulóknál, ezért ez utóbbi tanulócsoportnak a nyelvi „különbségek” miatt nehezebb eredményesen teljesíteni a tanulmányait (Réger 1990; Gogolin 2014). Egy másik ok, ami miatt a tanuló szocioökonómiai és szociokulturális háttére jelentős hatással van az iskolai eredményességre, hogy az alacsonyabb szociokulturális és szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók számára kisebb arányban érhetőek el otthon könyvek, számítógép, kevésbé van lehetőségük például színházba, moziba menni, kulturális rendezvényeken részt venni (Coleman et al. 1966; Pusztai 2009; Hegedűs 2016b). A szülők által megteremtett anyagi körülmények jelentősen befolyásolják, hogy az egyén gyermekkorától kezdve milyen kulturális tőkét halmoz fel (Pusztai 2009), ami megmutatkozhat a szókincsében, kifejezőképességében, az esetleges

hiányosság pedig hozzájárulhat a tanuló alacsonyabb iskolai teljesítményéhez (Boudon 1998, Nagy 2015). Az iskolai teljesítmény pedig nemcsak a továbbtanulás vagy szakmaválasztás szempontjából fontos, mert napjainkban a társadalom fejlettségével egyenesen arányosan nő az is, hogy az egyén társadalomban betöltött szerepét a teljesítménye alapján egyre inkább az iskolázottság határozza meg a családi háttérrel szemben (Fehérvári 2015). Az egyén társadalmi megítélésében az önálló tanulmányi sikerek meghatározóbbak, mint az egyén családi háttere, öröklött társadalmi pozíciója. Az iskolai teljesítmény nemcsak az egyén saját energiabefektetését jelenti, hanem az eredményeket erősen befolyásolja a családi háttér, amit több hazai vizsgálat is alátámaszt (például Ferge 1972; Gázsó 1982; Forray – Kozma 1992; Garami 2014; Sebestyén – Hegedűs 2017), és ez azt jelenti, hogy a két dolog nem választható szét egymástól.

A szülők iskolázottsága az egyén iskolázottságára és kulturális tőkéjére (Bourdieu 1983; Andor – Liskó 1999; Nikolov – Víg 2012), az iskolaválasztásra (Pusztai 2009), valamint a továbbtanulási, illetve a későbbi munkavállalási szándékok megfogalmazására szintén jelentős hatással van. A szülők iskolázottságának figyelembevétele és vizsgálata azért is fontos, mert az iskolarendszer többnyire konzerválja a társadalmi rétegeket (Bourdieu 1983; Petneki 2002; Gogolin 2014), és jelentős szerepe van az egyes iskolázottsági csoportok adott területen tapasztalható újtermelődésében (Híves 2015). Ez azt jelenti, hogy a szülők köz- és/vagy felsőoktatásban szerzett tapasztalatai, az ezzel összefüggő anyagi hátterük nagyban meghatározza a gyermekek iskolaválasztását, ezzel együtt pedig azt a szakmát is, amit a köz- és/vagy a felsőoktatási tanulmányaik során elsajátítanak (Boudon 1998; Blossfeld et al. 2019). A magasabban iskolázott szülők gyermekei inkább gimnáziumokban érettségiznek, ahol kettő idegen nyelv tanulása kötelező, amivel ellentétben az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei inkább szakmát adó középiskolákba járnak, ahol egyrészt gyakoribb, hogy csak egy idegen nyelvet tanulnak, másrészt a nyelvtanítás határfoka – például a tanulók előzetes tudása, viselkedése, a tanárok fluktuációja vagy a tanárok szakmai ismeretei miatt – alacsonyabb (Andor 2000; Hegedűs 2020). A szülők iskolázottsága példa a gyermekek számára (Dörnyei 2001; Heisig et al. 2020), ami miatt az iskolázottabb szülők gyermekei motiváltabbak a tanulásban – például több idegen nyelvet ismernek és magasabb szinten (Hermann-Brennecke – Candelier 1993; Andor 2000) –, valamint abban, hogy külföldi (rész)képzésben vegyenek részt, szemben az iskolázatlanabb szülők gyermekeivel (Gábor – Szemerszki 2006; Gerhards – Hans 2013; Einhorn 2015a).

Nemcsak az általános tanulói teljesítményt és a tanulási utakat tekintve, hanem például az idegennyelv-választásra is hatással van a szülői iskolázottság mértéke: a magasabban iskolázott szülők gyermekei többségében angolt (is) tanulnak (Csapó 2001; Nikolov 2003a;

Nikolov – Víg 2012; Nikolov – Csapó 2018). Nikolov és Csapó (2018) az angol nyelv népszerűségét az internet és a popkultúra egyre nagyobb arányú térhódításának, valamint a kulturális tőkeként betöltött szerepének tulajdonítja. Szerintük az angoltanulás népszerűsége nem egyszerűsíthető le csak az internet és a popkultúra hatására, hanem az iskolázottabb szülők esetében további okok állhatnak a háttérben. Egyrészt az iskolázottabb szülők nemcsak az angol világnyelvvé válásának tényével vannak jobban tisztában, hanem körükben nagyobb arányban fordulhat elő, hogy a munkájuk során napi rendszerességgel használják az angol nyelvet. Egy másik ok lehet az informatika és a digitális világ gyors ütemű fejlődése, ami hozzájárul az angol nyelv népszerűségének növekedéséhez, így az iskolázottabb szülők jobban átlátják az angol nyelv ismeretének fontosságát. A harmadik ok az lehet, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei tanulmányaik során a szülők szélesebb körű tájékozottsága, előzetes tapasztalatai, vélhetően jobb anyagi háttere miatt nagyobb valószínűséggel vesznek részt külföldi tanulmányutakon, vagy tanulnak ösztöndíjjal hosszabb-rövidebb ideig külföldön, ahol fontos és hasznos tényező az angol nyelvtudás. Deákné Dusa (2017) egyetemi hallgatók körében végzett, mobilitási tervekre irányuló vizsgálatai szerint inkább azok mernek külföldi mobilitási programokban részt venni, akik felsőfokon ismerik a célnyelvet. Ezzel ellentétben úgy gondoljuk, hogy külföldi mobilitás megvalósítható már középfokú nyelvtudással is, ugyanakkor ez az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy társadalmi szinten szükséges átgondolni az elegendő mértékű nyelvtudásról, valamint az ezzel összefüggő nyelvtanításról alkotott nézeteket. Az idegennyelv-tudással kapcsolatban tehát az adott nyelv kiválasztása csak az egyik fontos tényező, míg a másik a nyelvtanulás folyamata.

Egy idegen nyelv tanulása általában több szintéren zajlik. A közoktatásban minden tanulónak lehetősége van idegen nyelvet tanulni, és ezen túl csak az egyéni körülmények, illetve lehetőségek szabhatnak határt a nyelvtanulásban, mert lehet még órákat venni magán tanárnál, szervezett nyelviskolai csoportban, a felsőoktatásban, de segítheti az idegen nyelvi ismeretek bővítését például egy külföldi ismerős, vagy hosszabb-rövidebb idő eltöltése anyanyelvi/célnyelvi környezetben. A felsorolt lehetőségeknél fontos, idegennyelv-tanulást befolyásoló tényező például a tanuló és/vagy családjának anyagi helyzete, mert akik rosszabb háttérrel rendelkeznek, kevesebb idegennyelv-tanítási lehetőséggel tudnak élni, jóformán csak a közoktatásbeliekkel (Einhorn 2012). Ezek nem mindig elegendőek ahhoz, hogy a tanuló teljesíteni tudja a társadalom nyelvtudással kapcsolatban megfogalmazott elvárásait. Napjainkban például a diplomaszerezéshez, vagy számos munkaadónál a munkába állásban, valamint a nyelvvizsgák letételében jelentős szerepe van az iskolán kívüli nyelvvoktatásnak is, ennek igénybevételét azonban nagyban befolyásolja a tanuló szociális helyzete (Einhorn 2000; Sebestyén 2016b). A jobb anyagi hátterű tanulók több iskolán kívüli nyelvrát tudnak

megfizetni, sőt akár külföldi tanulmányutakon is fejlesztik a nyelvtudásukat (Pusztai 2009; Kasza 2010; Sebestyén 2016b). Az anyagi helyzet tehát jelentősen meghatározza, hogy milyen extrakurrikuláris szolgáltatásokat tud a tanuló igénybe venni, ez által milyen idegennyelv-tudásra tesz szert, így a társadalmi egyenlőtlenségek továbbra is megmaradnak (Petneki 2002; Gogolin 2014), mert e tekintetben az oktatási rendszer nem, vagy csak kevésbé tudja kompenzálni a hátrányokat.

3.1.3 A lakóhely iskoláztatással kapcsolatos összefüggései

A tanuló szociokulturális és szocioökonómiai háttérén túl lényeges az is, hogy milyen környezetből, településről származik, mert egy adott tér – ide értendők például a földrajzi jellegzetességek, a gazdasági jellemzők, az iskolahálózat – és az ott élő társadalom szoros kapcsolatban van egymással (Enyedi 1977; Garami 2013). Egyes területeken a hátrányokat, míg máshol az előnyöket hozó tényezők csoportosulnak, amik hatással vannak a szomszédos térségekre is, így egy-egy országon belül tömbszerűen alakulhatnak ki hátrányos és előnyös tulajdonsággal, mutatókkal rendelkező térségek (Forray – Híves 2003). Ez az adott területen élők oktatási/nevelési intézmények adta lehetőségeit is befolyásolja (Kozma 1973), de fordítva is igaz, mert egy-egy oktatási intézmény tanulóit tekintve általában reprezentálják a vonzáskörzetében élők társadalmi helyzetét (Zolnay 2018).

Az oktatási intézmény és az adott térség adta lehetőségek például hatással vannak arra, hogy milyen nyelvtanulási módokhoz – legyenek azok a közoktatásban vagy extrakurrikulárisan elérhetőek – fér hozzá egy tanuló. Az állandó vagy ideiglenes lakóhely ilyen értelemben vett hatása alatt nemcsak a származási település infrastrukturális és oktatási lehetőségei értendők, hanem a település közvetlen környezetében, a kistérségi szinten megjelenők is, ahol a tanuló például a középiskolai tanulmányait folytatja (Pusztai 2004; Hegedűs 2016a). Egy faluban többnyire csak egy általános iskola működik, és ebben egy, esetleg kettő idegen nyelv tanulása biztosított, míg egy városban, ahol általában több általános iskola található, a tanulók már nemcsak egy-két idegen nyelv közül tudnak választani. A területi lehetőségek nagy mértékben meghatározzák a tanulók közép- és felsőoktatási továbbtanulási motivációját, valamint azoknak a megvalósulását, ezt követően pedig a későbbi munkavállalásukat is (Forray – Kozma 1992; Veroszta 2010; Fekete et al. 2016). Általánosságban elmondható, hogy akik alacsonyabb társadalmi státuszú családból, szegényebb térségből származnak, többnyire alacsonyabb iskolai végzettséget szereznek, és a munkahely-választásukat is leginkább a távolság fogja befolyásolni, mert ha nem engedhetik meg maguknak a költözést, vagy egy jelentősebb távolságra lévő munka miatti mindennapi ingázást, akkor a végzettségüknek nem megfelelő munkákat is el fognak vállalni (Forray –

Kozma 1992; Polónyi 2014; Hegedűs 2015b), ami azt jelenti, hogy az adott területegység újratermeli az erőforrásait; ez igaz a magasabb iskolázottságú és a fejlettebb területeken is (Híves 2015).

Ha a család anyagi helyzetének függvényében nézzük a lakóhely és az oktatási intézmény távolságát, akkor megállapítható, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók/hallgatók a lakóhelyükhöz legközelebb eső intézményt preferálják, mert anyagilag nem engedhetik meg a távolabbi választását (Schultz 1998; Denzler – Wolter 2010; Fekete et al. 2016; Zolnay 2018). Ez vonatkozik mind a köznevelési, mind pedig a felsőoktatási intézmények választására, ami azt jelenti, hogy egy adott térségben jellemző területi különbségek – legyenek ezek társadalmi, oktatási vagy éppen gazdasági jellegűek – jelentősen befolyásol(hat)ják az egyén oktatási vonatkozású választásait. Például egy turisztikailag fejlettebb régióban elengedhetetlen az idegen nyelvek ismerete, ezért a munkaerőpiac felől érkező igény – szerencsés esetben – megjelenik az oktatási intézmények idegen nyelvi kínálatában, ez által az itt tanulók idegennyelv-választásában, valamint idegennyelv-tudásában is (Híves 2015).

3.2 Nyelvválasztást és nyelvtanulást motiváló tényezők ismertetése

A nyelvtanulás sikerességét jelentősen befolyásolja, hogy az egyén milyen motivációval rendelkezik ebben a folyamatban. A nyelvtanulási motivációban különbséget kell tenni az anyanyelv, a második nyelv, illetve az idegen nyelvek elsajátításának/tanulásának folyamatában. Az anyanyelv és a második nyelv az egyén számára önmaga megértetéséhez, valamint a családdal való kommunikációhoz járul hozzá, továbbá az elsődleges szocializációs tér, a közvetlen környezet mindennapi kommunikációjába való bekapcsolódás eszköze, amikor a motivációt az egyén nyelv iránti kíváncsisága, és a kommunikációba való bekapcsolódás ösztönös igénye határozza meg (Sebestyén 1981; Günther – Günther 2007). Idegen nyelv(ek)et már nem biztos, hogy az egyén csak saját elhatározásból tanul, hanem külső motivációk is készíthetik erre (Huneke – Steinig 2013). Emellett fontos megjegyezni, hogy ez egy mesterséges folyamat, ami több szinten is végbemehet, nem feltétlenül csak oktatási intézményben, de kétségtelenül ez az egyik leggyakoribb helyszín. A nyelvtanulási folyamat mesterséges volta miatt fontos, hogy az egyén nyelvtanulási motivációja – legyen az belső vagy külső indíttatású – minél erősebb legyen, mert csak így lesz sikeres a nyelvtanulási folyamat. Dörnyei és Al-Hoorie (2017) az egyén nyelvtanulási motivációját háromféleképpen közelíti meg. Ez lehet egyrészt az egyén belső igénye, másrészt a motiváció létrejöhet az egyén környezetének nyomására, miszerint az adott nyelvet tudni kell, harmadrészt az egyén éppen aktuális élményei is adhatják a

nyelvtanulási motiváció alapját, így a különböző nyelvek tanulása során más-más lehet a motiváció típusa. Dörnyei és Al-Hoorie (2017) MacIntyre és munkatársai 2017-es munkájára alapozva úgy gondolják, hogy napjainkban az angol nyelv tanulása már szinte magától érthetődő, globális igény, míg egy másik nyelvnél sokszor inkább egy közösséghez való kötődés lehetőségének tekinthető.

3.2.1 Az anyanyelv és az idegen nyelv kölcsönhatása a nyelvtanulás szempontjából

A nyelvtanulás sikerességével kapcsolatban, ha magát az egyént vesszük figyelembe, a szociális tényezők mellett vannak kognitív, szociális-érzelmi, illetve nyelvi tényezők, melyek befolyásolják a nyelvtanulást (Rampillon 1995). A kognitív tényezők (például az intelligenciaszint) az egyén általános tanulási képességei miatt fontosak, de ide sorolhatók az egyén kulturális ismeretei is (Heyd 1991; Polonyi – Mérő 2007; Köller et al. 2019). A szociális-érzelmi tényezők közé tartozik a motiváció³⁵ vagy például a nyelvtanulás során a célnyelvi országhoz kötődő érzelmek (Heyd 1991; Surkamp 2010; Józsa – Fejes 2012). A felsoroltak közül jelen kutatásunk szempontjából azonban talán a leglényegesebb a nyelvi tényező, vagyis, milyen nyelvekből és milyen szintű nyelvismerete van az egyénnek, amik „segítségével” megpróbálja a további idegen nyelve(ke)t megismerni és használni (Fülei-Szántó 1976; Heyd 1991; Szépe 2000; Kovács 2014). Az anyanyelv mellett a második nyelv elsajátítására a két- vagy többnyelvű családokban, egy egynyelvű család nyelvétől eltérő nyelvi környezetben tartózkodás vagy homogén nyelvi környezetben tudatos kétnyelvűvé nevelés miatt kerülhet sor. Az egyén által ismert összes nyelv azért lényeges, mert az ismert nyelvek hatással vannak egymásra a nyelvtanulási folyamatban és a nyelvhasználat során (Bárdos 2003; Fekete et al. 2016).

Az anyanyelv és az idegen nyelvek kölcsönhatását vizsgálják a nyelvelsajátítással, nyelvtanulással kapcsolatos agyi folyamatokkal foglalkozó kutatások. A német (Hufeisen 2003; Neuner 1999 idézi Rost-Roth 2003) és az angol szakirodalomban olvasható az úgynevezett átmeneti nyelv³⁶ kifejezés, ami azt a sajátos nyelvváltozatot jelenti, amit a nyelvelsajátítás/nyelvtanulás folyamata során az egyén saját maga hoz létre a már meglévő nyelvi ismereteiből és az éppen tanult célnyelvből (Selinker 1972; Risager 2006; Günther – Günther 2007; Kasper – Rose 2011). Ez a nyelvváltozat egy kevert nyelv, ami az újabb ismeretek megszerzésével folyamatosan változik, és egyre jobban kezd majd hasonlítani a célnyelvre (Heyd 1991). Ennek az átmeneti vagy „köztes” nyelvnek a kialakulására az összes,

³⁵ Egyes kutatók a motivációt a pszichológiai tényezők közé sorolják például a tanulói személyiséggel, az énképvel vagy az intelligenciával együtt (Ceglédi – Máth 2013).

³⁶ Interimssprache, interlanguage

korábban már tanult nyelv hatással van, legyen az anyanyelv, második nyelv vagy idegen nyelv. A pozitív hatást transzferhatásnak nevezzük, mert a korábban már rögzített szókincsbeli, nyelvtani, fonetikai stb. ismeretek részleges vagy teljes egyezőségükkel segítik, és adott esetben meggyorsítják az információ megjegyzését, ami motiváló a nyelvtanulásban. A negatív hatást interferenciahatásnak nevezzük, ami szerint az egyén a korábban már tanult nyelvi ismeretek hasonlósága miatt egy adott szókincsbeli, nyelvtani, fonetikai stb. elemet hibásan használ vagy értelmez az éppen tanult nyelvben (Risager 2006; Kasper – Rose 2011; Boócz-Barna 2014).

Navracsics (2007) és Barabás (2009) a „köztes nyelvek” kialakulásának jelenségét azzal magyarázza, hogy az agy létrehoz egy úgynevezett mentális lexikont, amibe egymás után kerülnek be az egyes nyelvek szavai, nyelvhasználati szabályai és további nyelvvel kapcsolatos ismeretek, míg más szerzők szerint a mentális lexikon csak szavakat tárol, a nyelvtani szabályokat pedig az úgynevezett mentális nyelvtan foglalja össze (Pinker 1994/2006; Fehér 2018). Abban mindkét elgondolás megegyezik – bárhog is tárolja az agy az információkat –, hogy ez a központi rendszerezés mindenképp szükséges alapja a nyelvtanulásnak, mert az agy a korábbi nyelvi ismeretekből igyekszik egy komplex rendszert létre hozni, majd az újabb és újabb információkat megpróbálja a már meglévők alapján értelmezni, és ha lehetséges, beilleszteni a rendszerbe. Ezért a második, a harmadik, valamint a további idegen nyelvek tanulását általában megkönnyítik, meggyorsítják, és sikereesebbé teszik a korábbi nyelvi ismeretek (Boócz-Barna 2009; Jarvis 2015). Az agy egyszerűsítési folyamatokra törekszik, így, ha már egy nyelvvel kapcsolatban eltárolt egy bizonyos információt, ami az éppen tanult nyelvre is igaz, akkor egészen egyszerűen csak „nyugtázza”, hogy ez az új nyelvben is ugyanúgy működik.³⁷ Természetesen minél több információ kerül be a mentális lexikonba, annál könnyebb az agynak ezeket az összehasonlítási folyamatokat elvégezni, illetve a szabályszerűségeket és az összefüggéseket felfedezni, ami motiválja a nyelvtanulási folyamatot. Ez a folyamat optimálisan az egész életen át tart, és a mentális lexikonba bekerülő információ mennyisége függ a nemtől, az életkortól, valamint a szakmai műveltségtől (Lengyel 2011), továbbá az egyén által ismert anya- és idegen nyelvek számától, valamint az ezekhez tartozó szókincs nagyságától (Laczkó 2014).

Nemcsak az anyanyelv van hatással az idegen nyelvre, hanem fordítva is, mert az idegen nyelvek használata olyan készségeket és kompetenciákat fejleszt, amik hozzájárulnak a tudatosabb anyanyelvhasználathoz is (Gyarmathy et al. 2016). A német nyelvterületeken régóta tapasztalható multikulturalizmus miatt számos kutatás olvasható az anyanyelv és az

³⁷ Például, amikor a német nyelvismerettel rendelkező tanuló felismeri, hogy a német „haben” van valamije, birtokol jelentésű igének egyrészt van angol megfelelője a „to have” ige alakjában, másrészt pedig mindkét nyelvben ezeket az igéket a múlt idők képzésénél segédigeként is használják.

idegen nyelv(ek) közötti kapcsolatról. A kutatások egyik iránya már az 1980-as években elindult úgynevezett Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erster Fremdsprache (DaF_nE), ami a németet angol után második idegen nyelvként tanulók nyelvtudását vizsgálja. Ezen a területen a kutatók arra a kérdésre keresik a választ, hogy az angol nyelv elsajátítása során szerzett tapasztalatok segítséget jelentenek-e a második idegen nyelvként tanult németben. A kutatás alapján inkább pozitív transzferhatások tapasztalhatók, semmint interferenciahatások (Hufeisen 2008; Wypusz 2015), így alátámasztást nyert az az általános nézet, miszerint angol után könnyebb német nyelvet tanulni, bár ez alól is vannak kivételek. A kutatások eredményei már az oktatásba is bekerültek, mert a tankönyvpiacra megjelentek olyan tankönyvek – például a *Menschen* –, amik ezen kutatási eredmények alapján készültek (Łyp-Bielecka 2016), mert a szakemberek szerint a nyelvek egymással való összevetése motiváló és hatékonyságnövelő hatással bír a nyelvórákon (Pilypaitytė 2013).

Az egyén nyelvtanulása során a motiváltság szempontjából nemcsak az anyanyelv és idegen nyelv(ek) közötti kölcsönhatás lényeges tényező, hanem az is, hogy a tanuló mennyire képes tudja megszerezni és felhasználni az ismereteit, vagyis figyelembe kell venni, hogy milyen nyelvtanulási stratégiákkal rendelkezik. A nyelvtanulási stratégiáknak többféle definíciója létezik, de a leírt jelenség ugyanaz, csak más szemszögből történik a megközelítése. Cohen és Weaver (1988) szerint a nyelvtanulási stratégiák olyan tanulási mechanizmusok, melyek segítségével az egyén megvalósítja a nyelvtanulást: megszerzi az információt, eltárolja, majd szükség esetén előhívja, és alkalmazza. Oxford (1990) a nyelvtanulás folyamatának jellemzésére használja a nyelvtanulási stratégiákat, mert úgy gondolja, hogy általuk egyszerűbbé, gyorsabbá, hatékonyabbá, önszabályozóbbá válik a nyelvtanulási folyamat, és az információk könnyebben transzferálhatók lesznek egy új szituációba. Habók (2016) szerint is a nyelvtanulási stratégiák a tanulás folyamatát segítik, de az egyén más, kognitív, affektív, szociális jellemzőitől függ, hogy mennyi és milyen stratégiával tud eredményesen nyelvet tanulni. A nyelvtanulási stratégiák tudatosítása, megfogalmazása a nyelvtanuló és a nyelvtanár számára is hasznos lehet, mert a nyelvtanítás folyamata optimalizálható általa például módszertani vagy motivációs szempontból.

A nyelvtanulási stratégiák mellett a nyelvérzéknek is jelentős szerepe van a nyelvtanulási motivációban, a nyelvtanulási folyamat sikerességében, illetve a későbbi nyelvhasználatban (Kovács 2014), de a szakemberek között abban nincs egyetértés, hogy pontosan mit értenek a nyelvérzék fogalma alatt. Carroll és Sapon (2002, idézi Li 2015) szerint a nyelvérzék azt jelenti, hogy a tanuló adott körülmények között és időkeretben más tanulókhöz képest mennyire jól tudja megtanulni az adott idegen nyelvet. Ehhez azonban több képesség együttes megléte szükséges: (1) fonetikus kódolási képesség, (2) nyelvtani

érzékenység, (3) „magolási” képesség és (4) induktív nyelvtanulási képesség (Carroll 1981, idézi Dörnyei 2010). Hasonló álláspontot képvisel Ottó és Nikolov (2003), illetve Kovács (2014) is. Utóbbi szerint „[...] a nyelvérzéken olyan terület-specifikus képességet (vagy képességek összességét) értünk, amely egyénenként változó, és amely nagymértékben képes megmagyarázni, illetve előrejelezni a nyelvtanulás sikerességét” (Kovács 2014: 643). Robinson (2005) viszont a nyelvérzék egy kognitív képességként értelmezi, hogy az egyén a megtanult ismereteit mennyire jól tudja alkalmazni egy idegen nyelvi szituációban, így az előző szakemberekkel ellentétben ő nem a nyelv tanulásához szükséges képességként, hanem a megszerzett tudás alkalmazásához szükséges kompetenciaként tekint a nyelvérzékre.

Véleményünk szerint a nyelvérzék ennél komplexebb, az említett megközelítések alapján a nyelvérzék az a velünk született adottság/képesség, ami képes befolyásolni, hogy a nyelvtanulás mennyire lesz sikeres, és egy olyan mérhető tulajdonság, amiről egy nyelvérzékteszt segítségével megállapítható, hogy a tanulók egymáshoz képest milyen szinten rendelkeznek a nyelvérzék különböző összetevőivel³⁸. Viszont úgy gondoljuk, a nyelvérzék legfontosabb része az, hogy a tanuló az adott idegen nyelven már meglévő, de részleges nyelvtudását az adott esetben más nyelvekből származó ismereteivel kiegészítve, az összes nyelvi ismerete között kapcsolatot keresve, mennyire ügyesen tudja használni egy adott célnyelvi szituációban. Ha sikerélménye van a nyelvhasználatban, akkor ez motiválja a nyelvtudás fejlesztésében és a további használatban.

Az idegennyelv-tanulásban fontos tényező az is, hogy a tanuló kétnyelvű-e, vagyis, már az intézményes idegennyelv-tanulás megkezdése előtti időből több nyelvről rendelkezik-e ismeretekkel. Magának a két- vagy többnyelvűség kialakulásának mélyebb vizsgálata nem célunk, de a magyarországi jelentős lélekszámú német nemzetiség és az iskolai német nyelv tanulásának összefüggéseiben meg kell említenünk a kétnyelvűség fogalmát. A kétnyelvűség kifejezi, hogy az egyén két nyelvet anyanyelvi vagy közel anyanyelvi szinten sajátít el, és használ (Klein 2011). Attól függően, hogy a nyelvelsajátítás folyamata időben hogyan történik, beszélhetünk szimultán vagy szekvenciális/konszekutív kétnyelvűségről. Az első esetben a két nyelv elsajátítása azonnal, már az egyén születésétől kezdve párhuzamosan történik. A szekvenciális kétnyelvűségnél a második nyelv elsajátítása is elkezdődik még az iskolai tanulmányok előtt, de az anyanyelvhez képest később, időbeli eltéréssel. A szakirodalomban létezik továbbá az úgynevezett elit kétnyelvűség fogalma, amikor a család

³⁸ A Carroll és Sapon által összeállított, nyelvérzék mérésére alkalmas teszt (1955), a Modern Language Aptitude Test (MLAT) az alábbi részterületeket vizsgálja: (1) az egyes fonémák és grafémák felismerése és egymáshoz társítása, (2) a mondatokat alkotó szavak funkciójának felismerése, (3) új szavak gyors megjegyzése, valamint (4) a nyelv szabályszerűségeinek felismerése (Carroll – Sapon 1955; Huneke – Steinig 2013).

egynyelvű, és egynyelvű környezetben élnek, de a gyermeket kétnyelvűen nevelik (Bartha 2000; Günther – Günther 2007; Erdei 2010).

A nem elit szimultán vagy szekvenciális kétnyelvűség leggyakrabban két okból alakul ki: egyrészt a családon belüli többféle nyelv használata miatt, másrészt a nyelvileg kisebbségi helyzetben lévő, egynyelvű családnak szüksége van a mindennapi ügyek intézéséhez, az oktatáshoz, a munkavállaláshoz a környezetében használt többségi nyelv ismeretére (Erdi 2006; Kissné Gulyás 2011). Ez utóbbira lehet példa Magyarországon a német nemzetiségi nyelvet anyanyelvként beszélők számára a magyar nyelv ismerete. Az, hogy a nemzetiséghez tartozó egyén milyen helyzetben vált, és mennyire motivált abban, hogy használja a nemzetiségi nyelvet a többségi nyelvvel szemben, függ a nemzetiség és a hozzátartozó nyelv társadalmi megítélésétől is (Luk 2015). A helyzet fordítottja viszont már nem létezik, mert hiába van jelen egy jelentős nyelvi kisebbség egy államban, annak a nyelvét többnyire nem sajátítják el tömegesen a többségi nyelvet beszélők (Einhorn 2012), hacsak nem hivatalos nyelv az adott országban, mint például Finnországban a svéd nyelv.

Hazánkban a magyar államnyelvként teljesen monopól helyzetben van a köznapi nyelvhasználatban más, nemzetiségi, illetve munkanyelvekkel szemben, de a nemzetiségi nyelvek megismerésére is van lehetőség, nemcsak otthoni, hanem intézményes formában is. Például a német nyelvet nemzetiségi és nem nemzetiségi nyelvként lehet választani a közoktatási intézményekben. Dobos (2013) megfogalmazásában a német nemzetiségi nyelv a magyarországi németek sajátos nyelvjárásait jelenti, amik egymáshoz képest is különbözőek lehetnek attól függően, hogy az elődeik pontosan mely nyelvterületről származnak, a történelem folyamán mikor érkeztek, és a letelepedésük óta milyen nyelvi hatások érték őket.³⁹ A felsoroltak miatt előfordulhat, hogy egy-egy dialektus kevésbé kidolgozott és korlátozottabban használható az általános (irodalmi) német nyelvhez képest. A német nemzetiségi nyelv megismerésével együtt jár az adott nemzetiségi csoportra jellemző kulturális elemek, népművészet és -költészet, szokások, valamint történelmük átadása, megismerése is. Tendenciálisan a nemzetiségi nyelvet inkább az idősebb generáció használja, míg a fiatalabbak – akár beszélnek anyanyelvként a nemzetiségi német nyelvet, akár nem – főleg az univerzális német nyelv tanulását választják, mert számukra az magasabb presztízsűnek és jobban használhatónak tűnik (Dobos 2013). Természetesen vannak, akik nemzetiségi nevelési/oktatási intézményt választanak, aminek oka a hagyományok ápolása, a nemzeti identitás megőrzése, míg az intézmények célja a tanulók ezen ismereteihez való

³⁹ Nyelvi hatások folyamatosan érik a nemzetiségi nyelvet beszélőket, melyek közül az egyik legfontosabb a nyelvi asszimiláció, ami megvalósulhat a különböző nyelveket beszélők egymás mellett élésével, de lehet mesterséges is. Mesterséges folyamat lehet a többségi társadalomban a kisebbségi nyelv használatának tiltása, míg a természetes asszimilációhoz például azok a vegyes házasságok sorolhatók, melyekben az egyik nyelv dominánssá válik, a másik pedig elfelejtődik (Kende et al. 1999).

hozzájuttatása (17/2013. [III. 1.] EMMI rendelet). A német mint idegen nyelvet választók viszont a német nyelvű országok történelmét és kultúráját ismerhetik meg az intézményes nyelvtanulással. A motivációt tekintve a kötelező nyelvtanulás során azok választják a németet, akik származásuk alapján érintettek, továbbá akiknek a jövőbeli továbbtanulásukban, munkájukban vagy turisztikai célból szükséges (Bassola 1995; Einhorn 2000; Szépe 2000).

3.2.2 A motiváció jelentősége a nyelvtanulás során

A tanulási motiváció az egyént jellemző affektív tényezők közé sorolható, ami egy érzelmi-akaratú viszonyulást jelent (Surkamp 2010; Józsa – Fejes 2012). Az idegennyelvtanulásban ez lehet valamilyen családi kötődés által vezérelt, szülők által befolyásolt, de külső körülmények által meghatározott – például csak ezt a nyelvet lehet választani az iskolában, ebből kell nyelvvizsgázni – tevékenység is. A tanulási motivációt befolyásolhatják egyéni tényezők úgy, mint a tanuló idegen nyelvvel kapcsolatos attitűdje, a nyelvvel és a hozzá tartozó kultúrával összefüggő tapasztalatai; továbbá az életkora, mert kutatások szerint az életkor előrehaladtával az iskolával kapcsolatos belső motiváció egyre alacsonyabb lesz, és a helyére fokozatosan a külső motiváció – jutalom, osztályzat – kerül (Józsa 2000; Surkamp 2010; Józsa – Fejes 2012; Józsa et al. 2020). Függetlenül attól, hogy belső vagy külső motivációval rendelkezik az egyén, fontos, hogy legyen sikerélménye a tanulási folyamatban, mert ez szinten tartja, és folyamatos siker esetén növeli az egyén tanulási motivációját (Józsa 2000; Huneke – Steinig 2013).

Az idegennyelv-tanulással összefüggésben Fedáková (2010) szerint a motiváció három szintje különböztethető meg, amik egyaránt fontosak a hatékonyság szempontjából. Az egyik szint magát az idegen nyelvet jelenti, azt, hogy milyen emóciók kapcsolódnak a célnyelvhez. A másik a tanulók szintje, azaz milyen képességű, előzetes tudású, érdeklődésű és tanulási attitűddel rendelkező diákok tanulnak az adott csoportban. Pilypaityté (2013) szerint minél több előzetes ismerete van egy tanulónak az adott tanórai témával kapcsolatban, annál motiváltabb lesz a tanítási órán. Ez nehezen összeegyeztethető lehet egy heterogén érdeklődésű/előzetes ismeretekkel rendelkező csoportban vagy osztályban, de valamennyire figyelembe kell venni a tanórai tervezésben. A motiváció harmadik szintje magának a tanulásnak a szintje, hogy a tanár és a tanulók milyen tanítási módszereket, illetve interakciókat használnak (Fedáková 2010). Ezek alapján a nyelvtanulási folyamat annál sikeresebb, minél magasabb szintű az egyén motivációja, aminek a mértéke folyamatosan változik az egyént érő különböző hatásoktól függően, például tanórai történésektől, az idegennyelv-tanulással kapcsolatos sikerektől vagy kudarcoktól (Surkamp 2010).

Fontos, hogy a motivációt ne csak az egyén egy jól elkülöníthető jellemzőjeként vizsgáljuk, hanem kontextusban is értelmezzük, mert az egyén egy közösség része, ezért a motivációjára hatással van mások véleménye, attitűdje, cselekedetei (Józsa – Fejes 2010). Például fontos tényező a család – ezen belül is elsősorban a szülők –, annak anyagi helyzete, az aktuális családszerkezet, a családban használt nyelvek, valamint az előző kettőhöz képest kisebb mértékben, de a családtagok tanulással kapcsolatos attitűdjei (Dörnyei 2001; Fejes – Józsa 2005). Lényeges továbbá, hogy a tanult idegen nyelvnek milyen a társadalmi megítélése a közvetlen és a tágabb környezetben (Huneke – Steinig 2013).

Az egyén egy iskolai közösség része is, ezért a tanulási motiváció szempontjából lényeges, hogy milyen tanulási környezetben tölti a mindennapjait, például az iskolai klíma és szűkebb értelemben az osztályban vagy a csoportban a tanulótársak tanuláshoz való viszonyulása, a tanár-tanuló kapcsolat, a tanárok által használt tanítási módszerek és feladatok – idegennyelv-tanulás esetében ide tartozhat például az országismereti vagy az interkulturális ismeretek bevonása –, továbbá a nyelvtanulással kapcsolatos sikerek/kudarok közösség általi megélése, a kapott osztályzatok, így az iskolai eredményesség (Dörnyei 2001; Fejes – Józsa 2007; Günther – Günther 2007; Józsa – Fejes 2012). Az iskolai teljesítmények mögött húzódo motivációt jelentheti a nyelvvizsgára, érettségi vizsgára vagy más, iskolarendszerhez, későbbi munkavállaláshoz köthető vizsgára való felkészülés is, mert a tanulók célja az adott vizsga vagy vizsgák sikeres teljesítése a továbblépés végett (Vidákovich – Vígh 2009). A diákok tanuláshoz való viszonyulásában és ennek következtében a teljesítményükben az tapasztalható, hogy egy magasabb tanulmányi teljesítményű osztályban azok a tanulók is jobb eredményeket érnek el, akiktől például a szülők iskolai végzettsége alapján alacsonyabb teljesítményt várnánk (Forray – Kozma 1992; Pop-Eleches – Urquiola 2013; Hegedűs 2016b). Ennek hátterében az áll, hogy a hátrányból indulók a többi osztálytárs eredményét látva motiváltabbak lehetnek a felkészülésben, és ez által jobb eredményeket érnek el. Dörnyei (2001) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy csak akkor motiválják a csoport eredményei az egyén teljesítményét, ha a csoporttagok céljai egybeesnek, vagy közel azonosak, valamint a tagok csoportdinamikai szempontból is jól tudnak együttműködni. Ebben a motivációs folyamatban a tanár szerepe nem elhanyagolható, mert a viselkedésével, a csoportvezető szerepével, az általa használt módszerekkel jelentős hatással van a tanulók motiváltságára és ezzel összefüggésben a teljesítményükre. Fontos tényező az is, hogy a pedagógus mennyire ismeri a tanulóit, mert az egyéni tanulói teljesítmények növelésében jelentős szerepe van

személyre szabott motiválásnak, illetve a pozitív visszajelzéseknek, értékeléseknek⁴⁰ (Dörnyei 2001; Einhorn 2015b; Kovácsné Duró 2015).

A tanulmányi teljesítmény és a tanuló családjának szocioökonómiai státusza közti összefüggéseket már számos kutatás vizsgálta, amin belül megjelentek idegen nyelvi teljesítményekre fókuszálók, miszerint a szülők iskolázottsága más tárgyakhoz – például az anyanyelv vagy a matematika – hasonlóan az idegen nyelvből elért teljesítményekkel is összefüggésben vannak. A vizsgálatok megállapították, hogy az anyanyelvtudásnak, illetve, ha ez különbözik az oktatás nyelvétől, akkor az oktatás nyelvének biztos ismerete befolyásolja legjelentősebben az iskolai idegen nyelvi teljesítményeket (Oswald – Krappmann 2004; Röhner 2013; Röscher 2013; Sebestyén – Hegedűs 2017; Nikolov – Csapó 2018).

Egy Németországban végzett kutatás, a Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI) az iskolai nyelvtanulási környezetet vizsgálta, miszerint az iskolavezetés, a tanulók-tanárok-szülők közti kapcsolat, az iskolai és a családi háttér befolyásolja-e, és ha igen, milyen mértékben az iskolai tanulói teljesítményeket (DESI 2014). A kutatás részeként zajló alprojekt keretében a kutatók összehasonlították a tanulók angol és német nyelvből elért teljesítményeit, amiben külön jelennek meg a német és a nem német anyanyelvű tanulók eredményei. A vizsgálat során arra a következtetésre jutottak, hogy a nem német anyanyelvűek tanulói teljesítményei a leggyengébbek, őket követik a többnyelvűek – a szakemberek az említett kutatásban szimultán vagy szekvenciális két- vagy többnyelvűeket tekintik ehhez a csoporthoz tartozónak –, a legjobb eredményeket pedig a német anyanyelvűek érték el; a többnyelvűek és a német anyanyelvűek eredményei nem térnek el jelentősen egymástól (Hesse et al. 2008; *Übersicht zur Studie* 2014). A kutatási eredmények értelmezéséhez hozzátartozik, hogy a kutatók a német nyelven való információszerzést mérték, ami egyértelmű magyarázat a különböző anyanyelvű csoportok teljesítményére, azonban a nyelvtudást vizsgáló részben megjelent a korábban két- és többnyelvűséggel kapcsolatban leírt, nyelvek közötti pozitív kölcsönhatás és az egymást erősítő hatás.

Kutatások (Vágó 2007; Nikolov et al. 2009b) szerint a tanuló iskolai idegennyelvtanulási motivációját és ezzel együtt a teljesítményét a fent említett információkkal összefüggésben az is jelentősen befolyásolja, hogy melyik idegen nyelvet kezdte el elsőként tanulni. Ennek különösen az olyan, nagyrészt egynyelvű országokban van jelentősége, mint hazánk, ahol a többnyelvűvé válás tulajdonképpen a legtöbb embernél az intézményes nyelvtanulással kezdődik (Petneki 2015). Ezzel kapcsolatban lényeges, hogy az egyén az általános iskolában megismert nyelv tanulását tudja-e folytatni a középiskolai tanulmányai során, és ha igen, akkor folytatólagosan, vagy újból kezdő szinten. Nyelvtanulási szempontból

⁴⁰ A tanár nyelvtanulásban betöltött szerepéről bővebben a 3.3.1 alfejezetben írtunk.

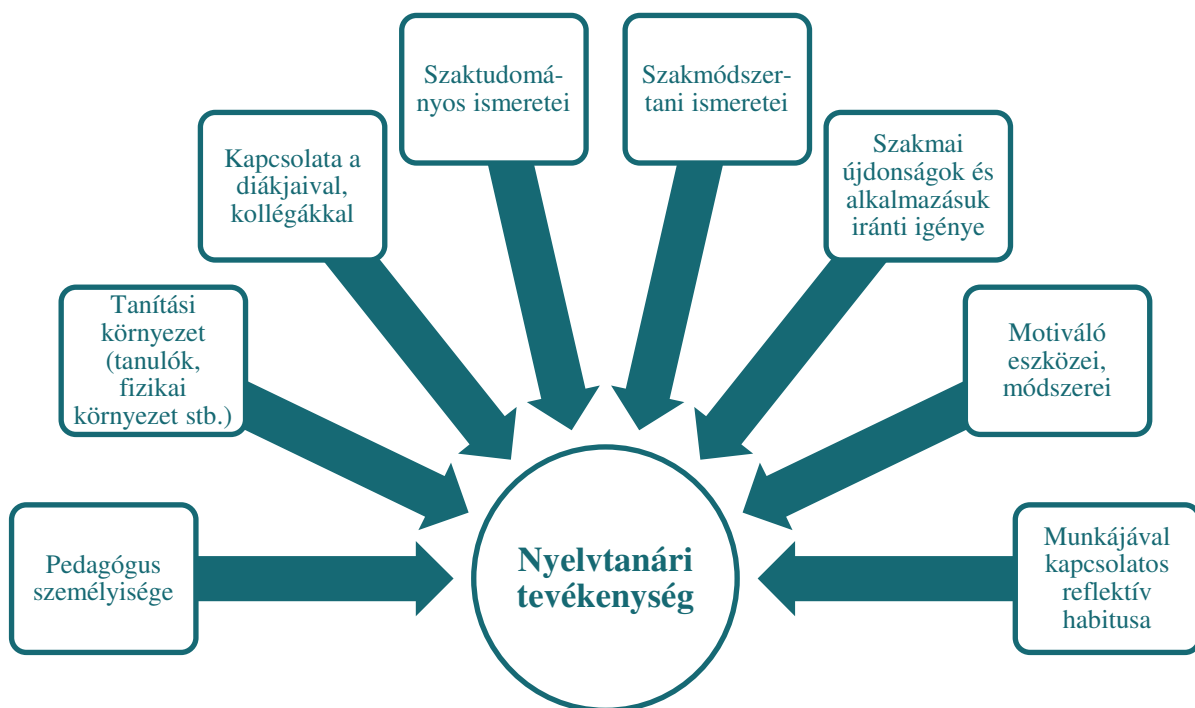
nem hatékony, ha a tanulóknak a középiskolában a saját nyelvi szintjüknél alacsonyabb szinten kell tanulniuk az adott idegen nyelvet, vagy valamilyen ok miatt nem folytathatják az általános iskolában tanultat. Ekkor a korábbi vagy az ismételt nyelvtanulásra szánt időt elpazaroltnak érzik (Vágó et al. 2011), ami demotiválóan hathat az iskolai teljesítményükre (Öveges – Csizér 2018; Köller et al. 2019).

3.3 A nyelvtanulást támogató tényezők

A tanárnak több aspektusból is lényeges szerepe van a tanulás folyamatában, mert fontos a személyisége, a nyelvtanulással, illetve nyelvtanítással kapcsolatos attitűdje. Másrésztől lényeges, hogy milyen a szakmai felkészültsége, milyen mértékben tudja motiválni a tanulóit, mennyire változatos a módszertani, valamint a nyelvtanítással összefüggő eszközhasználati repertoárja.

3.3.1 A nyelvtanár egyéni jellemzői

A nyelvtanár személyisége és szakmai tudása hatással van a nyelvtanári tevékenységre, ezzel összefüggésben a nyelvtanulás hatékonyságára, sikerességére, illetve ezek mértékére, mert a nyelvtanuló mellett többé vagy kevésbé aktívan részt vesz ő is a nyelvtanítási-tanulási folyamatban. Azt, hogy a nyelvtanár szakmailag hogyan jellemezhető, miként áll össze a módszertani repertoárja, több tényező befolyásolja. Ezek közül kutatásunkkal kapcsolatban az általunk legfontosabbnak tartottakat a 10. ábrán mutatjuk be, majd röviden jellemezzük őket az alfejezetben.



10. ábra. A nyelvtanár szakmai munkáját meghatározó főbb tényezők (saját szerkesztés az alfejezetben leírtak alapján)

Carl Rogers (1984) szerint három fő jellemzője van a tanárnak: (1) tisztelet a munkájával, a diákjaival, kollégáival stb. szemben, (2) empátia a tanulókkal szemben, valamint (3) autentikusság a munkájában. A tanítás-tanulási folyamatban a tanár személyisége is meghatározó, mert modellként szolgál a szociális kapcsolatok kialakítása és ápolása, a tanórai prezentációk, valamint az értékelés során. A tanulói teljesítményeket jelentősen befolyásolja, hogy a tanárnak milyen a kapcsolata a diákjaival, milyen a csoportkohézióban, valamint a csoport/osztályközösségben betöltött vezető szerepe (Dörnyei 2001). A hatékony és eredményes idegennyelv-tanulási folyamatban lényeges, hogy a tanár folyamatosan figyeljen a tanulókra, ismerje a képességeiket, előzetes (kulturális) tudásukat, motiváltságukat, majd ezek alapján, ha szükséges differenciáljon, illetve objektív visszajelzést adjon nekik a tanórai teljesítményükről (Petriné Feyér 2001; Lannert 2015). Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a tanár hogyan áll a tanulókhoz, pozitív vagy negatív irányban mennyire előítéletes velük szemben, ami önbeteljesítő jóslatként a tanulók teljesítményére is hatással van (Dörnyei 2001; Szabó 2008). A tanítás-tanulási folyamat során a tanulók szociokulturális háttérének figyelembevétele is lényeges, hogy a tanár és az iskola által közvetített nyelv, köznapi ismeretek mennyire állnak közel vagy távol a tanuló otthoni környezetében megjelenőkhöz képest (Bernstein 1971; Nahalka 1998; Sebestyén – Hegedűs 2017). A tanár ezek szem előtt tartásával hatékonyabban tudja megszervezni a tanítási óráit, ezáltal fejleszteni, motiválni és sikerélményhez juttatni a tanulókat.

Mindehhez a tanár szaktárgyi tudásának a tanítás-tanulási folyamatban megkérdőjelezhetetlen szerepe van, ezért is lényeges az a tény, hogy a rendszerváltozás utáni nagymértékű nyugati nyelv szakos tanárhány a 2000-es évek közepére jelentősen csökkent, így a képesítés nélkül alkalmazott tanárok aránya, valamint az egy szaktanárra jutó tanulók létszáma is alacsonyabb lett, amivel a nyelvoktatás színvonala javult (Vágó et al. 2011). A tanár személyisége, szaktárgyában mutatott hitelessége befolyásolhatja az adott tantárgy kedveltségét is, mert ha a tanuló nem tartja a tanárát elég jártasnak és magabiztosnak az idegennyelv-használatban, akkor könnyen demotiválttá válhat az adott idegennyelv-tanulásban. Ezért a tanárnak az az érdeke, hogy már a pályája elején magas szintű szakmai ismeretekkel rendelkezzen, mert *„az oktatási rendszer minősége nem tudja meghaladni a tanárainak a minőségét”* (Barber – Mourshed 2007: 19). Ezt a kijelentést egy hazai vizsgálatban megerősítették, amikor a Debreceni Egyetemen a 2006 és 2012 között tanuló némettanár szakos hallgatók eredményeit elemezték, ami alapján a kimeneti szint kevésbé haladta meg a bemeneti, átlagosan középfokú szintet (B2), ezzel szemben a kimenetkor a KER szerinti C1-es, felsőfokú nyelvtudás lett volna az elvárt (Gombos 2014). A tanár meghatározó és példaadó lehet a tanulók számára abból a szempontból is, hogy ő maga – legyen nyelvtanár vagy más ismeretekben jártas – mennyire motivált nyelvtanuló, mennyi nyelvet ismer és használ akár a mindennapi munkája során, akár az új szaktudományos vagy a szakmódszertani ismeretek bővítésében, továbbá részt vesz-e külföldre irányuló mobilitási programokban (Einhorn 2012; Sebestyén – Dusa 2015).

A nyelvtanárok szakmai ismereteivel kapcsolatban, hanem a szakmai újdonságok, a legkorszerűbb nyelvtanítási alapelvek folyamatos figyelemmel kísérése is fontos, amik alapja az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés és az ezzel kapcsolatos kompetenciafejlesztés azért, hogy az elsajátított ismeretek a mindennapokban is könnyen alkalmazhatók legyenek (Héreginé Nagy 2019). Ezért a tananyag a tanulók egyéni igényeihez, kompetenciáihoz igazítva, egyéni tanulási útvonalakat kijelölve jelenik meg a tanítási órákon, amikkel kapcsolatban egyre elterjedtebbek a kooperatív, együttműködésen alapuló – például a Komplex Instrukciós Program (KIP) –, a tanulók differenciálását segítő – például Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz (DFHT) – módszerek. Továbbá az aktív tanulást támogató módszerek, úgy, mint a probléma alapú tanulás, projekt alapú tanulás, kutatás alapú tanulás, élmény alapú tanulás stb. (Kőpatakiné Mészáros 2006; K. Nagy 2015; Bakti et al. 2018; Héreginé Nagy 2019; K. Nagy – Révész 2019).

Napjainkban népszerűek az oktatásban az infokommunikációs technológiák (IKT), amely fogalomnak többféle értelmezése, tartalma is lehet. Molnár (2015: o. n.) szerint *„a számítástechnika és a távközlés fejlődésével újfajta kommunikációs technikák és info-*

kommunikációs eszközök jelentek meg. Kezdtől körvonalazódni egy igen fontos terminus, az „Információs és Kommunikációs Technológiák” (IKT) fogalma. Ezt szintén többféle módon értelmezik. Vannak, akik az IKT-t eszköznek tekintik. Mások az ellenőrzés eszközét látják az automatizált technikában. Felfogják még szervezési technikaként, vagy média- és kapcsolati funkcióként, illetve a társadalomalakításban felhasználható fejlesztendő folyamatként, s végül technikai gyakorlatként is”. Az oktatás kontextusában többnyire az eszközöket értjük az IKT fogalma alatt, melyekhez a különböző interaktív eszközök, laptopok, tabletek, okostelefonok, kísérleti- és mérőeszközök stb. tartoznak (Molnár 2015). Az IKT eszközök egyre gyakoribb megjelenése a tanítási órákon abból is eredhet, hogy az élet más területein folyamatosan és növekvő mértékben jelen vannak a gyermekek életében, ezért a gyermekek igénylik őket, így megfelelő szakmai irányítás mellett hozzájárulhatnak a hatékony és eredményes (nyelv)tanuláshoz. A korszerű (nyelv)tanítási irányzatok, eszközök figyelemmel követése, illetve használata lehetőséget ad az idegen nyelvi ismeretek változatos formában történő elsajátítására, alkalmazására, a változatosság pedig pozitív hatású a tanulók motivációjára nézve (Bikics – Kegyes 2016).

A motiválás összefüggésben van a tanárok szakmai jártasságával: milyen formában tudja motiválni a tanulóit a saját céljaik elérésében, valamint abban, hogy minél jobb teljesítményre legyenek képesek az általa tanított tantárgyból. A tanári motiváció több tényezőből áll, Dörnyei (1994) ide sorolja az osztálytermi történéseket és klímát, a csoportkohéziót, a tananyagokat, a taneszközöket, a tanári visszajelzéseket, valamint az osztályzatokat, jutalmakat. Szintén fontos a tanítási órán használt tananyagok tartalmi változatossága, érdeklődést felkeltő tulajdonsága, mert ezek is ösztönzik a tanulókat a feladatok megoldásában. A különböző témák, feladatok tanórai megoldásához számos lehetőség adott, például különböző szövegek, dalok, országismereti információk – ezzel kapcsolatban német nyelvterületen kedvelt az úgynevezett DACH-elv⁴¹ alkalmazása (bővebben lásd Shafer et al. 2020) – feldolgozása gyakran olyan gyakorlatokban, melynek végén a tanulóknak a munkájukat prezentálniuk is kell a társaik és a tanáruk számára (Reder 2011). A tanulók aktív, kooperatív részvételét igénylő, élményalapú tanulást elősegítő feladattípusok szintén motiváló hatásuk miatt egyre népszerűbbek napjainkban a tanítási órákon a diákok és a nyelvtanárok számára egyaránt (Bakti et al. 2018).⁴² Ezen kívül a tanár – a személyisége, a tanítási és vezetési stílusa, a tanulókkal való kapcsolata, a feléjük irányuló visszajelzései – is motiváló hatású lehet a tanítási-tanulási folyamatban (Dörnyei 1994).

⁴¹ Németül DACH-Prinzip, ami arra vonatkozik, hogy a német nyelv tanulása során az országismereti információkat ne csak Németországgal, hanem Ausztriával és Svájjal kapcsolatban is kapjanak a tanulók. Ennek egy változata a DACHL-elv, ebben Lichtenstein is hozzátartozik a felsorolt országokhoz (Tonser 2020).

⁴² A nyelvtanítás-módszertani irányzatokkal kapcsolatban részletesebben lásd a 2.3 alfejezetet.

Lényeges, hogy a nyelvóra a tanár számára szintén érdekes, változatos legyen, mert ezzel az attitűddel a tanulókat motiválni tudja nemcsak a különböző feladatok megoldásában, hanem magában a nyelvtanulásban is (Reder 2011).

A motiválást meghatározza, hogy a tanár módszertani kultúrája mennyire változatos (Falus 2001). Az új módszerek kipróbálása, használata kreativitást igényelhet, mert a magyar közoktatási rendszerben az értékelés alapvetően normaorientált, ami hatással van az ismeretek elsajátítására is (Einhorn 2015b). Az újabb módszertani technikák megismerése, használata összefügg egy tanár újdonságokra való nyitottságával, valamint az ön- és továbbképzési hajlandóságával (Sebestyén – Dusa 2015). Ebből a szempontból fontos megemlíteni az idegennyelv-tudás fontosságát, mert az egy adott tantárgyhoz tartozó szaktudományos és/vagy szakmódszertani ismeretek más országokban a hazai gyakorlattól eltérőek, sőt előrehaladottabbak lehetnek. A német nyelv tanításával kapcsolatban ilyen például a német mint idegen nyelv tanítás módszertana, ami a német nyelvterületen több évvel a hazai gyakorlat előtt jár, mert ezekben az országokban a korábban vendégmunkásként érkezőket, illetve gyermekeiket viszonylag gyorsan és hatékonyan kellett német nyelvre tanítani, ez pedig jelentősen fejlesztette a módszertani kultúrát (Feld-Knapp 2009).

A tanításmódszertani ismeretekkel összefüggésben meg kell említeni a pedagógusi hatékonyságot, mert hiába ismeri a tanár a legmodernebb tanítási módszereket, ha valamilyen okból – legyen ez saját maga által generált, vagy rajta kívül álló – nem, vagy csak részben tudja ezeket alkalmazni a tanítási óráin. Az idegennyelv-tanítási módszereket két csoportra lehet bontani a tekintetben, hogy a tanár áll a tanítás-tanulási folyamat középpontjában, és így egy ismeretközpontú pedagógiai elv érvényesül a tanórákon, vagy a tanulók állnak a fókuszban, és ezért inkább a tevékenységekre, illetve a tanulói kompetenciák fejlesztésére kerül a hangsúly. Az aktuális oktatáspolitiká befolyásolhatja az egyik vagy másik csoportba tartozó módszerek előnyben részesítését, azonban fontos, hogy nem mindegyik hatékony minden helyzetben. Azon csoportok/osztályok számára, ahol például a tanulók heterogén összetétele és előzetes tudása miatt fontos a differenciálás, illetve ezzel összefüggésben a tanulók folyamatos motiválása, ott valószínűleg a tanár- és ismeretközpontú módszerek kevés sikert fognak hozni (Einhorn 2015b). A módszerek alkalmazásakor nem elegendő csak a pedagógus hatékonyságát vagy a tanulók munkáját figyelembe venni, hanem lényeges, hogy milyen környezetben valósul meg a tanítás-tanulási folyamat. Ez jelentheti az egy adott iskolára jellemző tanulói bázist – amit befolyásolhat például az iskola szelekciós mechanizmusa (Csapó et al. 2009), vagy annak a területnek a földrajzi jellemzői, ahol az intézmény található (Enyedi 1977; Garami 2013) –, továbbá a tanári karba tartozók különböző szakmai és személyes jellemzőit (Hegedűs 2017, Hegedűs 2020), de az adott iskolaépület

állapotát és felszereltségét (Széll 2018) is ide sorolhatjuk. Az iskola fizikai környezete is jelentős mértékben hozzájárul az iskolai sikerességhez, mind a tanári mind pedig a tanulói eredményességet tekintve, de a disszertációmban nem térünk ki erre.

Lényeges szempont a nyelvtanári tevékenységgel kapcsolatban, hogy a tanár mennyire reflektív a saját, valamint az általa tanított diákok munkáját tekintve. Még az egy iskolába járó, azonos életkorú és ugyanazon tanár által tanított csoportok/osztályok is különbözhetnek egymástól aszerint, hogy az adott tananyagnál mely módszerek hatékonyak és melyek kevésbé célravezetők számukra. A pedagógus munkájának fontos része, hogy ezekre a tanítás során megjelenő különbségekre reflektáljon, például az alkalmazott módszerek megválogatásával, és ha a tanórai tapasztalatai alapján szükséges, ezek későbbi megváltoztatásával. Ehhez egy pedagógusnak nemcsak széleskörű módszertani kultúrával kell rendelkeznie, hanem a tanulói tevékenységek méréséhez, értékeléséhez szükséges ismeretekkel is (Szabó 2010; Einhorn 2015b). Ezért lényeges, hogy egy tanár mennyire tartja fontosnak a szakmai pályája során a szakmai megújulást jelentő ön- és továbbképzéseket, amik lehetnek kifejezetten idegennyelv-tanulásra irányuló és/vagy idegen nyelven zajló szaktudományos, szakmódszertani stb. képzések (Einhorn 2015b; Sebestyén – Dusa 2015).

A pedagógusok továbbképzéseken való részvétele több tényezőtől függ. A vonatkozó kutatások szerint (például Hermann et al. 2009; Chrappán – Pusztai 2014, Márkus E. 2015; Sági – Szemerszki 2016) az életkor, a már meglévő végzettség, a pedagóguspályán eltöltött idő, az életpályamodellben elért fokozat, az éppen hatályos jogszabályok, a képzés finanszírozásának lehetőségei befolyásolják a pedagógusok továbbképzési hajlandóságát. Márkus Edina (2015) tanulmányában a pedagóguspálya különböző területein dolgozók válaszai alapján arra a megállapításra jutott, hogy a pedagógusok továbbtanulási motivációjának hátterében a szakmai fejlődés mellett elsősorban a képzéseken kialakuló szakmai és társas kapcsolatok lehetősége jelenik meg. Ez az eredmény arra utal, hogy a pedagógusok belső motivációjában felfedezhető, a szakmai ismeretek folyamatos fejlesztésének igénye nem biztos, hogy csak a formális továbbképzéseken való részvételben mutatkozik meg, hanem a kollégák közötti informális információcserében is. Hazánkban mégis a legtöbben a szakmai fejlődést a továbbképzésekkel azonosítják, és a szakmai konferenciákat már kisebb arányban látogatják, illetve ugyanígy kevés pedagógus vesz részt kutatásokban (OECD 2009; Sági – Szemerszki 2016). Ennek a szakirodalom (Sági 2015; Simon – N. Tóth 2016) szerint az lehet az oka, hogy a továbbtanulási motivációk között a tanúsítvány megszerzése előrébb áll, mint a továbbképzésen megszerezhető ismeretek. A különböző továbbképzéseken igazolt részvétel nemcsak a megszerzett szakmai ismeretek

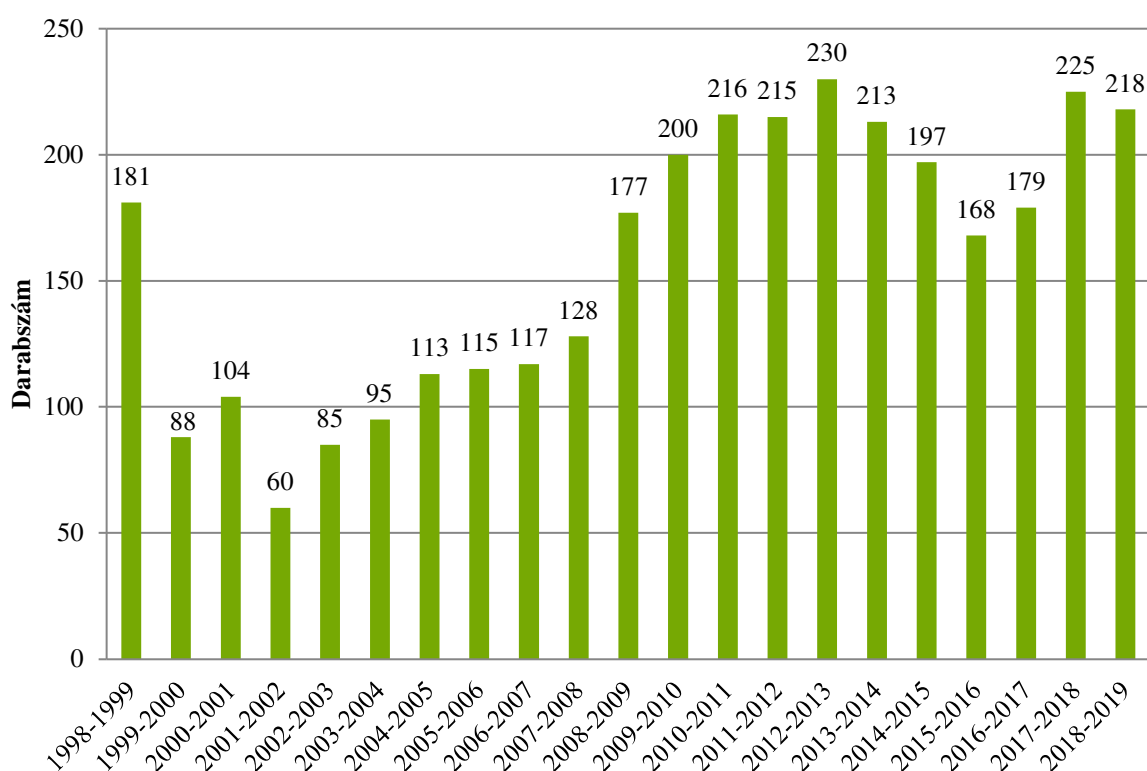
miatt fontos, hanem hozzájárulhat a pedagógusok életpályamodellbeli vagy más szakmai szempontú előrelépéséhez.

3.3.2 A tankönyvek szerepe az idegen nyelv oktatásában

A nyelvvórán alkalmazható eszközök választéka nagyon széles, melyek ismertetése túlmutat a disszertációnk keretein, ezért ezek közül csak a leggyakrabban használttal és legelterjedtebbel, a tankönyv vizsgálatával foglalkozunk. A tankönyv fogalmának egyik meghatározása Steintől (1977) származik, aki a tankönyvet politicumnak, informatoriumnak és paedagogicumnak nevezi. Politicum, mert tananyagában a korábbi és az aktuális társadalmi-politikai folyamatoktól nem tud teljes egészében mentesülni; informatorium, mert célja a tanulók régi ismereteinek felelevenítése, valamint ezekhez az új ismeretek hozzákapcsolása; végül paedagogicum, mert nemcsak tananyagátadó funkciója van, hanem nevelő szerepe is (Stein 1977). Egy másik szemlélet a tankönyvet médiumként, vagyis olyan közvetítő eszközként értelmezi, melynek segítségével a tanár új információkkal, elméletekkel ismertetheti meg a tanulóit (Hacker 1980; Strietzel 1989; Hühne 2003). Ellington és Harris (1986) megfogalmazása szerint a tankönyv *„olyan, az oktatás szolgálatában álló könyv, amely rendszerezett, érthető és fokozatosan előrehaladó formában egy tantárgy vagy szakterület anyagát tartalmazza, s amely ekképpen a szóban forgó tantárgy vagy szakterület tanítása vagy tanulása során az elsajátítandó ismeretek alapvető forrásaként alkalmazható”* (Ellington – Harris 1986, idézi: Karlovitz 2001: 8). Kétségtelen, hogy minden tankönyv egyfajta korrajz, mert a tankönyvek kölcsönhatásban vannak a tanulókkal, a szülőkkel, a politikával, a társadalommal is (Weinbrenner 1992). Ez a kölcsönhatás azért fontos a disszertációnkban, mert azt feltételezzük, hogy a tanulók nyelvtanulási motivációjára hatással van a tankönyv is, amiből az adott idegen nyelvet tanulják. A kutatásunk szempontjából egyfajta kevert definícióként a tankönyvet inkább egy, az oktatási és nevelési ismereteket közvetítő eszközként értelmezzük, ami a tanulók életkorát és előzetes tudását figyelembe véve segít az újabb ismeretek elsajátításában.

A legmegfelelőbb tankönyv és a hozzá kapcsolódó kiadványok – munkafüzetek, feladatgyűjtemények, szótárak – kiválasztásához különböző szempontokat érdemes figyelembe venni, mint például a csoport/osztály életkorát, képességeit, előzetes ismereteit, továbbá azt, hogy melyek azok az új ismeretek, amik elsajátítása a tanulók esetében elvárt követelmények, valamint az intézményes nyelvtanulás során/végén cél-e valamilyen vizsgán való megfelelés (Neuner 1979; Baumann 1991; Zschärlich 1991; Dross 1997). Az 1990-es években a nyugati nyelvek tanítása magával hozta a hazánkban gyártott és külföldről

importált tankönyvek piacának bővülését (Fábián 2003). A rendelhető tankönyvek és kiegészítőik évenkénti rendszerezését először az 5/1998. (II. 18.) MKM rendelet írta elő. A tankönyvek és a hozzájuk tartozó kiadványok darabszámát évenkénti bontásban vizsgálva a tankönyvpiac az 1998/1999-es tanévben megjelenő kínálatot (181 darab) csak a 2008/2009-es tanévben (171 darab) tudta újra megközelíteni, majd a 2014/2015-ös tanévig meghaladni. A 2015/2016-os, valamint a 2016/2017-es tanév viszonylagos kiadványcsökkenése után az utolsó két vizsgált tanévben ismét 200 kiadványon felüli számban találhatók német nyelv tanításához használható kötetek a tankönyvjegyzékben, ami a 2018/2019-es tanévben 218 darabot jelent (11. ábra).



11. ábra. Az 1998/1999. és a 2018/2019. tanév között német mint idegen nyelv tanításához használt tankönyvek darabszáma (N=3323; Forrás: Az 1998/1999. és 2018/2019. tanévek közötti tankönyvjegyzékek német mint idegen nyelv tanításához használható kiadványokat tartalmazó adatbázis) (saját szerkesztés)

Az 1999/2000. tanévtől tapasztalható hirtelen csökkenés oka lehet egyrészt, hogy a tankönyvvé nyilvánítás rendje megváltozott, és kezdetben kevesebb kiadvány felelt meg ennek (Vágó et al. 2011; Sebestyén 2016a). A 2008/2009-es tanévtől ütemes növekvés valószínűleg a 237/2006. (XI. 27.) kormányrendeletnek köszönhető, mert ezzel a rendelettel a nyelvvizsga többé nem váltja ki az emelt szintű érettségit, továbbá a felsőoktatási felvételi pontszámítása is megváltozott. A megszerezhető többletpontok miatt az emelt szintű érettségi letétele preferálttá válik (Sebestyén 2014), ami a tankönyvpiacra is hatással van, mert a nyelvtanároknak és a tanulóknak a sikeres felkészüléshez az új elvárásokhoz igazodó

tankönyvekre van szüksége (Sebestyén 2016a). A nemzeti köznevelés tankönyvellátásról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény azonban jelentősen leszűkítette a tankönyvjegyzékbe felvehető kiadványok körét, ezért a tankönyvjegyek három év alatt több mint 60 tétellel lett rövidebb. A 2010-es évek közepén a jelentős elemszámváltozás oka lehet továbbá, hogy ekkor többször változott a tankönyvvé nyilvánítás módja. Például a 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet után hatályba lépő 16/2013. (II. 28.) EMMI rendeletbe bekerült, hogy a tankönyvvé nyilvánítás meghosszabbítása legfeljebb három alkalommal lehetséges, ami 4/2017. (IV. 10.) EMMI rendelettel módosított 17/2014. (III. 12.) EMMI rendeletben jelent meg. Ennek hatására számos kiadványt a tankönyvi érvényességük megszűnése után le kellett venni a tankönyvjegyzékről. Ezeket a módosításokat és a folyamatosan változó nyelvtanulói igényeket igyekeznek kiszolgálni a tankönyvkiadók, ezért az utóbbi években számos új kiadvány – például a *DaF leicht, Deutsch mit Comics für die Schule* – jelent meg a tankönyvjegyzékben, ami a két utolsó vizsgált év darabszámnövekedésének hátterében állhat.

Az 1998/1999-as tanévtől kiadott tankönyvjegyzékek nemcsak magukat a tankönyveket, hanem a hozzájuk tartozó munkafüzeteket, szószedeteket, hanganyagokat, fordítási és szókincsellenőrző gyakorlatokat, érettségire és nyelvvizsgára felkészítő kiadványokat, dolgozat- és házi feladat-füzeteket is tartalmaznak (Sebestyén 2016a). 1998/1999-es tanévtől a 2018/2019-es tanévig kiadott tankönyvjegyzékek szerint a német nyelv tanításához összesen 27 kiadó kínált termékeket⁴³ (8. táblázat). Amik közül négy – a Hueber, a Lexika, az Eszterházy Károly Egyetem⁴⁴ és a Raabe Klett – akár jogelődjeik révén, de minden évben szerepeltek a hivatalos tankönyvjegyzékekben. A legnagyobb példányszámmal rendelkező kiadók az Eszterházy Károly Egyetem (1006 darab), a Hueber (755 darab) és a Raabe Klett (492 darab), így jelentőségük mind a hosszútávú tankönyvpiaci jelenlétükre, mind az évfolyamok és a kiadványok tekintetében tapasztalható széles választékukra igaz.

⁴³ Négy kiadónak az évek folyamán több elnevezése és/vagy jogelődje volt. A Hueber jogelődje a Max Hueber. Az Eszterházy Károly Egyetem kiadványait korábban az Oktató Kutató és Fejlesztő Intézet, a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., a Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., és az Apáczai Kiadó adta ki. A Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft. jogelődje a Klett Könyvkiadó Kft., a Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., a PannonKlett Könyvkiadó Kft. és a Grimm Kiadó volt. A Műszaki Könyvkiadó és a Konzept-H Könyvkiadó kiadványait pedig a Műszaki Könyvkiadó Kft. adja ki.

⁴⁴ Az Eszterházy Károly Egyetem 2021. augusztus 1-jétől fenntartóváltás miatt Eszterházy Károly Katolikus Egyetemenként működik tovább (2021. évi XII. törvény), viszont disszertációban szereplő adatok a fenntartóváltás előtti időszakra vonatkoznak, ezért az akkor hatályos elnevezést használjuk a disszertáció teljes terjedelmében.

8. táblázat. Német mint idegen nyelv tanításához használt tankönyvek kiadói az 1998/1999. és 2018/2019. tanév között (N=3323; Forrás: Az 1998/1999. és 2018/2019. tanévek közötti tankönyvjegyzékek német mint idegen nyelv tanításához használható kiadványokat tartalmazó adatbázis) (saját szerkesztés)

Kiadó	Darabszám
Eszterházy Károly Egyetem <i>(és jogelődjei)</i> ⁴⁵	1006
Hueber Magyarországi Képviselete <i>(és jogelődje)</i>	755
Raabe Klett <i>(és jogelődjei)</i>	492
Oktatás Módszertani Kiadó	309
ZIEL	236
Lexika	171
Maxim	111
Verlag für Deutsch	54
Nordwest 2002	42
Holnap	27
Műszaki <i>(és jogelődjei)</i>	26
Oxford University Press	18
MM Publikations - ELT Hungary	14
Alfárium Szuggesztópéd Nyelvstúdió GM	12
Mozaik	8
Langenscheidt	6
Romi-Suli Könyvkiadó és Továbbképző Műhely	6
SZEGA BOOKS	6
Otker-Nodus	5
Pedellus N. V.	5
Könyvtárellátó Nonprofit Kft.	4
Corvina Kiadó Kft.	2
Homonnai és Társa	2
Korona	2
Könyvesház	2
Baja és Tsa Oktatási Bt.	1
Paginarium	1
Összesen	3323

A vizsgált évek tankönyvjegyzékeiben hazai és a külföldi kiadók, illetve szerzők által jegyzett kiadványok is találhatók, amik nyelvpedagógiai szemléletében és tartalmában különbség lehet. A külföldiek nagyobb valószínűséggel készítenek úgynevezett nem regionális tankönyveket, melyek egynyelvűek, és nem tartalmazzak a kiadás országára

⁴⁵ Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) közneveléssel kapcsolatos feladatai 2019. december 1-jétől az Oktatási Hivatalba kerültek át (OFI 2020), ezért a 2019/2020-as tanévre vonatkozó tankönyvjegyzékben már ez szerepel az Eszterházy Károly Egyetem helyett. Azonban a vizsgálatainkat a 2018/2019-es tanévvel bezárólag végezzük, ezért disszertációnkban az Eszterházy Károly Egyetemet említjük kiadóként.

jellemző, országspecifikus elemeket, ezért más országban is sikeresen használhatók (Szablyár 1995; Pingel 2010, Middeke 2014), mert a bennük található tartalom és nyelvtanítási módszer univerzálisabb szemléletű (Sebestyén 2016a). A nem regionális tankönyvek kritikájaként pontosan ez az univerzális szemlélet fogalmazható meg, mert a tanulók előzetes ismereteik hiányában nem tudnak kapcsolódni a bennük található témákhoz, továbbá a tanárok szakmódszertani ismereteivel sem biztos, hogy mindig kompatibilis a módszertanuk (Maleki 2016). Lényeges továbbá a tankönyvekben megjelenő nyelvpedagógiai szemlélet, mert a tanárok a tananyagtartalommal együtt ezt is átveszik, és szinte előírásként alkalmazva a tankönyvekben leírtakat, ezek mentén tanítanak (M. Nádasi 2011). A nyelvpedagógiai szemléletet nagyban meghatározza, hogy melyik korosztály számára és milyen céllal készült az adott kiadvány. Az intézményes nyelvoktatásra általában az egy-egy vizsgára való felkészítés jellemző, ezért a tankönyvek tananyagtartalmában főként a nyelvtani ismeretek jelennek meg hangsúlyosan (Sebestyén 2019), míg kialakításukban egyre inkább az jellemző, hogy egy-egy téma terjedelme csak két oldal, és itt helyezik el a hozzá tartozó, többnyire sok, rövid, különböző nyelvi kompetenciákat fejlesztő feladatot (Michalak – Müller 2016).

Az oktatási intézményekbe járó, 21. században született gyermekek figyelmét általában inkább a digitális tartalmak kötik le, ami kihívás az oktatás számára, mert az intézmények eszközeikben és módszertani kultúrájukban inkább a papír alapú tartalmak közvetítésére vannak berendezkedve. Vannak változásra irányuló törekvések, de jelenleg a tanításban az ismeretátadásra szolgáló eszközök közül még mindig a tankönyv a legszélesebb körben alkalmazott. Ezért az idegennyelv-tanulási folyamatban fontos szerep jut ezeknek, és más, nyelvtanításhoz használható, papíralapú kiadványoknak, melyek feladata elsősorban a tananyagtartalom közvetítése, de hasznosak lehetnek például a motiváláshoz is. A digitális felületek azonban lehetőséget adnak a képi vagy ikonokkal történő gyors információcserére, ez által pedig a tanulók közötti interakcióra (Benedek 2019). A digitális, vizuális elemek többek között motiválóak, mert változatosságot jelentenek a tanulóknak a papír alapú taneszközök mellett. Az internetes és mobil eszközök egyre hozzáférhetőbbé válnak mindenki számára, így a tanítási órába való bevonásuk egyre megvalósíthatóbb, természetesen a tanítási-tanulási folyamatot, a tanár és a tanulók kompetenciáit, eszközellátottságát, valamint az intézmény házirendjét figyelembe véve (Bartal 2019). Ha megvalósul a digitális eszközökkel támogatott oktatás egy-egy tanórán, kezdetben a tanárok részéről még alaposabb tervezést, előkészítést kíván, mert ezeknek az eszközöknek a használata az összes résztvevőtől más gondolkodásmódot igényel a tanítási-tanulási folyamat során a hagyományos, papír alapú taneszközökhöz képest (Traxler – Vosloo 2014; Bikics – Kegyes 2016).

A digitális és internetes világra jellemző a gyorsaság, így olyan tananyagokra, feladatokra van a nyelvtanároknak, illetve a tanulóknak igénye, melyek rövid, gyorsan megoldható részekből állnak, valamint lehetőség szerint önellenőrző funkciójuk is van. Az internet gyorsan változik, ezért a tananyagok összeállításakor figyelni kell arra is, hogy az online feladatok minél tovább eredeti formájukban elérhetőek és felhasználhatók maradjanak (Ally et al. 2014; Royle et al. 2014). Az online feladatok összeállítása történhet a nyelvtanár által, de a tankönyvkiadók szintén igyekeznek lépést tartani az igényekkel, ezért például online támogatást biztosítanak, de találhatók internetes kutatást igénylő feladatok is a tankönyvekben. Az előbbi főként a Hueber kiadó köteteire jellemző, míg az utóbbi például az Eszterházy Károly Egyetem által kiadott *Kon-Takt* sorozatra (Sebestyén 2019).

Összegezve a 3. fejezetben leírtakat, áttekintettük a nyelvválasztást, valamint a nyelvtanulást befolyásoló tényezőket: a nyelvtanulóval kapcsolatban társadalmi háttér és a családon kívüli környezet jelentőségét, az anyanyelv és idegen nyelv(ek) kölcsönhatását, a motiváció fontosságát. Továbbá a nyelvtanítási-tanulási folyamattal kapcsolatban kitértünk a nyelvtanárok és a tankönyvek szerepére is.

4. Az idegennyelv-tanulás főbb eredményességi mutatói

Az idegennyelv-tanítás eredményessége több tényezőtől függ, egyrészt az idegennyelv-tanulási folyamatot befolyásoló tényezőktől, például az időbeli intenzitástól (óraszám, idegen nyelvi órák gyakorisága), a tanulóktól, a tanár módszertani kultúrájától, a tanításhoz használt eszközöktől, melyekről az előző fejezetekben már szó volt. Másrészt a tanítás-tanulási folyamat közben vagy azt követően a tanulók több olyan szituációval találkozh(at)nak, melyek célja a megszerzett tudás mérése, például a különböző idegen nyelvi versenyeken való részvétel, az érettségi vagy a nyelvvizsga letétele. A magyar közoktatási rendszerben jelentős szerepe van a nyelvi vizsgáknak, amik konkrét céljai lehetnek a nyelvtanulásnak (Öveges et al. 2019). A nyelvi mérésekről szerzett adatok kétféleképpen is szolgálhatnak információkkal: egyrészt megmutatják, hogy milyen eredményeket érnek el a tanulók az adott mérésen, másrészt, hogy az adott iskolában vagy tanárnál mennyien készülnek fel sikeresen tanulmányi versenyekre (Nikolov – Vígh 2012), szereznek nyelvvizsgát (Nikolov 2003b), tesznek érettségi vizsgát, valamint az ezekkel szerzett (többlet)pontokkal bejutnak-e a felsőoktatásba (Petneki 2002). Nem választhatók szét az intézményes keretek között tanult ismeretek a tanuló előzetes tudásától vagy a nem oktatási intézményben szerzett ismereteitől, ezért a tanuló tudása komplex módon értelmezendő (Csapó 2005; Ipacs 2015).

A következő alfejezetekben a német nyelvi versenyekről, valamint a nyelvvizsgázók számáról mutatunk be adatokat, amiket azért ismertetünk, mert így a némettanulás kedveltségét tovább tudjuk árnyalni. Ezt követően az érettségi vizsgák eredményeit ismertetjük, ami egy országos szintű mérés, és így összehasonlíthatóvá válnak az egyes területek az idegennyelv-tudás szempontjából. Az érettségi eredmények értelmezéséhez kevés háttérváltozó áll rendelkezésünkre, mégis a disszertációhoz készítendő vizsgálatunk földrajzi kiterjedésének meghatározásához egyfajta kiindulási pontként tekintünk a megyei szintű adatokra. Bemutatásukkor kitérünk a közép-, illetve emelt szinten elért eredményekre, az iskolatípusok közötti különbségekre és a vizsgákon résztvevők létszámának változására. Ahol lehetséges, a német nyelvet az angol nyelv adataihoz viszonyítjuk, mert Magyarországon az angol a legtöbb tanuló által tanult nyelv, amit a német követ, s így a két nyelv adatai arányaiban megfelelően összehasonlíthatók.

4.1 A német és angol nyelvi tanulmányi versenyek főbb létszámadatai

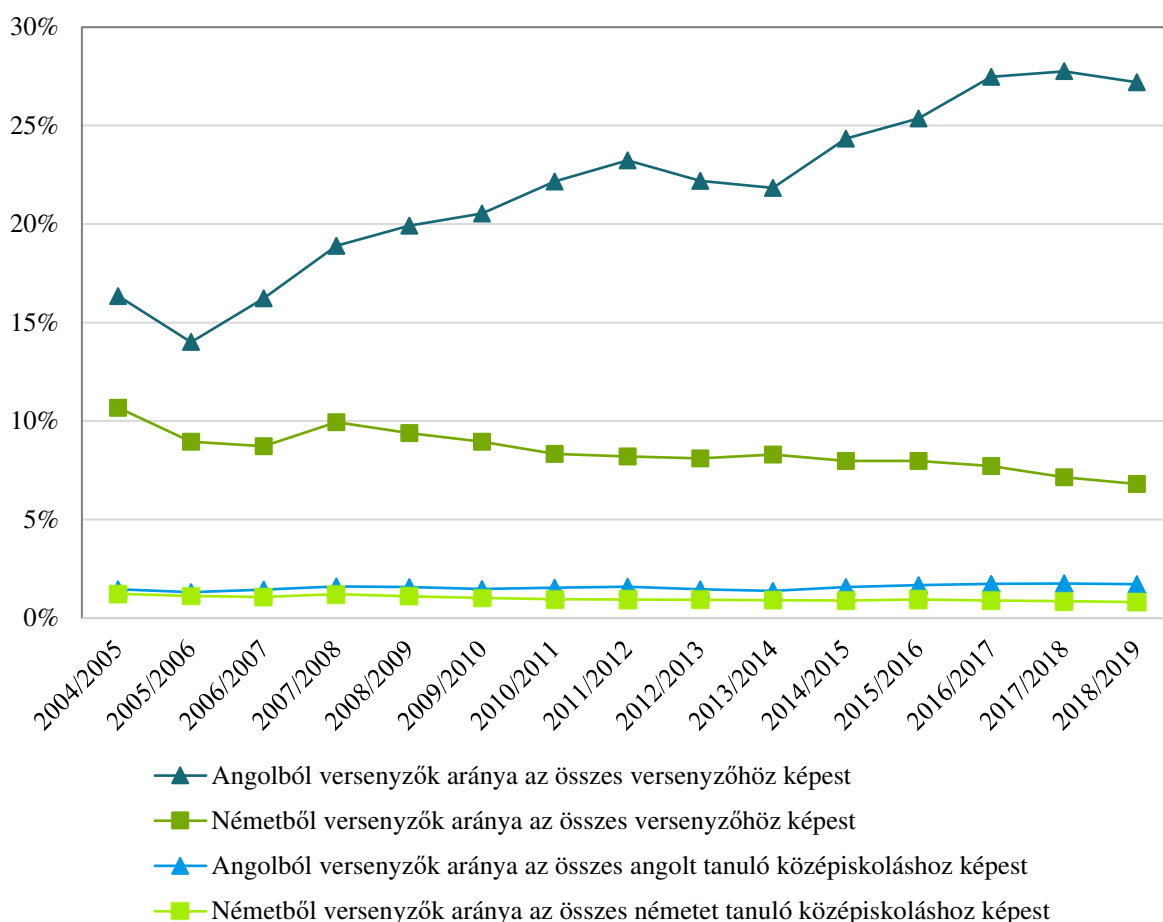
Az idegen nyelvi tanulmányi versenyeken való részvétel részben a diákok nyelvtanulás iránti motivációját, a különböző tanulmányi versenyeken elért helyezése a

tanulói és a felkészítő tanári eredményességet is mutatják. Ezek a versenyek lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy új környezetben, ismeretlen résztvevőkkel zajló interakciókban tegyék próbára nyelvtudásukat, ami a valós, mindennapi idegennyelv-használatban nem szokatlan helyzet. A tanulói és tanári motiváltság azért fontos, mert egy-egy verseny többlettudást igényel a résztvevőktől, valamint a sikeres részvétel további előnyökkel járhat, például a felsőoktatási felvételi eljárásban többletpontokkal.

A közoktatásban tanulók számára szervezett tanulmányi versenyekről nincs egységes adatbázis, aminek oka lehet, hogy azokat többnyire helyi vagy kistérségi szinten rendezik meg. Az országos versenyekről több információ áll rendelkezésre, de nagyrészt ezek nem statisztikai adatok, vagyis nem a résztvevők létszámára, eredményeire vonatkoznak, hanem sokkal inkább a versenyre, illetve az azon való részvételre. A német nyelvű, országos szintű versenyek közé tartozik az általános iskolások számára szervezett Országos Német Nyelvi Verseny (2016), amit a Szolnoki II. Rákóczi Ferenc Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola bonyolít le; az Országos Általános Iskolai Nemzetiségi Tanulmányi Versenyek az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Oktatási Hivatal szervezésében (Tanulmányi Versenyek 2019), valamint az egy magáncég által koordinált Spiel und Gewinn! (2019) című verseny. A középiskolásoknak a bajai Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja által megvalósított Országos Német Nyelvi Verseny 9-10. Évfolyam Számára; az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Oktatási Hivatal által szervezett Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (Tanulmányi Versenyek 2019), illetve a Goethe Intézet által lebonyolított Vitázik a világ ifjúsága (2019) választható.

Az angol nyelvű versenyek darabszámukat tekintve nem mutatnak többletet a német nyelvű versenyekkel szemben. Az általános iskolások esetében a TITOK Oktatásszervező Bt. által koordinált London Bridge (2019) nevű, valamint a Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola által koordinált Országos Angol Nyelvi Verseny Általános Iskolások számára című verseny választható (Tanulmányi Versenyek 2019); míg a némethez hasonló nemzetiségi versenyt angolból nem szerveznek. A középiskolások az Országos Angol Nyelvi Verseny 9. és 10. évfolyam számára, amit a Barcsi Széchenyi Ferenc Gimnázium és Kollégium bonyolít le; valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Oktatási Hivatal által szervezett Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (Tanulmányi Versenyek 2019), valamint a debreceni Szent József Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium által általános, illetve középiskolások számára szervezett Tiniagy Angol Tanulmányi Versenyek (2019) közül választhatnak. A két nyelv vetélkedői különbözőek egymástól abból a szempontból is, hogy az idegennyelv-ismeret mely szegmensét vizsgálják.

A versenyek közül a legjobban dokumentált az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV 2019), amivel kapcsolatban az Oktatási Hivatal honlapján több évre visszamenőleg elérhetők a feladatsorok, a díjazott tanulók, illetve tanárok nevei, valamint tantárgyanként az összes versenyző létszáma. Ez utóbbiról szolgál információval a 12. ábra, amin a német és angol nyelvi versenyen részt vevők aránya látható az összes résztvevőhöz, valamint az összes németet/angolt tanuló középiskoláshoz képest.



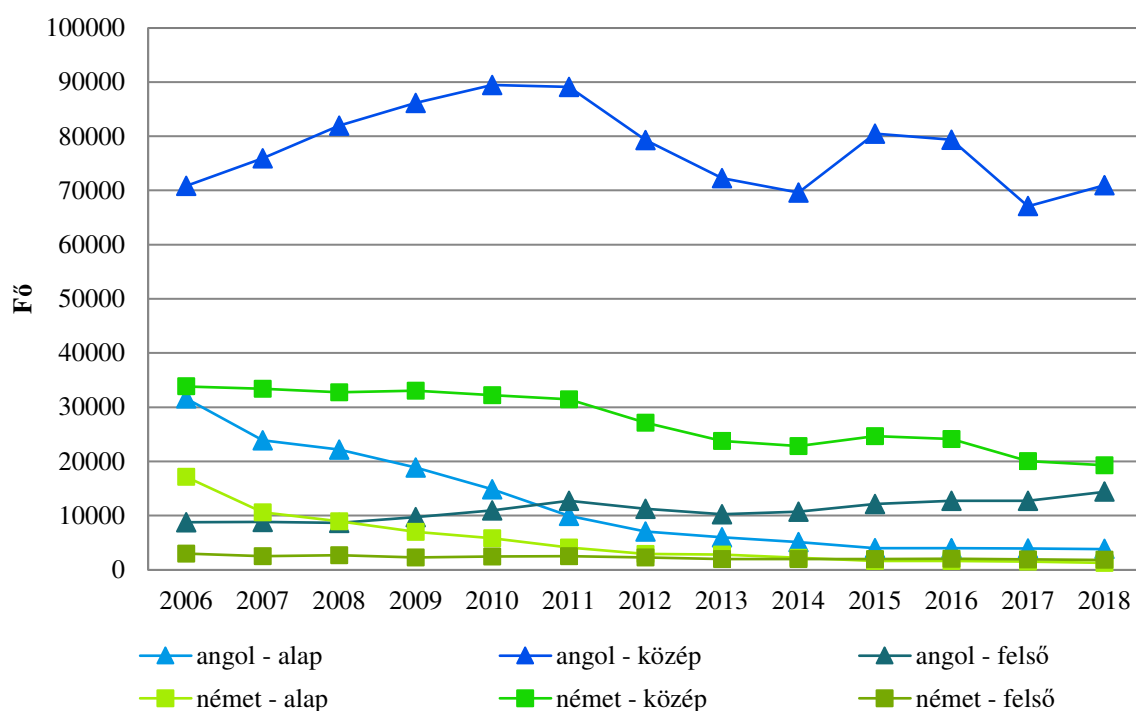
12. ábra. Az OKTV-n résztvevők aránya a 2004/2005-ös és a 2018/2019-es tanév között német, illetve angol nyelvből az összes résztvevőhöz, valamint a németet/angolt tanuló középiskolásokhoz képest (Forrás: Csécsiné Máriás et al. 2008: 16., 23-24.; Hagymássy – Könyvesi 2017: 20., 27.; az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019; OKTV eredmények 2019) (saját szerkesztés)

Az angol nyelvből versenyzők létszámaránya szinte folyamatosan növekszik, ezért az összes versenyzőből egyre többen jelentkeznek angol OKTV-re (is) – egy-egy versenyző több tantárgyból is indulhat –, azonban a németből versenyzők százalékos aránya a 2007/2008-as tanévtől folyamatosan csökken a 2013/2014-es tanévig, majd a 2016/2017-es tanévtől ismét. A németet/angolt tanulókhöz képest számított arányból az látható, hogy a 2013/2014-es tanévtől minimálisan távolodik egymástól a két görbe, viszont nem olyan arányban, mint ahogyan azt az OKTV versenyzői arányoknál látjuk. Az adatokból az látszik, hogy a német

nyelv iránt folyamatosan csökkenő érdeklődés a versenyrésztvételeken is észrevehető, amit a középiskolások aránya szinte egyáltalán nem befolyásol. Az OKTV-n való részvétel jelentős többletfelkészülést igényel, ugyanakkor a többszörösen módosított 423/2012. (XII. 29.) kormányrendelet alapján az országos döntőben 1-30. helyezést elérők a felsőoktatási felvételihez többletpontokat szereznek, ami a versenyenre való minél alaposabb felkészülést, és minél eredményesebb részvételt motiválja.

4.2 A német és angol nyelvből nyelvvizsgázók létszáma

Egy idegen nyelv kedveltségét az is mutatja, hogy mennyien nyelvvizsgáznak belőle, ami Magyarországon különösen népszerű, a közoktatás felől nézve külső mérési eszköz. Hazánkban 2000 óta van lehetőség akkreditált nyelvvizsgát tenni, aminek szintjei 2006-tól a Közös Európai Referenciakeretben megállapított szinteket – belépőfok A2, alapfok B1, középfok B2, felsőfok C1 – mérik (137/2008. [V. 16.] Korm. rendelet; Csépes 2012). A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ honlapján megtekinthető, hogy évente mennyien tettek alap-, közép-, és emelt szintű nyelvvizsgát az egyes nyelvekből. A németre vonatkozó adatok értelmezéséhez az angoloról elérhető információkat is megjelenítettük a 13. ábrán.



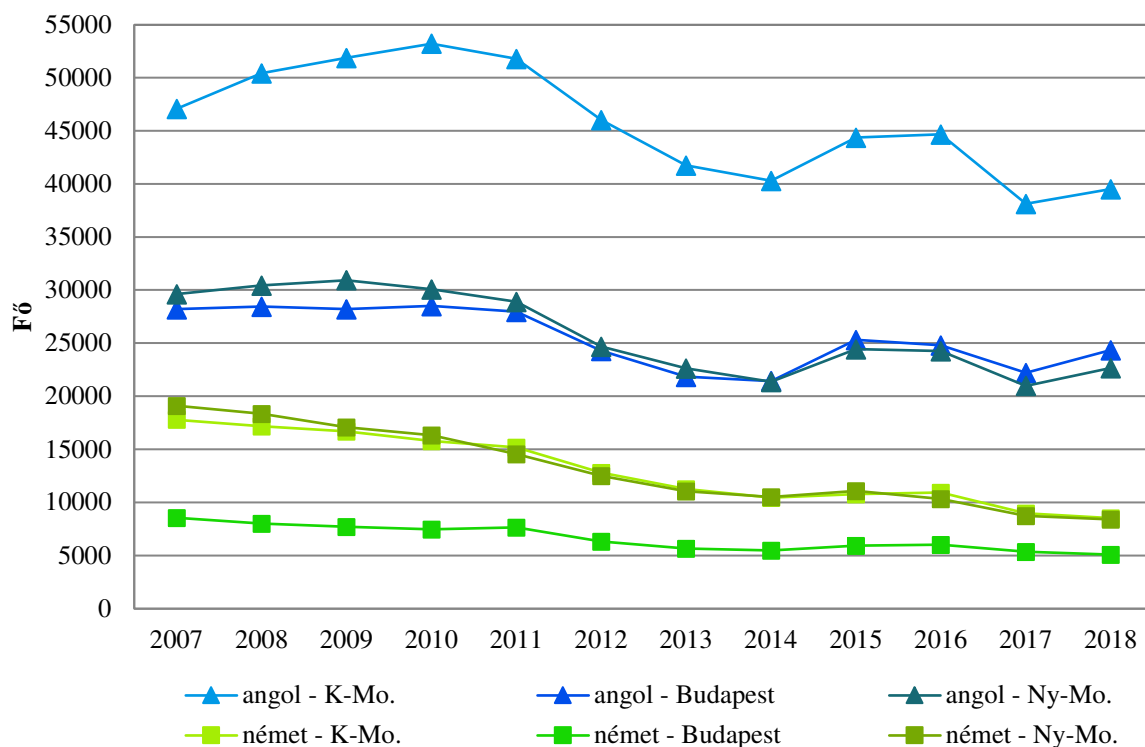
13. ábra. A németből és angolból nyelvvizsgázók létszáma 2006-2018 között (Forrás: Nyelvvizsga-statisztikák 2016a; Nyelvvizsga-statisztikák 2019a) (saját szerkesztés)

Az évek folyamán a vizsgázók létszámát tekintve az angol középszintű nyelvvizsga a legnépszerűbb, legtöbben 2010-2011-ben vettek részt ilyen vizsgán. Nemcsak a

közoktatásban résztvevők nyelvvizsgázhatnak, hanem bárki, de egy lehetséges magyarázat lehet ezekre az adatokra, hogy a 2011-es évben jelentősen kevesebb hallgató volt felvehető a bölcsészettudományi, a gazdaságtudományi és a jogi képzési terület szakjaira (Eduline 2010). Ehhez hasonlóan, 2015-ben a minimális ponthatár, az egyes szakok ponthatárainak emelkedése, valamint egyre több szakon az államilag támogatott képzésekhez szükséges ponthatárok központi meghatározása állhat feltehetőleg a 2014-től tapasztalható magasabb nyelvvizsgázói létszám mögött is (Eduline 2015a). A sikeres nyelvvizsga többletpontot jelenthetett a felvételi eljárásban, így például ez magyarázhatja a 2010-2011-ben, majd a korábbi évekhez képest 2015-2016-ban ismét tapasztalt, magas nyelvvizsgázói létszámot. Hasonló a helyzet az angol felsőfokú nyelvvizsgánál, mert a résztvevők száma 2009 és 2011 között, majd pedig 2014-től kezdődően folyamatos emelkedik.

A legtöbben németből középfokú nyelvvizsgát tesznek, de a nyelvvizsgázók létszáma folyamatos csökken a 2009-es, a 2015-ös, illetve a 2016-os éveket kivéve. A kiemelt évek valószínűleg részben ugyanúgy a felsőoktatási felvételi szabályok változásával vannak összefüggésben, mint, ahogyan azt már az angol nyelvnél kifejtettük. A német felsőfokú bizonyítvány megszerzése volt kezdetekben a legkevésbé népszerű vagy egyszerű cél, mert a vizsgált években ebből tettek legkevesebben nyelvvizsgát 2015-ig, ekkortól kezdődően, bár folyamatosan csökken a németből felsőfokon nyelvvizsgázók száma, viszont magasabbak a létszámok, mint az ugyanebből a nyelvből alafokú nyelvvizsgát tevőké. Ez utóbbi is folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, aminek – szintén az oktatásból kiindulva – oka lehet, hogy a 2006-ban bevezetett Bologna-típusú képzés előtti, úgynevezett hagyományos képzésben több szakon is két nyelvvizsga megléte volt a kimeneti feltétel, és ez általában az egyik nyelvből alafokú nyelvtudás igazolását jelentette. A Bologna-képzésben minimum egy, legalább középfokú komplex nyelvvizsgát várnak el a hallgatóktól, így az alafokú nyelvtudás igazolására kevésbé van szükségük.

A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ nem közöl részletes adatokat a jelöltekről, a nyelvvizsgázók születési helye szerint csak egy Budapest/Nyugat-Magyarország/Kelet-Magyarország csoportosítás érhető el (14. ábra). A nyelvvizsgázók születési helye nem biztos, hogy releváns arra vonatkozóan, melyik területen nyelvvizsgáztak.



14. ábra. A német és angol nyelvből nyelvvizsgázók száma 2007-2018 között a születési helyük besorolása alapján (Forrás: Nyelvvizsga-statisztikák 2016b; Nyelvvizsga-statisztikák 2019b) (saját szerkesztés)

A grafikonok ugyanazokat a változásokat mutatják, mint amik az előző, 13. ábrán is láthatók voltak, vagyis a 2009-es és 2010-es év kiemelkedő, ami után lassú csökkenés, majd a 2015-ös, illetve a 2016-os években ismételt létszámemelkedés figyelhető meg. A kelet-magyarországi születésűek érdeklődnek a leginkább az angol nyelvvizsgák iránt, míg a budapesti és a nyugat-magyarországi származású vizsgázók létszáma folyamatosan együttjár, szinte azonos is. Az angolból nyelvvizsgázók létszáma minden évben magasabban áll, mint a németből vizsgázóké. Az adatok összefüggésben állhatnak például a 8. ábrán bemutatott iskolahálózattal, ami alapján az ország keleti felében a tanulóknak inkább az angol nyelv tanulására van lehetősége.

A németből nyelvvizsgázás népszerűsége mind a Kelet-, mind a Nyugat-Magyarországon születettek körében csökkenő tendenciát mutat, ami azért érdekes, mert a 8. ábra alapján az ország nyugati felében inkább a németet tanító közoktatási intézmények találhatók, ezért ezzel nem magyarázható a létszámcsökkenés. Nemcsak a közoktatás befolyásolja a nyelvvizsgák számát, ezért egy lehetséges magyarázat, hogy a globalizációval erősödő angol nyelv van negatív hatással a német nyelv tanulására, és ebből adódóan a nyelvvizsgák alacsonyabb számú letételére. A németből nyelvvizsgázók közül a vizsgált időszakban a viszonylagos létszám-stabilitást leginkább a budapesti születésűek tudták tartani, bár 2007-hez képest itt is lassú csökkenést mutatnak az adatok.

A vizsgált 13 év alatt az azonos szinten nyelvvizsgálóknál az angolból vizsgázók létszáma legalább kétszerese, de a 14. ábrán a felsőfokú nyelvvizsgát figyelve majdnem ötszöröse a németből vizsgázókénak. Az arányok háttérében egyrészt az állhat, hogy az angol nyelvtudás szinte már alapkészségnek számít a legtöbb munkahelyen, és hazánkban a munkaadók sokszor erről hivatalos igazolást is kérnek. Másrészt az adatok a német nyelv iránti érdeklődés csökkenését mutatják, ami tendenciálisan megjelenik a két nyelv vonatkozásában más statisztikai adatoknál, például a 3., 4., 5., 6. és 7. ábrákon látottaknál is.

4.3 A kétszintű érettségi rendszere és eredményei

A kommunikatív nyelvtanítási módszer, illetve a gyakorlati nyelvtudás megszerzése és igazolása egyre fontosabbá vált az 1990-es évektől kezdődően, amik hatására már az 1995-ös Nemzeti alaptantervben (130/1995. [X. 26.] Korm. rendelet), valamint a 2000-es kerettantervekben (28/2000. [IX. 21.] OM rendelet) is megjelent az idegennyelv-tudás mindennapi szituációkban való biztos alkalmazásának igénye. A 2000-es években bevezetett, több idegennyelv-tanításra, ennek hatékonyság és eredményesség növelésére vonatkozó intézkedések magukkal vonták az érettségi vizsga reformjának szükségességét is.

A kétszintű érettségi előtt alkalmazott idegen nyelvi érettségi vizsga módszereiben elavultságot, feladatsoraiban sokféleséget tükrözött, alapvetően fordítási és szövegalkotási feladatokat tartalmazott. A két tanítási nyelvű iskoláknak, valamint néhány szakmát adó intézménynek külön feladatsor készült, ami a gyakorlatban az egyes intézménytípusok számára különbözőeket jelentett. Például az 1997-ben érettségizőknek három intézmény – az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, a Nemzeti Szakképzési Intézet és az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda – összesen 13-féle írásbeli tesztet állított össze, melyekhez a szóbeli tételsorokat minden érettségizető intézmény saját maga készítette el (Einhorn 1998).

Az új érettségi vizsga az 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet módosításával, a 16/2000. (II. 11.) kormányrendelet által lépett életbe. A vizsga kétszintű feladatsorai a közoktatásban elérhető Közös Európai Referenciakeret (2002) szerinti három szinthez igazodtak: középszinten ez az A2-B1, míg emelt szinten a B2 szintű nyelvtudást jelentette⁴⁶, 2017. január 1-jétől a középszintű érettségi is már csak egy szinten (B1) mér (*Élő idegen nyelv vizsgakövetelmények* 2016). A két különböző szint kialakítására azért volt szükség, mert az új érettségi vizsga bevezetésével egyidejűleg megszűnt a felsőoktatási felvételi vizsga, így

⁴⁶ A 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet alapján az emelt szintű érettségi vizsgán elért 40-59%-os teljesítmény alapján alapfokú (B1) komplex, míg a legalább 60%-os teljesítmény alapján a tanulók érettségi bizonyítványa középfokú (B2) komplex nyelvvizsgával egyenértékű okiratnak minősül.

az érettséginek a közoktatást lezáró funkción túl, most már a felsőoktatásba bekerülést szabályozó vizsgaként is működnie kell (Einhorn 2007).

Ennek a kettős célnak megfelelően alakultak ki az új érettségi vizsga mérési eszközei is. A feladatok kidolgozásakor a kommunikatív kompetenciák legteljesebb mérésének érdekében változatos, mind a négy nyelvi képességgel – olvasott szövegértés, hallott szövegértés, íráskészség és beszédkészség –, illetve a nyelvhelyességgel kapcsolatos ismeretek mérését célzó feladatokat kezdtek készíteni. A mérési szinteknél a szakemberek feltételezték, hogy azok a tanulók, akiknek a továbbtanulásához szükséges az idegen nyelv, ők az emelt szintű vizsgát fogják választani, így ez a vizsgatípus külső intézményben tehető le független bizottság előtt. A középszintű érettségi szervezésére minden intézménynek lehetősége van, ekkor a vizsgáztató, illetve a dolgozatokat javító személy az a szaktanár, aki középiskolai tanulmányai alatt tanította a vizsgázót (Einhorn 2007). Az érettségi vizsga rendszerében további újítás, hogy már nemcsak évente egy alkalommal, májusban, hanem ősszel is lehetőségük van a tanulóknak vizsgázni.

A kétszintű érettségi vizsgák eredményeinek vizsgálatához az Oktatási Hivatal (*Kétszintű érettségi eredmények* 2019) honlapjáról a nappali képzésben részt vevők német nyelvre vonatkozó adataiból a kutatásunk előkészítéséhez összeállítottuk a „Német nyelvi érettségi 2007-2018” című adatbázist. Ezt azért készítettük el, mert az érettségi országos mérésnek tekinthető, központi feladatsorokkal, illetve javítási útmutatóval, ezért segítségével fel tudjuk tárni a német nyelvtudás szempontjából azokat a területeket, melyek további vizsgálatokra alkalmasak lehetnek. A német nyelvi eredmények értelmezéséhez ez esetben is az angolt használjuk összehasonlítási alapként, ezért a némethez hasonlóan az angol nyelvi eredményeket az „Angol nyelvi érettségi 2007-2018” adatbázisba gyűjtöttük össze.⁴⁷

Mind a német, mind az angol nyelvi érettségi adatokat tartalmazó adatbázisban a gimnáziumban vagy szakközépiskolában/szakgimnáziumban, országos szinten, nappali rendszerű képzésben végzettek adatai szerepelnek. Az adatbázisok teljeskörűek, mert ha egy tanuló a vizsgált időszakban több vizsgát tett az adott tantárgyból, például előrehozottat és szintemelőt is, akkor az adatbázisban kétszer szerepel. Az Oktatási Hivatal honlapjáról letölthető adatok teljesen anonimizáltak, így nem teszik lehetővé az egy tanulóhoz tartozó adatok összekapcsolását. Emiatt lehetséges – elsősorban a gimnáziumi tanulók esetében –, hogy az adott diák nemcsak a német, hanem az angol nyelvi érettségi eredményeket tartalmazó adatbázisban is szerepel. Az összeállított adatbázisokban az alábbi változók találhatók meg: az érettségi vizsgát lebonyolító intézmény városa, megyéje, régiója; a

⁴⁷ A 2018. december 6-án kihirdetett 2018. évi LXXXIX. törvény értelmében a személyazonosításra alkalmatlan, egyéni érettségi adatok már nem érhetők el nyilvánosan az Oktatási Hivatal honlapjáról. Az említett két érettségi adatbázist meg ezt megelőzően készítettük el.

vizsgázó neme, évfolyama, munkarendje és képzéstípusa; a vizsgatárgy neve, fajtája, szintje és a hozzá tartozó esetleges mentesség; az elért összpontszám, összszázalék és érdemjegy; az egyes készségekből elért pontszámok továbbá néhány esetben az írásbeli, valamint a szóbeli vizsga összpontszáma, amikhez az adatbázis készítésekor hozzáillesztettük az érettségi vizsga létételének évét és időszakát. A tanulók képzéstípus, érettségi szint és nem szerinti megoszlását adatbázisonként a 9. táblázat tartalmazza.

9. táblázat. A német és angol nyelvi érettségi eredményeket tartalmazó adatbázisok főbb adatai (N_N=345 136; N_A=847 008; Forrás: Német nyelvi érettségi 2007-2018; Angol nyelvi érettségi 2007-2018) (fő; %) (saját szerkesztés)

	Német nyelvi érettségi 2007-2018		Angol nyelvi érettségi 2007-2018	
Gimnázium	186 194	53,9%	507 795	60%
Szakközépiskola/szakgimnázium	156 398	45,3%	332 105	39,2%
Középszintű érettségi	302 256	87,6%	720 380	85,0%
Emelt szintű érettségi	42 880	12,4%	126 628	15,0%
Férfi	136 153	39,4%	398 454	47,0%
Nő	208 983	60,6%	488 554	53,0%
Összesen (fő)	345 136		847 008	

Az angol nyelv tanulásának nagyobb népszerűsége az érettségi vizsgák számában is megjelenik, mert a vizsgált 12 évben az angoltól vizsgázók aránya 2,45-szöröse a németből vizsgázókénak. Az iskolatípusonkénti összehasonlítás alapján nemcsak a gimnáziumokban népszerű nyelv az angol – itt valószínűleg minden tanuló egyik nyelvként ezt tanulja –, hanem a szakgimnáziumokban (korábban szakközépiskolákban) is egyre többen választják ezt a nyelvet. A középiskolai nyelvválasztás több tényezőtől függ, például az általános iskolában választható nyelvtől, aminek a tanulását a diák valószínűleg folytatja a középiskolában, de ide sorolhatjuk a családi háttérrel vagy a tanuló környezetében megjelenő nyelveket is.⁴⁸

A két nyelv belső arányait tekintve nincs nagy különbség a közép- és emelt szinten érettségit tevők között, viszont a két nyelv összehasonlításakor azt láthatjuk, hogy háromszor annyian érettségiznek angoltól emelt szinten, mint németből, míg a középszinten ez az arány csak 2,4-szeres. Az angol emelt szintű érettségi vizsgák további jellemzője, hogy az utóbbi három évben körülbelül 40 000 vizsgázó volt, ami a 12 évet tekintve jelentős arányú emelkedést mutat. Ennek oka lehet egyrészt az, hogy 2020-tól kötelező legalább egy tárgyból emelt szintű érettségi vizsgát tenni a sikeres felsőoktatási felvételihez, és az idegen nyelvek sok felsőoktatási szak esetében elfogadhatók (423/2012. [XII. 29.] Korm. rendelet). Ez abban

⁴⁸ A táblázatban az adott nyelveken belül az iskolatípusonkénti bontás azért nem adja ki a 100%-ot, mert minden évben vannak olyan érettségizők, akik valamilyen ok miatt nem besorolhatók egyik vizsgált képzéstípusba sem, így az ő csoportjaik alkotják a hiányzó százalékokat.

az esetben jelenhet már meg az érettségi adatbázisok adataiban, ha valaki nem közvetlenül az érettségit követően szeretne bejutni a felsőoktatásba, hanem például szakmatanulás miatt 1-2 évvel később tervezi a felvételizést. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy csak 2019 végén törölték el, hogy 2020-tól bemeneti feltétel a felsőoktatásba egy középfokú komplex nyelvvizsga megléte (261/2019. [XI. 14.] kormányrendelet), és mivel az emelt szintű érettségi középfokú nyelvtudást mér, ha nem is az érettségi által szerették volna megszerezni a nyelvvizsgát a diákok, de egy felkészüléssel mind az érettségi feltételt, mind pedig a nyelvvizsga letételéhez szükséges nyelvtudás megszerzését teljesíteni tudták (volna).

Az adatbázisok nemekre vonatkozó adatai alapján a legtöbben az angolból érettségiző nők vannak, arányaiban viszont több nő érettségizik németből. A férfiak közül majdnem háromszor annyian vizsgáznak angolból, mint németből; ezek a létszámok, illetve arányok összefüggésben állnak a korábban említett iskolatípusonkénti, és vélhetően a továbbtanulási szándékokkal. Az adatok a már említett németet és angolt tanulók közötti 2,5-3-szoros létszám-, illetve aránykülönbséget jól dokumentálják. Ez utóbbi nem azonosítható teljes mértékben a tantárgyi kedveltséggel, mert lehetséges, hogy a tanulónak csak az adott nyelvet lehetett választani a közoktatási tanulmányai során, azonban mégis a más, angol-német nyelvi összehasonlításokban szokásos nyelvtanulási arányokat mutatja ez a két adatbázis is.

A továbbiakban a német nyelvi érettségi vizsgán elért tanulói teljesítményeket elemezzük évenként, megyei bontásban, intézménytípusonként és szintenként. A táblázatokban együtt kezeljük az őszi és a tavaszi vizsgaidőszak adatait, mert az adott megyére jellemző eredmények megismerése a célunk. A vizsga érdemjegyből indulunk ki, és elsősorban az érettségi vizsga pontszámításával, valamint a felsőoktatási felvétellel kapcsolatos változásokkal próbálunk meg magyarázó tendenciákat keresni. A 10. táblázatban az látható, hogy a vizsgált években átlagosan milyen középszintű érettségi eredmények születtek a gimnáziumokban.

10. táblázat. Középszintű, gimnáziumi érettségi átlagok német nyelvből megyénként 2007-2018 között (n=154 969; szign.=0,000; Forrás: Német nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés) (soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	4,36	4,35	4,30	4,33	4,21	<u>4,49</u>	4,43	4,31	4,30	<u>4,49</u>	<u>4,48</u>	<u>4,39</u>
Baranya	4,22	<u>4,34</u>	4,26	<u>4,38</u>	4,15	4,25	4,24	4,19	4,09	<u>4,36</u>	4,29	4,18
Békés	<u>4,15</u>	3,94	4,04	4,06	3,85	4,10	3,91	3,97	3,88	<u>4,14</u>	<u>4,26</u>	4,02
B-A-Z	4,10	<u>4,14</u>	<u>4,15</u>	<u>4,23</u>	4,06	4,13	4,12	4,04	3,84	4,07	4,01	4,07
Budapest	4,36	4,35	4,35	4,40	4,24	<u>4,48</u>	<u>4,51</u>	4,39	4,40	<u>4,55</u>	<u>4,51</u>	<u>4,51</u>
Csongrád ⁴⁹	4,31	4,34	4,13	4,39	4,33	<u>4,47</u>	4,39	4,29	4,41	<u>4,53</u>	<u>4,44</u>	4,33
Fejér	4,22	4,27	4,32	<u>4,35</u>	4,16	<u>4,33</u>	4,28	4,25	4,28	<u>4,43</u>	<u>4,33</u>	4,23
Gy-M-S	4,32	4,43	4,37	4,47	4,34	4,37	<u>4,61</u>	4,48	4,45	<u>4,65</u>	<u>4,59</u>	4,55
Hajdú-Bihar	<u>4,40</u>	<u>4,25</u>	4,23	<u>4,24</u>	3,98	4,20	4,15	3,90	3,96	4,04	3,96	3,97
Heves	4,31	4,36	<u>4,48</u>	<u>4,43</u>	4,21	4,34	4,38	4,25	4,12	4,34	<u>4,45</u>	4,35
J-N-Sz	<u>4,15</u>	4,00	4,05	<u>4,14</u>	3,81	<u>4,16</u>	4,10	3,99	3,83	4,03	4,06	3,98
K-E	4,35	4,26	4,35	4,40	4,36	<u>4,46</u>	<u>4,45</u>	4,34	4,29	4,36	<u>4,48</u>	<u>4,46</u>
Nógrád	4,20	4,14	<u>4,30</u>	<u>4,32</u>	4,00	<u>4,21</u>	<u>4,21</u>	4,14	3,97	4,08	4,01	3,87
Pest	4,43	4,41	4,38	4,45	4,30	4,49	<u>4,50</u>	4,43	4,38	<u>4,53</u>	4,57	<u>4,56</u>
Somogy	<u>4,40</u>	4,09	4,19	<u>4,21</u>	4,20	<u>4,29</u>	4,17	3,99	4,01	4,20	4,15	4,14
Sz-Sz-B	4,07	4,02	4,07	<u>4,16</u>	3,98	<u>4,10</u>	4,12	4,03	4,07	<u>4,16</u>	<u>4,14</u>	4,09
Tolna	<u>4,26</u>	<u>4,26</u>	<u>4,35</u>	<u>4,34</u>	4,08	<u>4,26</u>	<u>4,34</u>	4,24	4,07	4,19	<u>4,26</u>	4,13
Vas	<u>4,48</u>	4,43	<u>4,52</u>	<u>4,52</u>	4,37	4,46	<u>4,49</u>	4,24	4,30	<u>4,52</u>	4,39	4,42
Veszprém	<u>4,36</u>	4,23	4,33	4,28	4,15	<u>4,40</u>	4,32	4,23	4,17	4,32	<u>4,39</u>	<u>4,36</u>
Zala	4,38	4,41	4,40	<u>4,48</u>	4,27	<u>4,48</u>	<u>4,47</u>	4,28	4,19	<u>4,51</u>	4,31	4,36
Országos átlag	4,30	4,27	4,29	4,34	4,18	4,35	<u>4,36</u>	4,24	4,21	<u>4,39</u>	<u>4,37</u>	4,34

A középszintű gimnáziumi teljesítmények alapján a 2010-es, a 2012-es, valamint a 2016-os és 2017-es év kiemelkedő. A 2010-es év magas, illetve a 2011-es év alacsony átlagait magyarázhatja, hogy a 2011-es évben jelentősen kevesebb hallgató volt felvehető bölcsészettudományi, gazdaságtudományi, illetve jogi szakokra (EduLine 2010), és ezeknél a képzési területeknél fontos a nyelvtudás, akár már a pontszámítás során is. Ezért vélhetően 2010-ben megnőtt a német nyelvi érettségi vizsgát előrehozottan tevők aránya, akik később szintemelő vizsgával emelt szintű érettségit tettek, míg 2011-ben inkább a más továbbtanulási tervekkel rendelkező tanulók vizsgázhattak középszinten, akiknek lehetséges, hogy kevésbé volt fontos német nyelvből jó eredmény elérése. A 2011-es év alacsonyabb átlagainak oka,

⁴⁹ 2020. június 4-től hivatalosan Csongrád-Csanád megye (19/2017. [X. 5.] OGY határozat), viszont a disszertációban szereplő adatok még a névváltozás előtti időszakra vonatkoznak, ezért az akkor hatályos elnevezést használjuk a disszertáció teljes terjedelmében.

hogyan az egész feladatsor nehezebbre sikerült a többi évhez képest, főleg a hallott szövegértés-
itemek, így ezek is jelentősen negatív irányba befolyásolhatták az eredményeket (Víg 2013).

A 2012-es év teljesítményeire magyarázat lehet, hogy a pontszámítás 480-ról 500
pontosra változott a felsőoktatásba való felvételi során (Felvi 2011b), valamint a 2012-es őszi
vizsgaidőszaktól kezdődően megváltoztak az adott osztályzatokhoz tartozó intervallumskálák
(106/2012. [VI. 1.] Korm. rendelet), ami további pozitív hatással lehetett a tanulók
felkészülésére, ezzel együtt pedig az érettségi eredményekre is⁵⁰. A 2016-os és 2017-es
években tapasztalható magasabb átlagokra valószínűleg a felsőoktatási felvétellel
kapcsolatban kell keresni az összefüggéseket. A 2016-os felvételi eljárás több tekintetben
változást jelentett, mert ismét emelkedett a felvételi eljárás során központilag meghatározott
minimális ponthatár, valamint több szak kivezetésre került, új szakok jöttek létre, illetve több
felsőoktatási intézmény struktúrája is átalakult, a főiskolák közül több egyetemmé vált
(EduLine 2015b), ami valószínűleg a minél jobb felvételi eredmény elérésére ösztönözte a
tanulókat. A 2017-es magasabb adatokra pedig az lehet a magyarázat, hogy 2017. január 1-
jétől a középszintű érettségi már csak egy szinten (B1) mér a korábbi kettő (A2-B1) helyett,
így a tanároktól ez is alaposabb felkészítést igényelt.

A megyei eredményeknél a német nyelvi nemzetiség által sűrűn lakott megyék közül
Győr-Moson-Sopron és Pest megye, illetve a főváros minden évben magasabb, országos átlag
fölötti érettségi eredményeket mutat középszinten, mint a német „behatástól” mentes
területek. A legrosszabbul teljesítő területek, melyek minden évben országos átlag alatti
eredményt érnek el, a következők: Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok és
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. Nemcsak a nemzetiségi háttér van hatással a német nyelvi
tanulói teljesítményekre, hanem például a családi háttér is, illetve a német nyelvi eredmények
elemzésekor komplex módon figyelembe kell venni a más tantárgyakhoz köthető tanulói
teljesítményeket is. Ezzel kapcsolatban Sebestyén és Hegedűs (2017) vizsgálata alapján a
német nyelvi eredmények szoros korrelációt mutatnak a családi háttérrel, az angol, az
anyanyelvi és a matematikai eredményekkel is.

Megvizsgáltuk, hogy az angol nyelvi érettségi eredményei mutatnak-e hasonlóságot a
német nyelvi eredményekkel, ezért az „Angol nyelvi érettségi 2007-2018” adatbázison is
elvégeztük a német nyelvi érettségi adatokon lefuttatott vizsgálatokat, s az eredményeket
tartalmazó táblázatokat – a disszertáció terjedelmi korlátai miatt – az 1-4. mellékletekben
közzöljük. Az 1. mellékletben az angoltól középszinten, gimnáziumokban elért tanulói

⁵⁰ A jelenleg hatályos szabályozás szerint a középszintű érettségi osztályzatokhoz az alábbi százalé-
intervallumok tartoznak: 0-24% elégtelen, 25-39% elégséges, 40-59% közepes, 60-79% jó, 80-100% jeles. Emelt
szinten pedig az alábbi százalé-skálákat alkalmazzák: 0-24% elégtelen, 25-32% elégséges, 33-46% közepes,
47-59% jó, 60-100% jeles (100/1997. [VI. 13.] Korm. rendelet).

teljesítmények láthatók. Az adatok a német nyelvi eredményekkel hasonlóságot mutatnak abban, hogy a 2010-es és 2016-os években kimagasló teljesítmények mutathatók ki. Különbség abban van, hogy a 2009-es és a 2018-as év is kiemelkedővé vált. A 2009-es magasabb értékek mögött feltehetően ugyancsak a 2011-es felvételi változások állnak (EduLine 2010), mert számos tanuló gondolhatta úgy, hogy egy előre hozott középszintű vizsgára még szintemelő vizsgát téve, növelheti a felsőoktatási felvételi során beszámítható pontjainak számát. A 2018-os adatok valószínűleg az imént leírtakhoz hasonlóan már a 2020-as érettségi és felvételi változásokra (335/2014. [XII. 18.] Korm. rendelet) való felkészülés miatt mutatnak magasabb értékeket. Az angol nyelvi teljesítmények megyei bontásban részben hasonlítanak a német nyelvi eredményekre, mert szintén minden évben országos átlag fölötti Győr-Moson-Sopron megye eredménye, továbbá a főváros, Fejér, Pest és Vas megye teljesítménye is. A minden évben országos átlag alatt teljesítő területek szintén Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye.

A gimnáziumi középszintű, német teljesítményekkel részben hasonlóságot mutatnak az ugyanebből a nyelvből tett szakközépiskolai/szakgimnáziumi eredmények, mert kiemelkedő értékeket tapasztalhatunk a 2010-es és 2012-es évek eredményei között. Különbség viszont, hogy a 2007-es eredmények is kimagaslóak, aminek az lehet a magyarázata, hogy a tanulók a próbaérettségik után ebben az évben írtak először „élesben” kétszintű érettségit, és mivel ez még egy új vizsgatípus volt a tanulók, valamint a tanáraik számára is, ezért a sikeres teljesítés érdekében alaposabb lehetett a felkészültségük. Einhorn (2015a) ugyanakkor azt feltételezi, hogy a felsőoktatási felvétellel kapcsolatos pontszámítás állhat a jobb teljesítmények hátterében, mert ebben az évben felvételizők úgy értek el több pontot, ha középszinten leérettségiztek, de középfokú nyelvvizsgájuk is volt. A középszintű érettségi alacsonyabb nyelvi szintet mért (A2-B1), mint a középfokú nyelvvizsga (B2), így a tanulók könnyebben meg tudták oldani helyesen az érettségi feladatokat (11. táblázat).

Egy korábbi kutatáshoz (Sebestyén 2017) képest, amiben 2007 és 2015 között vizsgálták a német érettségi eredményeit, eltérést mutatnak 11. táblázatban kiemelt, legmagasabb középszintű szakközépiskolai/szakgimnáziumi értékek. A kutatás eredményei a 2007-es és 2012-es év kiemelkedő adataiban megegyeznek, azonban az akkori összevetésben a 2010-es év a jelenleginél több kiemelkedő eredményt tartalmazott. Ennek okát akkor a szerző a következő években tervezett felvételi változásokkal magyarázta. Azonban a további évek adatait elemezve úgy tűnik, hogy a 2010-es év már kevesebb kimagasló eredményt tartalmaz, vagyis vannak olyan körülmények, melyek jobban befolyásolják az ezen képzéstípusban tanulók teljesítményeit.

11. táblázat. Középszintű, szakközépiskolai/szakgimnáziumi érettségi átlagok német nyelvből megyénként 2007-2018 között (n=145 177; szign.=0,000; Forrás: Német nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés) (soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	<u>3,41</u>	3,17	3,16	<u>3,34</u>	3,04	<u>3,51</u>	<u>3,34</u>	3,21	3,21	3,29	3,27	3,06
Baranya	<u>3,46</u>	3,16	3,24	3,18	2,98	3,20	<u>3,34</u>	3,10	2,98	3,10	<u>3,26</u>	2,88
Békés	<u>2,91</u>	2,77	2,62	<u>2,81</u>	2,48	<u>2,95</u>	2,55	2,69	2,57	2,71	2,76	2,65
B-A-Z	<u>3,16</u>	2,97	2,96	<u>3,11</u>	2,85	<u>3,15</u>	3,02	3,02	2,84	2,73	2,74	2,75
Budapest	<u>3,32</u>	3,05	3,13	<u>3,27</u>	3,12	<u>3,38</u>	3,26	3,17	3,15	3,25	3,22	3,10
Csongrád	<u>3,13</u>	2,94	2,92	2,96	2,82	<u>3,10</u>	2,93	2,88	2,86	2,89	<u>3,14</u>	2,88
Fejér	<u>3,29</u>	2,88	3,01	<u>3,06</u>	2,74	<u>3,05</u>	2,81	2,82	2,72	2,89	2,80	2,79
Gy-M-S	3,50	3,43	3,43	3,51	3,24	<u>3,63</u>	<u>3,55</u>	3,39	3,39	<u>3,54</u>	3,44	3,27
Hajdú-Bihar	<u>3,14</u>	3,05	3,06	3,07	2,89	<u>3,09</u>	<u>3,09</u>	2,89	2,91	2,91	<u>3,12</u>	3,01
Heves	<u>3,39</u>	3,06	3,11	<u>3,20</u>	2,90	<u>3,15</u>	2,94	2,82	2,82	2,89	3,02	2,98
J-N-Sz	<u>3,06</u>	2,88	2,98	<u>3,01</u>	2,73	<u>3,05</u>	2,84	2,71	2,73	2,81	2,57	2,64
K-E	<u>3,38</u>	3,09	3,09	<u>3,28</u>	3,00	<u>3,37</u>	2,97	3,01	2,84	3,01	2,90	2,58
Nógrád	2,84	2,77	2,75	3,01	2,66	<u>3,07</u>	2,75	2,67	2,79	2,87	<u>3,11</u>	<u>3,03</u>
Pest	<u>3,39</u>	3,20	3,28	<u>3,39</u>	3,17	<u>3,51</u>	<u>3,42</u>	3,29	3,24	3,10	2,85	2,85
Somogy	<u>3,20</u>	2,99	2,96	<u>3,13</u>	2,81	<u>3,13</u>	2,97	2,99	2,91	2,99	<u>3,08</u>	2,77
Sz-Sz-B	<u>3,21</u>	3,02	2,99	<u>3,23</u>	2,85	<u>3,17</u>	3,07	3,01	2,96	3,01	2,82	2,66
Tolna	<u>3,40</u>	<u>3,16</u>	3,06	3,09	2,79	<u>3,10</u>	2,97	2,91	2,78	2,81	2,89	2,90
Vas	<u>3,55</u>	3,23	3,33	<u>3,49</u>	3,13	<u>3,51</u>	3,40	3,22	3,29	3,19	3,10	3,04
Veszprém	<u>3,30</u>	3,04	3,14	<u>3,25</u>	3,03	<u>3,37</u>	3,17	3,21	3,15	3,18	3,16	2,87
Zala	<u>3,44</u>	3,16	3,18	<u>3,21</u>	2,92	<u>3,23</u>	3,05	3,07	3,00	2,90	2,84	2,72
Országos átlag	<u>3,30</u>	3,08	3,12	<u>3,23</u>	2,97	<u>3,29</u>	3,15	3,08	3,03	3,09	3,06	2,93

A szakközépiskolai/szakgimnáziumi eredmények majdnem egy egész értékkel alacsonyabbak a középszintű gimnáziumi adatoknál, ami magyarázható például az előbbi iskolák tanulói összetételével (Csapó et al. 2009; Hegedűs 2017). Ezeknek a tanulóknak is adott a lehetőség érettségi után a felsőoktatásban való továbbtanulásra, de alacsonyabb pontszámokkal ez jóval nehezebb. Megyei bontásban a minden évben országos átlag fölött teljesítő területeket Bács-Kiskun, Győr-Moson-Sopron és Vas megye jelentik, míg a minden évben országos átlag alattiakat Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Fejér és Jász-Nagykun-Szolnok megye. Az említett megyék részben megegyeznek a gimnáziumi eredményeknél kiemeltekkel, de a szakközépiskolai/szakgimnáziumi adatoknál a soruk tovább bővült.

Az angol nyelvből szakközépiskolákban/szakgimnáziumokban tett középszintű érettségi vizsgák adataiban (2. melléklet) részben hasonlóságot láthatunk a német nyelvi érettségivel, mert ezek az értékek is körülbelül egy egésszel alacsonyabbak a középszintű gimnáziumiakéhoz képest. A 2009-es, 2010-es, 2018-as évek eredményei a legmagasabbak,

bár a 2010-es év ilyen szempontból megjelent az előzőekben megvizsgált német, illetve angol középszintű gimnáziumi eredményeket mutató táblázatban is, sőt a 2009-es, angoltól tapasztalt magasabb teljesítményekre szintén volt példa a gimnazisták átlagai között. Ezt a két értéket a 2018-as kimagasló adatokkal együtt elemezve, valószínűleg a szakközépiskolai/szakgimnáziumi tanulók eredményeire jelentősebb hatással vannak a felsőoktatási felvételiben a szakok indításával, az állami támogatással, illetve a költségtérítéssel kapcsolatos újítások, szemben például a pontokkal összefüggő változásokkal vagy a gimnazisták teljesítményeivel. A megyei átlagokat tekintve minden évben országos átlag fölött teljesít Győr-Moson-Sopron, Vas megye és a főváros, míg minden évben országos átlag alatti értékeket mutat Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok, Komárom-Esztergom, Nógrád, Somogy, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megye.

A középszintű teljesítményekhez hasonló formában jelenítjük meg a gimnazisták emelt szinten, német nyelvből tett érettségi vizsgáinak eredményeit (12. táblázat). A középszintű eredményekhez képest teljesen más mintázatot mutatnak az adatok, mert itt szinte minden megyénél az első három év eredményei a legmagasabbak. Ennek egyrészt az állhat a háttérében, amit már a középszintű érettségénél is említettünk, hogy főleg az első évben a tanulók és a tanárok alaposabb felkészülését igényelte a kétszintű érettségi vizsgákon való sikeres részvétel. Másrészt a kétszintű érettségi rendszerben emelt szinten legalább 60%-ot teljesítő, vagyis jeles érdemjegyet elérő tanulók érettségi bizonyítványa egyben egy középfokú, komplex nyelvvizsgálóval egyenértékű okirattá is válik (100/1997. [VI. 13.] Korm. rendelet). Ez főleg a továbbtanulás szempontjából volt jelentős, mert a diploma kiadásának már ekkor is legalább egy középfokú, komplex nyelvvizsga megléte volt a feltétele, s így a középiskolás tanulók ingyenesen megszerezhették a középfokú nyelvtudásról szóló dokumentumot is (Sebestyén 2014). Az átlagok szinte a második évtől folyamatosan csökkennek, valószínűleg azért, mert a tanulók más tantárgyakból való sikeres felkészülésre helyezik a hangsúlyt, s a nyelvtudás igazolását későbbre halasztják. Az utolsó vizsgált években sem láthatunk tendenciálisan magasabb átlagokat, pedig ekkor még egyáltalán nem volt várható, hogy a 2020-ra tervezett, már a felsőoktatásba bekerüléshez kötelező középfokú nyelvvizsga rendszere mégsem lép életbe (335/2014. [XII. 18.] Korm. rendelet; 261/2019. [XI. 14.] Korm. rendelet).

12. táblázat. Emelt szintű, gimnáziumi érettségi átlagok német nyelvből megyénként 2007-2018 között (n=30 675; szign.=0,000; Forrás: Német nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés) (soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	<u>4,93</u>	<u>4,85</u>	4,68	4,27	4,45	4,42	4,53	4,60	4,62	4,57	4,71	<u>4,78</u>
Baranya	<u>4,89</u>	<u>4,91</u>	<u>4,77</u>	4,60	4,35	4,36	4,50	4,55	4,60	4,65	4,75	4,72
Békés	<u>4,90</u>	<u>4,86</u>	<u>4,95</u>	4,56	4,26	4,51	4,00	4,40	4,54	4,67	4,67	4,21
B-A-Z	<u>4,83</u>	4,60	<u>4,71</u>	4,44	4,08	3,93	4,23	4,56	4,50	4,35	<u>4,74</u>	4,66
Budapest	<u>4,84</u>	<u>4,89</u>	<u>4,82</u>	4,62	4,52	4,57	4,66	4,66	4,67	4,72	4,70	4,79
Csongrád	4,76	4,73	4,47	<u>4,85</u>	4,42	4,42	4,48	4,74	4,80	<u>4,92</u>	<u>4,84</u>	<u>4,85</u>
Fejér	<u>4,89</u>	<u>4,95</u>	<u>4,96</u>	4,52	4,43	4,15	4,49	4,48	4,30	4,55	4,51	4,68
Gy-M-S	<u>4,97</u>	<u>4,98</u>	<u>4,97</u>	<u>4,93</u>	4,76	4,64	4,62	4,75	4,84	4,72	4,78	4,76
Hajdú-Bihar	<u>4,89</u>	<u>4,84</u>	<u>4,87</u>	4,71	4,53	4,60	4,32	4,57	4,50	4,54	4,51	4,57
Heves	<u>4,81</u>	<u>4,81</u>	<u>4,93</u>	3,83	4,50	4,49	3,96	4,21	<u>4,78</u>	4,31	4,31	4,76
J-N-Sz	<u>4,85</u>	4,72	4,61	4,47	4,55	4,32	4,61	4,29	4,42	<u>4,83</u>	4,60	<u>4,77</u>
K-E	<u>4,99</u>	<u>4,79</u>	<u>4,92</u>	4,54	4,42	4,31	4,39	4,26	4,68	4,68	4,70	4,76
Nógrád	<u>4,92</u>	<u>5,00</u>	4,25	<u>4,89</u>	3,71	3,38	4,27	4,40	3,88	4,71	4,47	4,61
Pest	<u>4,90</u>	<u>4,92</u>	<u>4,76</u>	4,72	4,42	4,25	4,29	4,41	4,70	4,56	4,68	4,64
Somogy	<u>4,87</u>	<u>4,85</u>	<u>4,89</u>	4,55	4,21	4,18	4,25	4,58	4,39	4,20	4,28	4,58
Sz-Sz-B	<u>4,92</u>	<u>4,94</u>	4,73	<u>4,95</u>	4,49	4,45	4,44	4,88	4,67	4,65	4,87	4,78
Tolna	<u>4,95</u>	<u>4,90</u>	<u>4,94</u>	4,61	4,35	4,44	4,32	4,66	4,65	4,66	4,69	4,59
Vas	4,93	<u>4,95</u>	<u>4,96</u>	4,88	4,13	4,57	4,51	4,53	4,78	4,85	4,85	<u>4,98</u>
Veszprém	<u>4,97</u>	<u>5,00</u>	<u>4,94</u>	4,83	4,80	4,66	4,69	4,36	4,66	4,87	4,92	4,93
Zala	<u>4,95</u>	<u>4,94</u>	<u>4,81</u>	4,44	4,63	4,50	4,38	4,66	4,69	4,76	4,64	<u>4,81</u>
Országos átlag	<u>4,89</u>	<u>4,88</u>	<u>4,82</u>	4,62	4,44	4,41	4,46	4,57	4,64	4,64	4,68	4,72

A középszintű érettségi eredményekhez hasonlóan meg kell említeni a 2011-es évi alacsony átlagokat, amikre az lehetett hatással, hogy ekkor összességében kevesebb pont járt a közép- és a felsőfokú nyelvvizsgáért is a felvételi eljárásban. Ezért, ha valakinek csak a többletpontok miatt volt szüksége az emelt szintű érettséggel járó nyelvvizsgákra, akkor valószínűleg nem ezzel próbálkozott, hanem a felvételi tárgyaira összpontosított (EduLine 2010). Másrészt a 2011-es feladatsor nemcsak középszinten, hanem emelt szinten is a többi évhez képest nehéz itemeket tartalmazott, különösen hallott szövegértésből (Vígh 2013).

Az adatokat területileg elemezve az emelt szintű érettségiknél már nem mutatnak egyenletesen, minden évben kiemelkedő mintázatot a német „behatású” területek, aminek oka lehet, hogy ezeken a területeken is csak azok a tanulók tesznek emelt szintű érettségi vizsgát, akinek ez elsősorban a továbbtanulásuk miatt fontos (Einhorn 2007). Van példa olyan kiemelkedő teljesítményekre – például Nógrád megyében –, amik az alacsony létszámú, de magas szinten teljesítő tanulócsoporthoz köthetnek. Megemlítendő még Győr-Moson-

Sopron megye eredménye, ami minden évben az országos átlag fölött található. Ez nemcsak a német nemzetiségiak által lakottságnak, illetve az osztrák határ közelségének, hanem a családi, és ezzel összefüggésben az anyagi háttér miatti, átlagosan magasabb tanulói teljesítménynek is köszönhető (Garami 2003; Hegedűs 2016c).

A gimnáziumi angol emelt szintű eredményekkel (3. melléklet) összehasonlítva, közel azonosak a tanulók teljesítményei a két nyelvből, csak néhány tized eltérés tapasztalható az adatok között. A két nyelv évenkénti, országos átlagait összevetve viszont a 2014-es, 2015-ös, illetve a 2018-as évek kivételével az angol értékek magasabbak, mint a németé, aminek hátterében a feladatok nehézségi fokbeli különbsége áll. Megyénként az angol nyelvnél is az első három év eredményei kiemelkedőek, bár a 2009-es év adatai már kevésbé mutatnak egységes képet e tekintetben a német eredményekhez képest. Különbség továbbá, hogy az angol nyelvnél Hajdú-Bihar megye teljesít minden vizsgált évben kevéssel az országos átlag alatt, míg a német nyelvnél 2013-tól jellemző. A németből minden évben országos átlag felett teljesítő Győr-Moson-Sopron megyéről ugyanez az angolnál nem mondható el, mert ennél a budapesti, illetve a Veszprém megyei eredmények országos átlag fölöttiek minden évben.

A német nyelvi emelt szintű szakközépiskolai/szakgimnáziumi teljesítmények adatai két szempontból is eltérnek a korábbiaktól. Egyrészt kevesen érettségiznek emelt szinten németből, a 12 év alatt csak 10 816 fő tett ilyen érettségit a szakközépiskolások/szakgimnazisták közül, emiatt pedig sok esetben 10 fő alatti az évente egy-egy megyében vizsgázók létszáma. Szintén csak ebben az összeállításban látható, hogy Jász-Nagykun-Szolnok megyében kettő, míg Nógrád megyében három alkalommal a szakközépiskolások/szakgimnazisták közül senki sem vizsgázott emelt szinten németből. A legjobb eredményeknél is ebben a táblázatban tapasztalható – részben az alacsony tanulói létszám miatt – a legkevésbé egységes kép. Jellemzően az első három, illetve az utolsó kettő vizsgált év, ahol kimagasló eredmények láthatók, ami vélhetően a kétszintű érettségi bevezetésekor a vizsga ismeretlenségéből, az utolsó kettő évben pedig a közelgő, 2020. évi felsőoktatási felvétellel kapcsolatos változásokból adódhat (13. táblázat).

13. táblázat. Emelt szintű, szakközépiskolai/szakgimnáziumi érettségi átlagok német nyelvből megyénként 2007-2018 között (n=10 816; szign.=0,000; Forrás: Német nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés) (soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	<u>4,89</u>	<u>4,82</u>	<u>4,89</u>	4,80	4,50	3,97	4,26	4,14	4,58	4,75	<u>4,90</u>	4,64
Baranya	<u>4,71</u>	<u>4,73</u>	<u>4,75</u>	4,48	4,25	4,57	4,47	4,22	4,32	3,59	4,18	4,22
Békés	4,29	<u>4,92</u>	<u>4,94</u>	<u>4,94</u>	4,52	4,86	4,69	4,89	4,77	<u>5,00</u>	4,60	<u>5,00</u>
B-A-Z	4,45	4,64	4,55	4,51	4,19	3,86	3,82	4,25	3,88	<u>4,67</u>	<u>4,81</u>	<u>4,80</u>
Budapest	4,18	<u>4,66</u>	4,60	4,13	3,84	4,12	3,90	4,34	3,96	3,89	<u>4,62</u>	<u>4,69</u>
Csongrád	4,00	4,38	<u>4,91</u>	4,53	<u>4,70</u>	4,06	4,42	4,57	4,30	<u>4,86</u>	4,06	4,60
Fejér	<u>4,58</u>	<u>4,86</u>	<u>4,58</u>	3,64	4,40	3,75	3,83	2,38	3,25	4,25	4,50	<u>5,00</u>
Gy-M-S	<u>4,85</u>	<u>4,99</u>	<u>4,85</u>	4,71	4,45	4,46	4,32	4,70	4,52	4,76	4,83	<u>4,91</u>
Hajdú-Bihar	4,41	<u>4,79</u>	<u>4,53</u>	4,41	4,13	3,87	4,07	4,19	4,09	4,22	<u>4,62</u>	4,38
Heves	4,48	4,56	4,63	4,56	3,83	4,83	4,79	4,83	<u>5,00</u>	4,47	<u>4,86</u>	<u>4,88</u>
J-N-Sz	<u>4,60</u>	—	<u>5,00</u>	<u>5,00</u>	—	4,00	<u>4,57</u>	4,50	<u>5,00</u>	<u>5,00</u>	1,00	2,50
K-E	<u>4,70</u>	<u>4,63</u>	<u>4,73</u>	4,55	3,07	3,59	3,70	3,36	2,14	3,14	2,10	3,33
Nógrád	<u>3,90</u>	—	<u>4,00</u>	2,00	3,33	3,30	3,82	—	1,75	—	<u>5,00</u>	<u>5,00</u>
Pest	4,37	<u>4,58</u>	<u>4,87</u>	3,98	3,44	3,62	3,81	4,24	4,32	<u>4,79</u>	4,56	4,10
Somogy	<u>4,74</u>	<u>4,88</u>	4,48	3,39	4,06	4,40	3,15	4,46	4,16	4,10	4,59	<u>4,69</u>
Sz-Sz-B	<u>4,77</u>	4,46	<u>4,84</u>	4,26	3,95	4,73	4,08	<u>4,84</u>	4,53	4,55	4,70	<u>4,91</u>
Tolna	<u>4,70</u>	4,38	4,00	4,47	3,88	3,55	3,91	4,55	3,67	4,29	<u>4,88</u>	<u>5,00</u>
Vas	4,76	<u>5,00</u>	<u>4,92</u>	4,65	4,54	4,44	4,63	4,60	4,60	4,86	4,81	<u>4,91</u>
Veszprém	4,48	4,65	<u>4,91</u>	<u>4,85</u>	4,03	4,53	4,50	4,41	4,35	<u>4,77</u>	4,26	4,43
Zala	<u>4,44</u>	4,24	<u>4,44</u>	<u>4,59</u>	3,82	3,64	4,09	4,21	4,18	4,17	<u>5,00</u>	<u>5,00</u>
Országos átlag	<u>4,52</u>	<u>4,72</u>	<u>4,72</u>	4,46	4,14	4,14	4,14	4,40	4,26	4,42	<u>4,63</u>	<u>4,72</u>

A megyei adatok szerint Győr-Moson-Sopron megye az előzőekhez hasonlóan minden évben az országos átlag fölött teljesít, illetve a szakközépiskolások/szakgimnazisták esetében még csatlakozik hozzá Vas megye is. A legrosszabbul teljesítő területet a főváros jelenti, mert csak Budapest mutat minden évben, ha csak egy-két tizeddel is, országos átlag alatti teljesítményeket. Az említett, korábbi vizsgálatban (Sebestyén 2017) Nógrád megye szintén a folyamatosan országos átlag alatt teljesítő területek között volt, de ez az utolsó kettő év eredményével cáfolódik, mert 2017-ben és 2018-ban 5,00-es érték található a 12. táblázatban. A szakközépiskolások/szakgimnazisták eredményei a gimnazistákéhoz képest általában alacsonyabbak, de az eltérés jellemzően néhány tized, és nem olyan jelentős, mint a középszintű érettségi eredményeknél.

Az összes, érettségi eredményeket tartalmazó táblázat közül a szakközépiskolások/szakgimnazisták angol nyelvi emelt szintű érettségi eredményei mutatják a legdiverzebb képet (4. melléklet). A táblázatban leginkább a 2007-es és 2008-as, valamint a

2017-es év eredményei emelkednek ki a legtöbb megye vagy a főváros esetében. Ezeknek az oka valószínűleg az első két évnél a már említett új vizsga megismerésének és „megszokásának” ideje lehetett. 2017-ben – a felsőoktatás 2016-ban elkezdett átalakításának folytatásaként – több képzési területen indultak el utoljára bizonyos szakok (Eduline 2015c), így vélhetően a megnövekedett érdeklődés miatt a tanulók megpróbálták minél magasabb felvételi pontszámokat elérni a felsőoktatásba való bekerülés biztosítása miatt. Megyei szinten az angol emelt szintű érettségi eredményeinél nincs olyan terület, ami tendenciálisan, minden vizsgált évben az országos átlag fölött teljesítene, és Komárom-Esztergom megye az egyetlen, aminek az eredményei minden esetben átlag alattiak.

Összességében a 4. fejezetben az volt a célunk, hogy ismertessük a német és angol nyelvi versenyeken résztvevők, nyelvvizsgázók arányait, a közép-, illetve emelt szinten gimnáziumban vagy szakközépiskolában/szakgimnáziumban érettségizők teljesítményeit, ezzel megalapozva a későbbi kutatásunkat. Ahogy már korábbi statisztikai adatokból kiderült, az angol egyre népszerűbb, ami megjelent angol nyelvi versenyeken, nyelvvizsgákon résztvevők arányában is, mert folyamatosan emelkedő tendenciát mutatnak, amivel szemben a németeseké csökkenőt. A 12 vizsgált évben érettségizettek létszáma 2,45-szöröse a németesekének, ami szintén az angol nyelv népszerűbbségét mutatja.

Az érettségi átlagok elemzésekor nemcsak az érettségi vizsgát, hanem a felsőoktatási felvételit érintő oktatáspolitikai változások is láthatóan hatással vannak mind a közép-, mind az emelt szintű érettségi eredményeire. A német és az angol nyelvi érettségi adatok több szempontból jelentős eltérést mutatnak, például abban, hogy mely változásokra reagálnak érzékenyebben, vagy, hogy középszinten minden évben a német, illetve az angol nyelvi gimnáziumi és szakközépiskolai/szakgimnáziumi átlagok körülbelül egy egésznyi különbséget mutatnak egymáshoz képest, jellemzően az ország egész területén (Sebestyén 2017). Ez utóbbi oka a vizsgált képzéstípusok eltérő céljában, továbbá az iskolák szelekciós mechanizmusában keresendő, mert a gimnáziumokba többnyire a legjobban, míg a szakközépiskolába/szakgimnáziumokba a gyengébben teljesítő tanulók járnak (Csapó et al. 2009, Hegedűs 2020). Emelt szinten viszont a szakközépiskolai/szakgimnáziumi eredmények fel tudják venni a versenyt a gimnáziumi teljesítményekkel, ami elsősorban a felsőoktatási továbbtanulásra nézve pozitív, de a munkaerőpiac szempontjából is fontos tényező, mert ezek az eredmények azt igazolják, hogy a közoktatási éveik alatt a szakközépiskolában/szakgimnáziumban tanulók is képesek a középfokú nyelvvizsgának megfelelő nyelvtudás megszerzésére (Sebestyén 2017). Ebben lehetséges, hogy a közoktatáson kívüli nyelvtanulásnak is jelentős része van, de ennek vizsgálata nem képi a disszertációnk tárgyát. Az adatok megyei bontású elemzése szerint az esetleges nemzetiségi

háttér is befolyásolhatja az érettségi teljesítményeket, viszont ez inkább csak a középszintű értékekben valószínűsíthető. Más kutatásból azonban tudjuk, hogy a tanulói teljesítményeket az érettségi vizsgánál is inkább más tényezők befolyásolják, úgy, mint a családi háttér – ez alatt a szülők iskolai végzettsége és az anyagi szempont is értendő –, az iskolák intézményi sajátosságai vagy az egyes területek földrajzi jellemzői (Sebestyén – Hegedűs 2017). Mindezek alapján a képzéstípust, illetve a területi tényezőket is figyelembe kell vennünk a kutatásunk tervezése és kivitelezése során.

5. Az empirikus kutatás bemutatása

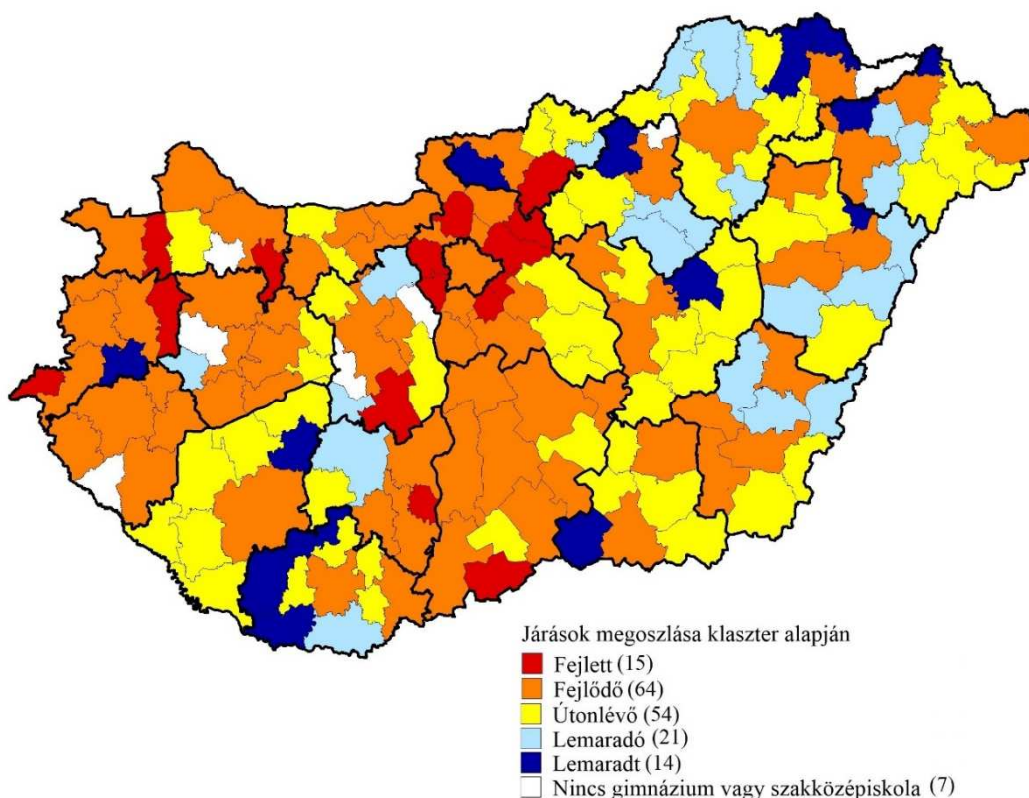
A szakirodalom és a statisztikai adatok feldolgozása alatt számos kutatási kérdés, valamint ezekhez kapcsolódóan több hipotézis is megfogalmazódott, melyek közül disszertációnkban nyolc kutatási kérdés-hipotézis párost vizsgálunk meg a kérdőíves kutatásunkból származó adatok segítségével. Az adatok elemzését megelőzően először a jelen fejezetben a két vizsgált megye idegen nyelvi profilját mutatjuk be, majd az ennek alapján megfogalmazott kutatási kérdéseket, illetve hipotéziseket, végül pedig a saját adatfelvétel alapján készített adatbázisainkat és az elemzés során használt módszereket ismertetjük.

5.1 A két vizsgált megye iskoláinak német, illetve angol nyelvi profilja

A német nyelvtanulási motivációt vizsgáló kutatásunkhoz olyan területet kerestünk, amiben a német nemzetiségi háttér alacsony, aminek oka, hogy a családi háttér ez irányú, nyelvválasztással, illetve nyelvtanulási motivációval kapcsolatos esetleges befolyásoló hatását kiszűrjük, így kutatásunk az ország keleti felére korlátozódott. Ezen a területen olyan térségeket, megyéket kerestünk, amik a korábbi tanulói teljesítményekre vonatkozó kutatásokban viszonylagos hasonlóságot mutattak egymással, ezért a német nyelvi adatokat az angol nyelvekhez viszonyítjuk.

Sebestyén és Hegedűs (2017) tanulmányukban az Országos kompetenciamérés tanulói adatbázisa alapján a gimnazisták és a szakközépiskolások – akik a szakgimnazistáknak felelnek meg – tanulmányi teljesítménye és családi háttérindexe, valamint a középszintű érettségi eredmények alapján öt klaszterbe csoportosították Magyarország járásait.⁵¹ E szerint leginkább Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Heves és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye eredményei mutatnak hasonlóságot egymással. A felsorolt megyékben a legjobb jellemzőkkel, általuk fejlettnak nevezett járásokból egyetlen sem található, azonban a többi négy – fejlődő, útonlévő, lemaradó és lemaradt – mindegyikébe tartozik legalább egy járás (15. ábra), ami leginkább társadalmi, gazdasági összefüggésekkel magyarázható. Több, oktatással kapcsolatos kutatásból az derül ki, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye a térség periférikus jellege, a nagy arányban alacsonyan iskolázott népesség, valamint a jelentős mértékű munkanélküliség miatt az ország leggyengébben teljesítő térségeihez tartozik, mind a gazdasági, mind a tanulók teljesítményének szempontjából (Garami 2013; Híves 2015; Hegedűs 2020).

⁵¹ A klaszterek kialakításának módszerét lásd Sebestyén – Hegedűs (2017) tanulmányának 25-26. oldalán.



15. ábra. A járások tanulói teljesítmény és családi háttér alapján kialakított klaszterei (Sebestyén – Hegedűs 2017: 28)

Az említett négy megye esetében újra áttekintettük a 4.3 fejezetben bemutatott, német és angol nyelvi érettségik idősoros adatait, ami alapján megállapítottuk, hogy leginkább Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye értékei mutatnak hasonlóságot egymással. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középszintű érettségi adatai minden évben – a 2010. évi, középszintű német nyelvi, szakközépiskolai/szakgimnáziumi adatok kivételével, ami éppen eléri az országos átlagot – országos átlag alatti teljesítményt mutatnak, míg Hajdú-Bihar megye adatait áttintve túlnyomó részt országos átlag alattiak, ami alól csak egy vagy kettő év eredményei térnek el magasabb irányba. Az emelt szintű eredményeket megvizsgálva jellemzően országos átlag alatti teljesítmények jelennek meg Hajdú-Bihar megyében, néhány év kivételével, amikor a tanulók eredményei éppen elérték vagy esetleg meg is haladták az országos értékeket. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye ehhez képest változatosabb képet mutat, mert itt a német nyelvi, emelt szintű érettségi eredmények néhány év kivételével országos átlag fölöttiek mind a gimnáziumok, mind a szakközépiskolák/szakgimnáziumok esetében, míg az angol nyelvi teljesítmények kettő, illetve három év kivételével mindig az országos átlag alatt maradnak. Hajdú-Bihar megyében a legjobb teljesítmények a német nyelvi, emelt szintű értékekben láthatók, mert itt négy évben is országos átlag fölötti, illetve kettőben az

országos átlaggal megegyező adatok vannak. Mindezek ellenére a vizsgált időintervallumban a megye teljesítménye országos átlag alatti, csakúgy, mint a többi emelt szintű adatokat tartalmazó adattáblában. A szakközépiskolai/szakgimnáziumi, emelt szintű német, valamint mindkét iskolatípusban az emelt szintű angol érettségik átlagait tekintve csak néhány év éri el vagy haladja meg az országos átlagot. Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye adataihoz, illetve az országos átlagokhoz képest a képzéstípusonkénti vizsgálatokban Heves megye többnyire magasabb, míg Borsod-Abaúj-Zemplén megye inkább alacsonyabb teljesítményeket mutat közép- és emelt szinten is, mind a német, mind az angol érettségi vizsgákat tekintve. Így ezek, valamint a fentebb említett gazdasági-társadalmi jellemzők miatt végül kutatásunk megvalósítását Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére szűkítettük, azért, hogy a nyelvtanulási motivációk vizsgálatával az országoshoz képest alacsonyabb értékek hátterére vonatkozóan részletesebb, pontosabb információkat kapjunk.

A két, vizsgálatra kiválasztott megyével kapcsolatban az alapsokaság megállapításához további német, illetve angol nyelvtanulásra vonatkozó statisztikai adatokat gyűjtöttünk. Ehhez 2019-ben az Oktatási Hivatal adatszolgáltatását kértük arról, hogy a 2018/2019-es tanévben a nappali rendszerű, gimnáziumi, illetve szakgimnáziumi képzésben hány intézményben tanulnak németet, valamint angolt a diákok. A 14. táblázatban az adatok országos szinten, megyei bontásban és intézményenként láthatók; ha németet és angolt is tanítanak az adott iskolában, akkor az adott intézmény mindkét nyelvnél megjelenik.

Intézménytípusonként mind a német, mind az angol nyelvet tekintve Budapesten található a legtöbb intézmény, míg a legalacsonyabb számok a németet tanító szakgimnáziumok – egy Csongrád és egy Zala megyében –, valamint az angolt tanító szakgimnáziumok – Nógrád és Zala megyében is egy-egy – esetében mutatkoznak. Hajdú-Bihar (18 db) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (19 db) megye közel azonos intézmény-létszámot mutat, amivel megfelel az országos átlagnak. A két megye belső arányaiban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére a gimnáziumok túlsúlya jellemző, míg Hajdú-Bihar megyében az intézménytípusok egy kivétellel egyenlő arányban jelennek meg. A két megye összehasonlításában Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéhez képest Hajdú-Bihar megyében több szakgimnáziumban tanítanak német, illetve angol nyelvet, míg a gimnáziumoknál fordított a helyzet, mert Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található több olyan intézmény, amiben németet, illetve angolt tanítanak.

14. táblázat. A 2018/2019-es tanévben nappali rendszerű iskolai oktatásban, gimnáziumban és szakgimnáziumban 11. évfolyamon német/angol nyelvet oktató intézmények száma (N=333; Forrás: az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)

Megyék	Német		Angol		Képzési helyek összesen
	Gimn.	Szakgimn.	Gimn.	Szakgimn.	
Bács-Kiskun	3	4	4	4	15
Baranya	5	4	7	4	20
Békés	2	5	3	5	15
B-A-Z	5	4	7	6	22
Budapest	9	6	11	9	35
Csongrád	4	1	5	4	14
Fejér	7	4	7	4	22
Gy-M-S	7	3	6	3	19
Hajdú-Bihar	5	3	5	5	18
Heves	4	3	4	4	15
J-N-Sz	4	3	5	3	15
K-E	3	3	3	3	12
Nógrád	2	2	2	1	7
Pest	8	4	9	5	26
Somogy	3	3	3	3	12
Sz-Sz-B	7	2	7	3	19
Tolna	2	2	2	2	8
Vas	5	4	5	4	18
Veszprém	5	2	4	4	15
Zala	2	1	2	1	6
Összesen	92	63	101	77	333

A fenntartók szerinti megoszlás vizsgálatához először a fenntartókból négy csoportot alakítottunk ki, mert számos szervezet, cég, alapítvány működtet gimnáziumokat, illetve szakgimnáziumokat. Az (1) állami kategóriába az állami intézményfenntartó központi hivatal, az állami szerv és a tankerületek kerültek, míg az (2) egyházi csoportba az egyházi jogi személy és a vallási szervezetek tartoztak. A következő kategória az (3) alapítványi, ahová az alapítványokat, a köz- és a közhasznú alapítványokat soroltuk, s végül az (4) egyéb fenntartók közé kerültek a különböző cégek, nonprofit szervezetek, felsőoktatási intézmények, egyesületek, valamint a települési és az országos nemzetiségi önkormányzatok. Ezek alapján országos szinten a német, illetve angol nyelvet tanító intézmények közül a legtöbb gimnáziumot, valamint szakgimnáziumot egyházi fenntartó (227 db) működteti, ezt követi az állami (213 db), majd az egyéb (183 db) és végül az alapítványi (143 db) fenntartás. A Hajdú-Bihar és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében lévő intézmények közül a legtöbbet az egyéb

fenntartású csoportba soroljuk (13, illetve 16 db), míg a legkevesebbet az alapítványiba (6, illetve 7 db). Az állami és az egyházi szektor Hajdú-Bihar megyében egyforma arányban osztozik az iskolákon, és 12-12 intézményt tart fenn, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 13 egyházi és 12 állami gimnáziumot, illetve szakgimnáziumot találhatunk. Az egyes fenntartócsoporthoz megyei megoszlását tekintve az állami és az egyházi szektor által fenntartott intézmények aránya az országos átlag körüli, az alapítványi fenntartók által működtetett intézmények országos átlag alatti, az egyéb fenntartású intézmények aránya pedig országos átlag feletti mind Hajdú-Bihar, mind Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében.

A továbbiakban a nappali rendszerű gimnáziumi, szakgimnáziumi képzésben 11. évfolyamon németet, illetve angolt tanuló diákok létszámát vizsgáljuk megyei szinten, amihez az Oktatási Hivatal 2019. évi azon adatszolgáltatását használjuk fel, amiben a 2018-2019-es tanévről kaptunk adatokat. Kutatásunk szempontjából ezek a tanulói létszámadatok tájékoztató jellegűek, mert az Oktatási Hivatal egy adott évfolyamról tud adatot szolgáltatni. A kutatásunkban pedig mindazon tanulók körét vizsgáljuk, akik a 2016/2017-es évben kezdték meg tanulmányaikat, vagyis, akik nyelvi előkészítő vagy két tannyelvű képzésben vesznek részt, ők még csak a 10. osztályba járnak, ezért a 10. évfolyamhoz tartoznak az Oktatási Hivatal statisztikájában. A 15. táblázatban megyénként, valamint képzéstípusonként külön vizsgáljuk a németet, illetve az angolt tanulókat, és a létszámadatok mellett ezek egyes megyéken belüli százalékos megoszlást is feltüntetjük.

A legmagasabb tanulói létszámok mindig a fővárosban láthatók, a legalacsonyabbak pedig Nógrád megyében, viszont, ha százalékos értékeket nézünk, akkor a sorrend változik, mert a németül tanuló gimnazisták aránya Tolna megyében (33,6%), a németül tanuló szakgimnazistáké pedig Pest megyében (12,6%) a legnagyobb, míg az előbbi csoport esetében Győr-Moson-Sopron megyében (24,8%), az utóbbi csoportban pedig Budapesten (6,4%) a legkisebb. Az angolt tanuló gimnazistáknál a legmagasabb érték Budapesthez (45,0%), a szakgimnazistáknál Győr-Moson-Sopron megyéhez (29,0%) köthető, az előbbi csoportból a legalacsonyabb a százalékos arány Nógrád megyében (33,7%), az utóbbi csoportnál viszont Tolna megyében (19,4%) látható.

15. táblázat. A 2018/2019-es tanévben nappali rendszerű iskolai oktatásban, 11. évfolyamon német, illetve angol nyelvet tanulók száma, valamint aránya gimnáziumban és szakgimnáziumban (N=89 789; Forrás: az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)

Megyék	Német				Angol				Össz. (fő)
	Gimn. (fő)	Sor %	Szkg. (fő)	Sor %	Gimn. (fő)	Sor %	Szkg. (fő)	Sor %	
B-K	1239	27,7%	389	8,7%	1656	37,0%	1193	26,6%	4477
Baranya	1017	26,2%	318	8,2%	1452	37,4%	1091	28,1%	3878
Békés	1566	28,1%	497	8,9%	2044	36,7%	1463	26,3%	5570
B-A-Z	821	29,0%	255	9,0%	1154	40,8%	600	21,2%	2830
Budapest	5575	25,0%	1434	6,4%	10016	45,0%	5237	23,5%	22262
Csongrád	1217	28,9%	372	8,8%	1460	34,7%	1162	27,6%	4211
Fejér	902	27,8%	296	9,1%	1160	35,8%	886	27,3%	3244
Gy-M-S	911	24,8%	361	9,8%	1338	36,4%	1064	29,0%	3674
H-B	1548	28,5%	461	8,5%	2004	36,9%	1425	26,2%	5438
Heves	841	28,4%	300	10,1%	1074	36,2%	751	25,3%	2966
J-N-Sz	877	26,1%	297	8,8%	1269	37,8%	916	27,3%	3359
K-E	759	30,0%	229	9,1%	1002	39,6%	540	21,3%	2530
Nógrád	404	32,0%	124	9,8%	425	33,7%	309	24,5%	1262
Pest	2177	27,9%	981	12,6%	3059	39,2%	1592	20,4%	7809
Somogy	765	31,7%	220	9,1%	907	37,5%	524	21,7%	2416
Sz-Sz-B	1385	28,4%	362	7,4%	1894	38,8%	1236	25,3%	4877
Tolna	614	33,6%	156	8,5%	704	38,5%	355	19,4%	1829
Vas	696	32,6%	163	7,6%	802	37,5%	476	22,3%	2137
Veszprém	809	30,1%	260	9,7%	1090	40,6%	525	19,6%	2684
Zala	761	32,6%	161	6,9%	882	37,8%	532	22,8%	2336
Összesen	24884	27,7%	7636	8,5%	35392	39,4%	21877	24,5%	89789
Országos átlag	1244	29,0%	382	8,9%	1797	37,9%	1094	24,3%	4489

A két, vizsgálatra kiválasztott megyében a tanulók létszámadatai alapján csak a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében németül tanuló diákok létszáma marad az országos átlag alatt, míg az összes többi csoportban országos átlag feletti az értékek. Az arányokban viszont a Hajdú-Bihar megyében angolt tanuló szakgimnazisták, továbbá a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében angolt tanuló gimnazisták, illetve szakgimnazisták is százalékos értékükkel meghaladják az országos átlagot. Ezzel párhuzamosan mindkét megyében a németet tanulók csoportjait, illetve a Hajdú-Bihar megyében angolt tanuló gimnazisták százalékos arányát nézve országos átlag alatti értékek láthatók. Az országos átlaghoz képest többször magasabbak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei tanulói arányok, valamint a Hajdú-Bihar megyével való összehasonlításban tapasztalható magasabb gimnáziumi arányok szintén az

angolt tanító középiskolákkal hozhatók összefüggésbe. Ennek alapján például feltételezhető, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek az iskoláztatásban és adott esetben a felsőoktatásban való továbbtanulásban a felfelé irányuló társadalmi mobilitás lehetőségét látják, ezért választják az angol nyelv tanulását, illetve az érettségit adó képzéseket nyújtó intézményeket (Ferge 1972; Gazsó 1982; Fehérvári 2015).

A két megye adatainak összehasonlításakor a létszámadatok Hajdú-Bihar megyében mindig magasabbak a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei adatoknál, és a százalékos arányoknál az angolt tanuló gimnazisták kivételével minden más esetben ugyanez megállapítható. Ezt azért említjük meg, mert a KSH 2011. évi népszámlálási adatai szerint a 15-19 éves lakosságában a két megye között minimális különbség tapasztalható Szabolcs-Szatmár-Bereg megye javára (KSH 2013a; KSH 2013b). Ugyanakkor elképzelhető, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek egy része jobb iskoláztatási lehetőségeket lát Hajdú-Bihar megyében, ezért odaíratják a gyermekeiket, akik az iskolai létszámadatokat tekintve már nem a saját megyéjükbe számítanak, s ez emeli meg a statisztikában a Hajdú-Bihar megyei létszámokat. Másrészt viszont jelenleg csak az érettségit adó képzéseket indító intézménytípusokat vizsgáljuk, a szakközépiskolát – korábbi nevén szakiskolát – nem, ezért lehetséges, hogy az előző feltevés nem állja meg a helyét, és csak a két vizsgált megye középiskolás korú diákjainak az egyes képzéstípusok közötti eltérő arányú megoszlásáról van szó. Ennek a jelenségnek az igazolása további vizsgálatokat igényelne, amire disszertációnkban nem vállalkozunk.

Az Oktatási Hivatal 2019-es adatszolgáltatásában a németet és angolt tanító tanárok létszámáról is kértünk információkat. A saját kutatásunkat tekintve ismét csak tájékoztató jellegű adatokat kaptunk, mert a fő munkaviszonyban foglalkoztatott pedagógusok között nincs további bontás nappali, illetve felnőttoktatásban való foglalkoztatottság szerint, továbbá az sem derül ki, hogy mennyien tanítanak németet és angolt is. Így a 16. táblázatban a 2018-2019. tanévben fő munkaviszonyban foglalkoztatott, németet, valamint angolt tanító pedagógusok létszáma, illetve megyénkénti százalékos aránya látható. A tanulók értékeihez hasonlóan képzéstípusonként külön jelenítettük meg mindkét nyelvnél a pedagógusok adatait.

A létszámadatokat országos szinten vizsgálva a tanulói adatokhoz hasonlóan a németet, illetve angolt tanító pedagógusok közül a legmagasabb létszámmal mindig Budapest, míg a legalacsonyabbakkal Nógrád megye rendelkezik. A százalékos arányokban már a tanulói értékekhez képest is más mintázat rajzolódik ki, mert a németet gimnáziumban tanítók közül a legnagyobb arányban Tolna (33,9%), a szakgimnáziumok esetében pedig Győr-Moson-Sopron megyében (25,4%) dolgoznak. Az angol nyelvet gimnáziumban tanítóknál a legmagasabb érték Heves (45,8%), míg a szakgimnáziumoknál Csongrád megyében (35,1%)

mutatható ki. A gimnáziumban németet tanítók legkisebb arányban Csongrádban (18,1%) találhatók, míg a szakgimnáziumoknál Heves megyében (6,8%), az angolnál a gimnáziumban tanítók legkisebb arányban Győr-Moson-Sopron (27,0%), a szakgimnáziumoknál pedig Pest megyében (17,2%) találhatók meg (16. táblázat).

16. táblázat. A 2018/2019-es tanévben német, illetve angol nyelvet fő munkaviszony keretében tanító pedagógusok száma, valamint aránya gimnáziumban és szakgimnáziumban (N=8469; Forrás: az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása 2019) (saját szerkesztés)

Megyék	Német				Angol				Össz. (fő)
	Gimn. (fő)	Sor %	Szakg. (fő)	Sor %	Gimn. (fő)	Sor %	Szakg. (fő)	Sor %	
B-K	101	24,6%	75	18,3%	135	32,9%	99	24,1%	410
Baranya	75	27,0%	40	14,4%	115	41,4%	48	17,3%	278
Békés	115	22,2%	65	12,5%	194	37,4%	145	27,9%	519
B-A-Z	55	20,2%	31	11,4%	101	37,1%	85	31,3%	272
Budapest	486	22,7%	164	7,7%	954	44,6%	535	25,0%	2139
Csongrád	71	18,1%	52	13,2%	132	33,6%	138	35,1%	393
Fejér	75	22,9%	48	14,6%	107	32,6%	98	29,9%	328
Gy-M-S	109	24,7%	112	25,4%	119	27,0%	101	22,9%	441
H-B	92	20,1%	63	13,8%	179	39,2%	123	26,9%	457
Heves	59	22,3%	18	6,8%	121	45,8%	66	25,0%	264
J-N-Sz	77	25,5%	34	11,3%	113	37,4%	78	25,8%	302
K-E	61	27,2%	27	12,1%	82	36,6%	54	24,1%	224
Nógrád	24	21,2%	15	13,3%	43	38,1%	31	27,4%	113
Pest	203	29,4%	54	7,8%	314	45,5%	119	17,2%	690
Somogy	55	25,0%	39	17,7%	66	30,0%	60	27,3%	220
Sz-Sz-B	117	26,8%	58	13,3%	161	36,8%	101	23,1%	437
Tolna	63	33,9%	29	15,6%	60	32,3%	34	18,3%	186
Vas	62	26,2%	56	23,6%	65	27,4%	54	22,8%	237
Veszprém	74	23,5%	51	16,2%	123	39,0%	67	21,3%	315
Zala	68	27,9%	45	18,4%	79	32,4%	52	21,3%	244
Összesen	2042	24,1 %	1076	12,7 %	3263	38,5 %	2088	24,7 %	8469
Országos átlag	102	24,6 %	54	14,4 %	163	36,4 %	104	24,7 %	423

Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye adatai szerint az előbbi megyében a gimnáziumban németet, valamint az utóbbiban mindkét képzéstípusban az angolt tanító pedagógusok létszáma az országos átlag alatt marad, míg a többenél meghaladja azt. Ugyanakkor a százalékos arányokat elemezve a két, vizsgált megye értékei többször az országos átlag alatt maradnak. Ezek szerint Hajdú-Bihar megyében mindkét képzéstípusban a németet tanítók arányai, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig mindkét nyelvnél a

szakgimnáziumban dolgozóké. A két megye adatainak összehasonlításakor az tapasztalható, hogy csak a Hajdú-Bihar megyei gimnáziumokban németet tanító tanárok létszáma, illetve aránya alacsonyabb a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei értékekhez képest, minden más vizsgálatnál ez utóbbi megyében dolgozó pedagógusok létszáma, illetve aránya a kisebb.

Összességében Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye mind társadalmi, mind gazdasági, mind oktatási szempontból alacsonyabban teljesítő területek közé tartozik, amit több, korábbi vizsgálat (például Garami 2013; Híves 2015; Hegedűs 2020), valamint az érettségi vizsgák eredményein végzett elemzéseink is kimutattak. Ehhez kapcsolódik továbbá, hogy a nyelvtanárok száma, illetve aránya több vizsgált esetben is az országos átlag alatt marad, ami egy pedagógusra vetítve magasabb tanulólétszámot eredményez. Az alacsonyabb tanulói teljesítmény, valamint az oktatás nehezebb körülményei bármilyen tantárgynál kihívás elé állítják a tanárokat, s így van ez az idegennyelv-tanításnál is. Ezért disszertációnkban a Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gimnáziumokban, valamint szakgimnáziumokban felvett idegennyelv-tanulásra, valamint idegennyelv-tanításra vonatkozó kérdőíves kutatásunk adatait elemezzük.

5.2 Kutatási kérdések és hipotézisek

A nyelvtanulás hatékonyságát, illetve eredményességét számos egyéni, valamint környezeti tényező befolyásolja, amihez még a nyelvtanulót körülvevő társadalmi közeg is sorolható. Disszertációnkban nem tudunk minden tényezőt megvizsgálni egyrészt a dolgozat terjedelmi keretei miatt, másrészt pedig minden egyén nyelvtanulási motivációjának hátterében egyéni jellemzők áll(hat)nak, így a válaszadóinkra legjellemzőbb tendenciákat tudjuk elemezni. Kutatásunkban a nyelvtanulási motivációval kapcsolatban a válaszadók egyéni, demográfiai jellemzőivel, a tanulói teljesítményekkel, az iskolai, valamint a tanári jellemzőkkel keresünk összefüggéseket. Az adatok elemzése során az alábbi kutatási kérdések, illetve hipotézisek mentén folytatjuk a vizsgálatainkat.

Elsőként az idegennyelv-választás kérdését vizsgáljuk, ami szerint nyelvtanulási szempontból az lenne a megfelelő, ha az általános iskolában tanult idegen nyelv tanulása folytatható lenne a középiskolában. Korábbi tanulmányok szerint a tanulók folytatni szeretnék az általános iskolában megkezdett idegen nyelv tanulását a középiskolában, de ez nem mindig sikerül, mert például az eltérő intézményi kínálat miatt nem minden tanuló azt a nyelvet tanulhatja a középiskolában, amire az általános iskolában lehetősége volt (Vágó et al. 2011; A *nemzeti idegennyelv-oktatás...* 2012). Vágó és munkatársainak (2011) adatai szerint minden hatodik tanuló idegen nyelvet vált a nyelvtanulási folyamat során, míg Öveges és Csizér (2018) kutatási mintájában ez csak 3%. Ezek alapján az első kutatási kérdésben és

hipotézisben arra vagyunk kíváncsiak, hogy az általunk vizsgált tanulók középiskolai idegennyelv-tanulását mennyire határozza meg az általános iskolában tanult idegen nyelv.

1. kutatási kérdés: Hatással van-e az általános iskolában tanult idegen nyelv a középiskolában tanult idegen nyelv választására?

Hipotézis: Az általános iskolában elkezdett idegennyelv-tanulás meghatározza a középiskolában tanult idegen nyelvet.

Korábbi kutatások (például Csapó 2001; Nikolov 2003a; Nikolov – Vígh 2012; Nikolov – Csapó 2018) általánosságban rámutattak arra, hogy a szülők iskolai végzettsége jelentős hatással van az idegennyelv-választásra. Ismert az is, hogy egy adott térség földrajzi, gazdasági, társadalmi és oktatási/nevelési lehetőségei összefüggésben állnak egymással a tekintetben, hogy az adott területen élők milyen lehetőségekhez férnek hozzá (Kozma 1973; Enyedi 1977; Pusztai 2004; Garami 2013; Hegedűs 2016a). Az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekei általában nem engedhetik meg maguknak, hogy távolabb fekvő intézményekben tanuljanak, ezért a lakóhelyükhöz legközelebb eső intézmény képzési kínálatából választanak a továbbtanulásuk során (Schultz 1998; Denzler – Wolter 2010; Fekete et al. 2016; Zolnay 2018). A családi háttér, középiskolai képzéstípus- és idegennyelv-választás összefüggésében Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére célzottan tudomásunk szerint még nem készült vizsgálat, így a második kutatási kérdés, illetve hipotézis mentén erre keresünk választ.

2. kutatási kérdés: Kimutatható-e a tanulók családi háttérének befolyásoló hatása a középiskolai képzéstípus és az idegen nyelvek választására?

Hipotézis: A tanulók családi háttére meghatározó a középiskolai képzéstípus- és idegennyelv-választásban.

Több kutatás szerint bebizonyosodott, hogy a családi háttér és a tanulmányi teljesítmények között összefüggés fedezhető fel, amik között található olyan kutatások, melyek az idegen nyelvi teljesítményeket vizsgálták (például Csapó 2001; Vidákovich – Vígh 2009; Einhorn 2012; Vígh 2013; Öveges – Csizér 2018), de más tantárgyak, például anyanyelv vagy matematika esetében is megállapítható, hogy a szülők iskolázottsága jelentős hatással van a gyermekeik iskolai eredményeire (Oswald – Krappmann 2004; Sebestyén – Hegedűs 2017; Nikolov – Csapó 2018). Arra viszont nem találtunk vizsgálatot, hogy a más-más idegen nyelvet tanulók tekinthetők-e speciális csoportoknak, és esetükben tapasztalhatók-e családi háttér által befolyásolt teljesítménybeli eltérések, ezért a harmadik kutatási kérdés és hipotézis ennek a két dimenzióknak az együttes vizsgálatával kapcsolatos.

3. kutatási kérdés: Milyen eltérés fedezhető fel a családi háttér és a középiskolában tanult idegen nyelv alapján a tantárgyi teljesítményben?

Hipotézis: Az alacsonyabb társadalmi státuszú németet tanulóknál a tantárgyi teljesítmények alacsonyabbak, mint a hasonló társadalmi státuszú angolt tanulóknál.

Nemcsak a tanulmányi teljesítményben, de a kitűzött célokban, a megszerzett végzettségben is találhatók különbségek az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók között. A szakirodalomban az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekei – anyagi lehetőségeik vagy éppen a kisebb mértékű szülői ösztönzés miatt – többnyire alacsonyabb iskolai végzettséget szereznek (Forray – Kozma 1992; Polónyi 2014; Hegedűs 2015b). A továbbtanulási motivációt és a megvalósulását tovább formálják az adott térség oktatási/nevelési lehetőségei (Forray – Kozma 1992; Veroszta 2010; Fekete et al. 2016). Arra vonatkozóan nem találtunk kutatást, hogy a különböző idegen nyelve(ke)t tanulóknál tapasztalhatók-e családi háttér által befolyásolt továbbtanulásra, jövőtervekre vonatkozó célok között különbségek, ezért a negyedik kutatási kérdésben és hipotézisben ezt jelenítettük meg.

4. kutatási kérdés: Milyen különbség található a családi háttér és a tanult idegen nyelv alapján a jövőbeli célok között?

Hipotézis: Az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulók alacsonyabb célokat tűznek ki, mint a hasonló társadalmi státuszú angolt tanulók.

A tanulói teljesítményeket befolyásolja a tanárok szakmai gyakorlata, kompetenciái, ami az idegen nyelvet tanító tanároknál nemcsak az új tudományos vagy szakmódszertani információkat jelentik, hanem az általuk tanított idegen nyelv magabiztos ismeretét is (Vágó et al. 2011; Einhorn 2015a). A tanári ismeretek sokrétűek lehetnek, melyek gyarapítása megvalósulhat egyrészt ön- és továbbképzések által, másrészt formális vagy informális szakmai kapcsolatokon keresztül létrejövő tapasztalatcserékben, de akár külföldre irányuló mobilitási programok segítségével is (Einhorn 2012; Einhorn 2015b; Márkus E. 2015). A szakmai munkát és a továbbképzéseken való részvételt több tényező befolyásolja, melyek közül az egyik a pedagóguspályán eltöltött idő mértéke. A szakirodalom nem egységes abban, hogy milyen irányú ez a hatás, például inkább a pályakezdő (Hermann et al. 2009; Márkus E. 2015) vagy a már hosszabb ideje pályán lévő (Sági – Szemerszki 2016) pedagógusok vesznek részt gyakrabban továbbképzéseken. Ezért az ötödik kutatási kérdésünkben, illetve hipotézisünkben arra vagyunk kíváncsiak, hogy az általunk vizsgált pedagógusok körében hogyan alakul a szakmai munka, valamint a továbbképzések iránti igény a pedagóguspályán eltöltött idő függvényében.

5. kutatási kérdés: Milyen különbség tapasztalható a pedagóguspályán eltöltött idő mértéke alapján a nyelvtanárok szakmai érdeklődésében, illetve munkájában?

Hipotézis: A több szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok inkább az idegen nyelv alkalmazás szintű használatára helyezik a hangsúlyt.

A szakirodalomban (például Hermann et al. 2009; Chrappán – Pusztai 2014; Márkus E. 2015; Sági – Szemerszki 2016) a tanárok szakmai munkájának, továbbképzési terveinek befolyásoló tényezői között az életkor, a már meglévő iskolai végzettség, a pedagóguspályán eltöltött idő és az életpályán megszerzett fokozat jelenik meg. Arra vonatkozóan viszont nem találtunk szakirodalmat, hogy tanított idegen nyelvenként végeztek-e már a kutatók vizsgálatokat. Úgy gondoljuk, a két nyelv közötti strukturális, kiejtésbeli, nyelvpedagógiai stb. eltérések okozhatnak a különböző idegen nyelvet tanító tanárok szakmai érdeklődése között különbségeket, ezért a hatodik kutatási kérdésben, illetve hipotézisben a nyelvtanárok szakmai ismereteit, továbbképzési igényeit a tanított idegen nyelv mentén vizsgáljuk.

6. kutatási kérdés: Található-e különbség tanított idegen nyelvenként a német- és angoltanárok szakmai munkájában?

Hipotézis: Szignifikáns különbség van a német- és az angoltanárok tanóraszervezése között.

Az idegennyelv-tanulás sikerességét több tényező befolyásolhatja, amik tartozhatnak az egyén belső motivációjához, de lehetnek külső motivációs tényezők is. Az életkor előrehaladtával egyre alacsonyabb az egyén iskolával kapcsolatos belső motivációja, aminek a helyét egyre inkább a külső motiváció – jutalom, osztályzat – veszi át (Józsa 2000; Surkamp 2010; Józsa – Fejes 2012; Józsa et al. 2020). Külső motivációt jelenthetnek a különböző vizsgák, amiknek a sikeres teljesítését támogathatják a különböző taneszközök, például a tankönyvek is, melyek, ha felkeltik a tanulók érdeklődését, akkor hatékonyabb tanulást eredményezhetnek (Sebestyén 2019). Ezek alapján azt vizsgáljuk, hogy a középiskolások hogyan értékelik az általuk használt tankönyveket, amit a további terveik függvényében elemzünk.

7. kutatási kérdés: Kimutatható-e különbség az egyes tanulói csoportok tankönyvértékelései között a további terveik alapján?

Hipotézis: A különböző tanulói csoportok további terveik függvényében eltérően értékelik a tankönyveiket.

A tankönyvkutatásnak egy szűk kutatási iránya a hatásorientált tankönyvvizsgálat (Weinbrenner 1992), ami a tankönyvek használóikra kifejtett hatásának vizsgálatát jelenti. Ez a kutatási vonal többnyire kutatók, tankönyvfejlesztő szakemberek véleményét tükrözi, viszont előfordul, hogy egy-egy szakirodalomban megjelenik a tankönyvet használók véleménye, ami inkább a tanárok meglátásait jelenti, ritkábban a tanulókét, bár tanári-tanulói vélemények összehasonlítására is található precedens (például Sebestyén 2013). A tanárok többsége számára a tankönyv szinte előíró módon határozza meg a tananyagot a tanítási folyamat során (M. Nádas 2011), ezért fontos, hogy milyen véleményt formálnak ezekről a

taneszközökről. A tanulók számára a tankönyv a tanulási folyamatban nem választott, hanem többnyire kötelezően használandó eszköz, melynek kialakítása, érthetősége hatással lehet a nyelvtanulási motivációra. A tanárok szempontjából is kérdés, hogy mennyire van választási lehetősége a tankönyvek közül, például az adott tankönyv megfelelő nyelvpedagógiai szempontból, vagy kevésbé megfelelő, de ez fér bele a tankönyvvásárlási keretbe. Ez utóbbi érzékeny adat, melyre nem térünk ki jelen kutatásunkban, de a felhasználói tapasztalatok, attitűdök elemzése a tankönyvkutatások ritka változatának tekinthető, ezért disszertációnkban a tanárok és tanulók tankönyvekkel kapcsolatos véleményének vizsgálata is célunk, s ezzel összefüggésben fogalmazzuk meg a nyolcadik kutatási kérdést, illetve hipotézist.

8. kutatási kérdés: Milyen eltérés fedezhető fel a tanárok és a tanulók értékelései között a tankönyvek színvonalát illetően?

Hipotézis: Mind a két idegen nyelvnél a saját és a tanáraik véleménye alapján is a tanulók magasabbra értékelik a tankönyveik színvonalát, mint a tanáraik.

5.3 A kutatás és adatbázisok bemutatása

A szakirodalmi előzmények feltárása, valamint a kutatási kérdések és a hipotézisek megfogalmazása után egy tanulói, illetve egy tanári kérdőívet dolgoztunk ki azért, hogy minél több érintett véleményét megkérdezzük a kutatási témánkkal kapcsolatban. A jelen alfejezet célja ismertetni a tanulói és a tanári kérdőívet, majd ezek segítségével összegyűjtött adatokból létrehozott adatbázisokat néhány alapadat alapján.

5.3.1 Az adatbázisok felvételéhez használt kérdőívek ismertetése

A tanulói kérdőívvel (5. melléklet) olyan 11. évfolyamos⁵², érettségit adó képzésben részt vevő tanulókat kérdeztünk meg, akik a gimnáziumokban németet és angolt is, míg a szakgimnáziumokban németet és/vagy angolt tanulnak. Az angol nyelvet tanulók válaszaikra azért volt szükségünk, mert a német nyelvre vonatkozó adatok elemzésekor viszonyítási pontként használjuk őket. Összehasonlításokat teszünk továbbá képzéstípusonként is: mi jellemző a gimnáziumban és mi a szakgimnáziumban tanulók nyelvválasztási, illetve nyelvtanulási motivációira. A kutatásba azért nem vontuk be a szakiskolásokat⁵³, mert ez a képzéstípus nem érettségivel zárul, ezért a másik két képzéstípussal nem tartottuk teljes mértékben összehasonlíthatónak az itt tanulókat.

⁵² A két tanítási nyelvű és a nyelvi előkészítő képzésben résztvevők közül is a harmadik tanévükben járó középiskolásokat vontuk be a vizsgálatba az életkori egyezőség miatt.

⁵³ 2016. szeptember 1-jétől ezt az iskolatípust szakközépiskolának nevezték (2015. évi LXV. törvény), majd 2020. szeptember 1-jével az elnevezés szakképző iskolára módosult (2019. évi LXXX. törvény).

A kérdőív öt nagy kérdésblokkot tartalmaz, elsőként a „Tanulói jellemzők”-et, amiben az általános, demográfiai adatokra – nem, születési év, település, a tanuló és a szüleinek anyanyelve, nemzetisége, a szülők iskolai végzettsége, otthon, illetve a barátok körében használt nyelv, a család anyagi helyzete – vonatkozó kérdések kaptak helyet. A második kérdésblokk az általános iskolai idegennyelv-tanulással kapcsolatos információkra kérdezett rá, így itt megjelenik kérdésként, hogy a válaszadók egy vagy két idegen nyelvet tanultak-e, melyik idegen nyelve(ke)t tanulták, mennyi órában, a válaszadók vagy a szülei választották ezeket a nyelveket, illetve tanultak-e más tantágyakat idegen nyelven, s ha igen, melyeket.

A harmadik kérdésblokk a „Középiskolai idegennyelv-tanulás”, ahol a középiskolai osztály típusára, a középiskola-választásban szerepet játszó tényezőkre, a tanult idegen nyelv(ek)re, ezek heti óraszámára, valamint a nyelvtanárok létszámára, öt tantárgyból a 9. és 10. évfolyam végén kapott osztályzatokra kérdeztünk rá. Ezen túl a már meglévő, illetve a jövőben tervezett nyelvvizsgákkal, idegen nyelvi érettségikkel, idegen nyelvi tanulmányi versenyekkel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket, valamint azzal összefüggésben, hogy a válaszadóknak milyen a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdje. A további két kérdésblokkban a német-, illetve az angoltanulásra vonatkozó kérdések jelentek meg, amik a nyelvspecifikus eltéréseken túl azonos kérdéseket tartalmaztak, így tudtuk biztosítani a csak németet, a csak angolt, illetve a mindkét idegen nyelvet tanulók válaszainak összehasonlíthatóságát. A kérdésblokkok a nyelvválasztással kapcsolatos tényezők vizsgálatával kezdődtek, majd az idegen nyelv órák jellemzésével folytatódtak. Rákérdeztünk a diákok tanórán használt tankönyvekkel kapcsolatos véleményére, valamint arra, hogy az iskolán kívül tanulják-e máshol is az adott idegen nyelve(ke)t. A tanulói kérdőív folytonos változóinak reliabilitásával kapcsolatban Cronbach-alfa értékeket számoltunk, amik a 6. mellékletben találhatók.

A tanulók válaszai mellett az őket tanító német-, illetve angoltanárok számára is készítettünk kérdőíveket (7. és 8. melléklet). A német- és az angoltanári kérdőívek kérdései tartalmilag megegyeznek, csak a megfogalmazásukat illetően találhatók bennük nyelv- és szakspecifikus eltérések, ezért az elemzés során egy adatbázisban vizsgáljuk az adatokat.

A tanári kérdőív három kérdésblokkot tartalmazott, melyek közül az első a „Tanári jellemzők”, részben demográfiai, részben pedig a nyelvtanári munkával összefüggő adatokra kérdez rá: nem, születési év, nyelvtanári végzettségének megszerzési éve, illetve intézménye, megszerzett iskolai végzettségek típusa, tanári szakok, a pedagógus-életpályamodellben elért fokozat, a nyelvi versenyekre való felkészítés, a tanításon túli tanári munka, a válaszadó idegennyelv-tudása, valamint nyelvvizsgái s ezek szintje. Rákérdeztünk, hogy a válaszadó milyen céllal tanulna idegen nyelvet, milyen típusú továbbképzéseken vett már részt, illetve szeretne a jövőben részt venni. A „Pedagógusmunka” elnevezésű kérdésblokkban a

pedagógusmunka egyes elemeinek fontosságára, a tanulók és a tanár saját tanórai munkájára, a tanórai módszerekre, a tanár-diák kapcsolatra kérdeztünk rá. Továbbá tettünk fel kérdéseket a tanított csoport/osztály létszámára, képzéstípusára, a tanított csoportban/osztályban használt tankönyvcsaládra, a használat időtartamára és a válaszadók tankönyvcsaláddal kapcsolatos véleményére vonatkozóan. A „Tanulói vélemények” kérdésblokkban megkérdeztük, hogy a válaszadó mit gondol, a tanulói hogyan vélekednek az általuk használt tankönyvcsaládról, továbbá milyenek a tanulók nyelvtanulási motivációi, illetve a tanulók milyen szempontok alapján választottak középiskolát. A tanári kérdőív folytonos változóinak reliabilitásával kapcsolatban számolt Cronbach-alfa értékeket a 9. melléklet tartalmazza.

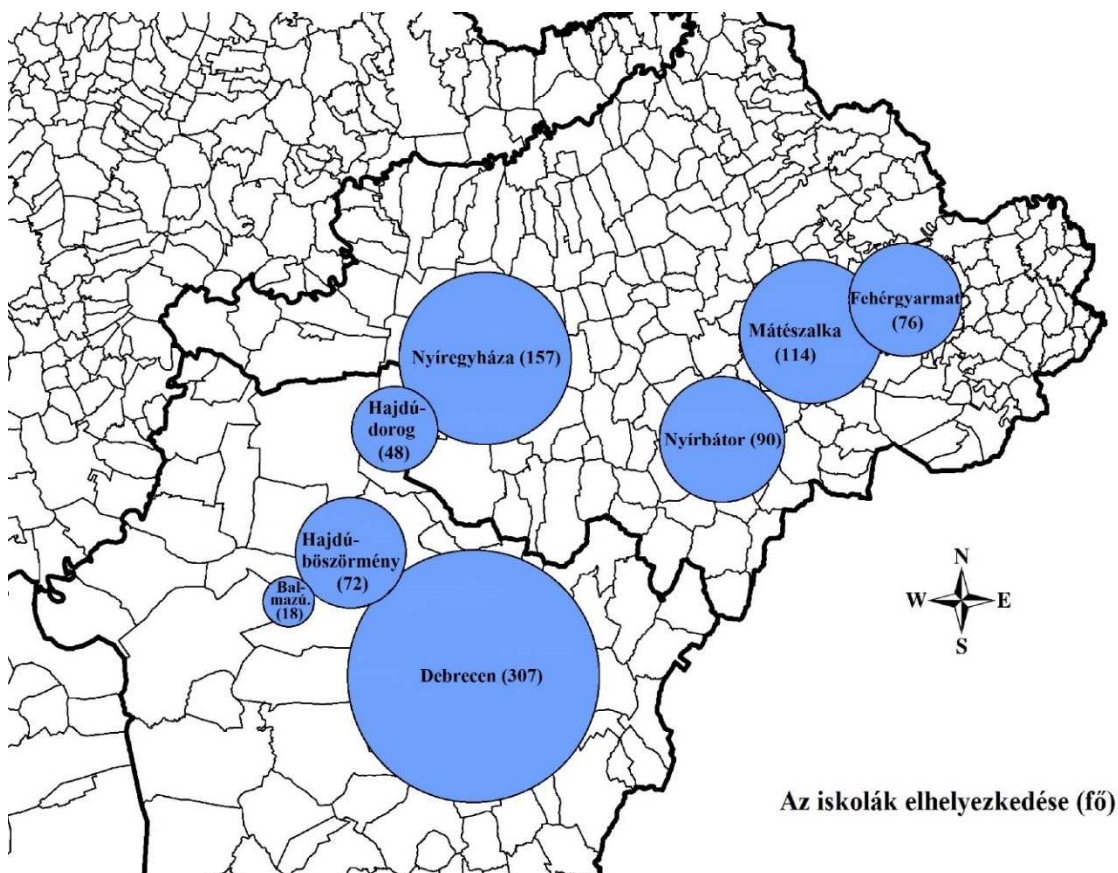
Mind a tanulói, mind a tanári kérdőívekben a kérdések jelentős része zárt, néhány helyen hagytuk csak nyitva a válaszlehetőségeket. A kutatáshoz és a kérdőívek kitöltéséhez fenntartói, intézményi, valamint a kiskorú tanulóknál szülői engedélyeket kértünk. A kérdőívek kitöltése, ezzel együtt pedig a kutatásban való részvétel mind a tanulók, mind pedig a tanárok esetében anonim és önkéntes módon történt.

5.3.2 Az adatfelvétel körülményei

A kutatást megelőzően, 2018 decemberében pilotmérést végeztünk Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy gimnáziumában és egy szakgimnáziumában, melynek célja a kérdőív kérdéseinek kipróbálása és a papír alapú kérdőív kitölthetőségének tesztelése volt. A pilot során a gimnáziumból 42 tanulói, 4 némettanári és 2 angoltanári, míg a szakgimnáziumból 52 tanulói, 1 némettanári és 2 angoltanári kérdőívet kaptunk vissza. A pilot eredmények alapján 2019 márciusában és áprilisában került sor a nagymintás adatfelvételre, melynek során további 16 középiskolát kerestünk fel Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. A pilot eredményei teljes mértékben beilleszthetők voltak a vizsgálatunkba, ezért az adatbázisaink együttesen 18 intézmény adatait tartalmazzák, ami összesen 890 tanulói, 43 némettanári és 57 angoltanári kérdőívet jelent.

Az adatokat nyolc település – Balmazújváros, Debrecen, Hajdúböszörmény, Hajdúdorog, Fehérgyarmat, Mátészalka, Nyírbátor és Nyíregyháza – középiskoláiban vettük fel. A résztvevő középiskolák települését az egyes településekről összegyűjtött tanulói kérdőívek arányában szemléltetjük, több településnél ez nemcsak egy iskola részvételét jelenti (16. ábra). A tanulói kérdőívek 34,5%-át Debrecenben (307 db) töltötték ki, ezt követi Nyíregyháza (157 db, 17,6%), míg a legkevesebb kérdőív Balmazújvárosból (18 db, 2,0%)

származik. Összességében közel egyenlő mennyiségű kérdőívet kaptunk vissza Hajdú-Bihar (445 db, 50%) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (437 db, 49,0%) megyéből.⁵⁴



16. ábra. Az iskolák elhelyezkedése a városonként összegyűjtött tanulói kérdőívek arányában (n=882; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

Kutatásunkban rétegzett mintavételt alkalmaztunk, és az volt a célunk, hogy a tanulók létszáma, a képzéstípusa, valamint a fenntartók szerint reprezentatív mintát hozzunk létre. Az Oktatási Hivatal 2019-es adatszolgáltatása alapján mind a tanulók, mind a nyelvtanárok létszámát illetően 10%-os minta elérését tűztük ki, melyek megvalósulása a tanulók létszámát illetően 8,6%-os, míg a tanárok esetében 11,2%-os mintát sikerült összegyűjtenünk. A két megyében nem volt teljeskörű a tanulók bevonása a kutatásba, de az egyes nyelvtanulói csoportok tagjait tekintve igen. A két megyében közel azonos mennyiségű a bevont gimnazisták és szakgimnazisták létszáma (lásd 5.3.3 alfejezet), ezért a képzéstípusok szerint reprezentatívnak tekintjük a mintánkat.

A különböző fenntartóknál arányos elérésre törekedtünk, de a megkeresett intézmények közül nem mindegyik kívánt részt venni a kutatásunkban, ezért a fenntartók

⁵⁴ A kérdőívek 1%-a (8 db) nem azonosítható be pontosan, hogy melyik megyéből származik.

szerint nem sikerült reprezentatív mintát kialakítanunk. Az iskolák közül két egyházi fenntartású intézmény gimnáziumi és szakgimnáziumi képzést is indít, ezért tűnik a 17. táblázatban összesen 20 intézménynek a kutatásban résztvevő iskolák száma.

17. táblázat. A kutatásban résztvevő iskolák darabszáma képzéstípusonként és fenntartónként (N=18; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2018-2019) (db) (saját szerkesztés)

Fenntartó	Hajdú-Bihar megye		Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	
	Gimnázium	Szakgimnázium	Gimnázium	Szakgimnázium
Tankerület	2	–	2	–
Egyház	2	1	2	1
Szakképzési centrum	–	4	–	4
Egyéb	1	–	1	–
Összesen	5	5	5	5

A fenntartói csoportok kialakításánál eltértünk a 5.1 fejezetben leírt kategóriáktól, mert azt feltételezzük, hogy a szakgimnazisták, akik az adatbázisunkban többségében szakképzési centrumok iskoláiban tanulnak, és a gimnazisták, akik más fenntartású intézményekbe járnak, válaszaik között eltérés tapasztalunk majd. Ezért az adatbázisainkban az alábbi fenntartói kategóriákat alakítottuk ki: tankerületi, egyházi, szakképzési centrumi, illetve egyéb csoport. Törekedtünk arra, hogy minden fenntartótól kerüljenek válaszok az adatbázisainkba, de a kutatásunk korlátját jelenti, hogy míg a vizsgált két megyében a legtöbb intézmény előzetes tájékozódásunk szerint az egyéb fenntartású csoportba sorolható, addig a vizsgálatunkban ebben a kategóriában tudtuk a legkevesebb intézményt elérni, mert az intézmények egy része nem is reagált a megkeresésünkre, és voltak akik nem akartak részt venni a kutatásunkban.

5.3.3 A tanulói adatbázis bemutatása

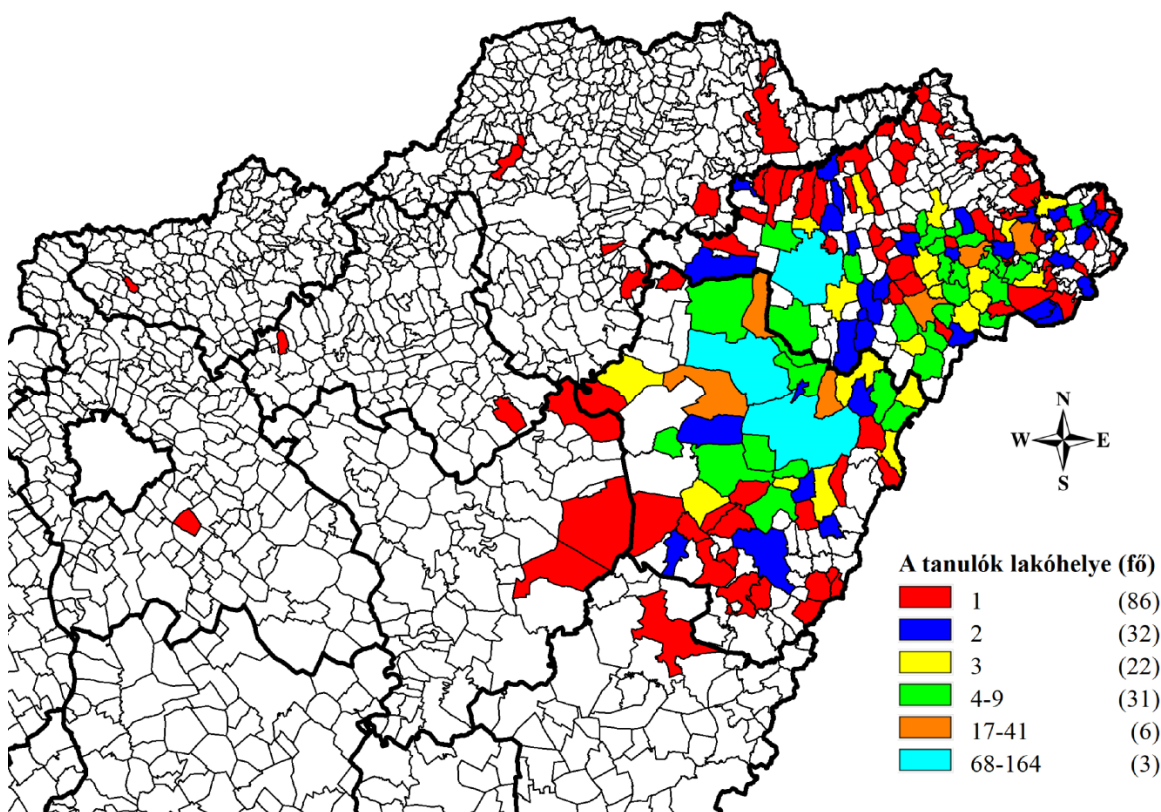
Összesen 440 nő és 433 férfi válaszait gyűjtöttük össze a tanulói kérdőívek segítségével.⁵⁵ A kérdőívet 11. évfolyamos tanulók körében töltöttük ki, így a válaszadóink többsége, 810 fő 2000 és 2002 között született, az adatfelvétel idején 17-19 évesek voltak.⁵⁶ Kerültek azonban a mintába néhányan, akik tőlük idősebbek és fiatalabbak (57 fő), közöttük van, aki határontúliként tanul Magyarországon, s például az ukrainai, a romániai, illetve a magyar iskolarendszer életkort tekintve eltér egymástól. Természetesen más oka is lehet, hogy

⁵⁵ 17 fő nem töltötte ki ezt a kérdést.

⁵⁶ 13 fő nem válaszolta meg a kérdést.

miért kerültek ezek a diákok a 11. évfolyamokra, viszont ennek okára a jelen kutatásunkban nem térünk ki.

A származási településre vonatkozó kérdést 865 fő töltötte ki, közülük azonban ketten határontúliak, így összesen 863 fő adatai szerepelnek a 17. ábrán.⁵⁷ Ők 187 különböző településről származnak, ezért az egyes településekből az onnan származók létszáma alapján kategóriákat képeztünk, s így ábrázoltuk az adatokat. A legtöbb válaszadó debreceni, nyíregyházi vagy hajdúböszörményi lakos, míg 93 fő egyedülként került be az adott településről az adatbázisunkba. A válaszadók többsége Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében él, de Békés, Jász-Nagykun-Szolnok, Pest, Nógrád, Heves vagy Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből is tanulnak néhányan Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, aminek oka vélhetően az adott intézmények egyedi képzési kínálatában vagy éppen a magasabb színvonalú oktatásban keresendő.



17. ábra. A tanulók lakóhelye (n=863; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

A 18. táblázatban a kérdőívet kitöltő tanulók létszáma fenntartó-, valamint képzéstípusonként látható. Megyénként és képzéstípusonként maximum 22 fő az eltérés, amihez az volt szükséges, hogy a szakképzési centrumokban több tanuló töltsse ki a

⁵⁷ 25 fő nem adta meg a lakóhelytelepülését.

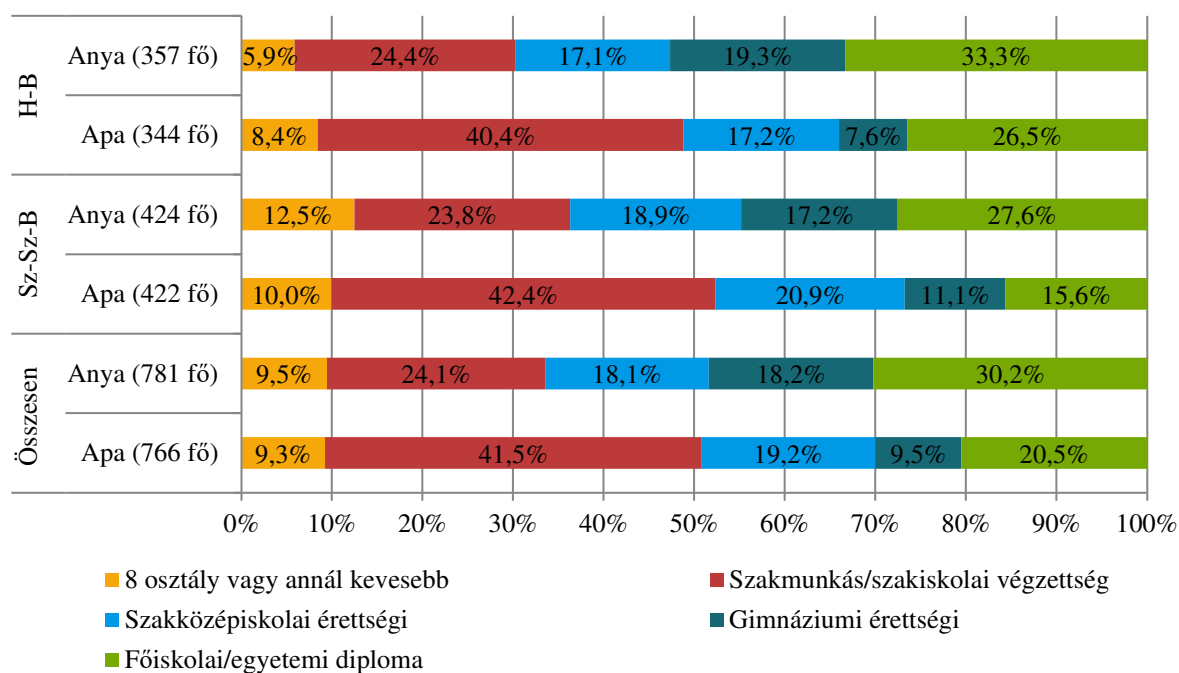
kérdőíveinket, mert szakgimnáziumi képzést csak ez az intézményfenntartó, illetve az egyház indítja az általunk elért intézményekben. Ezzel szemben gimnáziumi képzésben résztvevő tanulókat tankerületi, egyházi és egyéb fenntartású intézményekben is elértünk, így a gimnazisták adatai differenciáltabb fenntartói képet mutatnak.

18. táblázat. A kutatásban résztvevő tanulók létszáma képzéstípusonként, fenntartónként és megyénként (n=856; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Fenntartó	Hajdú-Bihar megye		Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	
	Gimnázium	Szakgimnázium	Gimnázium	Szakgimnázium
Tankerület	101	–	105	–
Egyház	93	18	55	9
Szakképzési centrum	–	202	–	214
Egyéb	18	–	41	–
Összesen	212	220	201	223

A kutatásunkban résztvevő tanulók között kevesen vannak, akik többnyelvű családban, környezetben élnek. Ez azért meglepő, mert az országhatár közelsége miatt jelentősebb létszámban számítottunk többnyelvű vagy többnyelvű családból származó tanulóra, de csak egy válaszadó jelezte, hogy orosz az anyanyelve, továbbá hat tanuló anyjáról, illetve tíz fő apjáról derült ki, hogy nem magyar nemzetiségűek. Ezek között a nemzetiségek között a szomszédos országokból való származás – szlovák, ukrán, román – valamint a roma/cigány nemzetiség jelenik meg, és csupán egy tanuló apja német nemzetiségű. A családdal való kommunikáció során egy fő jelezte, hogy németül és szintén egy fő, hogy angolul beszélgetnek, három fő az egyéb válaszlehetőséget jelölte meg. Idegen nyelvű kommunikációt a legtöbb válaszadó barátokkal folytat: kilenc fő angolul, tíz fő más, egyéb nyelveken beszélget a barátaival. Összességében a mintát tekintve elenyésző a családi vagy baráti környezetben a magyartól eltérő nyelvet használók száma is. Ezért, bár a szakirodalom és a különböző vizsgálatok szerint az idegennyelv-tanulásra jelentős hatással van a többnyelvű környezetben nevelkedés, de ez a kutatásunk eredményeit nem befolyásolja.

Korábbi, iskolázottságról szóló kutatások megállapították, hogy a térség periférikus jellege, az alacsony gazdasági teljesítmény és az ezzel együttjáró nagyarányú munkanélküliség miatt az iskolázottság, valamint a tanulói eredmények szempontjából is az ország rosszabbul teljesítő részeihez tartozik elsősorban Szabolcs-Szatmár-Bereg, de Hajdú-Bihar megye is (Garami 2013; Híves 2015; Hegedűs 2020), ami miatt megvizsgáltuk a kutatásunkban résztvevők családi háttérét a származási megyéjük függvényében (18. ábra).

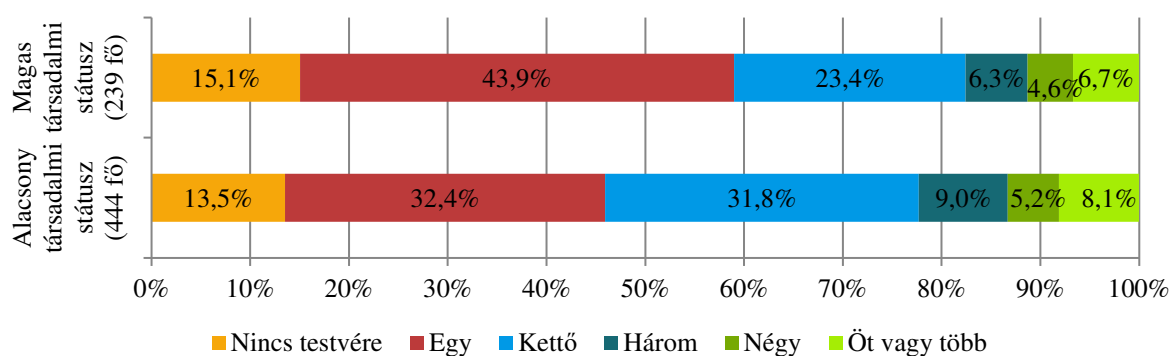


18. ábra. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének százalékos megoszlása megyénként ($n_{\text{Anya}}=781$; $n_{\text{Apa}}=766$; szign. Anya=0,018; szign. Apa=0,004; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

A kutatásunkban résztvevők egy szűrt réteget képviselnek, mert érettségit adó képzéstípusba járnak, ezért a középfokú oktatásban leggyengébb mutókkal rendelkező szakiskolások adatai nem szerepelnek az adatbázisban. Ennek ellenére az alacsonyabb szülői iskolázottság a vizsgálati mintában is megjelenik, és a szülők legmagasabb iskolai végzettségét tekintve lényeges különbségek tapasztalhatók az anyák, valamint az apák között. A vizsgálathoz a tanulók lakóhelye alapján három csoportba rendeztük az adatokat, így a két vizsgált megye mellett létrehoztunk egy egyéb csoportot is a nem Hajdú-Bihar vagy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származók számára. Az egyéb csoportba került válaszadók adatait a kis elemszám (17 fő) és a nem releváns voltuk miatt nem elemeztük. Az ábrán megfigyelhető, hogy míg az anyák közül Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében is a legtöbben diplomával rendelkeznek (33,3%, illetve 27,6%), addig az apák közül a legmagasabb százalékos arányt a szakmunkás vagy szakiskolai végzettségük (40,4%, illetve 42,4%) mutatják. A legkisebb százalékos arány a két vizsgált megyében három esetben is a „8 osztály vagy annál kevesebb” kategóriához tartozik: a Hajdú-Bihar megyei gyermekeknél az anyák (5,8%), továbbá a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gyermekeknél az anyák (12,5%) és az apák (10,0%) esetében is. A Hajdú-Bihar megyei adatok között a gimnáziumi érettséggel rendelkező apák aránya (7,6%) a legalacsonyabb. A férfiaknál a két vizsgált megyében és összességében is a legalacsonyabb értékeket azok a végzettségek mutatják, amik nem járnak együtt szakmával, vagyis a „8 osztály vagy annál kevesebb”, illetve a gimnáziumi érettségi.

Az adatbázis adatain kimutatható a férfihátrány-hipotézis (Fényes 2009), aminek okai vélhetően a keresőképeség és a későbbi családfenntartás. Összességében az anyák legnagyobb arányban diplomások (30,2%), az apák közül a legtöbben szakmunkás/szakiskolai végzettséggel (41,5%) rendelkeznek. A második legnagyobb arány viszont ennek a fordítottja, mert az anyáknál a második hely a szakmunkás/szakiskolai bizonyítvánnyal rendelkezőké (24,1%), az apáknál pedig a diplomásoké (20,5%). Az anyáknál (9,5%) és az apáknál (9,3%) is a legalacsonyabb értékek a „8 osztály vagy annál kevesebb” kategóriához tartoznak.

A tanulók családi hátterének vizsgálatához létrehoztunk egy családi háttérrel kapcsolatos változót (lásd 5.4 alfejezet) a szülők iskolai végzettségének és a család anyagi helyzetének figyelembevételével, ami alapján egy magas, illetve egy alacsony társadalmi státuszú tanulói csoportot tudtunk megkülönböztetni. Az előbbi csoportba 254 fő, az utóbbiba pedig 486 fő került.⁵⁸ Az újonnan létrehozott változót több változóval is összevetettük, melyek közül a válaszadók testvéreinek számával kapcsolatos adatok a 19. ábrán láthatók.



19. ábra. A tanulók testvéreinek száma a család társadalmi státuszának függvényében (n=683; szign.=0,041; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

Társadalmi státusztól függetlenül a legtöbb tanulónak egy vagy két testvére van, míg a legkisebb a négy testvérrel rendelkezők aránya. Az egyke gyermekek százalékos aránya közel azonos a magas (15,1%), illetve az alacsony (13,5%) státuszú családokban. A családi háttérnél kettő vagy több testvér esetén – azaz, ha a családban három vagy több gyermek él – mindig az alacsony társadalmi státuszúak aránya a magasabb. Az átlagos gyermekszám értéke bár egyik csoportban sem éri el a kettőt, az alacsonyabb társadalmi státuszúaknál az átlag három tizeddel szignifikánsan magasabb.

Több kutatás (például Forray – Kozma 1992; Andor – Liskó 1999; Sebestyén – Hegedűs 2017; Szabó et al. 2018) megállapította, hogy a magasabb társadalmi státuszú

⁵⁸ 150 tanulót nem sikerült besorolni egyik csoportba sem, mert a vizsgált változókból egy vagy több adatuk hiányzott.

tanulók inkább gimnáziumi, míg az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók többségében szakmát adó képzést választanak. Adatbázisunkon megvizsgáltuk a képzéstípus, valamint a családi háttér összefüggését, ami alátámasztja a szakirodalomban leírtakat (19. táblázat).

19. táblázat. A különböző képzéstípusokban résztvevők aránya a társadalmi háttér függvényében (n=720; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Képzéstípus		Alacsony társadalmi státusz	Magas társadalmi státusz	Összesen
Gimnázium	Oszlop%	43,2%	62,3%	49,9%
	Elemszám (fő)	202	157	359
Szakgimnázium	Oszlop%	56,8%	37,7%	50,1%
	Elemszám (fő)	266	95	361
Összesen (fő)		468	252	720

Az alacsony társadalmi státuszú válaszadók többsége (56,8%) szakgimnáziumi, míg a magas társadalmi státuszú tanulók majdnem kétharmada (62,3%) gimnáziumi képzésben vesz részt. Az alacsony társadalmi háttérük ellenére gimnazisták nagyobb arányban (43,2%) találhatók meg a mintában, mint a magas társadalmi státuszú szakgimnazisták (37,7%). Ez azt jelentheti, hogy az előbbi csoport tagjai a gimnáziumi képzésben való részvétellel a magasabb végzettség elérése felé törekednek, ami felfelé irányuló társadalmi mobilitást jelent számukra.

A válaszadóknak a felekezeti hovatartozásukkal és a vallásosságukkal kapcsolatban is tettünk fel kérdést. Az előbbire vonatkozó adatok megyénként a 20. táblázatban láthatók.

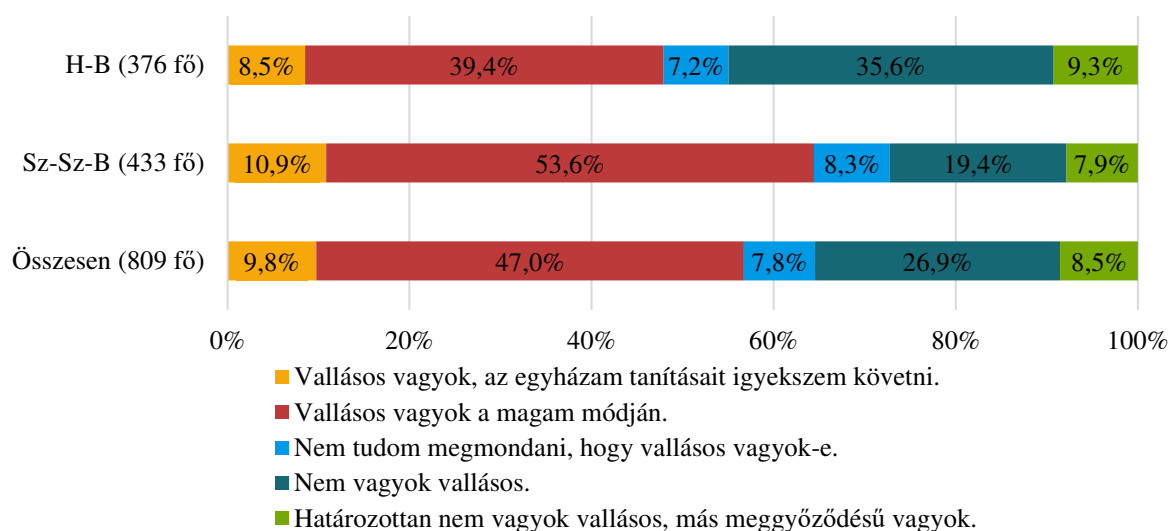
20. táblázat. A válaszadók felekezeti hovatartozása megyénként (n=787; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Megye	Római katolikus	Görög-katolikus	Református	Evangélikus	Egyik sem	Nem tudom	Egyéb	Összesen
H-B	8,6%	18,6%	28,1%	1,7%	35,3%	5,6%	2,2%	100%
	31	67	101	6	127	20	8	360
Sz-Sz-B	18,5%	20,6%	47,3%	1,6%	7,3%	4,0%	0,7%	100%
	79	88	202	7	31	17	3	427
Összesen	14,0%	19,7%	38,5%	1,7%	20,1%	4,7%	1,4%	100%
	110	155	303	13	158	37	11	787

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében többen vallották magukat valamelyik felekezethez tartozónak (88,7%): református (47,3%), görögkatolikus (20,6%), római katolikus (18,5%), evangélikus (1,6%) vagy egyéb, más (0,7%) vallási felekezethez tartozik. Hajdú-Bihar

megyében a legnagyobb arányban a magukat egyik vallási csoporthoz sem sorolók vannak (35,3%), ami sokkal nagyobb csoport, mint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeieké (7,3%). Emiatt a valamelyik felekezethez tartozók aránya összességében jelentősen kisebb a Hajdú-Bihar megyéből származók körében (59,2%), de az egyes felekezeti csoportok arányainak sorrendje megegyezik a másik megyéével. A reformátusok vannak a legnagyobb arányban a mintában (28,1%), őket követik a görögkatolikusok (18,6%), a római katolikusok (8,6%), az evangélikusok (1,7%), végül az egyéb, más felekezethez tartozók (2,2%).

Szintén a származási megyék függvényében megvizsgáltuk azt is, hogy a válaszadók milyen módon tekintik magukat vallásosnak. A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek vallásosabbak, ami a 20. ábrán is látható.



20. ábra. A tanulók vallásossága a származási megye függvényében (n=809; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

A válaszadók közel fele (47,0%) vallásos a maga módján, a második legnagyobb csoportot a nem vallásos meggyőződésűek (26,9%) alkotják, s közel egyenlő arányban oszlanak meg az egyház tanításait követők (9,8%), a vallásostól eltérő meggyőződésűek (8,5%) és azok, akik nem tudják eldönteni, vallásosak-e (7,8%). Az egyes megyékben a vallásos és nem vallásos csoportok belső arányai eltérőek, mert a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származók 53,6%-a vallásos a maga módján, 10,9% az egyház tanításait követi, míg ezek az értékek a Hajdú-Bihar megyéből származóknál csak 39,4% és 8,5%. A határozottan nem vallásosak vannak többségben Hajdú-Bihar megyében (35,6%), míg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiekénél ez az arány csupán 19,4%.

Összességében a középiskolások szülei többségében középfokú végzettséggel rendelkeznek, de az anyák között magasabb arányban találunk diplomásokat. A Hajdú-Bihar

megyében élők szülei az anyák és az apák tekintetében is iskolázottabbak. A családokban általában két vagy három gyermek nevelkedik, így a tanulóknak egy vagy két testvére van, és véleményük szerint a családjaik anyagi helyzete átlagos. Az alacsonyabb társadalmi státuszú családokban átlagosan több gyermek él, ami a magasabb társadalmi státuszúakhoz képest szignifikánsan ($p=0,041$), de nem kirívóan magasabb. A válaszadók közel fele vallja magát valamelyik felekezethez – főként református, görögkatolikus, római katolikus – tartozónak, és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek vallásosabbak.

A 9. fejezetben bemutatott adatok értelmezéséhez a tanulói adatbázis alapadatai közül szükségesnek tartjuk ismertetni az adatfelvétel idején használt idegennyelv-tankönyveket.⁵⁹ A 21. táblázat 412 fő adatait tartalmazza.⁶⁰

21. táblázat. A németet tanulók által használt tankönyvek ($n=412$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (db; %) (saját szerkesztés)

Tankönyvek	Említések száma (db)	Százalékos arány
Kon-Takt	249	60,4%
Direkt	51	12,4%
Kekse	32	7,8%
Deutsch.com	24	5,8%
Ideen	15	3,6%
Welttour Deutsch	14	3,4%
studio d	6	1,5%
Start	5	1,2%
Érettségi feladatsorok	3	0,7%
Sprich einfach	3	0,7%
Menschen	2	0,5%
Lagune	2	0,5%
Unterwegs	2	0,5%
Német nyelvtani ABC	2	0,5%
Examen Deutsch	1	0,2%
Ping-Pong	1	0,2%
Összesen	412	100%

A válaszadók jelentős része a *Kon-Takt* (249 fő; 60,4%) tankönyvből tanult az adatfelvételkor, amit az Eszterházy Károly Egyetem adott ki. A válaszadók 39,6%-a pedig 15 más, különböző kiadóktól származó tankönyvet nevezett meg. A felsoroltak közül 10

⁵⁹ Csak a tankönyvekre kérdeztünk rá, mert nem biztos, hogy minden, tankönyvhöz tartozó kiegészítő kötetet használnak a tanítási órán, másrészt minden kiegészítő kötet vizsgálata szétfeszítette volna a kutatásunk kereteit.

⁶⁰ 424 fő válaszolt erre a kérdésre, közülük hat fő nem használ tankönyvet, hat fő több tankönyvet is használ, de nem részletezték, hogy melyeket, ezért az ő válaszeit nem jelenítjük meg.

tankönyvet kevesebb, mint 10 válaszadó nevezett meg, a fennmaradóak pedig az Eszterházy Károly Egyetem, a Raabe Klett, a Hueber, valamint az MM Publications – ELT Hungary kiadásában jelentek meg.

A németesekhez hasonló módon, az angolt tanulóknál is rákérdeztünk az általuk az adatfelvétel idején éppen használt tankönyvre. A 549 fő válasza a 22. táblázatban látható.⁶¹

22. táblázat. Az angolt tanulók által használt tankönyvek (n=549; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (db; %) (saját szerkesztés)

Tankönyvek	Említések száma (db)	Százalékos arány
Matura	194	35,3%
Traveller	108	19,7%
Headway	54	9,8%
English File	50	9,1%
Full Blast	46	8,4%
Pioneer	39	7,1%
Solutions	33	6,0%
Your Exam Success	8	1,5%
To the Top	6	1,1%
Bloggers	4	0,7%
Project	3	0,5%
Lord Man	1	0,2%
Culture	1	0,2%
Nyelvvizsgára felkészítő könyv	1	0,2%
Nature	1	0,2%
Összesen	549	100%

A válaszok között nincsen olyan kiugró érték, mint, amit a német tankönyveknél láttuk, a legtöbben (194 fő; 35,3%) az MM Publications – ELT Hungary által kiadott, *Matura* című könyvből tanultak az adatfelvétel idején. A válaszadók (549 fő) összesen 15 tankönyvet neveztek meg, melyek közül nyolcat 10 főnél kevesebb tanuló használt. A 10 főnél több válaszadó által említett kötetek mindegyike a 2018-2019. tanévre vonatkozó Köznevelési Tankönyvjegyzék (2018) szerint két kiadóhoz tartozik: az Oxford University Press vagy az MM Publications – ELT Hungary.

⁶¹ 564 főtől kaptunk választ: három fő nem használt tankönyvet, 11 fő több, meg nem nevezett kötetet is használt, egy fő a tanára által összeállított tananyagból tanult, ezért az ő válaszeit nem jelenítettük meg.

5.3.4 A tanári adatbázis bemutatása

A kutatás során összesen 43 némettanár és 57 angoltanár töltötte ki a kérdőíveinket, s a jelen alfejezetben a válaszaik közül ismertetünk néhány alapadatot. Először a nemi megoszlás látható a 23. táblázatban.

23. táblázat. A tanárok nemenkénti megoszlása nyelvszakonként és megyénként (n=97; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	Nő	Férfi	Összesen
Némettanár	H-B	17	4	21
	Sz-Sz-B	18	3	21
Angoltanár	H-B	26	1	27
	Sz-Sz-B	25	3	28
Összesen		86	11	97

86 nő és 11 férfi vett részt a kutatásunkban.⁶² A német- és az angoltanárok megyénkénti megoszlásában nincs nagy különbség, mert egy-két fő az eltérés, ugyanakkor a tanított idegen nyelvenként már hat, illetve hét fő a különbség a megyék között. Abban is megmutatkozik az angol nyelv nagyobb népszerűsége, hogy a kutatás során több angoltanárt tudtunk elérni a középiskolákban (23. táblázat).

Rákérdeztünk a kitöltők születési évére, amiből öt kategóriát hoztunk létre, és ezekbe csoportosítottuk a válaszadókat. A korcsoportok szerinti adatok a 24. táblázatban láthatók.

24. táblázat. A tanárok születési év szerinti megoszlása nyelvszakonként és megyénként (n=99; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	1960 előtt született	1960-1969 között született	1970-1979 között született	1980-1989 között született	1990-ben vagy utána született	Összesen
Némettanár	H-B	2	5	8	5	1	21
	Sz-Sz-B	1	7	10	3	0	21
Angoltanár	H-B	2	8	12	3	3	28
	Sz-Sz-B	1	5	16	7	0	29
Összesen		6	25	46	18	4	99

A válaszadók közül a legtöbben az 1970 és 1979 között születtek (46 fő), míg a második legnagyobb csoport az 1960-1969 között születettek (25 fő), ami nemcsak

⁶² 3 fő nem válaszolta meg ezt a kérdést.

összességében, hanem nyelvszakonkénti bontásban is így van. Abban különbség fedezhető fel, hogy a fiatalabb, 1980 után született némettanárok között több a Hajdú-Bihar megyében dolgozó (6 fő), míg az angoltanároknál ugyanez a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében tanítókról (7 fő) mondható el. Ennek háttérében az állhat, hogy jelenleg a Debreceni Egyetemen német- és angoltanárképzés is van, a Nyíregyházi Egyetemen viszont csak angoltanárképzés⁶³, továbbá egy 2014-es, pedagógusjelöltekkel kapcsolatos kutatás szerint a Debreceni Egyetemre és a Nyíregyházi Egyetemre többségében az intézmények saját megyéjéből érkeznek hallgatók (Hegedűs 2015c). Ez a szakirodalmi megállapítás összecseng a saját kutatási adatainkkal, melyek szerint 47 fő a debreceni, 22 fő a nyíregyházi, 10 fő pedig debreceni és nyíregyházi felsőoktatási intézményekben vagy ezek jogelődintézményeiben szerezte a nyelvtanári végzettségét.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a nyelvszakjuk mellett milyen további tanárszakjai vannak a válaszadóknak. Több választ is megjelölhettek a tanárok, ezért látható a 25. táblázatban összesen 110 darab válasz.

25. táblázat. A válaszadók további tanárszakjai nyelvszakonként és megyénként (n=110; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	Másik idegen nyelv	Magyar nyelv és irodalom	Matematika	Természet-tudományi szak	Történelem	Egyéb	Összesen
Némettanár	H-B	8	6	1	3	3	4	25
	Sz-Sz-B	10	4	0	3	6	7	30
Angoltanár	H-B	3	8	1	1	3	8	24
	Sz-Sz-B	5	8	5	2	5	6	31
Összesen		26	26	7	9	17	25	110

A válaszadók közül 26 főnek másik idegen nyelvszakja van, illetve szintén 26 főnek magyar nyelv és irodalom tanári végzettsége. Ha külön-külön nézzük a német-, illetve az angoltanárok választát, akkor látható, hogy míg az előbbi végzettségűeknek mindkét vizsgálat megyében inkább másik idegen nyelvből (18 fő) van diplomájuk, addig az utóbbiaknak inkább magyar nyelv és irodalomból (16 fő). Jelentős még a történelem szakkal rendelkezők létszáma (17 fő), akik közül egy fővel több a némettanár, és mindkét nyelvszaknál a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei intézményekben dolgozók vannak többségben. A legkisebb létszámok a matematikánál (7 fő) és a természettudományi szaknál (9 fő) láthatók. Az előbbi inkább az angoltanárok válaszaiban jelenik meg, az utóbbit pedig inkább a némettanárok végezték el. 25

⁶³ Az utolsó némettanári évfolyam 2005-ben kezdte meg tanulmányait a Nyíregyházi Egyetem jogelődintézményében (Felvi 2020).

fő jelezte, hogy más tanári szakja (is) van, közülük is ez inkább az angoltanárokra jellemző (14 fő), mint a némettanárookra (11 fő). A felsorolásban például további nyelvszakok (francia, orosz, magyar mint idegen nyelv), a hit-, a közgazdász-, a pedagógia-, a testnevelő, a könyvtáros vagy az ügyviteli tanári szakok jelentek meg.

Képzéstípusonként és fenntartónként a 26. táblázat szemlélteti a nyelvtanárok mintáinkon belüli megoszlását. A 99 fő válaszait megyénként is csoportosítottuk.⁶⁴

26. táblázat. A kutatásban résztvevő német-, illetve angoltanárok létszáma képzéstípusonként, fenntartónként és megyénként (n=99; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Fenntartó	Hajdú-Bihar megye		Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	
		Gimnázium	Szakgimnázium	Gimnázium	Szakgimnázium
Némettanár	Tankerület	6	–	8	–
	Egyház	5	–	5	–
	Szakképzési centrum	2	6	–	5
	Egyéb	2	–	4	–
	Összesen	15	6	17	5
Angltanár	Tankerület	8	–	11	–
	Egyház	7	–	4	1
	Szakképzési centrum	1	9	–	11
	Egyéb	1	1	2	–
	Összesen	17	10	17	12

Az adatfelvétel során törekedtünk az egyenlő kitöltőlétszám elérésére, de már a 4. fejezetben bemutatott statisztikai adatokból kiderült, hogy az angol népszerűbb nyelv, így a tanári mintánkban is az angolt tanítók vannak többségben. Ettől függetlenül mindkét megyében sikerült közel azonos létszámú, gimnáziumban tanító némettanárt elérni (15 és 17 fő), míg az angolt tanítók létszáma azonos (17-17 fő). A szakgimnáziumokban az angolt tanítók (10 és 12 fő) egyértelműen többségben vannak az adatbázisunkban a németet tanítókhoz (6 és 5 fő) képest. Ebből adódóan a megyéken belüli, képzéstípusonkénti megoszlásban a Hajdú-Bihar megyei gimnáziumokban összesen 32 fő, a szakgimnáziumokban pedig 16 fő dolgozik a válaszadók közül, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében ezek az adatok 34 és 17 főt jelentenek. A két vizsgált megye összehasonlításához sikerült közel azonos létszámú némettanár (21 és 22 fő), illetve angoltanár (27 és 29 fő) válaszait összegyűjtenünk. A tanárok létszámadatai ugyanakkor a kutatásunk egy másik korlátjára is felhívják a figyelmet, mert a tanulók képzéstípusokénti körülbelül azonos

⁶⁴ Az angoltanárok közül egy fő nem válaszolt a kérdésre, hogy gimnáziumban vagy szakgimnáziumban tanít.

létszámban kerültek be a mintánkba, míg a nyelvtanároknál a szakgimnáziumokban tanítók létszáma fele a gimnáziumokban tanítókénak. Csak fenntartónként vizsgálva az adatokat, a némettanárok közül a legtöbben tankerületi (14 fő) intézményben tanítanak, míg az angoltanárok közül szakképzési centrumban (21 fő), a némettanárok közül 13 fő tanít szakképzési centrumban és 19 fő tankerületi középiskolában. Mindkét nyelvszaknál a létszámot tekintve a harmadik helyen az egyházi fenntartású intézmények állnak (10 némettanár, 12 angoltanár), végül pedig az egyéb fenntartású középiskolák következnek (6 némettanár, 4 angoltanár).

Megvizsgáltuk, hogy a válaszadók hány éve dolgoznak német-, illetve angoltanárként, amihez a válaszaikat négy kategóriába soroltuk: 0-9 éve, 10-19 éve, 20-29 éve, 30 vagy ennél több éve tanítanak idegen nyelvet. Az utolsó kategória felső határa 44 év (27. táblázat).

27. táblázat. A válaszadók nyelvtanárként eltöltött éveinek megoszlása nyelvszakonként és megyénként (n=99; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	0-9 év	10-19 év	20-29 év	30 év vagy több	Összesen
Némettanár	H-B	5	6	5	5	21
	Sz-Sz-B	1	7	11	2	21
Angoltanár	H-B	4	10	9	5	28
	Sz-Sz-B	2	12	15	0	29
Összesen		12	35	40	12	99

A válaszadók közül a legtöbben 20-29 éve tanítanak idegen nyelvet (40 fő), őket követik a 10-19 éve nyelvtanárként dolgozók (35 fő), míg a 10 évnél kevesebb (12 fő), illetve a legalább 30 éve pályán lévők (12 fő) egyenlő létszámban vannak az adatbázisunkban. Ezekből az adatokból is látható, amit már az életkort bemutató, 24. táblázatnál megállapítottunk, hogy a legkevesebb ideje némettanárként dolgozók közül többen vannak a Hajdú-Bihar megyei (5 fő), illetve az angoltanárok közül a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei (4 fő) középiskolákban, s ugyanez figyelhető meg az első és a második kategóriát összevonva. A némettanárok átlagosan 21 éve, az angoltanárok 19,4 éve tanítanak idegen nyelvet.

A 2013-ban bevezetett pedagógus-életpályamodellben (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet) a pedagógusok különböző fokozatokba vannak besorolva. A 28. táblázatban a válaszadó nyelvtanárok megoszlása megyénként és a pedagógus-életpályamodellbeli fokozatuk szerint látható.

28. táblázat. A válaszadók pedagógus-életpályamodellben megszerzett fokozata nyelvszakonként és megyénként (n=91; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	Gyakornok	Pedagógus I.	Pedagógus II.	Mesterpedagógus	Összesen
Némettanár	H-B	0	10	6	2	18
	Sz-Sz-B	0	9	5	4	18
Angoltanár	H-B	2	17	8	0	27
	Sz-Sz-B	0	15	11	2	28
Összesen		2	51	30	8	91

A kutatásban résztvevők között csak négy fokozat jelenik meg, mert nincs kutatótanár fokozatban lévő válaszadó. A német- (19 fő) és az angoltanárok (22 fő) közül, valamint összesítve is a legtöbben Pedagógus I. fokozatban voltak az adatfelvétel idején, majd őket követik a Pedagógus II. fokozatban lévők (11 némettanár, 19 angoltanár). Gyakornok fokozatban lévő válaszadó csak a Hajdú-Bihar megyében dolgozó angoltanárok között található (2 fő), míg Mesterpedagógus fokozatba sorolt angoltanár csak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (2 fő). Mindkét vizsgált megyében nagyobb a magasabb besorolású (Pedagógus II., Mesterpedagógus) némettanárok aránya. A válaszok az adatfelvétel idején aktuális állapotot tükrözik, tehát lehetséges, hogy voltak olyan válaszadók, akik éppen minősítő eljárásban vettek részt, erre azonban nem kérdeztünk rá.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a válaszadóknak milyen idegen nyelvekből vannak ismereteik. A kérdés a válaszadók önbevallására támaszkodik, s a 29. táblázatban közölt adatoknál nem teszünk különbséget a válaszadók nyelvtudásának szintje között. A válaszadók több nyelvet is megjelöltek, ezért tartalmaz 216 választ a táblázat.

29. táblázat. A tanárok idegennyelv-ismerete nyelvszakonként és megyénként (n=216; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	Angol	Német	Orosz	Francia	Spanyol	Olasz	Egyéb	Összesen
Német-tanár	H-B	17	17	7	4	1	0	5	51
	Sz-Sz-B	11	19	11	0	0	2	2	45
Angol-tanár	H-B	26	10	12	4	5	2	3	62
	Sz-Sz-B	24	15	12	2	1	0	4	58
Összesen		78	61	42	10	7	4	14	216

Az első négy legtöbbször említett nyelv sorrendje megegyezik a Tót (2000), illetve a Sebestyén és Dusa (2015) tanulmányában megállapítottal. Kutatásunkban a legtöbb tanárnak angolból (78 fő) és németből (61 fő) vannak ismeretei, ami akkor is igaz, ha az adott nyelvet

tanító tanárokat kivonjuk a német és az angol nyelvtudásúak közül. Őket követi az oroszul tudók csoportja (42 fő), akik közül az angoltanárok vannak többen (24 fő), aminek hátterében valószínűleg a rendszerváltozás előtti kötelező orosztanulás áll, illetve vannak, akik Ukrajnában végezték a tanulmányaikat, ami hatással lehet a nyelvismeretre. A némettanároktól összesen 96, az angoltanároktól 120 választ kaptunk, és mindkét nyelvtanári csoportnál a Hajdú-Bihar megyei intézményekben dolgozóktól érkezett több válasz. Megyei bontás nélkül a némettanároknál a második legtöbbször említett nyelv az angol, míg az angoltanárok körében a német. Őket követik mindkét nyelvtanári csoportnál az orosz, az egyéb idegen nyelveket és a franciát említők, majd a némettanároknál az olasz és a spanyol nyelvet ismerők, míg az angoltanároknál az utóbbi két nyelvet tekintve fordított a sorrend.

Rákérdeztünk, hogy a nyelvtanároknak melyik nyelvből és milyen szintű nyelvvizsgájuk van. A 30. táblázatban csak a nyelvvizsgák számát mutatjuk be, és mivel a kitöltők több választ is megadtak, ezért összesen 134 választ kaptunk.

30. táblázat. A tanárok nyelvvizsgái nyelvszakonként és megyénként (n=134; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	Angol	Német	Orosz	Egyéb	Spanyol	Francia	Összesen
Német-tanár	H-B	8	15	4	3	1	1	32
	Sz-Sz-B	6	16	4	1	0	0	27
Angol-tanár	H-B	22	6	5	2	2	1	38
	Sz-Sz-B	23	10	1	3	0	0	37
Összesen		59	47	14	9	3	2	134

A Hajdú-Bihar megyében dolgozóknak (70 db) több nyelvvizsgájuk van, mint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (64 db) nyelvet tanítóknak. Angolból és németből tettek a legtöbbször nyelvvizsgát, ami a vizsgált nyelvszakok tekintetében érthető, de, ha az adott idegen nyelvet tanítókat kivonjuk a válaszadók közül, akkor az angoltanárok közül több főnek van németből nyelvvizsgája (16 fő), mint a némettanároknak angolból (14 fő). A német és az angol nyelvvizsgák szintjeit tekintve az adott nyelvet tanítóknak közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgája van, de a némettanároknál angolból, az angoltanároknál németből az alapfok is megjelenik a válaszok között. Orosz nyelvből csak alap- vagy felsőfokú, spanyolból csak alap- vagy középfokú, míg franciából csak felsőfokú nyelvvizsgája van a válaszadóknak.

A tanári munkával összefüggésben a tanórán kívüli szakmai feladatok végzésére, különböző nyelvi versenyekre való felkészítésre is rákérdeztünk. A kitöltők több választ is adtak a kérdésre, ezért szerepel összesen 305 válasz a 21. ábrán.

válaszadóval, de a tanárok életkorát (24. táblázat) és a nyelvtanári pályán eltöltött éveit (27. táblázat) tekintve úgy feltételeztük, hogy többen vesznek részt ilyen feladatokban.

Az idegen nyelvi versenyekkel kapcsolatban rákérdeztünk arra, hogy a különböző típusú – helyi, megyei, országos, valamint nyelvi OKTV – versenyekre milyen gyakran készítene fel tanulókat. Az adatokat idegen nyelvenkénti és megyénkénti bontásban a 31. táblázat mutatja.

31. táblázat. A nyelvi versenyekre való felkészítés gyakorisága nyelvszakonként és megyénként (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés)

Szak	Megye	Helyi verseny			Megyei verseny			OKTV			Más országos verseny		
		Soha	Nem rendszeresen	Min. 1 fő/év	Soha	Nem rendszeresen	Min. 1 fő/év	Soha	Nem rendszeresen	Min. 1 fő/év	Soha	Nem rendszeresen	Min. 1 fő/év
Némettanár	H-B	2	10	7	2	11	6	9	8	3	12	4	2
	Sz-Sz-B	0	2	17	0	10	8	7	8	4	5	11	2
Angoltanár	H-B	3	14	11	5	15	5	6	14	7	6	12	8
	Sz-Sz-B	2	6	20	3	12	12	6	13	8	8	13	5
Összesen		7	32	55	10	48	31	28	43	22	31	40	17

A nyelvtanárok többsége (55 fő) helyi nyelvi versenyre rendszeresen, minden évben készít fel tanulókat, ami a megyei és országos versenyeknél már nem igaz. Az évente legalább egy tanuló felkészítését megyei nyelvi versenyekre a német- és az angoltanárok közül összesen 31 fő végzi, míg nyelvi OKTV-re csak 22 fő, és más országos nyelvi versenyre csupán 17 fő. A nem rendszeres felkészítés ugyanilyen irányú létszámcsökkenést mutat a megyei nyelvi versenyektől kezdve (48 fő, 43 fő és 40 fő), míg a helyi versenyekre kapott válaszok az utolsók a sorban (32 fő). Az eredményeket a 21. ábrával összevetve, a helyi versenyektől az országos szintű versenyek szervezéséig csökkenő tendenciát mutat a tanárok létszáma. Előzetesen úgy gondoltuk, hogy a nyelvi OKTV-re való felkészítésre kapott válaszok száma magasabb lesz a más országos versenyekre való felkészítéshez képest, ami be is igazolódott. Ennek háttérében a felsőoktatási felvételi eljárásban az OKTV versenyekért kapható többletpontok állhatnak (423/2012. [XII. 29.] kormányrendelet).

Megvizsgáltuk, hogy a válaszadók mennyi és milyen típusú továbbképzésen vettek részt, amiből arányt számoltunk mind a két idegennyelv-tanári csoportnál az összlétszámhoz (némettanárok 43 fő, angoltanárok 57 fő) viszonyítva (32. táblázat). Ha valaki már több képzésen is részt vett, akkor ő több alkalommal szerepel a táblázatban.

32. táblázat. A német- és angoltanárok létszáma, illetve aránya az általuk eddig elvégzett továbbképzés-típusokon ($n_{\text{Némettanár}}=43$; $n_{\text{Angoltanár}}=57$) Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (fő) (saját szerkesztés) (fő; %)

Továbbképzések típusai	Némettanár		Angoltanár	
	Fő	%	Fő	%
Újabb szak	16	37,2	12	21,1
Szaktárgyhoz kapcsolódó magyar nyelvű szakmai tartalmú képzés	39	90,7	44	77,2
Szaktárgyhoz kapcsolódó idegen nyelvű szakmai tartalmú képzés	29	67,4	43	75,4
Szaktárgyszertani képzés magyar nyelven	32	74,4	37	64,9
Szaktárgyszertani képzés idegen nyelven	27	62,8	37	64,9
Idegen nyelvi képzés	19	44,2	31	54,4
Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés	21	48,8	39	68,4
Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	35	81,4	48	84,2
Az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	30	69,8	41	71,9
A tankönyvkínálat változása	31	72,1	37	64,9
A tankönyvkiadók online segédleteinek megismerése	23	53,5	31	54,4
Szakmai előmenetelt segítő képzés (pl. szakvizsga)	13	30,2	20	35,1
Átlag	26	61,0	35	61,4

A két idegennyelv-tanári csoport nem ugyanazon a továbbképzéstípuson vett részt legnagyobb mértékben, mert válaszadó némettanárok a legtöbben szaktárgyukhoz kapcsolódó magyar nyelvű, szakmai tartalmú képzést (39 fő; 90,7%) teljesítettek, míg az angoltanárok interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok tanórai használatát bemutató képzéseket (48 fő; 84,2%). A legkisebb arányban is különbséget találunk: a némettanárok (13 fő; 30,2%) közül a legkevesebben szakmai előmenetelt segítő képzésen (például szakvizsgán), az angoltanárok (12 fő; 21,1%) pedig újabb szak megszerzésére irányuló képzésen vettek részt. Mind a két nyelvtanári csoport válaszadóinak átlagosan 61%-a vett részt egy továbbképzésen. A válaszadók életkora magasabb (24. táblázat) és ezzel összefüggésben hosszú ideje dolgoznak nyelvtanárként (27. táblázat), ezért magasabb részvételi arányra számítottunk mind átlagosan, mind pedig az egyes képzéseken való részvételt illetően.

A német- és az angoltanári válaszok között érdekes különbség, hogy az egyes továbbképzés-típuson mely nyelvet tanító tanárok vettek részt nagyobb arányban. A némettanárok az újabb szak, a magyar nyelvű szakmai, illetve szaktárgyszertani, valamint a tankönyvkínálat változására irányuló képzéseken, míg az angoltanárok a többi képzésen mutatnak magasabb részvételi arányt, amik elsősorban idegen nyelvű szakmai, illetve szaktárgyszertani, valamint az online világ tanórai alkalmazhatóságával kapcsolatosak.

5.4 Alkalmazott módszerek

Kutatásunkban papír alapú kérdőívek kitöltésére került sor a pilot és az ezt követő vizsgálat során is mind a tanulók, mind a tanárok esetében. A kérdéseket a szakirodalom, valamint a korábbi kutatások alapján állítottuk össze, majd Evasys kérdőívszerkesztő programmal szerkesztettük meg a nyomtatható verziókat. A kérdőívekből származó adatok beolvasása Evasys programmal történt, végül az innen letöltött adattáblákat SPSS adatbáziskezelő programmal állítottuk össze, illetve elemeztük. Az adatokból két adatbázist hoztunk létre, az egyikbe a könnyebb kezelhetőség érdekében a német- és az angoltanári kérdőívek adatait összemásoltuk, míg a másikba a tanulói válaszok kerültek. Az adatok területileg áttekinthetőbb szemléltetése érdekében készített térképek szerkesztése – a szakirodalmi részben látottakhoz hasonlóan – MapInfo programban történt.

Az adatok vizsgálata során többféle statisztikai eljárást végeztünk az adatbázisokon. Elsősorban az első és a második hipotézis vizsgálatához a tanulói adatbázisban az anya, valamint az apa iskolai végzettségére és a család anyagi helyzetére vonatkozó változókból többszörös átkódolással (Recode), majd az összeadás (Compute) parancs használatával létrehoztunk egy új változót, amivel a kitöltők jellemzőiből adódóan egy magas és egy alacsony társadalmi státuszú csoportra tudtuk bontani a tanulókat. Ehhez először az 1.11 és 1.14 számú, szülői végzettségre vonatkozó kérdéseket háromfokúvá – (1) maximum szakmunkás/szakiskolai végzettségű, (2) érettségizett, (3) diplomás – kódoltuk, majd ezekhez a válaszokhoz hozzáadtuk az 1.21. kérdés anyagi helyzetre vonatkozó értékeit – (1) átlag alatti, (2) átlagos, (3) átlag feletti. Csak azok a tanulók kerültek besorolásra, akiknek mindhárom kiindulásként használt változóban szerepelt válasza. A kapott értékek alapján a magas társadalmi státuszú csoportba kerültek azok a tanulók, akik az összesítés során legalább 7 pontot értek el a maximális 9 pontból, vagyis például az egyik szülő érettségizett, a másik diplomás és átlagos az anyagi helyzetük, így összesen 740 főt soroltunk be valamelyik csoportba, akik közül az alacsony társadalmi státuszú kategóriába 486 fő, míg a magas családi státuszú csoportba 254 fő került.

Az idegennyelv-választási motivációk további vizsgálatához a tanulók válaszai alapján négy tanulói klasztert (K-means cluster) alakítottunk ki a középiskola-választáshoz tartozó, 3.3-3.14 számú kérdések felhasználásával, így létrehozva az „Ingázó szakmaorientáltak” (233 fő), a „Kitörni vágyók” (274 fő), a „Felsőoktatás-orientált helyiek” (127 fő) és a „Túlélésre hajtok” (255 fő) csoportjait, melyek jellemzésére a 6.2 alfejezetben kerül majd sor. A klaszterek mentén két- és háromdimenziós keresztáblákkal (Crosstabs) – például nem, tanult idegen nyelv képzéstípus, fenntartó –, valamint variancia-analízisekkel (Compare Means) – nyelvválasztási motivációk, tanulmányi eredmények stb. – további vizsgálatokat végeztünk.

Vizsgálataink egy részéhez többszörös átkódolással létrehoztunk egy olyan változót, melyben három csoportra osztottuk a tanulókat a szerint, hogy németet, angolt vagy mindkét nyelvet tanulják. Ehhez a 4. és az 5. kérdésblokk kérdéseit vettük figyelembe, s minden tanulót sikerült valamelyik csoportba besorolnunk: csak németet 157 fő, csak angolt 337 fő, mindkét nyelvet pedig 396 fő tanul.

A 8. fejezetben a német- vagy angoltanárként eltöltött idő alapján végzett vizsgálatokhoz a tanári adatbázisban kialakítottunk egy új változót. Ebben a nyelvtanárként eltöltött évek számát négy kategóriába rendeztük: 0-9 év (12 fő), 10-19 év (35 fő), 20-29 év (40 fő) és 30 vagy több éve (12 fő) dolgoznak német- vagy angoltanárként a válaszadók. Az utolsó kategória felső határa 44 év volt.

A hetedik és nyolcadik hipotézis vizsgálatához több új változót készítettünk, amik a nyelvkönyvek összesített értékelését tartalmazzák. A tanulói adatbázisban a német tankönyvekre vonatkozó jellemzőket a 4.44-4.57, az angol tankönyvekre vonatkozókat pedig az 5.45-5.58 kérdések tartalmazzák, melyek tartalmukban megegyeznek, s a tanulóknak mindkét kérdésblokkot ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük. A 4.56, illetve az 5.57 állítás negatív állítás volt, ezért ezek értékelését megfordítottuk. A létrehozott változók a korábbi, tankönyvekre vonatkozó állítások tanulónkénti átlagát tartalmazzák; a változók kialakítását, valamint ezt követően a variancia-analízisek futtatását is szűrt mintán végeztük, amihez a szelektálás (Select Cases) parancsot használtuk. A német tankönyvek értékeléséhez a nyelvtanulásra vonatkozó változó segítségével a csak németet és a németet is tanulók válaszait vizsgáltuk, és ezzel egyidejűleg használtuk a 4.20 állítást is, amit ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük a tanulóknak, s közülük azokat a válaszadókat hagytuk benne a mintában a szelektálás során, akik nem értettek teljes mértékben egyet ezzel az állítással. Az angolosoknál ugyanígy jártunk el, annyi különbséggel, hogy a szelektáláshoz az 5.21 állítást használtuk. A német tankönyvekre vonatkozó összesített változóba 474 fő, míg az angolos változóban 632 fő adatai kerültek be.

A nyolcadik hipotézis vizsgálatához a tanári adatbázisban szükséges volt három új változó létrehozása, melyek közül kettőt a tanulói változókhoz hasonló módon alakítottuk ki. A tanári adatbázisban az egyik változó a nyelvtanárok tankönyvekről alkotott véleményét tartalmazza, amihez a 2.44-2.57 és a 2.59 állításokat használtuk fel. A másik összesített változó a tanárok tanulóikról feltételezett tankönyvértékeléseit tartalmazza, melynek elkészítéséhez a 3.1-3.8, a 3.10-3.15 és a 3.17 állításokat vontuk be. A 2.57 és a 3.15 negatív állítások, ezért ezek értékelését a komplex változók elkészítése előtt megfordítottuk. Az állításokat ötfokú Likert-skálán értékelték a válaszadók, s a két új változóban ezeket

átlagoltuk. A harmadik változó kialakítása a tanárok nyelvszakjai mentén történt, az alapján, hogy német- (43 fő) vagy angoltanári (57 fő) kérdőívet töltöttek ki.

A 9.1 fejezetben a német tankönyvek összesített értékelésére létrehozott új változónk, és a középiskolai német órák kedveltségére vonatkozó, 3.54 számú változók között korrelációs vizsgálatot végeztünk azért, hogy megtudjuk, a német nyelvre vonatkozó két változó értékei korrelálnak-e egymással. A korrelációs vizsgálathoz (Bivariate Correlations) először a Descriptives parancs segítségével standardizáltuk a kiválasztott változókat, majd eloszlásvizsgálatot (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) végeztünk rajtuk, melynek során megállapítottuk, hogy a változók mindkét nyelv esetében normál eloszlásúak, ezért a változók együtt járását Pearson-korrelációval vizsgáltuk. Ugyanígy jártunk el az angol tankönyvekre vonatkozó változónk és a 3.55 számú változónál is.

Keresztábrák (Crosstabs) és variancia-analízisek (Compare Means) segítségével további elemzéseket végeztünk. A két- és háromdimenziós keresztábrákkal eloszlásokat tudunk vizsgálni például a nem, a megye, a képzéstípus, a fenntartó, a tanult idegen nyelvek figyelembevételével, míg a variancia-analízisek az úgynevezett folytonos változók elemzésére adtak lehetőséget például a tanulók iskola- és nyelvválasztási motivációival, tankönyvekkel kapcsolatos véleményeivel, a tanárok szakmai munkájával, továbbképzésekkel kapcsolatos adataival. Többször ugyanazokat a kérdésblokkokat helyeztük el a tanulói és a tanári kérdőívben, amik az adatok összehasonlítására adtak lehetőséget. Kutatásunk során az összegyűjtött tanári és tanulói adatokat iskolai szinten kezeltük, ezért a megállapításaink a legrészletesebb esetben is maximum intézményi szintűek, mert az anonimitás megőrzése érdekében a tanári és a tanulói adatokat nem kapcsolhattuk össze.

6. A családi háttér és az idegennyelv-választás összefüggései

Az első empirikus fejezetben bemutatjuk, hogy milyen a vizsgálatban résztvevő tanulók családi háttere, és ez mutat-e, s ha igen, milyen összefüggést az idegennyelv-választásukkal. Ez jelenti a kiindulási pontot a további vizsgálatunkhoz, ami az idegennyelv-tanulási motivációval, valamint a továbbtanulási tervekkel kapcsolatos. A fejezetben először a válaszadók általános iskolai idegennyelv-tanulására, majd a középiskola-választással, ottani idegennyelv-tanulással kapcsolatos adatokat elemezzük.

6.1 Az általános iskolai idegennyelv-választás jellemzői

Az általános iskolában tanult idegen nyelv azért meghatározó az idegennyelv-tanulás folyamatában, mert amennyiben lehetőség van rá, a tanuló a középiskolában is ezt a megkezdett nyelvet fogja folytatni. A magyar közoktatási rendszerben az általános iskolásoknak egy idegen nyelv tanulása kötelező, viszont, ha az intézmény meg tudja teremteni a megfelelő feltételeket, akkor akár kettő idegen nyelv is tanulható, ami igaz a szakgimnáziumokra is, míg a gimnáziumokba járóknak kettő idegen nyelv tanulása kötelező (7/2014. [I. 17.] Korm. rendelet)⁶⁵. A szakgimnáziumi képzésben a kettő idegen nyelv tanulásának lehetősége többnyire például a közgazdasági, a vendéglátás-turizmussal foglalkozó vagy a két tanítási nyelvű szakgimnáziumokban fordul elő. A nyelvtanulási motivációval kapcsolatos vizsgálatunkat középiskolások körében végeztük, de fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a válaszadók milyen idegen nyelvet vagy nyelveket tanultak az általános iskolában. Először a tanulók lakóhelye alapján készített megyebeosztást vetettük össze az általános iskolában tanult idegen nyelvvel, feltételezve, hogy a tanulók a lakóhelyük településén vagy annak közvetlen környezetében, a lakóhelyükkel megegyező megyében jártak általános iskolába. A két vizsgált megyéhez képest más megyében élő tanulók adatait kizártuk az elemzésből (33. táblázat).

⁶⁵ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 7/2014. (I. 17.) Korm. rendelet általi módosítása lehetővé tette, hogy ha az intézmény meg tudja teremteni a megfelelő körülményeket, akkor lehetséges 7. évfolyamon egy második idegen nyelv bevezetése is, ezért tettünk fel a kutatásban általános iskolai tanulmányokra vonatkozóan második idegen nyelvvel kapcsolatos kérdéseket. Jelenleg a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet által módosított változata hatályos, ami csak a 8. évfolyam után engedélyezi a második idegen nyelv bevezetését.

33. táblázat. A tanulók megyénkénti százalékos megoszlása az általános iskolában tanult idegen nyelvek függvényében (n=812; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Megyék		Német	Angol	Egyéb	Összesen (fő)
Hajdú-Bihar megye	Sor%	21,6%	77,8%	0,5%	379
	Elemszám (fő)	82	295	2	
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	Sor%	37,0%	62,1%	0,9%	433
	Elemszám (fő)	160	269	4	
Összesen	Sor%	29,8%	69,5%	0,7%	812
	Elemszám (fő)	242	564	6	

Mindkét vizsgált megyében az angol nyelvet tanulók vannak többségben. A százalékos arányokat tekintve az összes tanuló körülbelül kétharmada angolt tanult az általános iskolában, egyharmaduk németet és nem egészen egy százalék más idegen nyelvet. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a németet tanulók aránya 15%-kal magasabb a Hajdú-Bihar megyei adathoz képest. Az angolt tanulók magasabb aránya Hajdú-Bihar megyében többféleképpen is indokolható, egyrészt a megyében, elsősorban a megyeszékhelyen, jelentős az ipari tevékenység, ami sokszor nemzetközi vállalatokat, idegen nyelvű munkakörnyezetet jelent. Másrészt a Debreceni Egyetem a legnagyobb vidéki egyetem (Hegedűs 2020), nagyszámú idegen nyelven tanuló hallgatói bázissal és ezzel együtt kiterjedt nemzetközi kapcsolatokkal (Hegedűs et al. 2017), ami szintén az angol tanulására inspirálhatja a tanulókat, valamint ez irányba befolyásolhatja a szülők nyelvválasztási döntését is. Utóbbihoz hozzájárulhat az is, hogy a hajdú-bihari szülők magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, amivel összefüggésben valószínűleg a társadalmi státuszuk is magasabb.

Az általános iskolai nyelvválasztással kapcsolatban érdekelt minket, hogy az adott idegen nyelvet kinek a választása alapján kezdte el tanulni a diák. A válaszadók saját magukat vagy a szüleiket jelölhették meg, illetve rendelkezésre állt „Csak ezt lehetett tanulni az általános iskolában.” lehetőség is (34. táblázat).

34. táblázat. A társadalmi státusz és az idegennyelv-választás összefüggései (n=690; szign.=0,001; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Társadalmi státusz	Idegennyelv-választás		Német	Angol	Egyéb	Összesen
Alacsony	A tanuló választotta	Sor%	21,0%	78,5%	0,5%	100%
		Elemszám (fő)	42	157	1	200
	A szülő választotta	Sor%	41,7%	56,9%	1,4%	100%
		Elemszám (fő)	30	41	1	72
	Csak ezt lehetett tanulni	Sor%	37,9%	61,5%	0,5%	100%
		Elemszám (fő)	69	112	1	182
Magas	A tanuló választotta	Sor%	20,4%	79,6%	0,0%	100%
		Elemszám (fő)	21	82	0	103
	A szülő választotta	Sor%	54,0%	44,0%	2,0%	100%
		Elemszám (fő)	27	22	1	50
	Csak ezt lehetett tanulni	Sor%	18,1%	81,9%	0,0%	100%
		Elemszám (fő)	15	68	0	83
Összesen	A tanuló választotta	Sor%	20,8%	78,9%	0,3%	100%
		Elemszám (fő)	63	239	1	303
	A szülő választotta	Sor%	46,7%	51,6%	1,6%	100%
		Elemszám (fő)	57	63	2	122
	Csak ezt lehetett tanulni	Sor%	31,7%	67,9%	0,4%	100%
		Elemszám (fő)	84	180	1	265

A tanulók döntésében mindig az angol nyelv preferenciája jelenik meg, összesen 78,9%-uk választotta ezt a nyelvet az általános iskolában. A szülők választása mást mutat, mert a magas társadalmi státuszú szülőknél nagyobb azoknak az aránya (54,0%), akik a német nyelvet választották gyermekük számára, míg az alacsony társadalmi státuszúaknál (56,9%), valamint összességében is (51,6%) az angol nyelvet választó szülők aránya nagyobb. A „Nem lehetett más idegen nyelvet választani az általános iskolában.” válaszalternatíva a magas társadalmi státusz esetében 81,9%-ban, az alacsony társadalmi státusznál viszont csak 61,5%-ban mutatja az angol nyelv választását.

A szülők választását tovább vizsgálva 664 fő válasza alapján Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére jellemző, hogy a magasabb társadalmi státuszú gyermekek a szüleik választására a németet, míg Hajdú-Bihar megyében az alacsony társadalmi státuszú gyermekek az angolt tanulták. Hajdú-Bihar megyében a magas, valamint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az alacsony társadalmi státuszú tanulók egyenlő arányban oszlanak meg a szerint, hogy a szüleik a német vagy az angol nyelvet választották nekik az általános iskolai tanulmányaik idejére. Különbség az, hogy a szülők választásával szemben azok a diákok, akik saját bevallásuk

szerint maguk döntöttek az általános iskolában tanult idegen nyelvről, ők társadalmi státusztól és származási megyétől függetlenül mindig az angolt választották nagyobb arányban. Az eredmény az alacsony elemszám ellenére is az egyes eseteknél $p=0,000$ és $p=0,013$ közötti szignifikancia-értéket mutat.

Nemek szerint megvizsgáltuk, hogy a válaszadók német vagy angol nyelvet tanultak-e az általános iskolában. A 829 fő válaszait a 35. táblázat mutatja.

35. táblázat. A német, illetve az angol tanulásának megoszlása a nemek függvényében ($n=829$; szign.=0,026; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Tanult idegen nyelv		Nő	Férfi	Összesen
Német	Oszlop%	33,2%	26,1%	29,7%
	Elemszám (fő)	139	107	246
Angol	Oszlop%	66,8%	73,9%	70,3%
	Elemszám (fő)	280	303	583
Összesen (fő)		419	410	829

Mindkét nem az angol nyelvet tanulta nagyobb arányban, de a férfiaknál ez az arány magasabb (73,9%) a nőkéhez képest (66,8%). Ennek megfelelően a német nyelvnel fordított kép látható, mert a nők 33,2%-a, míg a férfiaknak csak 26,1%-a tanult németet az általános iskolai tanulmányai alatt. Imre (1995) tanulmányában a férfiak és nők eltérő idegennyelv-választását a nyelvek különböző presztízisével magyarázza, ami véleményünk szerint kihat a későbbi munkaerőpiaci lehetőségekre is.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a válaszadók tanultak-e második idegen nyelvet is az általános iskolában. A válaszokon belül elsősorban a németet és az angolt tanulók arányára voltunk kíváncsiak, az ezektől eltérő idegen nyelvet tanulókat az egyéb csoportba soroltuk. (36. táblázat).

36. táblázat. A tanulók további idegennyelv-tanulása az általános iskolában tanult első idegen nyelv függvényében ($n=828$; szign.=0,014; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Nyelvtanulás		Német	Angol	Egyéb	Összesen
Tanult másik idegen nyelv	Oszlop%	14,1%	11,7%	50,0%	12,7%
	Elemszám (fő)	34	68	3	105
Nem tanult másik idegen nyelv	Oszlop%	85,9%	88,3%	50,0%	87,3%
	Elemszám (fő)	207	513	3	723
Összesen (fő)		241	581	6	828

A tanulók 12,7%-a jelezte, hogy már az általános iskolában kettő idegen nyelvet tanult, és közülük a németesek foglalkoztak nagyobb arányban (14,1%) egy másik idegen nyelvvel is, míg az angolosok 11,7%-ára jellemző ez. Megvizsgáltuk továbbá, hogy második idegen nyelvként a válaszadók milyen nyelvet tanultak: a válaszadók az angol (5,4%), illetve a német (4,5%) nyelvet jelölték meg, így már az általános iskolában megmutatkozik az angolt tanulók magasabb aránya mind az első, mind a második idegen nyelvnél. Az angol nyelv általános iskolai években tapasztalt, némethez képest magasabb arányú tanulása megegyezik a 4. ábrán látott statisztikai adatokkal.

Az általános iskolai idegennyelv-tanulással kapcsolatban megállapítható, hogy angolt a megkérdezettek több mint 70%-a tanulta első vagy egyetlen idegen nyelvként, ami magasabb arányt mutat Hajdú-Bihar megyében (82,1%). A német nyelv tanulása Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére inkább jellemző, kiemelten a magasabb társadalmi státusszal rendelkező gyermekek szüleinek idegennyelv-választásában jelenik meg. Ha a nyelvválasztás a tanulók döntése volt, akkor mindig – társadalmi státusztól, illetve származási megyétől függetlenül – az angol nyelvet preferálták. Mindkét nemnél magasabb az angolosok aránya, mint a németeseké, de a két nemet összehasonlítva a nők közül többen tanulnak németet.

A szülők választására vonatkozó megállapításunk nem támasztja alá a korábbi szakirodalmat (például Csapó 2001; Nikolov 2003a; Nikolov – Víg 2012; Nikolov – Csapó 2018), aminek a háttérben két okot feltételezünk. Az egyik, hogy a kutatásunk csupán két megyére vonatkozik, nem az egész országra, így a helyi jellegzetességek jobban kimutathatók az eredmények között, mint egy országos adatbázisban. A másik ok a szülők személyes indíttatása lehet, a jövőben német nyelvterületen tervezett utazás, munkavállalás (Bassola 1995; Einhorn 2000; Szépe 2000), de ez utóbbi ok vizsgálatára a kutatásunk nem terjed ki.

6.2 A középiskola-választás szempontjai

Először megvizsgáltuk, hogy a kutatásban résztvevők az általános iskolában tanult idegen nyelvet folytatják-e a középiskolában, ezért az általános iskolában elsőként vagy egyetlenként tanult idegen nyelveket összevetettük a középiskolában tanult idegen nyelvvel, illetve idegen nyelvekkel. A 827 vizsgált főből 75 fő (9%) az általános iskoláitól eltérő nyelvet tanul a középiskolában, ami jelentős, mert Albert és munkatársai (2018) egy országos szinten reprezentatív kutatásban a 11. évfolyamosoknál csupán 3%-os eredményt kaptak. A saját vizsgálatunkban csak a szakgimnazisták, valamint az általános iskolában egyéb idegen nyelvet tanulók adatai között kerestük a különbséget, mert a gimnazistákat az általános iskolával szemben a középiskolában két kötelezően tanult idegen nyelv miatt – amiből

adataink szerint az egyik az általános iskolában tanult volt – speciális csoportnak tekintettük. A kis elemszám miatt a 75 fős almintán nem végeztünk további elemzéseket.

A középiskola-választás háttérének vizsgálatához az ezzel kapcsolatban megfogalmazott állítások, a középiskolában tanult idegen nyelv(ek), valamint a magas, illetve alacsony társadalmi státuszra vonatkozó változót vontuk be az elemzésbe. Az idegen nyelvi kategóriákon belül a magas, illetve az alacsony társadalmi státuszúak válaszainak átlagát külön jelenítettük meg (37. táblázat⁶⁶).

37. táblázat. A középiskola-választás, a középiskolában tanult idegen nyelv(ek), valamint a társadalmi státusz közötti kapcsolat (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként és állításonként a magasabb érték kiemelve; *** $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Tanult idegen nyelvek	Társadalmi státusz		Közel van a lakóhelyhez**	Német tagozat csak itt***	Angol tagozat csak itt***	Az oktatás magas színvonalú ***	Innen könnyű bejutni a felsőoktatásba***	Keresett szakképzettség***	Fontos az iskolában a tehetséggondozás***	Könnyű az iskolát elvégezni**
Német	Alacsony	Átlag	<u>2,31</u>	1,41	1,30	3,14	3,16	3,78	<u>2,99</u>	<u>2,82</u>
		Elemyszám (fő)	88	83	86	80	85	83	82	84
	Magas	Átlag	2,23	<u>1,57</u>	<u>1,37</u>	<u>3,76</u>	<u>3,84</u>	<u>3,84</u>	2,97	2,26
		Elemyszám (fő)	39	37	38	38	37	37	37	39
Angol	Alacsony	Átlag	<u>2,60</u>	<u>1,21</u>	<u>1,41</u>	2,90	3,17	<u>3,76</u>	3,08	2,98
		Elemyszám (fő)	193	188	191	188	183	191	185	189
	Magas	Átlag	2,25	1,13	1,29	<u>3,17</u>	<u>3,51</u>	3,66	<u>3,09</u>	<u>3,06</u>
		Elemyszám (fő)	69	67	65	66	68	67	69	64
Mindkettő	Alacsony	Átlag	<u>2,91</u>	1,55	<u>1,85</u>	3,55	3,56	<u>2,64</u>	<u>3,51</u>	2,88
		Elemyszám (fő)	196	186	182	189	185	189	191	188
	Magas	Átlag	2,64	<u>1,60</u>	1,76	<u>3,82</u>	<u>3,94</u>	2,34	3,32	<u>2,89</u>
		Elemyszám (fő)	140	140	140	137	143	140	136	140
Összelemszám (fő)			725	701	702	698	701	707	700	704

Az alacsony társadalmi státuszú tanulók számára a tanult idegen nyelvektől függetlenül mindig a középiskolának a lakóhelyükhöz viszonyított területi közelsége volt fontos, ami megegyezik a korábbi kutatásokkal (például Schultz 1998; Zolnay 2018). A többi állítás már nem mutat ennyire egységes mintázatot a különböző idegen nyelv(ek)et tanulók

⁶⁶ A 37. táblázatban a válaszokra kapott átlagok alatt egyenként közöljük a válaszadók létszámát, és változónként jelenítjük meg a szignifikancia-értékeket. A válaszadók ötfokú Likert-skálán értékelték az egyes állításokat, ahol az 1 az „egyáltalán nem”, míg az 5 a „teljes mértékben” választ jelentette.

csoportjainál. A középiskolában az alacsony társadalmi státuszú, csak németet tanulóknál még az iskolában zajló tehetséggondozás (2,99) és az adott iskola könnyű elvégezhetősége (2,82) ért el magasabb átlagot. Velük szemben a magas társadalmi státuszú, csak németet tanulók az oktatás magas színvonalával (3,76), az adott középiskolából a felsőoktatásba való bejutás egyszerűségével (3,84), az intézményben megszerezhető szakképzettség munkaerőpiaci keresettségével (3,84), illetve a nyelvi tagozatos képzésekkel (1,57 és 1,37) kapcsolatos állításokat értékelték magasabbra. Az előbbi csoportnál inkább a lakóhelyhez legközelebb eső iskola egyszerű elvégezhetősége, míg az utóbbinál inkább a jövőbeli tervek a meghatározóak. Az eredmény háttérében az állhat, hogy a legtöbb egy idegen nyelvet tanuló szakgimnáziumi képzésben vesz részt, ahonnan a képzés elvégeztével tovább lehet lépni a munkaerőpiacra, de a felsőoktatásba is. Az alacsonyabb társadalmi háttérű tanulók inkább az előbbi, míg a magasabb társadalmi státuszúak az utóbbi irányba terveznek továbbhaladni.

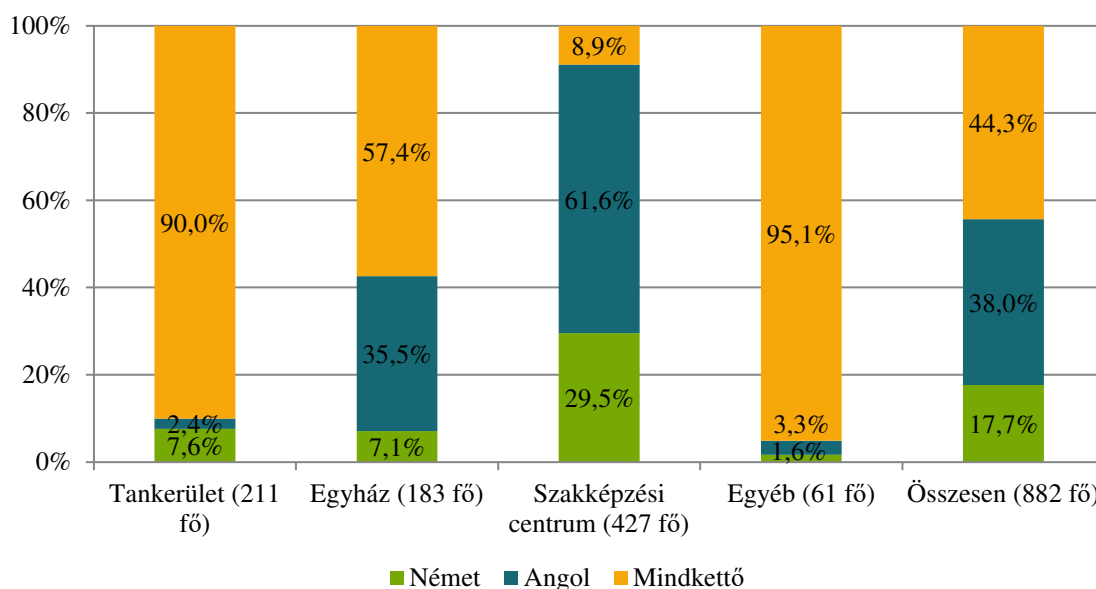
A csak angolt tanulók közül az alacsony társadalmi státuszúak számára a középiskola lakóhelyükhöz viszonyított földrajzi közelsége (2,60), a nyelvi képzések környéken való elérhetősége (1,21 és 1,41), valamint az intézményben megszerezhető szakma munkaerő-piaci keresettsége (3,76) volt fontosabb, amik közül a lakóhely közelségén kívül a másik három válasz eltér a németet tanulókétól. A magas szociokulturális háttérű, csak angolt tanulók számára a csak német nyelvet tanulókhöz hasonlóan az intézményben zajló oktatás magas színvonala (3,17), valamint a felsőoktatásba való könnyű bejutás (3,51) volt fontos, de az angolt tanulóknak még az intézményben zajló tehetséggondozás, (3,09) és az iskola könnyű elvégezhetősége (3,06) is lényeges volt. Így a családi háttér szerint az a különbség, hogy az alacsony társadalmi státuszú, csak angolt tanulók számára a közelben lévő középiskolában egy piacképes szakma megszerzése a cél, míg a magas társadalmi státuszúaknak a felsőoktatásban való továbbtanulás.

A két nyelvet tanulók válaszai egy harmadik mintázatot mutatnak, miszerint az alacsony szociokulturális háttérből származó tanulók a lakóhely közelségén (2,91) túl az angol tagozatot (1,85), a megszerezhető szakképzettség munkaerőpiaci keresettségét (2,64), valamint az intézményben zajló tehetséggondozást (3,51) értékelték magasabbra. A magas társadalmi státuszúak számára a német tagozat kizárólagossága (1,60), az intézmény oktatásának színvonala (3,82), a felsőoktatásba való könnyű bejutás (3,94), valamint az iskola könnyű elvégezhetősége (2,89) számított lényeges, intézményválasztást befolyásoló tényezőnek. Ezek alapján megállapítható, hogy az alacsony szociokulturális háttérből származóknak lényegében ugyanaz a célja, mint a csak angolt tanuló, de ugyanúgy alacsony társadalmi státuszú tanulók számára, így a középiskola-választásuk célja egy piacképes

szakma megszerzése. A magas társadalmi státuszú, két idegen nyelvet tanulóknál a felsőoktatásba való bejutáson túl lényeges volt a német tanulása is.

Összességében minden csoportnál a nyelvi képzésekre vonatkozó állítások kapták a legalacsonyabb átlagot, valószínűleg ez volt a legkevésbé mérvado az intézményválasztásban. A csak németet tanulóknál az angol tagozat kizárólagosan az adott intézményben való megléte (1,30 és 1,37), míg a csak angolt (1,21 és 1,13) vagy a mindkét nyelvet tanulók (1,55 és 1,60) körében a német tagozat kizárólagossága mutatja a legalacsonyabb értékeket. A csak németet tanulóknál az angol tagozat, a csak angolt tanulóknál a német tagozat alacsonyra értékelése magától érthetődő, mert a másik idegen nyelvet tanulja a válaszadó. Másrésről az angol és a német nyelv a leggyakrabban tanított idegen nyelvek a közoktatásban, így kis arányban teljesül kizárólagosan az adott intézményben tanulhatóság feltétele, ezért lehetséges, hogy az állítások emiatt kaptak alacsonyabb értékeket a válaszadásban. A legmagasabb átlagként a csak angolt tanulóknál az iskolában megszerezhető szakképzettség munkaerőpiaci keresettsége, a mindkét nyelvet tanulók körében a felsőoktatásba való könnyű bejutás, míg a csak németet tanulóknál mind a két, előzőekben említett tényező emelhető ki.

A családi háttér után megvizsgáltuk a különböző fenntartókhoz tartozó intézményekben milyen arányban tanulják a válaszadók a német, az angol esetleg mindkét idegen nyelvet. A 22. ábrán látható, hogy a vizsgált négy fenntartótípusnál jelentős eltérések mutathatók ki a válaszadók által tanult idegen nyelvek arányaiban.



22. ábra. A németet, az angolt, illetve a mindkét nyelvet tanulók aránya az egyes fenntartói csoportokon belül (n=882; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

Az egyéb (95,1%) és a tankerületi (90,0%) fenntartású intézményekben legmagasabb a mindkét vizsgált idegen nyelvet tanulók aránya, ami az ide tartozó iskolák gimnáziumi képzési profiljából adódhat. Ugyanígy a szakképzési centrumokban nagyobb a csak egy idegen nyelvet tanulók aránya, amik közül is az angolt tanulóké (61,6%) magasabb a németet tanulókéhoz (29,5%) képest. Bár közel azonos a tankerületi (7,6%) és az egyházi (7,1%) intézményekben a csak németet tanulók aránya, a mintán belül kizárólag a tankerületi fenntartású iskolákban fordul elő, hogy a csak angolt tanulók aránya alacsonyabb (2,4%) az előbbi csoporténál. Az egyházi fenntartású intézményekben a csak angolt tanulók aránya jelentősen magasabb (35,5%), aminek a magyarázata egyrészt az lehet, hogy a tankerületi iskolákban többen érettségiztek már az adatfelvételel megelőzően előrehozottan angol nyelvből, mint németből, így ők már nem biztos, hogy bejárnak az idegennyelv-órákra. Ezzel szemben az egyházi fenntartású intézményekben az előrehozott érettségi mellett néhány olyan tanuló is található a mintában, aki a némettől eltérő idegen nyelvet is tanul.

A középiskola-választásra vonatkozó állításokból négy klasztert képeztünk azért, hogy az így létrehozott tanulói csoportok iskolaválasztási preferenciáit alaposabban megismerhessük.⁶⁷ Az (1) „Ingázó szakmaorientáltak” (233 fő) számára elsősorban a középiskolában megszerezhető tudás minősége fontos, ami miatt az idetartozó tanulóknak az intézményben tapasztalható oktatás magas színvonala, az iskolában megszerezhető szakma munkaerőpiaci keresettsége lényeges, és az, hogy az adott intézményből könnyen be lehessen jutni a felsőoktatásba. A klaszter tagjainak az intézmény és a lakóhelyük földrajzi távolsága kevésbé fontos, a minőségért utazni is hajlandóak.

A (2) „Kitörni vágyók” (274 fő) alkotják a legnagyobb elemszámú klasztert, akik az „Ingázó szakmaorientáltak”-hoz hasonlóan fontosnak tartják a felsőoktatásban való továbbtanulást és a középiskolában megszerezhető végzettség munkaerőpiaci keresettségét. Azonban lényeges számukra az oktatási intézmény lakóhelyükhöz viszonyított földrajzi közelsége a mindennapi bejárás miatt. Továbbá az intézményválasztásukban meghatározó szempont volt az iskolában zajló tehetséggondozás, valamint a rászoruló tanulók támogatása.

A (3) „Felsőoktatás-orientált helyiek” (127 fő) számára is nagy jelentőséggel bír a középiskola földrajzi közelsége és a mindennapi bejárás megoldhatósága, de fontos számukra a választott intézményben zajló oktatás színvonala, a felsőoktatásba való bejutás egyszerűsége, a tehetséggondozás és a versenyeztetés is. Az összes klaszter közül itt a legmagasabb a nyelvi tagozatok meglétére vonatkozó állítások értéke, tehát vélhetően magas közöttük a jó tanulói teljesítményekkel rendelkezők aránya. A létszámot tekintve ők alkotják a legkisebb klasztert.

⁶⁷ A 890 főből egy tanuló kivételével minden válaszadót sikerült besorolni valamelyik klaszterbe.

A (4) „Túlélésre hajtók” (255 fő) számára az intézmény földrajzi közelsége, illetve a képzés könnyű elvégezhetősége a fontos, mert iskolába járni kell, de számukra mindegy, hogy mit tanulnak. Erre utal, hogy a négy klaszter közül itt a legalacsonyabbak az intézményben megvalósuló oktatás színvonalára, a megszerezhető képzettség munkaerőpiaci keresettségére és a felsőoktatási továbbtanulásra vonatkozó értékek. Nem fontos számukra a felzárkóztatás, illetve a tehetséggondozás sem. Ez a második legnépesebb klaszter (38. táblázat).

38. táblázat. A középiskola-választás alapján képzett tanulói klaszterek (n=889; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

A klasztert képző állítások	„Ingázó szakma-orientáltak”	„Kitörni vágyók”	„Felsőoktatás-orientált helyiek”	„Túlélésre hajtók”
Ez volt a legközelebbi intézmény a lakóhelyemhez.	1,38	2,46	3,88	3,18
Az iskolába való mindennapi bejárás könnyen megoldható.	1,88	3,86	4,35	4,12
A kollégiumi lakhatás könnyen megoldható.	1,49	3,06	2,62	1,42
Csak ebben az iskolában van a környéken német tagozat.	1,28	1,12	2,79	1,18
Csak ebben az iskolában van a környéken angol tagozat.	1,20	1,13	3,69	1,41
Az iskolát az oktatás magas színvonala miatt választottam.	3,89	3,35	3,94	2,52
Ebből az iskolából könnyű bejutni a felsőoktatásba.	3,73	3,67	3,93	2,70
Az iskolában megszerezhető szakképzettség keresett a munkaerő-piacon.	3,59	3,71	3,41	2,18
Az iskola támogatja az arra rászoruló tanulókat.	1,57	3,92	3,43	1,97
Az iskolában fontos szerep jut a tehetséggondozásnak, versenyeztetésnek.	2,40	4,05	3,79	2,70
Az iskolában fontos szerep jut a gyengébben teljesítők felzárkóztatásának.	1,79	3,59	3,22	2,21
Ezt a középiskolát viszonylag könnyű elvégezni.	2,05	3,15	3,21	3,23
Tanulók létszáma (fő)	233	274	127	255

A klaszterek további változókkal való összevetésével az egyes csoportokba tartozó tanulók alaposabb jellemzése volt a célunk. A vizsgálataink során a társadalmi háttérrel, az anya legmagasabb iskolai végzettségével, a származási megyével, az általános és középiskolában tanult idegen nyelvvel, a képzéstípussal, valamint a középiskola fenntartójával elemeztük a klasztereket. Először a különböző társadalmi háttérűek megoszlását vizsgáltuk a klasztereken belül (39. táblázat).

39. táblázat. A tanulók családi háttér szerinti megoszlása a középiskola-választással kapcsolatban létrehozott tanulói klasztereken belül (n=739; szign.=0,014; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Társadalmi háttér		„Ingázó szakma-orientáltak”	„Kitörni vágyók”	„Felsőoktatás-orientált helyiek”	„Túlélésre hajtók”	Összesen
Alacsony	Oszlop%	56,3%	70,3%	70,4%	66,5%	65,6%
	Elemzés (fő)	107	163	76	139	485
Magas	Oszlop%	43,7%	29,7%	29,6%	33,5%	34,4%
	Elemzés (fő)	83	69	32	70	254
Összesen (fő)		190	232	108	209	739

Minden klaszterben az alacsony társadalmi státuszúak arányai magasabbak, közülük a legtöbben a „Felsőoktatás-orientált helyiek” klaszterbe (70,4%) tartoznak, amit szorosan követ a „Kitörni vágyók” klaszter (70,3%). A klaszterjellemzők alapján tudjuk, hogy a két csoport céljai között szerepel egy munkaerőpiacon keresett szakma megszerzése, amit alacsony társadalmi háttérük ellenére gyakran felsőoktatási végzettséggel képzelnek el. Korábbi kutatások (Óhidy 2016; Ceglédi 2018) megerősítik ezt a jelenséget, mert eredményeik szerint a számos támogató tényező – az egyén személyisége, szorgalma, kitartása, tanárok támogatása, mentorok jelenléte stb. – között az alacsony társadalmi háttér is motiváló hatású lehet abban, hogy az egyén magasabb célokat tűzzön ki maga elé, és sikeresebb legyen, mint a környezetében élők. A „Túlélésre hajtók” körében az alacsony társadalmi státuszúak aránya 66,5%, míg az „Ingázó szakmaorientáltak”-hoz tartozóké 56,3%. A magas társadalmi háttérből származók legnagyobb arányban az „Ingázó szakmaorientáltak” között (43,7%) fedezhetők fel, amit követ a „Túlélésre hajtók” csoportja 33,5%-kal. A „Kitörni vágyók” (29,7%) és a „Felsőoktatás-orientált helyiek” (29,6%) klaszterekben található magasabb társadalmi háttérűek aránya közel azonos.

Barta (2009) szerint az apák iskolai végzettsége meghatározó az iskolaválasztásban, ezért kutatásunkban összevetettük az apák legmagasabb iskolai végzettségét, valamint a középiskola-választási klasztereket, de az eredményeink cáfolják a szakirodalmi megállapítást, mert nem találtunk szignifikáns összefüggést a változók között. Az anyák iskolai végzettsége viszont szignifikáns összefüggést mutat a középiskola-választási klaszterekkel, aminek eredményei a 40. táblázatban láthatók.

40. táblázat. Az anyák legmagasabb iskolai végzettségük szerinti megoszlása a középiskola-választással kapcsolatban létrehozott tanulói klasztereken belül (n=817; szign.=0,008; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Klaszterek		8 osztály vagy kevesebb	Szaktanulmány/szakiskolai végzettség	Szakközépiskolai érettségi	Gimnáziumi érettségi	Főiskolai/egyetemi diploma	Össz. (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Sor%	4,2%	20,1%	19,6%	18,2%	37,9%	214
	Elemszám (fő)	9	43	42	39	81	
„Kitörni vágyók”	Sor%	15,0%	23,6%	16,9%	16,1%	28,3%	254
	Elemszám (fő)	38	60	43	41	72	
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Sor%	6,9%	27,6%	17,2%	20,7%	27,6%	116
	Elemszám (fő)	8	32	20	24	32	
„Túlélésre hajtók”	Sor%	8,2%	25,3%	18,0%	21,9%	26,6%	233
	Elemszám (fő)	19	59	42	51	62	
Összesen	Sor%	9,1%	23,7%	18,0%	19,0%	30,2%	817
	Elemszám (fő)	74	194	147	155	247	

Egy kivétellel minden klaszterben a diplomával rendelkezők aránya a legnagyobb, amit követnek a szaktanulmány/szakiskolai végzettségűek. A kivételt a „Felsőoktatás-orientált helyiek” jelentik, mert esetükben ennek a két csoportnak az aránya megegyezik (27,6%). A harmadik és a negyedik helyen az érettségivel rendelkezők állnak, itt azonban abban van eltérés a klaszterek között, hogy a legmagasabb végzettséget szakközépiskolában vagy gimnáziumban szerezték, továbbá az arányokban utolsó helyen a 8 osztályt vagy ennél kevesebbet elvégzők állnak. Ha a végzettségeket nézzük, akkor a maximum 8 osztályt végzett anyák legnagyobb arányban a „Kitörni vágyók” klaszteréhez (15,0%), a szaktanulmány/szakiskolai végzettségűek a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-hez (27,6%) tartoznak. A szakközépiskolai érettségivel rendelkező anyák legnagyobb arányban az „Ingázó szakmaorientáltak” (19,6%), a gimnáziumban érettségizettek a „Túlélésre hajtók” (21,9%), míg a legtöbb diplomás anyja az „Ingázó szakmaorientáltak” (37,9%) szülei között van. Minden klaszterben minimum 61%-os azon válaszadók aránya, akiknek az anyja legalább érettségivel rendelkezik; a legalacsonyabb érték (61,3%) a „Kitörni vágyók”, míg a legmagasabb (75,7%) az „Ingázó szakmaorientáltak” csoportjára jellemző. Az adatokban a középfokú végzettség jelenik meg döntő többségben, csakúgy, mint az egész adatbázisban, mert az egyes klaszterekben a középfokú végzettségű anyák aránya a legjelentősebb, 57,9% és 65,5% közötti. A legalacsonyabb érték az „Ingázó szakmaorientáltak”, a legmagasabb a „Felsőoktatás-orientált helyiek” klaszteréhez tartozik.

A szülők iskolázottsága azért lényeges szempont, mert az iskolarendszer többnyire konzerválja a társadalmi csoportokat (Bourdieu 1983; Petneki 2002; Gogolin 2014). Az eddigi megismert klaszterjellemzők alapján úgy gondoljuk, hogy az anyák iskolai végzettségének befolyásoló hatása az alábbiakat jelenti a válaszadóinknál: az „Ingázó szakmaorientáltak” számára egy, a munkaerőpiacon jól hasznosítható szakma megszerzése a fontos, ami lehet közép- vagy felsőfokú végzettséghez köthető, s az anyáknál is a két legnagyobb csoportot a diplomások, valamint a középfokú szakmával rendelkezők jelentik. A „Kitörni vágyók” körében jelentős az alacsony társadalmi háttérűek aránya, ami az anyák általános iskolai vagy ennél is alacsonyabb iskolázottságára (is) vezethető vissza, ezért a klaszterbe tartozóknak célja bejutni a felsőoktatásba, s az itt megszerzett végzettség segítségével a felfelé irányuló társadalmi mobilitás megvalósítása. Az adatokból kirajzolódó jövőtervek összecsengnek Bocsi és munkatársai (2020) elsőgenerációs hallgatókról szóló vizsgálatával, amiben megállapították, hogy az alacsony társadalmi státuszú hallgatók a felsőoktatási végzettségre a jobb munkahelyek és a magasabb társadalmi státusz eléréséhez eszközként tekintenek. A „Felsőoktatás-orientált helyiek” klaszterében jelentős az alacsony társadalmi háttérűek aránya, de az anyák összességében magasabban iskolázottak, mint az előző csoportban, ezért úgy gondoljuk, hogy itt inkább mintaadó szerepe van az anyák legmagasabb iskolai végzettségének. A „Túlélésre hajtok” számára nem volt fontos a középiskola-választásban a megszerezhető szakma, illetve ennek szintje, ami arra is visszavezethető, hogy körükben a gimnáziumi érettségivel rendelkező anyák aránya a legmagasabb, ami szintén nem jár együtt szakmai végzettséggel.

A klasztereken belül megvizsgáltuk, hogy milyen arányban származnak az egyes csoportokba tartozók a két vizsgált megyéből. Az adatokat a 41. táblázat mutatja.

41. táblázat. A tanulók származási megye szerinti megoszlása a középiskola-választással kapcsolatban létrehozott tanulói klasztereken belül (n=847; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Megye		„Ingázó szakma- orientáltak”	„Kitörni vágyók”	„Felsőoktatás- orientált helyiek”	„Túlélésre hajtok”	Összesen
Hajdú-Bihar	Oszlop%	64,4%	37,8%	41,5%	42,4%	46,6%
	Elemszám (fő)	143	98	51	103	395
Szabolcs- Szatmár-Bereg	Oszlop%	35,6%	62,2%	58,5%	57,6%	53,4%
	Elemszám (fő)	79	161	72	140	452
Összesen (fő)		222	259	123	243	847

Az „Ingázó szakmaorientáltak” között a legmagasabb a Hajdú-Bihar megyéből származók aránya (64,4%), míg a többi klaszterben a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek

vannak többségben, legnagyobb arányban a „Kitörni vágyók” klaszterében (62,2%). A „Felsőoktatás-orientált helyiek” és a „Túlélésre hajtók” klaszterének belső arányai szinte megegyeznek, és itt vannak a legközelebb a két megyéből származók százalékos értékei, mert az előbbi klaszterben 17% a különbség, míg az utóbbiban 15,2% a Hajdú-Bihar és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek arányai között.

A klaszterek vizsgálatát az iskolai jellemzőkkel folytattuk, először az általános iskolában tanult idegen nyelv vonatkozásában vizsgáltuk meg, ami több nyelv tanulása esetén az elsőként említett idegen nyelvet jelentette. Összesen 850 fő adatait tudtuk ilyen módon elemezni (42. táblázat).

42. táblázat. Az általános iskolában tanult idegen nyelvek megoszlása a középiskola-választással kapcsolatban létrehozott tanulói klasztereken belül (n=850; szign.=0,045; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Tanulói klaszterek		Német	Angol	Egyéb	Összesen (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Sor%	21,9%	77,7%	0,4%	224
	Elemszám (fő)	49	174	1	
„Kitörni vágyók”	Sor%	30,7%	67,8%	1,5%	264
	Elemszám (fő)	81	179	4	
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Sor%	31,7%	68,3%	0,0%	120
	Elemszám (fő)	38	82	0	
„Túlélésre hajtók”	Sor%	33,9%	65,7%	0,4%	242
	Elemszám (fő)	82	159	1	
Összesen	Sor%	29,4%	69,9%	0,7%	850
	Elemszám (fő)	250	594	6	

Minden klaszterben az általános iskolában angolt tanulók vannak többségben, ezek közül is az „Ingázó szakmaorientáltak” csoportja mutatja a legmagasabb értéket (77,7%), míg a legalacsonyabbat a „Túlélésre hajtók” (65,7%). A második legnagyobb arány a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-nél (68,3%), a harmadik a „Kitörni vágyók”-nál (67,8%) látható. A németet tanulók között a százalékos arányokat figyelve a legmagasabb és a legalacsonyabb értékekben az angolnál látott kép fordítottja mutatkozik meg, ami matematikailag várható volt, azonban a nyelvtanulás, illetve -tanítás szempontjából lényeges, mert úgy gondoljuk, hogy a középiskolai nyelvtanulás iránti motiváltság szintje, valamint az általános iskolai teljesítmények között kapcsolat lehet. A klaszterekben a németet tanulók a második, valamint a harmadik legmagasabb értéket ugyanazon csoportoknál érték el, mint az angolt tanulók, mert a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-hez 31,7%-a, a „Kitörni vágyók” 30,7%-a tanult németet az általános iskolában. Ennek magyarázata, hogy a „Kitörni vágyók”

között a legmagasabb az egyéb idegen nyelvet tanulók aránya (1,5%), míg „Felsőoktatás-orientált helyiek” közül senki sem tanult egyéb idegen nyelvet.

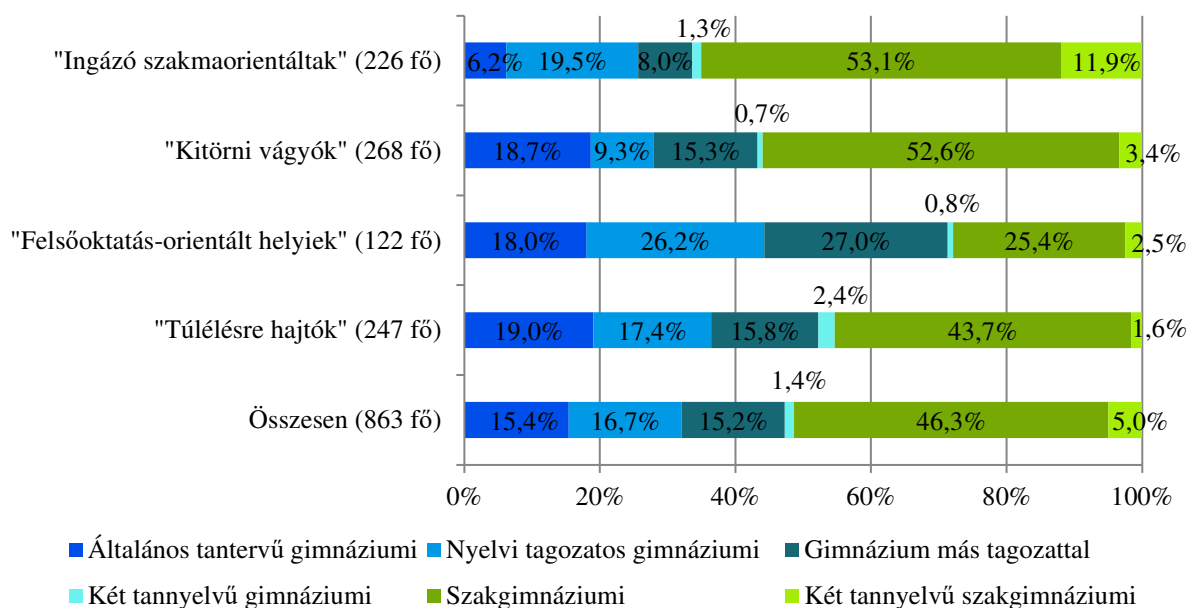
A további vizsgálatok során a középiskolákkal kapcsolatos adatokat elemeztük. Először arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezettek milyen arányban tanulnak csak németet, csak angolt vagy mind a két idegen nyelvet, ezért az általános iskolai nyelvtanuláshoz hasonlóan megvizsgáltuk az erre vonatkozó adatokat (43. táblázat).

43. táblázat. A középiskolában tanult idegen nyelvek megoszlása a középiskola-választással kapcsolatban létrehozott tanulói klasztereken belül (n=889; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Tanulói klaszterek		Német	Angol	Mindkettő	Összesen (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Sor%	22,3%	40,8%	36,9%	233
	Elemszám (fő)	52	95	86	
„Kitörni vágyók”	Sor%	16,1%	39,8%	44,2%	274
	Elemszám (fő)	44	109	121	
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Sor%	11,0%	26,0%	63,0%	127
	Elemszám (fő)	14	33	80	
„Túlélésre hajtók”	Sor%	18,4%	38,8%	42,7%	255
	Elemszám (fő)	47	99	109	
Összesen	Sor%	17,7%	37,8%	44,5%	889
	Elemszám (fő)	157	336	396	

Az „Ingázó szakmaorientáltak”-nál legnagyobb arányban (40,8%) a csak angolt tanulók találhatók, ami az általános iskolai értékeket tartalmazó táblázattal összhangban van. A másik három klaszterben a mindkét idegen nyelvet tanulók vannak legnagyobb arányban, közülük is a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-é a legmagasabb százalékos érték (63,0%). A legkisebb arányok mindig a csak német nyelv tanulására vonatkozóan mutathatók ki, ami a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-nél a legalacsonyabb (11,0%). Az általános iskolai adatokkal összevetve – ahol a „Felsőoktatás-orientált helyiek” közül németet tanulók százalékos aránya a második legmagasabb értéket képviselte – megállapítható, hogy az ebbe a klaszterbe tartozók a középiskolában olyan képzéstípust választottak, ahol a német mellett az angol nyelv tanulására is lehetőségük van.

A középiskolai nyelvtanulás háttérének alaposabb megismeréséhez megvizsgáltuk, hogy az egyes klasztereken belül milyen százalékos arányban oszlanak meg a különböző képzéstípusokban tanulók. A kitöltőknek hat képzéstípust neveztünk meg, amibe tanulóként be kellett sorolniuk magukat, a válaszokat a 23. ábra szemlélteti.

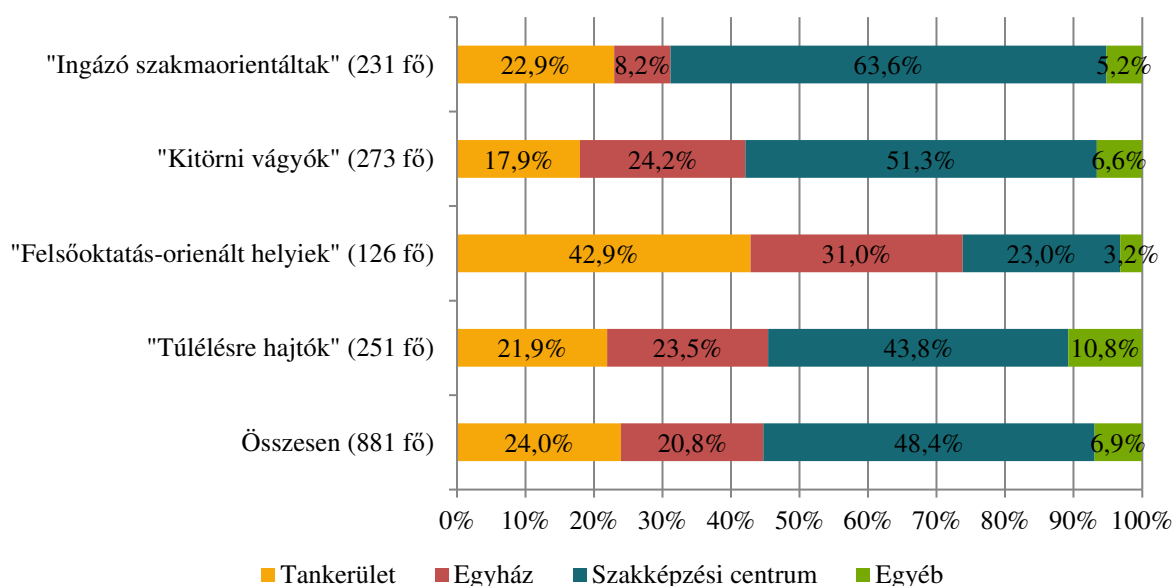


23. ábra. A különböző gimnázium, illetve szakgimnázium-típusokba járók százalékos megoszlása klaszterenként (n=863; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

A gimnázisták legmagasabb aránya a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-nél (72,0%) tapasztalható, amin belül a legmagasabb a nyelvi tagozatos gimnáziumi képzésben résztvevő aránya, ami a korábban leírt, minőségi oktatás – legyen az keresett szakma megszerzése vagy éppen a felsőoktatásba való bejutási szándék – igényéből adódhat. E mellett az idegennyelv-tanulást is a többi klaszterhez képest fontosabbnak jelölték meg, ami a gimnáziumokban valósul meg a leginkább, mert ott kettő idegen nyelv tanulása kötelező, de lehet még kifejezetten nyelvi tagozatot vagy két tanítási nyelvű képzést is választani. Ha az összes nyelvi profilú képzést nézzük, akkor ez a csoport (29,5%) csak a második az „Ingázó szakmaorientáltak” mögött (32,7%). Az „Ingázó szakmaorientáltak” és a „Kitörni vágyók” klaszterére is jellemző, hogy fontos számukra a piacképes végzettség szerzése, így ennek megfelelően ezekben többségben vannak a szakgimnázisták (65,0%, illetve 56,0%). Az „Ingázó szakmaorientáltak” társadalmi háttere és az anyák legmagasabb iskolai végzettsége szerint nagyobb arányú gimnáziumi részvételre számítottunk, mert a szakirodalom (Andor 2000; Sebestyén – Hegedűs 2017) szerint a magasabb társadalmi háttérű tanulók inkább gimnáziumba járnak, amit a munkaerőpiacon keresett szakma megszerzésének célja, valamint a fenntartók képzési profilja felülírt. A két klaszter összehasonlításában a „Kitörni vágyók” között több gimnazista van, alátámasztva ezzel, hogy ők többre hivatottnak érzik magukat a közvetlen környezetükben látott mintánál. Egy korábbi kutatás (Sebestyén 2016b) a hallgatók felsőoktatásban való részvételét, képzésterület-választását vizsgálta, és ennek az „Alacsony iskolázottságú vidéki szegények” klaszterre – ez a csoport feleltethető meg jellemzői alapján a

„Kitörni vágyóknak” – vonatkozó megállapításai alapján az predesztinálható, hogy a jelen kutatásunkban „Kitörni vágyók” leginkább a bölcsészettudományi, a műszaki, a pedagógus, illetve a társadalomtudományi képzési területekre juthatnak be a felsőoktatásban, ami segíthet értelmezni a középiskola-típusok ezen klaszterben tapasztalható megoszlását. A „Túlélésre hajtók” számára még a képzéstípus is szinte mindegy, mert itt tapasztalható a legkisebb különbség a gimnázisták (54,6%), valamint a szakgimnázisták (45,3%) aránya között.

Megvizsgáltuk, hogy fenntartók szerint fedezhetők-e fel eltérések a választott középiskolák képzéstípusában, ami részben összefüggésben van az előző ábrával, mert a szakképzési centrumok szinte mindig szakgimnáziumokat működtetnek, ugyanakkor eltérésekre is számítunk, mert az egyház által fenntartott intézmények között nemcsak gimnáziumi, hanem szakgimnáziumi képzések is találhatók (24. ábra).



24. ábra. Az egyes klaszterbe tartozók megoszlása a középiskola fenntartója alapján (n=881; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

A „Felsőoktatás-orientált helyiek” járnak a legnagyobb arányban tankerületi (42,9%), illetve egyházi fenntartású (31,0%) intézménybe. A korábbi elemzéseink szerint nekik fontos a nyelvi képzés, a felsőoktatásba való könnyű bejutás, és a társadalmi háttér alapján itt az egyik legnagyobb az alacsony társadalmi háttérűek aránya. A szakirodalom szerint az egyházi fenntartású intézményekbe inkább magas társadalmi háttérűek jutnak be a felvételi eljárás során, azonban, ha a hátrányos helyzetű tanulók bekerülnek, akkor az egyházi intézményekben tapasztalható, jobb tanulói teljesítmények következtében könnyebb felvételt nyerniük a felsőoktatásba (Pusztai 2004; Hegedűs 2020), ami magyarázza a 24. ábrán látott

arányokat. A szakképzési centrum által fenntartott intézményekbe az „Ingázó szakmaorientáltak” (63,6%) közül járnak a legnagyobb arányban, mert számukra elsősorban egy piacképes szakma, és ezt követően a felsőoktatásban való továbbtanulás a cél. Az egyéb fenntartású intézményeket tekintve a „Túlélésre hajtók” (10,8%) kerülnek az első helyre. A legalacsonyabb arányokat nézve a „Felsőoktatás-orientált helyiek” csoportjából kerültek be a legkevesebben szakképzési centrum (23,0%), illetve egyéb fenntartó (3,2%) által működtetett intézményekbe, ami összefüggésben van azzal, hogy ezen klaszter tagjai elsősorban nem a középiskolai szakmaszerzésre helyezik a hangsúlyt. Tankerületi intézményekbe legkisebb arányban a „Kitörni vágyók” (17,9%) közül járnak, míg egyházi fenntartásúba az „Ingázó szakmaorientáltak” (8,2%), bár ezekbe a klaszterekbe tartozó tanulóknak hasonlóak a jövőbeli céljaik, mégis az adatok alapján más-más úton próbálják meg elérni.

6.3 Az első és második hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése

Az első hipotézisünk szerint *az általános iskolában elkezdett idegennyelv-tanulás meghatározza a középiskolában tanult idegen nyelvet – igazolódott.* A hipotézis vizsgálatához az általános iskolában tanult idegen nyelv(ek)re és a középiskolai idegennyelv-tanulásra vonatkozóan végeztünk elemzéseket. A vizsgált 827 válaszadó csupán 9%-a (75 fő) tanult az általános iskolában tanulttól eltérő idegen nyelvet, ami magasabb, mint az Albert és munkatársai (2018) által, országosan reprezentatív mintán kimutatott 3%. Viszont mi csak a szakgimnazisták és az általános iskolában egyéb idegen nyelveket tanulókat vizsgáltuk részletesebben, mert a gimnáziumban kötelezően két idegen nyelvet kell tanulni szemben az általános iskolában előírt eggyel, ezért a gimnazistákat speciális csoportnak tekintettük.

A második hipotézis szerint *a tanulók családi háttere meghatározó a középiskolai képzéstípus- és idegennyelv-választásban – igazolódott.* Már az általános iskolai adatokból kiderült, hogy ha a szülő választotta a gyermeke számára az általános iskolában tanult idegen nyelvet, akkor az alacsony társadalmi státuszúaknál (56,9%) az angol, míg a magasabb társadalmi státuszúaknál inkább a német (54,0%) volt, és ez utóbbi jobban igaz a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származó gyermekekre. A válaszadók 91%-a folytatta a középiskolában az általános iskolában megkezdett idegen nyelv tanulását, és az alacsony társadalmi státuszúak közül a csak angolt tanulóknak volt fontosabb a középiskolában választható idegen nyelv. A mindkét nyelvet tanulók közül is az alacsony társadalmi státuszúak érdeklődtek inkább az angol nyelv iránt, míg a német nyelvet a csak németet tanulók közül a magas társadalmi státuszú válaszadók tartották meghatározóbbnak a középiskola-választás folyamatában, csakúgy, mint a mindkét idegen nyelvet tanulók közül a magas társadalmi státuszú tanulók.

A középiskola-választásra vonatkozó adatokból kiderült, hogy az eltérő társadalmi háttérű tanulók különböző szempontok szerint választottak középiskolát. Általánosságban véve az alacsony társadalmi státuszúak számára minden vizsgált esetben az oktatási intézmény lakóhelyhez viszonyított földrajzi közelsége volt fontos a középiskola kiválasztásában (Schultz 1998; Denzler – Wolter 2010; Fekete et al. 2016; Zolnay 2018). A középiskola-választással kapcsolatos klasztereket vizsgálva, a válaszadók közül a leginkább a „Felsőoktatás-orientált helyiek” érdeklődnek az idegen nyelvek irányt, mert közülük járnak a legtöbben gimnáziumba, és ezen belül is jelentős a nyelvi tagozatosak aránya. Többségük alacsony társadalmi háttérű, de részben valószínűleg az anyai példát követve a felsőoktatásba bekerülés a céljuk. Az „Ingázó szakmaorientáltak”-nál a legnagyobb a magas társadalmi státuszúak, a csak németet tanulók, valamint a szakgimnazisták aránya. Ez utóbbi arány érdekes, mert a szakirodalomban a magasabb társadalmi háttérűek inkább gimnáziumban tanulnak (Andor 2000; Sebestyén – Hegedűs 2017), de a fenntartók intézményi profilja felülírta ezt. A „Kitörni vágyók” több, mint kétharmada alacsony társadalmi háttérű, így nekik valószínűleg a középiskola-választással és a felsőoktatásba tervezett bejutással a felfelé irányuló társadalmi mobilitás megvalósítása a céljuk, mert körükben 15% azon tanulók aránya, akiknek az anyja legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzett el. A „Túlélésre hajtók” 54,6%-a gimnáziumba jár, de a középiskola-választásban nem volt számukra kiemelkedően fontos szempont.

7. A tanulmányi eredményesség és a nyelvtanulási célok vizsgálata

Több kutatás szerint a társadalmi háttér – ezen belül elsősorban a szülők iskolai végzettsége – és a tanulmányi eredményesség szoros kapcsolatban van egymással (például Coleman et al. 1966; Forray – Kozma 1992; Pusztai 2009; Garami 2014; Goglin 2014; Fehérvári 2015; Sebestyén – Hegedűs 2017), ami többféleképpen is értelmezhető. Egyrészt, ha a szülőknek vannak már előzetesen hasonló köz- vagy felsőoktatási tapasztalataik, akkor könnyebben tudnak segíteni gyermeküknek az adott intézménytípusban lévő követelmények között eligazodni, ami pozitív hatással lehet a gyermek iskolai eredményeire (Boudon 1998; Blossfeld et al. 2019). Másrészt a szülők által biztosított anyagi háttér – például meg tudnak-e fizetni magánórákat, extra foglalkozásokat a gyermekeiknek – meghatározó az iskolai eredmények, a továbbtanulás, a későbbi munkavállalás és az így elérhető társadalmi pozíció szempontjából (Bourdieu 1983; Boudon 1998; Gogolin 2014; Blossfeld et al. 2019). Harmadrészt az iskolázottabb szülők követendő példák lehetnek a gyermeknek, akik ezért magasabb célokat tűzhetnek ki maguk elé (Gerhards – Hans 2013; Heisig et al. 2020).

Az eredményességet a szakirodalom (Horn – Sinka 2006; Széll 2018) alapján az oktatás végén mérhető kimenetként értelmezzük, amit az oktatási célokkal összevetve értékelünk. A vizsgálatunkban ezek a célok a konkrét, 9. és 10. évfolyam végi osztályzatok, és a már letett, illetve a jövőben tervezett idegen nyelvi érettségik, nyelvvizsgák, amiket azért tartunk fontosnak elemezni, mert a gyermekek tanulmányi eredményei hatással vannak a továbbtanulási lehetőségekre. Bár ez egy oda-vissza működő folyamat, mert, ha egy tanulónak határozott elképzelései vannak a továbbtanulásról, akkor a középiskola-választás mellett a tanulmányi eredményeit is befolyásolja, és ebből következik, hogy a továbbtanulási szándékok összefüggésben vannak a családi háttérrel (Pusztai 2009).

A kutatásunkba bevont tanulók családi háttértől függően választottak középiskolát, illetve ezzel együtt idegen nyelvet is, ezért ebben a fejezetben most azt vizsgáljuk, hogy van-e különbség a családi háttér és a tanult idegen nyelv(ek) függvényében a tanulók tanulmányi eredményességében és a jövőbeli terveiben. Az elemzésben elsősorban az általunk létrehozott nyelvtanulásra és családi háttérre vonatkozó változókat használtuk a tanév végi teljesítmények, a versenyeredmények, továbbá a nyelvvizsgával és az idegen nyelvi érettségivel kapcsolatos változók vizsgálatához.

7.1 A tanulmányi eredményesség vizsgálata

Az alfejezetben a tanulmányi eredményességen belül több témakörre fókuszálunk, egyrészt a válaszadók 9. és 10. osztály végén kapott osztályzatait vizsgáljuk német és/vagy

angol nyelvből, magyar irodalomból, magyar nyelvtanból és matematikából. Az ugyanolyan osztályzatok között lehetnek eltérések a különböző intézményekben, ha a tanulók tényleges tudását szeretnénk mérni. Jelenleg azonban a németet és az angolt tanulók tanulmányi eredményeit szeretnénk összehasonlítani egymással, tendenciákat keresni, ezért folyamodtunk az osztályzatok alapján végzett vizsgálatokhoz. Egy másik témakör a különböző tanulmányi versenyeken való eddigi részvétel, végül pedig azt vizsgáljuk, hogy a válaszadók közül mennyien rendelkeznek már nyelvvizsgával, idegen nyelvi érettséggel. Az év végi átlagokat először a tanult idegen nyelvek alapján a társadalmi státuszra vonatkozó változóval vetettük össze (44. táblázat).

44. táblázat. Öt középiskolai tantárgy 9. és 10. osztály év végi átlaga a tanult idegen nyelvek és a tanulók társadalmi státuszának függvényében (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Tanult idegen nyelvek	Társadalmi státusz		Német		Másik id. nyelv		Magyar irodalom		Magyar nyelvtan		Matematika	
			9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.
Német	Alacsony	Átlag	3,69	3,61	–	–	3,62	3,63	3,63	3,56	2,95	3,00
		Elemszám (fő)	83	80	–	–	84	84	86	85	80	79
	Magas	Átlag	<u>4,16</u>	<u>3,84</u>	–	–	<u>4,00</u>	<u>3,91</u>	<u>3,98</u>	<u>3,94</u>	<u>3,70</u>	<u>3,63</u>
		Elemszám (fő)	37	31	–	–	40	32	40	31	40	32
Angol	Alacsony	Átlag	–	–	3,69	3,58	3,54	3,53	3,43	3,46	3,07	3,01
		Elemszám (fő)	–	–	171	166	187	183	184	180	180	182
	Magas	Átlag	–	–	<u>4,27</u>	<u>4,12</u>	<u>4,06</u>	<u>4,02</u>	<u>3,87</u>	<u>3,77</u>	<u>3,56</u>	<u>3,40</u>
		Elemszám (fő)	–	–	62	58	66	64	67	65	66	62
Mindkettő	Alacsony	Átlag	4,28	4,07	4,34	4,29	4,18	4,02	4,09	3,96	3,50	3,47
		Elemszám (fő)	170	164	183	171	187	177	185	179	189	175
	Magas	Átlag	<u>4,49</u>	<u>4,37</u>	<u>4,70</u>	<u>4,66</u>	<u>4,50</u>	<u>4,46</u>	<u>4,48</u>	<u>4,46</u>	<u>4,15</u>	<u>4,12</u>
		Elemszám (fő)	135	121	136	123	137	120	136	124	135	122
Összelemszám (fő)			425	396	552	518	701	660	698	664	690	652

Minden vizsgált évfolyamon a magas társadalmi státuszú tanulók eredményei jobbak, s a tanult idegen nyelvekben se látható eltérés, ami egybecseng a szakirodalom számos, témában végzett vizsgálatának megállapításával (például Coleman et al. 1966; Pusztai 2009; Sebestyén – Hegedűs 2017). Az idegen nyelvekből szerzett év végi osztályzatok átlagai magasabbak, míg a legalacsonyabb átlagok többnyire a matematikához tartoznak. Sebestyén és Hegedűs (2017) tanulmánya szerint a család háttér legszorosabban a szövegértéssel – jelen esetben ez a magyar irodalom és magyar nyelvtan átlagoknak feleltethető meg –, ezt követően

a matematikával, végül az idegen nyelvekkel korrelál. Az adataink részben megegyeznek ezzel, mert a matematika átlagok a legalacsonyabbak, viszont eltérés, hogy a családi háttér alapján az idegen nyelvi átlagok a legmagasabbak.

A csak németet vagy csak angolt tanulók osztályzatainak átlagai közelebb állnak egymáshoz, mert a különbségek 0,06-tól 0,60-ig terjednek. A 9. osztályos év végi eredmények átlagai szintén három kivétellel jobbak a 10. osztályos év végi adatokhoz képest. Az alacsony társadalmi státuszú, csak németet tanulók eredményei a 9. osztályos idegen nyelv, valamint a 9. és 10. osztályos matematika átlagok kivételével jobbak az alacsony társadalmi státuszú, csak angolt tanulókéhoz képest. A magas társadalmi státuszúaknál viszont mást mutatnak az adatok, mert az idegen nyelv és a magyar irodalom átlagok jobbak a csak angolt tanulóknál, míg a magyar nyelvtan, illetve a matematika értékek jobbak a csak németet tanulóknál.

A 6. fejezetben bemutatott adatok szerint a Hajdú-Bihar megyéből származó válaszadók szülei iskolázottabbak, ezért az év végi eredményeket a tanult idegen nyelvek és a tanulók származási megyéje szerint is megvizsgáltuk (45. táblázat).

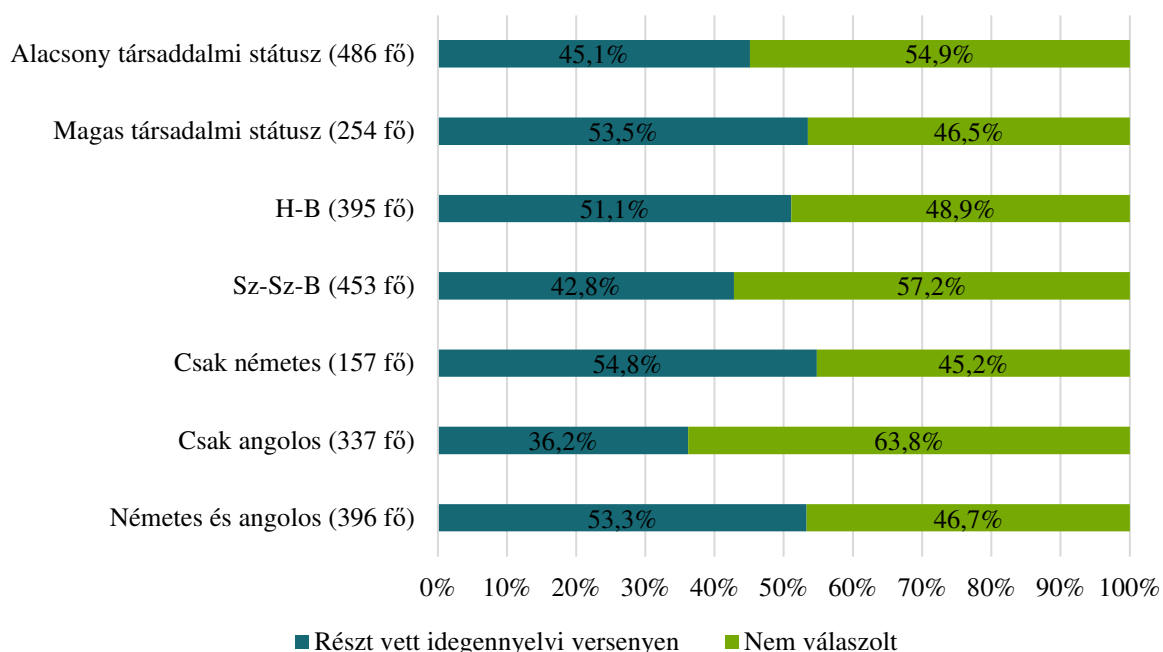
45. táblázat. Öt középiskolai tantárgy 9. és 10. osztály év végi átlaga a tanult idegen nyelvek és a tanulók származási megyéjének függvényében (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Tanult idegen nyelvek	Megye		Német		Másik id. nyelv		Magyar irodalom		Magyar nyelvtan		Matematika	
			9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.	9. oszt.	10. oszt.
Német	H-B	Átlag	<u>4,15</u>	<u>3,91</u>	–	–	<u>3,84</u>	<u>3,75</u>	<u>3,78</u>	3,63	<u>3,22</u>	<u>3,19</u>
		Elemszám (fő)	74	69	–	–	79	71	76	73	76	72
	Sz-Sz-B	Átlag	3,57	3,47	–	–	3,66	3,70	3,69	<u>3,72</u>	3,18	3,10
		Elemszám (fő)	68	62	–	–	67	64	71	64	67	58
Angol	H-B	Átlag	–	–	<u>3,98</u>	<u>3,89</u>	<u>3,79</u>	<u>3,72</u>	<u>3,69</u>	<u>3,67</u>	<u>3,27</u>	3,11
		Elemszám (fő)	–	–	129	123	136	134	134	132	133	131
	Sz-Sz-B	Átlag	–	–	3,80	3,64	3,59	3,61	3,45	3,45	3,16	<u>3,17</u>
		Elemszám (fő)	–	–	138	138	158	155	160	156	156	157
Mind-kettő	H-B	Átlag	<u>4,33</u>	<u>4,18</u>	<u>4,51</u>	4,39	<u>4,31</u>	<u>4,24</u>	<u>4,30</u>	<u>4,23</u>	<u>3,71</u>	3,63
		Elemszám (fő)	148	139	150	137	157	142	154	147	154	143
	Sz-Sz-B	Átlag	4,29	4,10	4,47	<u>4,44</u>	4,28	4,12	4,19	4,05	3,70	<u>3,66</u>
		Elemszám (fő)	187	177	199	185	199	186	199	187	199	184
Összelemszám (fő)			477	447	616	583	796	752	794	759	785	745

A csak németet tanulóknál a 10. osztályos magyar irodalom, a csak angolt tanulóknál a 10. osztályos matematika, míg a mindkét nyelvet tanulóknál a 10. osztályos angol és a

matematika esetében mutatható ki magasabb érték a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származóknál. Minden más esetben a Hajdú-Bihar megyéből származók átlaga magasabb, aminek egyik magyarázata lehet a Hajdú-Bihar megyei tanulók jobb családi háttere. Az adatok abban hasonlítanak az előző, 44. táblázathoz, hogy a 9. osztályos év végi osztályzatok átlagai magasabbak, de különbséggént csak négy kivételt találtunk. A legjobb eredmények a 45. táblázatban is az idegen nyelvekhez, míg a legalacsonyabb átlagok a matematikához köthetők. A legtöbbször az átlagok körülbelül négyes osztályzatot mutatnak, de a csak németet és a csak angolt tanulók átlagai a négyest inkább felfelé kerekítve érik el, míg a mindkét nyelvet tanulóknál meghaladják a 4,00-t. A Hajdú-Bihar megyeiek közül a 10. osztályos magyar nyelvtan és a 9. osztályos matematika, míg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeieknél az idegen nyelvi átlagok, illetve a 10. osztályos matematika kivételével a csak németet tanulók eredményei jobbak.

A tanulói eredményességgel kapcsolatban rákérdeztünk, hogy a válaszadók vettek-e részt általános és/vagy középiskolai helyi/megyei/országos idegen nyelvi versenyeken. Az egyes versenytípusokra kapott alacsony számú válasz miatt a versenyen résztvetteket egy csoportnak, míg a nem válaszolókat⁶⁸ egy másiknak tekintve vizsgáltuk az adatokat (25. ábra).



25. ábra. Az idegen nyelvi versenyen részt vett válaszadók aránya a nem válaszolókhöz képest (szign._{cs.} háttér=0,028; szign._{Szárm. megye}=0,015; szign._{Idegen nyelv}=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

⁶⁸ A nem válaszolók csoportjába a hatféle idegen nyelvi versenytípusból egyre sem felelők kerültek. A válaszhány oka ismeretlen, nem akartak válaszolni, vagy nem vettek részt idegen nyelvi versenyeken.

Minden vizsgált esetben körülbelül fele-fele arányban oszlanak meg az általános és/vagy középiskolában helyi, megyei és/vagy országos idegen nyelvi versenyek(en) résztvevők, illetve a kérdésekre nem válaszolók. A válaszadók közül a magasabb társadalmi státuszúak (53,5%), valamint a Hajdú-Bihar megyéből származók (51,1%) vettek részt nagyobb arányban versenyen. A családi háttér és a származási megye értékei összefügghetnek, mert a minta elemzése során már kiderült, hogy a Hajdú-Bihar megyei válaszadók szüleinek iskolai végzettsége magasabb a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származókéhoz képest. Tanult idegen nyelvenként a legnagyobb arányban a középiskolában csak németet tanulók (54,8%) vettek részt korábban idegen nyelvi versenyen, őket követik a mindkét nyelvet tanulók (53,3%), míg a legkisebb arány a csak angolt tanulóknál (36,2%) mutatható ki. Az eredmények mögött az állhat, hogy a magasabb társadalmi háttérű, munkaerőpiacon keresett szakmát, felsőfokú végzettséget tervező „Ingázó szakmaorientáltak” közül sokan csak németet tanulnak. A mindkét nyelvet tanulók jelentős része pedig gimnáziumba jár, és felsőfokú tanulmányokat tervez, ami szintén motiváló közeget jelenthet az idegen nyelvi versenyeken való részvételre.

Végül a tanulmányi eredményességhez kapcsolódóan megvizsgáltuk, hogy a válaszadók közül mennyien rendelkeznek nyelvvizsgával, idegen nyelvi érettségivel. A 46. táblázatban szintenként szemléltetjük a nyelvvizsga és az érettségi adatokat. A válaszadók arányát a teljes adatbázishoz (890 fő) viszonyítottuk, és ha valaki a felsoroltak közül több, sikeres vizsgával rendelkezik, akkor ő többször szerepel a táblázatban.

46. táblázat. A nyelvvizsgával, illetve idegen nyelvi érettségivel rendelkezők létszáma és aránya (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Idegen nyelv	Középfokú nyelvvizsga		Felsőfokú nyelvvizsga		Középszintű érettségi		Emelt szintű érettségi	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Német	45	5,1	7	0,8	29	3,3	11	1,2
Angol	154	17,3	39	4,4	63	7,1	12	1,3
Egyéb	11	1,2	14	1,6	15	1,7	15	1,7
Összesen	210	23,6	60	6,7	107	12,0	38	4,3

A legnagyobb létszámot és arányt a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők jelentik (210 fő; 23,6%), közülük is az angol nyelvvizsgások adatai a legmagasabbak (154 fő; 17,3%). A második legnagyobb csoport a középszintű érettségivel rendelkezőké (107 fő; 12,0%), és az esetükben szintén angolból (63 fő; 7,1%) vizsgáztak a legtöbben. A harmadik helyen a felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők állnak (60 fő; 6,7%), amin belül 39 főnek (4,4%) van

angolból nyelvvizsgálója. A legkisebb csoport az emelt szintű érettségivel rendelkezőké, ahol az angolból érettségizők csoportja a legnagyobb (12 fő; 1,3%), azonban egy fővel marad el ettől a németeseké (11 fő; 1,2%). Az angol világnyelv szerepe miatt minden vizsgatípusnál az ebből vizsgázottak alkotják a nagyobb csoportot. Érdekes, hogy a középszintű nyelvvizsga és az emelt szintű érettségi is a KER szerinti B2 szinten mér, mégis 19,3% a különbség a két csoport között. Az emelt szintű érettségit tett csoportot létszámában és arányában is megelőzi a felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkezőké, mert valószínűleg a munkaerőpiacon több hasznát veszik a tanulók az utóbbinak, de lehetséges, hogy a felsőoktatási felvételi során is több pluszpontot tudnak szerezni vele, ami függ a választott szaktól és a felvételi során beszámítható más pontoktól, mert többletpontként összesen csak 100 pont számolható el.

A 46. táblázatban bemutatott vizsgák létszámadatait összevetettük több háttérváltozóval. A középfokú nyelvvizsgánál szignifikáns eredményeket kaptunk a válaszadók származási megyéjével ($p=0,003$) amiből kiderül, hogy a válaszadók közül németből Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, míg angolból Hajdú-Bihar megyében rendelkeznek a legnagyobb létszámban, illetve arányban nyelvvizsgálóval. A szakirodalom szerint az apák iskolai végzettsége hatással van a gyermekek tanulmányi eredményeire, és ezzel összefüggésben a társadalmi mobilitásukra (Pusztai 2004), amit eredményeink alátámasztanak, mert az apák legmagasabb iskolai végzettsége a már meglévő középfokú nyelvvizsgálóval ($p=0,013$), a felsőfokú nyelvvizsgálóval ($p=0,007$), valamint az emelt szintű érettségivel ($p=0,017$) is szignifikáns összefüggést mutatott. Német nyelvből mindhárom vizsgatípusnál a szakmunkás/szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettségű apák gyermekei tettek nagyobb létszámban, illetve arányban sikeres vizsgát, míg angolból ugyanez a diplomás apák gyermekeiről mondható el. Az egyéb idegen nyelvből vizsgázók apái szakmunkás/szakiskolai vagy gimnáziumi végzettséggel rendelkeznek.

7.2 Az idegen nyelvekkel összefüggő célok elemzése

Az alfejezetben a válaszadók jövőbeli terveit ismertetjük: mennyien szeretnék a jövőben nyelvvizsgázni, idegen nyelvi érettségit tenni. A nyelvvizsgákról azért írtunk, mert az adatfelvétel idején még hatályos volt a 335/2014. (XII. 18.) kormányrendelet, ami szerint 2020. évi felvételi eljárástól a felsőoktatásba jelentkezőknek legalább egy középfokú nyelvvizsgálóval kell rendelkezniük⁶⁹. A téma vizsgálatához nyolc állítással rákérdeztünk a német, illetve az angol választásában húzódó jövőre vonatkozó tervekre, melyek közül a 47. táblázatban láthatók a némettel és a társadalmi státusszal szignifikáns eredményeket mutatók.

⁶⁹ A felsőoktatási felvételihez kötelezően előírt legalább egy középfokú komplex nyelvvizsga meglétét időközben hatályon kívül helyezte a 261/2019. (XI. 14.) Korm. rendelet.

47. táblázat. A jövőre vonatkozó tervek vizsgálata a német nyelv és a társadalmi státusz összefüggésében (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve; *** $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Nyelv	Társadalmi státusz		Német nyelvterületen élni/dolgozni ***	Középfokú nyelvvizsgát tenni*	Középszintű érettségit tenni***
Csak németet tanul	Alacsony	Átlag	2,60	3,51	<u>3,38</u>
		Elemszám (fő)	82	81	82
	Magas	Átlag	<u>2,79</u>	<u>3,84</u>	2,94
		Elemszám (fő)	38	38	36
Németet is tanul	Alacsony	Átlag	<u>2,22</u>	2,94	2,33
		Elemszám (fő)	183	175	172
	Magas	Átlag	2,18	<u>3,60</u>	<u>2,34</u>
		Elemszám (fő)	141	132	130
Összelemszám (fő)			444	426	420

A csak németet tanulók közül a német nyelvterületen munkavállalás (2,79), valamint a középfokú nyelvvizsga letétele (3,84) a magas társadalmi státuszúaknak fontos, míg az alacsony társadalmi státuszúak választátlaga a középszintű érettségre (3,38) vonatkozó változónál magasabb. A két idegen nyelvet tanulók közül a középfokú nyelvvizsga (3,60) és a középszintű érettségi (2,34) letétele a magas társadalmi státuszúak számára lényegesebb, míg a külföldi munkavállalás (2,22) az alacsony társadalmi státuszúaknak. A nyelvvizsgával kapcsolatos válaszok megegyeznek az egy és a két idegen nyelvet tanulók csoportjában, s ezek a válaszok mutatják a legmagasabb értékeket az egész táblázatban. Családi háttér alapján összehasonlítva az adatokat, az alacsony társadalmi státuszúak választátlagai mindig magasabbak. A csak németet tanulók általában szakgimnáziumban tanulnak, ezért lehet a nyelvtanulással kapcsolatban fontos számukra, hogy célnyelvi területen munkát tudjanak vállalni. A két idegen nyelvet tanulóknál az alacsonyabb átlagok oka lehet, hogy inkább az angoltanulásra fektetnek hangsúlyt és a némettel kevésbé vannak terveik.

A 48. táblázatban az angol nyelv, a társadalmi státusz és a jövőre vonatkozó változók szignifikáns összefüggéseit mutatjuk be. A 47. táblázattal összehasonlítva csak a középszintű nyelvvizsgára vonatkozó változó közös, mert a „Hasznos magyarországi munka során”, „Továbbtanulás angollal”, valamint a felsőfokú nyelvvizsga és az emelt szintű érettségi letételére vonatkozó változók csak az angollal mutattak szignifikáns összefüggést.

48. táblázat. A jövőre vonatkozó tervek vizsgálata az angol nyelv és a társadalmi státusz összefüggésében (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve; *** $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Nyelv	Társadalmi státusz		Hasznos magyar-országi munka során***	Továbbtanulás angollal (fordító, tolmács ...)***	Középfokú nyelvvizsga letétele*	Felsőfokú nyelvvizsga letétele***	Emelt szintű érettségi letétele***
Csak angolt tanul	Alacsony	Átlag	3,63	2,00	3,87	2,60	2,20
		Elemszám (fő)	179	178	178	175	169
	Magas	Átlag	<u>3,94</u>	<u>2,28</u>	<u>4,11</u>	<u>2,98</u>	<u>2,74</u>
		Elemszám (fő)	65	60	62	64	61
Angolt is tanul	Alacsony	Átlag	4,06	2,47	<u>4,29</u>	2,85	2,64
		Elemszám (fő)	183	182	173	183	183
	Magas	Átlag	<u>4,15</u>	<u>2,74</u>	4,13	<u>3,54</u>	<u>3,12</u>
		Elemszám (fő)	136	136	127	136	137
Összelemszám (fő)			563	556	540	558	550

A csak angolt tanulók esetében minden vizsgált változó a magas társadalmi státuszúaknál mutat magasabb átlagokat. A két idegen nyelvet tanulók körében is ugyanez a helyzet egy különbséggel, mert a középfokú nyelvvizsga letétele az alacsony társadalmi státuszúaknál nagyobb átlaggal jelenik meg, ami a táblázatban a legmagasabb érték (4,29). Az alacsony és a magas társadalmi státuszúak válaszait összehasonlítva mindkét esetben a két idegen nyelvet tanulók értékei magasabbak. A táblázat legalacsonyabb átlagát a csak angolt tanulók angollal való továbbtanulásra vonatkozó válaszai adják (2,00), aminek háttérében az állhat, hogy az egy idegen nyelvet tanulók főleg szakgimnáziumba járnak, ahol többségében nem idegen nyelvi irányú a képzési profil. Az adatok alapján úgy gondoljuk, hogy a magasabb társadalmi státuszú tanulók inkább a felsőoktatásba való továbbtanulás felé törekednek, mert nemcsak az angollal való továbbtanulást, hanem a felsőfokú nyelvvizsgával és az emelt szintű érettségivel kapcsolatos változót is magasabbra értékelték.

Az előző alfejezethez hasonlóan megvizsgáltuk, hogy a tanulók származási megyéje szerint van-e különbség az idegen nyelvekkel kapcsolatos célokban. Három változó mutatott szignifikáns összefüggést a némettel, amik célnyelvi területen való munkavállalásra, valamint középfokú nyelvvizsga és középszintű érettségi letételére vonatkoztak (49. táblázat).

49. táblázat. A jövőre vonatkozó tervek vizsgálata a német nyelv és a származási megye összefüggésében (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve; *** $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Nyelv	Megyék		Német nyelvterületen élni/dolgozni**	Középfokú nyelvvizsga letétele**	Középszintű érettségi letétele***
Csak németet tanul	H-B	Átlag	<u>2,64</u>	<u>3,64</u>	2,91
		Elemszám (fő)	74	74	76
	Sz-Sz-B	Átlag	2,46	3,58	<u>3,65</u>
		Elemszám (fő)	67	67	63
Németet is tanul	H-B	Átlag	<u>2,29</u>	<u>3,19</u>	<u>2,35</u>
		Elemszám (fő)	153	151	149
	Sz-Sz-B	Átlag	2,13	3,12	2,28
		Elemszám (fő)	200	187	185
Összelemszám (fő)			494	479	473

A vizsgált változóknál egy kivétellel a csak németet, valamint a németet és angolt tanulóknál a Hajdú-Bihar megyéből származók értékei magasabbak. A kivételt a csak németet tanulóknál a középszintű érettségire vonatkozó változó jelenti, ami a táblázat legmagasabb átlaga (3,65). A legalacsonyabb érték a két idegen nyelvet tanuló Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiekénél látható, ami a német nyelvterületen való munkavállalásra (2,13) vonatkozik. A két megye összehasonlításában a csak németet tanulók átlagai magasabbak. A két nyelvet tanulóknál a háttérben valószínűleg az angol nyelv elsődlegessége áll, ezért a németre kevesebb energia jut. A csak németet tanulóknak viszont úgy kell ezt az idegen nyelvet tanulniuk, hogy az érettségéhez, illetve adott esetben a későbbi munkavállalásukhoz elegendő nyelvtudásuk legyen. A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei válaszadók alacsonyabb átlagait magyarázhatja, hogy ebből a megyéből származók közül legtöbben a szüleik miatt tanulnak németet (lásd 6. fejezet). A Hajdú-Bihar megyeiek német nyelv iránti érdeklődésének alapja lehet, hogy több műszaki és informatikai cég is rendelkezik telephellyel a megyében, ahol később munkát vállalhatnak. A munkaerőpiacon a szakmai ismeretek mellett egyre fontosabb a tárgyalóképes nyelvtudás (Kiss 2008), ami segítheti az egyén gyorsabb elhelyezkedését (Dusa 2015), továbbá hasznos lehet a karrier szempontjából is (Veroszta 2010).

Az angol nyelvvel kapcsolatos jövőterveket is megvizsgáltuk a válaszadók származási megyéjének függvényében, aminek az eredménye az 50. táblázatban látható. A 47-50. táblázatokat összevetve itt tudtuk a legtöbb, szignifikáns összefüggést kimutatni.

50. táblázat. A jövőre vonatkozó tervek vizsgálata az angol nyelv és a származási megye összefüggésében (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve; *** $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Nyelv	Megyék		Hasznos magyarországi munka során***	Angol nyelvterületen élni/dolgozni *	Továbbtanulás angollal (fordító, tolmács ...)***	Középfokú nyelvvizsga letétele **	Felsőfokú nyelvvizsga letétele ***	Emelt szintű érettségi letétele ***	Minden-napi életben elengedhetetlen az angol nyelvtudás*
Csak angolt tanul	H-B	Átlag	<u>3,75</u>	<u>3,27</u>	<u>2,04</u>	3,88	<u>3,09</u>	<u>2,73</u>	<u>4,14</u>
		Elemszám (fő)	133	134	132	130	129	128	133
	Sz-Sz-B	Átlag	3,62	2,97	2,00	<u>3,97</u>	2,41	2,03	3,98
		Elemszám (fő)	157	157	154	158	152	147	162
Angolt is tanul	H-B	Átlag	<u>4,20</u>	<u>3,39</u>	2,42	4,13	<u>3,31</u>	<u>2,84</u>	<u>4,35</u>
		Elemszám (fő)	152	157	153	145	157	154	157
	Sz-Sz-B	Átlag	4,04	3,33	<u>2,69</u>	<u>4,29</u>	3,00	2,82	4,22
		Elemszám (fő)	200	196	197	187	193	199	195
Összelemszám (fő)			642	644	636	620	631	628	647

Az előző táblázatban megjelenített változók között két egyezés van: a célnyelvterületen való munkavállalás és a középfokú nyelvvizsga letétele. Az előbbi már a 47. és a 49. táblázatban szintén szignifikáns összefüggést mutatott, ami azt jelenti, hogy a tanulók számára nemcsak a megfelelő nyelvtudás elsajátítása, hanem az interkulturális kompetencia fejlesztése is fontos lehet a tanórán. Az interkulturális ismeretek segíthetnek megérteni egy kommunikációs helyzetet (Feld-Knapp 2009; Földes 2009), és hozzájárulnak a még tudatosabb idegennyelv-használathoz (Rost-Roth 2003; Myczko 2015).

Az egy és a két idegen nyelvet tanuló, Hajdú-Bihar megyeiek átlagai magasabbak a magyarországi és a célnyelvi területen való munkavállalással, a felsőfokú nyelvvizsgával, az emelt szintű érettségivel és a mindennapi életben vett hasznossággal kapcsolatban, míg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek a középfokú nyelvvizsgáról szóló állítást értékelték magasabbra. A két csoport közötti különbség az angollal való továbbtanulásra vonatkozóan jelenik meg: a csak angolt tanulóknál a Hajdú-Bihar megyeiek, a két idegen nyelvet tanulóknál pedig a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek számára volt fontosabb tényező. A táblázat legmagasabb értéke a két nyelvet tanuló, Hajdú-Bihar megyeiekénél található, és az angol nyelvtudás mindennapi életben való elengedhetlenségére vonatkozik (4,35), míg a legalacsonyabb átlag a csak angolt tanuló, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiek válasza között az angollal való továbbtanulásé (2,00). Összehasonlítva a két megye adatait, a két nyelvet

tanulóknál láthatók magasabb átlagok, akik többségében gimnázisták, ezért az angol fontos szerepet játszhat a továbbtanulási és munkavállalási terveikben.

Megvizsgáltuk, hogy mennyien terveznek helyi/megyei/országos idegen nyelvi versenyen részt venni. Az arányt a teljes adatbázishoz (890 fő) viszonyítva számoltuk ki, s aki a több, különböző típusú versenyen is tervez részt venni, többször szerepel az 51. táblázatban.

51. táblázat. Idegen nyelvi versenyen részvételt tervezők létszáma és aránya (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Idegen nyelv	Helyi versenyen való részvétel terve		Megyei versenyen való részvétel terve		Országos versenyen való részvétel terve	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Német	23	2,6	9	1,0	13	1,5
Angol	55	6,2	40	4,5	58	6,5
Egyéb	16	1,8	12	1,3	14	1,6
Összesen	94	10,6	61	6,9	85	9,6

A legtöbben angol nyelvből terveznek középiskolai, idegen nyelvi versenyen részt venni, az országos angol nyelvi versenyt (58 fő; 6,5%) jelölték meg a legtöbben, amit a helyi versenyen való részvétel terve (55 fő; 6,2%), végül a megyei versenyeké (40 fő; 4,5%) követ. A német nyelvi versenyeken részvételt tervezők létszáma és aránya jelentősen elmarad az angol nyelvi versenyekkel kapcsolatos adatoktól, mert a legtöbben a helyi versenyen való részvételt tervezik (23 fő; 2,6%), ezt követik az országos (13 fő; 1,5%), majd a megyei versenyek (9 fő; 1,0%). A helyi és az országos versenyek a tanulók által ismertebbek lehetnek, ezért tervezhetik a megyei versenyeken való részvételt a legkevesebben.

Megvizsgáltuk, hogy mennyien terveznek a jövőben nyelvvizsgát, idegen nyelvi érettségit tenni. A százalékos arányt ismét az egész mintához képest (890 fő) tüntettük fel, és többször szerepelnek az 52. táblázatban, akik több vizsgát is terveznek.

52. táblázat. A nyelvvizsgát, illetve idegen nyelvi érettségit tervezők létszáma és aránya (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Idegen nyelv	Nyelvvizsgát tervez		Idegen nyelvi érettségit tervez	
	Fő	%	Fő	%
Német	144	16,2	140	15,7
Angol	349	39,2	406	45,6
Egyéb	9	1,0	9	1,0
Összesen	502	56,4	555	62,4

Németből 144 fő (16,2%) tervez nyelvvizsgát, míg érettségit 140 fő (15,7%). A nyelvvizsgánál magasabb értékeket látunk, míg az angolnál ennek az ellenkezője figyelhető meg, valamint a különbség is jelentősebb, mert angol nyelvvizsgát 349 fő tervez (39,2%), érettségit viszont 406 fő (45,6%). A fordított arány háttérében az állhat, hogy a válaszadók angolból nyelvvizsgáznak, míg németből a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez többlettudásra, vagy a felsőoktatásba való bekerüléshez többletpontra van szükségük. Az okok feltárásához azonban további vizsgálatok lennének szükségesek, melyekre jelen kutatásunkban nem térünk ki. Az egyéb idegen nyelvekből tervezett nyelvvizsgákat és érettségiket egyforma létszámban (9 fő), illetve arányban (1,0%) említették a válaszadók.

A nyelvvizsgát tervezők válaszait megvizsgáltuk a családi háttér és a tanult idegen nyelvek függvényében. Az 53. táblázat százalékos adatai sorszázalékként értelmezendők, és szintén többször szerepel az adatok között az, aki több nyelvvizsgát is tervez.

53. táblázat. A jövőben nyelvvizsgát tervezők jellemzése (szign.Társ. státusz=0,049; szign.Apa végzettsége=0,013; szign.Tanult nyelv=0,000; sor%; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (fő; %) (saját szerkesztés)

Kategóriák		Német nyelvvizsgát tervez		Angol nyelvvizsgát tervez		Egyéb nyelvvizsgát tervez		Összesen
		Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő
Társadalmi státusz	Alacsony	73	25,0%	214	73,3%	5	1,7%	292
	Magas	50	36,5%	85	62,0%	2	1,5%	137
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	8 osztály vagy kevesebb	7	23,3%	22	73,3%	1	3,3%	30
	Szakmunkás/szakiskolai	46	22,0%	159	76,1%	4	1,9%	209
	Szakközépiskolai érettségi	35	39,3%	54	60,7%	0	0,0%	89
	Gimnáziumi érettségi	12	24,5%	34	69,4%	3	6,1%	49
	Főiskolai/egyetemi diploma	32	37,2%	53	61,6%	1	1,2%	86
Tanult idegen nyelv	Német	66	77,6%	18	21,2%	1	1,2%	85
	Angol	4	2,0%	193	96,0%	4	2,0%	201
	Német és angol	74	34,3%	138	63,9%	4	1,9%	216

Az alacsonyabb társadalmi státuszúak nagyobb arányban (73,3%) terveznek angol nyelvvizsgát, míg a magas társadalmi státuszúak között a németből nyelvvizsgát tervezők aránya (36,5%) nagyobb. E mögött az állhat, hogy a magasabb társadalmi státuszúak közül többen járnak gimnáziumba, ahol kettő idegen nyelv tanulása kötelező, és a 6. fejezetben bemutatott adatok szerint a magasabb társadalmi státuszúak szüleik hatására németet (is) tanulnak, míg az alacsony társadalmi státuszúak között az angolt tanulók aránya nagyobb.

Az apák legmagasabb iskolai végzettsége jelentős hatással van a gyermekek tanulmányi eredményeire (Pusztai 2004), amit a már meglévő nyelvvizsgával és érettségivel

összefüggésben az adataink is megerősítettek. A tervezett nyelvvizsgával kapcsolatos eredményeink szintén igazolják ezt, mert több mint 10%-kal magasabb arányban terveznek angol nyelvvizsgát tenni a legfeljebb szakiskolai/szakmunkás végzettséggel rendelkező apák gyermekei a minimum érettségizett apák gyermekeihez képest. Ennek hátterében például az állhat, hogy ha az utóbbi csoportból származók magasabb társadalmi háttérű családokban nevelkednek, akkor lehetséges, hogy már korábban meg tudták szerezni a nyelvvizsgát. A németből nyelvvizsgát tervezők válaszai mást mutatnak, mert itt kettő kiemelkedő értéket látunk. A legmagasabb arányt a szakközépiskolai érettségivel rendelkező apák gyermekei adják (39,3%), őket követik a diplomás apák gyermekei (37,2%).

Tanult idegen nyelvenként összehasonlítva, a csak németet tanulóknál nagyobb azok aránya, akik angol nyelvvizsgát is terveznek (21,2%), mint a csak angolt tanulók között német nyelvvizsgát tervezők aránya (2,0%), aminek hátterében az angol jelenlegi, világnyelvi helyzete állhat. A két idegen nyelvet tanulók is angol nyelvvizsgát terveznek inkább (63,9%), és itt a legnagyobb a németből nyelvvizsgát tervezők aránya (34,3%).

Az idegen nyelvi érettségi adatokat is összevetettük a családi háttérrel, az apa legmagasabb iskolai végzettségével, valamint a tanult idegen nyelvvel, de nem találtunk szignifikáns összefüggést. Úgy gondoljuk, hogy ennek két oka lehet: egyrészt a többi kérdéshez képest itt a legalacsonyabbak a válaszadói elemszámok, másrészt az érettségi vizsga letétele nem választható lehetőség, mint a nyelvvizsgázás, hanem kötelező a vizsgált középiskolátípusok befejezéséhez. Elsősorban a szakgimnáziumban egy idegen nyelvet tanulóknál valószínűleg azért nem találtunk jelentős eltérést a családi háttér és a tanult idegen nyelvben, mert az érettségi letétele a tanult idegen nyelvből – aminek a választására viszont hatással van a családi háttér, és eltérések vannak az egyes idegen nyelvek esetében (lásd 6. fejezet) – kötelezően előírt vizsga.

7.3 A harmadik és negyedik hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése

A harmadik hipotézisünk szerint *az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulóknál a tantárgyi teljesítmények alacsonyabbak, mint a hasonló társadalmi státuszú angolt tanulóknál – részben igazolódott.* A hipotézis vizsgálatához először öt tantárgyból áttekintettük a 9. és 10. évfolyam tanév végi osztályzatainak átlagait, melyek szerint az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók eredményei mindig rosszabbak, mint a jobb családi háttérűeké. Viszont az alacsony társadalmi státuszú, csak németet, vagy csak angolt tanulók teljesítményeit összehasonlítva a németesek eredményei az esetek több mint felében jobbak az angolt tanulókéhoz képest. Általánosságban a Hajdú-Bihar megyeiek szülei iskolázottabbak, ami valószínűleg hatással van a tanulók eredményeire, mert négy esetet kivéve az év végi

átlagaiak jobbak a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiekhez képest. Megyénként összehasonlítva a csak németet, illetve a csak angolt tanulók adatait azt tapasztaltuk, hogy a legtöbbször a németesek teljesítménye jobb. Arányaiban a jobb családi háttérűek, a Hajdú-Bihar megyéből származók, valamint a csak németet tanulók közül többen vettek részt idegen nyelvi versenyeken. Németből középfokú, illetve felsőfokú nyelvvizsgája, valamint emelt szintű érettségije főleg a szakmunkás/szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekeinek van, míg a diplomás apák gyermekei az említett három vizsgatípusnál inkább angolból tettek vizsgát. Eredményeinket összegezve hipotézisünk csak részben igazolódott, mert a németesek iskolai eredményei jobbak, és a csak németet tanulók arányaiban többen vettek részt idegen nyelvi versenyen, ugyanakkor főleg a diplomás apák gyermekei angolból tettek érettségit, illetve nyelvvizsgát.

A negyedik hipotézisünkben az feltételeztük, hogy *az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulók alacsonyabb célokat tűznek ki, mint a hasonló társadalmi státuszú angolt tanulók – igazolódott.* Az idegennyelv-választás mögött húzódnó jövőbeli terveket elemezve az alacsony társadalmi státuszú, németet tanulók inkább középszintű érettségit vagy külföldi munkavállalást terveznek, míg a magas társadalmi státuszúaknál ezek mellett megjelenik a középfokú nyelvvizsga terve is. Az alacsony társadalmi státuszúak közül arányaiban többen szeretnének nyelvvizsgázni angolból, mint németből, és a csak németet tanulók között magasabb arányban találhatók angol nyelvvizsgát tervezők, mint a jelenleg csak angolt tanulók közötti német nyelvvizsgát tervezők. A válaszadók származási megyéje szerinti vizsgálatoknál a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei, csak németet tanulók számára a középszintű érettségi fontosabb, míg a Hajdú-Bihar megyeieknek – akiknek az előző fejezetben bemutatott adataink szerint általában véve jobb a társadalmi háttére – a középfokú nyelvvizsga és a külföldi munkavállallás során vélt hasznosság fontos. A két idegen nyelvet tanulók közül a Hajdú-Bihar megyeiek átlagai magasabbak mindhárom vizsgált változónál. Összességében az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulók továbbtanulási terveiben a német nyelv kisebb jelentőséggel szerepel az angol nyelvhez, vagy az angolt tanulók terveihez képest.

8. A német-, illetve angoltanárok szakmai munkájának és megújulásának vizsgálata

A közoktatásbeli idegennyelv-tanulás sikerességének egyik meghatározó eleme a nyelvtanár, mert a tanulók motiválásához, hatékony és eredményes nyelvtanulásához nagy mértékben hozzájárul a szakmai munkája, ami nemcsak a szakmai ismereteit jelenti, hanem a személyiségét, reflektivitását és azt a tanulási miliőt, amit a tanítási óráin valósít meg. Mindezekkel szorosan összefügg, hogy a pedagógusok rendszeresen megújítják-e az ismereteiket, továbbképzik-e magukat, s ha igen, milyen részterületen (például Rogers 1984; Dörnyei 2001; Vágó et al. 2011; Einhorn 2012; Einhorn 2015a; Sebestyén – Dusa 2015).

A fejezetben a német-, illetve az angoltanárok szakmai munkáját és a szakmai fejlődés iránti igényét mutatjuk be két változó alapján. A változók kiválasztásakor a 3.3.1 alfejezetben ismertetett, témához kapcsolódó kutatásokat (például Hermann et al. 2009; Chrappán – Pusztai 2014, Márkus E. 2015; Sági – Szemerszki 2016) vettük alapul, amik szerint az életkor, a már meglévő végzettség, a pedagóguspályán eltöltött idő és az életpályamodellben megszerzett fokozat van hatással a pedagógusok munkájára. A válaszadók aránytalan eloszlása miatt nem végeztünk vizsgálatot a pedagógus-életpályamodellben megszerzett fokozat alapján, mert az adatbázisunkban 2 fő Gyakornok, 51 fő Pedagógus I, 30 fő Pedagógus II és 8 fő Mesterpedagógus fokozatban lévő válasza található. A válaszadók életkorát és pedagóguspályán eltöltött idejét összevetettük, s a 100 válaszadóból csak négy fő kerülhetett később a pedagóguspályára, s szerzett később nyelvtanári diplomát átképzéssel, vagy korábban nem nyelvtanárként dolgoztak, mert az ő német-, illetve angoltanárként eltöltött éveik száma kevesebb, mint amennyi az életkoruk alapján lehetne. A pedagóguspályán eltöltött idő alapján arányosabban tudtunk csoportokat képezni a válaszadókból, ezért a továbbiakban a pedagóguspályán nyelvtanárként eltöltött idő és a már meglévő végzettség (német- vagy angoltanár) mentén végeztük a vizsgálatainkat.

8.1 A szakmai munka jellemzése a pedagóguspályán eltöltött évek alapján

A pedagóguspályán eltöltött idő alapján először azt vizsgáltuk meg, hogy az egyes csoportokba tartozók hogyan értékelték a tanóráik menetére, tartalmára vonatkozó állításokat. Az 54. táblázatban dőlttel szedett állítások ötfokú Likert-skála értékei fordítva értelmezendők, vagyis minél alacsonyabbak az átlagok, annál jobb értékelést jelentenek. A táblázatban csak kisebb mértékű, 0,29 és 0,84 közötti különbségek vannak az egyes csoportok válaszai között, ami feltételezhetően oka a csak négy szignifikáns állításnak.

54. táblázat. A tanárok véleménye a tanóráik menetéről, tartalmáról a pedagóguspályán eltöltött éveik alapján (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (***) $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

A tanórák menete, tartalma	0-9 év		10-19 év		20-29 év		30 v. több év		Össz. (fő)
	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	
A tanár lelkesen, felkészülten érkezik az órákra.	4,55	11	4,34	32	4,23	39	3,91	11	93
Fontos a diákokkal megismertetni más országok kultúráját, szokásait is.	4,17	12	4,21	33	4,49	39	4,42	12	96
Az órákon minden tanuló megszólal idegen nyelven.	4,08	12	3,73	33	4,28	40	4,27	11	96
A diákok az órán figyelnek, jelentkeznek.	4,00	12	4,16	31	3,81	37	3,60	10	90
A tanulók az órákon párban/csoportban dolgoznak.	3,45	11	3,85	34	3,76	38	3,82	11	94
Szigorú rend és fegyelem van az órán.	3,25	12	3,47	32	3,18	39	3,25	12	95
Az órán túl sok diák van, nem jut mindenkire elég idő.	3,08	12	3,03	32	2,58	40	3,27	11	95
A tanár szinte mindig a frontális munkaformát használja, mert így tudnak tervszerűen haladni.*	2,18	11	2,61	31	2,03	39	2,73	11	92
Feleléskor/kisdolgozatban a nyelvtani szabályokat kéri számon.*	2,17	12	2,29	31	1,68	38	1,45	11	92
A könyv nehezen használható, ritkán dolgoznak belőle.	1,82	11	1,91	33	1,44	39	1,58	12	95
A diákok alacsony szintű nyelvtudása miatt az órákon csak magyarul beszélnek.*	1,50	10	2,18	33	1,90	39	1,42	12	94
A nyelvóra célja csak a nyelvtan rögzítése.*	1,50	12	1,63	32	1,23	40	1,09	11	95
Az óra egésze a tananyag füzetbe való lejegyzetelésével telik el.	1,36	11	1,73	33	1,31	39	1,18	11	94

A 0-9 éve nyelvtanárként dolgozók érkeznek a legmotiváltabban, legfelkészültebben az óráikra (4,55), míg a legalább 30 éve pályán lévőké a legalacsonyabb átlag, ami még így is 3,91. A tanulók figyelmére és tanórai aktivitizálására vonatkozó állításnál a 10-19 éve nyelvtanárok átlagai a legmagasabbak (tanulók aktivitása 4,16, párban/csoportban folyó munka 3,85 és tanórai rend, fegyelem 3,47), ugyanakkor itt a legnagyobb az átlaga a nyelvóra magyarul tartásának is (2,18), ami az ötfokú Likert-skálán alacsony értéknek számít, de feltételezhető, hogy a csoportba tartozóknak kevesebb módszertanuk van a tanulók

alacsonyabb nyelvtudásából adódó helyzetek megoldására vagy kezdő a csoportjuk. A tanóra tartalmát tekintve a 20-29 éve tanítóké legmagasabb értékek (országismeret és kultúra tanítása 4,49, a tanulók idegen nyelvű kommunikációja 4,28) és a tankönyvhasználatra vonatkozó, fordított állítást is ez a csoport értékelte a legalacsonyabbra (1,44). A legalább 30 éve pályán lévőknél a legmagasabbak a nagy osztálylétszámmal (3,27) és a frontális munkaforma gyakori használatával (2,73) kapcsolatos átlagok, de nem értenek egyet azzal, hogy a nyelvóra célja csak a nyelvtan rögzítése (1,09), vagy, hogy a tanóráik a tananyag lejegyzetelésével telnek el (1,18). A legalacsonyabbra értékelték, hogy a tanulók alacsony nyelvtudása miatt csak magyarul beszélnek a tanítási órákon (1,42), és nemcsak a nyelvtani ismereteket kérik számon (1,45). Összességében a tanárok minél több éve vannak pályán, annál magabiztosabbak, több nyelvpedagógiai ismeretük van, valószínűleg folyamatosan bővül a módszertani eszköztáruk.

Az 55. táblázatban a tanári munka néhány elemének fontosságát vizsgáltuk a nyelvtanárként eltöltött évek alapján. Nincs szignifikáns eltérés az egyes csoportok között, ezért csak tendenciák kimutatására alkalmasak az adatok.

55. táblázat. A tanárok véleménye a pedagógusi munka különböző elemeinek fontosságáról a pedagóguspályán eltöltött éveik alapján (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

A tanári munka elemei	0-9 év		10-19 év		20-29 év		30 v. több év		Össz. (fő)
	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	
A diákok kommunikációjának fejlesztése.	4,83	12	4,69	35	4,70	40	4,92	12	99
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése.	4,67	12	4,12	33	4,46	39	3,92	12	96
A diákok nyelvtani ismereteinek fejlesztése.	4,58	12	4,43	35	4,20	40	4,08	12	99
A diákok elméleti tudásának fejlesztése.	4,58	12	4,37	35	4,38	40	4,36	11	98
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak.	4,50	12	4,76	34	4,45	40	4,36	11	97
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása.	4,33	12	4,09	34	3,95	37	3,64	11	94
Felzárkóztató órák tartása a szaktárgyából.	4,09	11	3,94	35	3,74	39	3,67	12	97
A diákok idegen nyelvi versenyekre való felkészítése.	4,00	12	3,76	34	3,73	40	3,75	12	98
Tehetséggondozó órák tartása a szaktárgyából.	4,00	12	4,14	35	4,18	40	4,33	12	99
Tanulmányi versenyekre való felkészítés.	3,83	12	3,59	34	3,63	40	3,67	12	98

Szinte az összes felsorolt területet – három kivétellel – a 0-9 éve pályán lévő nyelvtanárok értékelték a legmagasabbra, aminek oka valószínűleg a pályakezdésből adódó motivációjuk. A három kivételt képző terület a tanulók kommunikációjának fejlesztése, a lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak, illetve a tehetséggondozó órák tartása a szaktárgyukból. A kivételek háttérében módszertani eszköztár kiforratlansága és a többi csoporthoz képest kevesebb tanítási tapasztalat állhat.

A lehető legtöbb ismeret átadását a 10-19 éve nyelvtanárként dolgozók értékelték a legmagasabbra (4,76), akiknél egyrészt már nem jelennek meg a kezdő tanároknál feltételezett hiányosságok, s jobban tudnak a tananyag tartalmára koncentrálni. Másrészt pedig egyre inkább bevonódhatnak különböző versenyekre, nyelvvizsgákra, érettségi vizsgákra való felkészítésbe, illetve előbbre kell ismét lépniük az életpályamodellben, amiben fontos annak a bemutatása, hogy mennyi ismerettel rendelkeznek a tanulóik. A másik két terület a legalább 30 éve pályán lévők számára a legfontosabb, mert a tanulók kommunikációjának fejlesztését – ami a modern nyelvpedagógiai szemlélet egyik fontos eleme – 4,92-re, míg a szaktárgyból tartott tehetséggondozó órák fontosságát 4,33-ra értékelték. Véleményünk szerint az adatok háttérében a több módszertani tudás állhat, melynek segítségével könnyebben tudnak sikeresek lenni a tanári munka említett két területén. Továbbá a 30 vagy több éve pályán lévő tanároknak van már annyi szakmai tapasztalata, illetve idegen nyelvi ismerete, hogy jobban merik vállalni a tanulókkal az idegen nyelvű kommunikációt, s kevésbé tarthatnak attól, hogy a tanulók olyan témában kérdeznek, melynek szakkifejezéseiben nem elég jártasak.

A legalacsonyabb átlagok többsége is a 30 vagy több éve pályán lévő nyelvtanároknál található, aminek háttérében lehet, hogy a számos, pályán töltött év után a tehetséggondozás, valamint a kommunikáció fejlesztése nyújt számunkra kihívást. Az utóbbi fontosságát minden csoport magasra értékelte, ami egyrészt a modern nyelvpedagógiai szemléletre vezethető vissza, amiben fontos szerepe van a kommunikációs készségfejlesztésnek. Másrészt a nyelvtanulók számára az idegen nyelven való megszólalás jelenti a legnagyobb kihívást, mert az írásbeli kommunikációval ellentétben, szóban azonnal kell reagálni, nincs idő az alapos megfontolásra. Harmadrészt a motiválás is lehet kihívás számukra, mert legtöbbször zavarja a tanulókat a hibázás lehetősége, vagy az, hogy az anyanyelvükön esetleg választékosabban tudják kifejezni magukat. Az anyanyelven zajló választékos beszéd napjainkban egyre többször okoz gondot, mert a gyakorló pedagógusok tapasztalatai alapján sok gyermek az anyanyelvében is szegényesebb szókinccsel és kommunikációval jellemezhető.

Áttekintve a legalacsonyabb értékeket a többi csoportnál az látható, hogy a tehetséggondozó órák tartása a szaktárgyból átlagában a 0-9 éve pályán lévők mutatják a legalacsonyabb átlagot (4,00), a tanulók kommunikációjának fejlesztése a 10-19 éve pályán

lévőknel (4,69), de ez csak 0,01-dal marad el a 20-29 éve idegen nyelvet tanítókétól (4,70). A kommunikáció-fejlesztés időigényesebb, és másfajta nyelvpedagógiai megközelítést kíván, mint a lehető legtöbb ismeret átadása, amit a csoport a legmagasabbra értékelt. Szintén a 10-19 éve idegen nyelvet tanítóknál legkisebb az általában vett tanulmányi versenyekre való felkészítés (3,59) fontossága, míg az idegen nyelvi versenyekre való felkészítés a 20-29 éve pályán lévőknel (3,73). A más tantárgyakkal kapcsolatos versenyfelkészítés részben lehetséges, hogy nem volt releváns a válaszadók számára, ha csak a kérdőív kitöltésének alapjául szolgáló idegen nyelvet tanítja az intézményben. Részben pedig elképzelhető, hogy a pedagógusi munkájukban, előmenetelükben az idegennyelv-szakjuk a hangsúlyosabb, és ezért tartják fontosabbnak az ebből való versenyfelkészítést. A versenyfelkészítés többletidőt jelent a pedagógus számára is, ezért a 20-29 éve pályán lévőknel úgy gondoljuk, hogy a versenyfelkészítés más kevésbé lényeges, aminek helyét elképzelhető, hogy átveszi valamilyen más szakmai elfoglaltság, de az is lehetséges, hogy már kevésbé fontos a szakmai előmenetel – például portfólióban való megjelenítés – szempontjából. Összességében a táblázat átlagai mind magasabbak 3,50-nél, ami ötfokú Likert-skálán jó értékelésnek számít.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a különböző ideje tanító nyelvtanárok hogyan vélekednek a saját pedagógusi munkájukról. Ezzel kapcsolatban négy állítást elemeztünk, ami közül egy mutatott szignifikáns különbséget az életkori csoportokkal (56. táblázat).

56. táblázat. A tanárok véleménye a saját pedagógusi munkájukról a pedagóguspályán eltöltött éveik alapján (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (***) $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Tanári felkészültség	0-9 év		10-19 év		20-29 év		30 v. több év		Össz. (fő)
	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása.	4,50	12	4,27	33	4,23	39	4,25	12	96
A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása.*	4,33	12	4,34	35	3,85	40	3,45	11	98
A pedagógiai újdonságok állandó követése.	4,17	12	4,00	34	3,88	40	3,67	12	98
A legnívósabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel.	4,09	11	3,44	34	3,38	39	3,10	10	94

A négy állításból három – a tananyag folyamatos frissítése (4,50), a pedagógiai újdonságok követése (4,17) és a legnívósabb szakmai továbbképzéseken való részvétel (4,09) – a 0-9 éve nyelvtenárként dolgozóknál mutatja a legmagasabb átlagokat, aminek háttérében a kevés szakmában eltöltött idő állhat, mert még minden új szakmai és szakmódszertani

ismeretre szükségük van ahhoz, hogy minél jobban tudják végezni a munkájukat. A kezdeti évek után már bővebb módszertani eszköztár állhat a tanárok rendelkezésére, emiatt lehetséges, hogy a minél több oktatási módszer alkalmazását a 10-19 éve idegen nyelvet tanítók értékelték a legmagasabbra (4,34). A nyelvtanárként töltött évek előrehaladtával a csoportoknál szinte mindenben fokozatos csökkenés tapasztalható, ami miatt a legalacsonyabb értékek a 30 vagy több éve tanítóknál vannak. Csak a tananyag folyamatos megújítása képez kivételt, amit a 20-29 éve pályán lévők értékelték a legalacsonyabbra (4,23), de meg kell jegyeznünk, hogy ennél az állításnál legkisebbek a különbségek a 10-19, a 20-29 és a 30 vagy több éve nyelvtanárként dolgozók válaszai között.

A lehető legtöbb oktatási módszer használata mutat csak szignifikáns különbséget a vizsgált csoportok között. A legmagasabb átlagot a 10-19 éve tanítók (4,34) válaszai adják, amiktől egy századdal marad el a 0-9 éve tanárként dolgozóké (4,33). A kezdő pedagógusok számára a nyelvpedagógiai módszerek elsajátítása, kipróbálása elengedhetetlen a szakmai kompetenciák megalapozásához, s véleményünk szerint a 10-19 éve pedagóguspályán lévők számára már a szakmai magabiztosság megszerzését követően a különböző módszerek megismerése, az ezekkel való kísérletezés szakmai megújulással járhat. Továbbá a pedagóguspályán magasabb fokozatra lépés szükségessége is jelentős szerepet játszhat az újabb módszerek megismerésében. A 20-29 és legalább 30 éve tanítók viszont már valószínűleg úgy gondolják, hogy megfelelő mennyiségű szakmai ismeret birtokában vannak, ezért számukra nem a módszertan bővítése a cél.

A nyelvtanárként eltöltött évek alapján megvizsgáltuk a felsorolt továbbképzések közül a jövőben melyeken vennének részt a válaszadók. Az adatokat az 57. táblázat tartalmazza, amiben öt továbbképzéstípusnál találtunk szignifikáns értékeket.

57. táblázat. A tanárok különböző továbbképzések iránti érdeklődése a pedagóguspályán eltöltött éveik alapján (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (***) $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Továbbképzéstípusok	0-9 év		10-19 év		20-29 év		30 v. több év		Össz. (fő)
	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	
Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	4,83	12	4,00	33	3,79	39	3,55	11	95
Az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán*	4,67	12	4,21	33	3,68	38	3,73	11	94
A tankönyvkínálat változása**	4,45	11	3,22	32	2,76	38	3,36	11	92
A tankönyvkiadók online segédletek megismerése*	4,42	12	3,71	34	3,08	37	3,45	11	94
Idegen nyelvi képzés	4,27	11	3,72	32	3,46	37	3,64	11	91
Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés	4,25	12	3,53	34	3,50	38	3,00	11	95
Szaktárgyhoz kapcsolódó idegen nyelven	4,18	11	4,03	34	4,16	38	3,73	11	94
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés idegen nyelven	4,08	12	4,14	35	4,18	39	3,78	9	95
Szaktárgyhoz kapcsolódó idegen nyelven	4,08	12	3,59	34	3,65	37	3,00	10	93
Szaktárgyhoz kapcsolódó idegen nyelven	4,08	12	3,59	34	3,65	37	3,00	10	93
Szakmai előmenetelt segítő képzés (pl. szakvizsga)****	4,00	12	2,94	34	2,36	36	1,70	10	92
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven	3,92	12	3,69	32	3,71	35	2,80	10	89
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven	3,92	12	3,69	32	3,71	35	2,80	10	89
Újabb szak megszerzésére irányuló képzés*	3,17	12	2,03	33	1,75	36	1,82	11	92

A szaktárgyhoz kapcsolódó idegen nyelvű továbbképzések kivételével – aminek az átlaga a 20-29 éve nyelvtanárként dolgozók csoportjánál a legnagyobb (4,18) – minden más továbbképzéstípuson való jövőbeli részvételt a 0-9 éve nyelvtanárként dolgozók értékelték a legmagasabbra. Ennek oka lehet, hogy ők tanítanak a legkevesebb ideje, ezért minden új ismeretre szükségük van a nyelvórák eredményes megvalósításához, valamint az életpályamodellben történő sikeres előre jutáshoz. Ez utóbbival összefüggésben lehet a megtérülés is, mert például Chrappán és Pusztai (2014) tanulmányában olvasható, hogy leginkább a pályakezdők szeretnék doktorképzésben részt venni, ami lehetőséget ad majd nekik a megfelelő, pedagóguspályán eltöltött idő után a kutatótanári fokozat megszerzésére. A legalább 30 éve pályán lévők a 12 továbbképzéstípuson való jövőbeli részvételből hetet a legalacsonyabbra értékelték, amik közül a legkisebb átlagot a szakmai előmenetelt segítő

képzéseken való részvétel (1,70) mutatja. Ennek oka lehet, hogy a képzési idővel együtt a már nem biztos, hogy hasznosul számukra az effajta szakmai befektetés. Ugyanakkor a szakmai tartalmú idegen nyelvű továbbképzésen való részvételt is a 30 vagy több éve nyelvtanárként dolgozók értékelték a legalacsonyabbra, de ennek átlaga 3,78, így jó eséllyel a jövőben még elmennének ilyen típusú képzésre. A 20-29 éve nyelvtanárként dolgozók értékelték a fennmaradó öt továbbképzéstípuson való részvételt a legalacsonyabbra, aminek hátterében például az állhat, hogy a nyelvtanárok jelentős része volt már tankönyvkínálat változásával, az online segédanyagok alkalmazhatóságával kapcsolatos továbbképzés(ek)en (lásd 32. táblázat).

8.2 A szakmai munka jellemzőinek vizsgálata a meglévő végzettség alapján

A különböző idegen nyelvek eltérő nyelvtanítási módszereket igényelnek, amiből kiindulva megvizsgáltuk, hogy a német- illetve angoltanárok szakmához való hozzáállását is meghatározza-e a végzettségük. Az 58. táblázatban dőlttel szedett állításoknál Likert-skála fordítva értelmezendő: az átlagok annál jobb értékelést mutatnak, minél alacsonyabbak.

58. táblázat. A német- és angoltanárok véleménye a tanóráik menetéről, tartalmáról (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (***) $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

A tanórák menete, tartalma	Némettanár		Angoltanár		Össz. (fő)
	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	
A tanár lelkesen, felkészülten érkezik az órákra.	4,44	41	4,15	53	94
Fontos, hogy a diákok megismerjék más országok kultúráját, szokásait is.	4,33	43	4,35	54	97
Az órákon minden tanuló megszólal idegen nyelven.	4,07	42	4,05	55	97
A diákok az órán figyelnek, jelentkeznak.	4,00	37	3,91	54	91
A tanulók az órákon párban/csoportban dolgoznak.	3,63	40	3,85	55	95
Szigorú rend és fegyelem van az órán.*	3,48	42	3,11	54	96
Az órán túl sok diák van, nem jut mindenkire elég idő.*	2,55	40	3,07	56	96
A tanár szinte mindig a frontális munkaformát használja, mert így tudnak tervszerűen haladni.	2,48	40	2,19	53	93
Feleléskor/kisdolgozatban a nyelvtani szabályok vannak számon kérve.	2,05	39	1,81	54	93
A diákok alacsony szintű nyelvtudása miatt az órákon csak magyarul zajlik a beszélgetés.	1,95	39	1,84	56	95
A könyv nehezen használható, ritkán dolgoznak belőle.	1,73	40	1,61	56	96
A nyelvóra célja csak a nyelvtan rögzítése.	1,49	41	1,29	55	96
Az óra egésze a tananyag füzetbe való lejegyzetelésével telik el.	1,46	39	1,43	56	95

Csak kisebb különbségeket láthatunk a német- és az angoltanárok válaszai között, a legnagyobb eltérés 0,37, ami miatt csak kettő állítás szignifikáns a 13-ból. A saját felkészültségüket (némettanárok 4,44, angoltanárok 4,15), a tanulók aktivitását (némettanárok 4,00, angoltanárok 3,91) és idegen nyelven való megszólalását (némettanárok 4,07, angoltanárok 4,05) értékelte legmagasabbra mindkét nyelvtanári csoport, mert minden átlag négyesre kerekíthető az ötfokú skálán. Mind a két csoport kevésbé értett egyet azzal, hogy a tanulók alacsony szintű nyelvtudása miatt magyarul zajlanának az idegen nyelv órák (némettanárok 1,95, angoltanárok 1,84). Szignifikánsan közepesre értékelték, hogy a tanulói csoportjuk nagy létszáma miatt nem jut mindenkire elég idő (némettanárok 2,55, angoltanárok 3,07), ami magyarázat lehet arra, hogy a szintén szignifikáns, tanórai fegyelemre vonatkozó állításra kapott átlagok (némettanárok 3,48, angoltanárok 3,11) miért csak néhány tizeddel magasabbak, továbbá a szignifikáns eredmények megerősítik Nikolov és Víg (2012) eredményét, amiben a nyelvtanárok szerint a nem megfelelő körülmények állnak a hazánkban jellemző alacsony szintű nyelvtudás hátterében. A tanórán alkalmazott munkaformák között nemcsak a frontális (némettanárok 2,48, angoltanárok 2,19) jelenik meg, hanem a párban folyó és a kiscsoportos (némettanárok 3,63, angoltanárok 3,85) is, ami változatos tanóraszervezésre utal. A tanórák a német- (1,49) és az angoltanárok (1,29) szerint nemcsak a nyelvtan rögzítéséről szólnak, hanem más tananyagtartalmak is megjelennek, például országismereti és kultúrával kapcsolatosak (némettanárok 4,33, angoltanárok 4,35). Ezek a diákok motiválása miatt, továbbá a 47., a 49. és az 50. táblázatok adatai alapján a tanulók jövőben tervezett, célnyelvterületen való munkavállalásához is hasznosak lehetnek.

Megvizsgáltuk, hogy a német- és angoltanárok mennyire értékelték fontosnak a pedagógusi munka néhány megnevezett elemét. Az átlagok az 59. táblázatban láthatók, melyek között egy változónál találtunk szignifikáns összefüggést.

59. táblázat. A német- és angoltanárok véleménye a pedagógusi munka különböző elemeinek fontosságáról
(Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (***) $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

A tanári munka elemei	Némettanár		Angoltanár		Össz. (fő)
	Átlag	Elem- szám (fő)	Átlag	Elem- szám (fő)	
A diákok kommunikációjának fejlesztése.	4,84	43	4,67	57	100
A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak.	4,50	42	4,61	56	98
A diákok nyelvtani ismereteinek fejlesztése.*	4,49	43	4,19	57	100
A diákok elméleti tudásának fejlesztése.	4,47	43	4,36	56	99
A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése.	4,36	42	4,27	55	97
Tehetséggondozó órák tartása a szaktárgyából.	4,35	43	4,04	57	100
Felzárkóztató órák tartása a szaktárgyából.	3,95	41	3,79	57	98
A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása.	3,80	41	4,19	54	95
A diákok idegen nyelvi versenyekre való felkészítése.	3,74	43	3,79	56	99
Tanulmányi versenyekre való felkészítés.	3,65	43	3,63	56	99

A német- és az angoltanároknál közel azonos értékek jelennek meg az egyes állítások mellett, a legnagyobb különbség 0,31, így a kilenc felsoroltból csak egy, a tanulók nyelvtani ismereteinek fejlesztésére vonatkozó mutat szignifikáns eltérést a két csoport között. Ezt a némettanárok (4,49) magasabbra értékelték, mint az angoltanárok (4,19), aminek a háttérében véleményünk szerint a két vizsgált nyelv szerkezeti és nyelvhasználati sajátosságai állnak, mert a német nyelvtani szempontból kötöttebb, mint az angol. A német- és az angoltanárok válaszai megegyeznek a diákok kommunikációjának fejlesztésében (némettanárok 4,84, angoltanárok 4,67), valamint a számukra lehető legtöbb ismeret átadásában (némettanárok 4,50, angoltanárok 4,61), mert ezeket értékelték a legmagasabbra, de míg a harmadik legfontosabbként a némettanárok a nyelvtani ismeretek fejlesztését (4,49) nevezték meg, addig az angoltanárok az elméleti tudását (4,36). A legkevésbé fontos mindkét csoport számára az általában vett tanulmányi versenyekre való felkészítés (3,65 és 3,63), de a kifejezetten idegen nyelvi versenyekre való felkészítés (3,74 és 3,79) sem sokkal lényegesebb, mert ez mindkét csoportnál az utolsó előtti helyre került. A versenyeken való részvétel többlettudást igényel, ami többletfeladatot jelent nemcsak a tanulónak, hanem a nyelvtanárnak is, lehetséges továbbá, hogy nincs mindig a felkészülést vállaló tanuló, s valószínűleg a válaszadók ezek miatt értékelték kevésbé fontosnak az effajta szakmai tevékenységet. A kilenc felsoroltból csak két területet – a tanulók számára lehető legtöbb ismeret átadását (4,61) és az idegen nyelvi versenyekre való felkészítést (3,79) – értékelték az angoltanárok

magasabbra, aminek háttérében lévő okok feltárása további vizsgálatokat igényel, amire a jelenlegi adatbázisunk nem ad lehetőséget.

A tanári felkészültséggel kapcsolatban is kerestünk különbséget a német- és az angoltanárok válaszai között. Nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportoknál, mert a legnagyobb eltérés a német- és az angoltanárok válaszátlagai között csak 0,28, továbbá az átlagértékek alapján kialakított sorrendben nincs különbség (60. táblázat).

60. táblázat. A német- és angoltanárok véleménye a saját pedagógusi munkájukról (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

Tanári felkészültség	Némettanár		Angoltanár		Össz. (fő)
	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	
A tananyag folyamatos frissítése, megújítása.	4,40	42	4,20	55	97
A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása.	4,12	43	4,00	56	99
A pedagógiai újdonságok állandó követése.	4,02	42	3,88	57	99
A legnívósabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel.	3,63	40	3,35	55	95

A tananyag frissítése, megújítása mutatja a legmagasabb átlagokat (némettanárok 4,40, angoltanárok 4,20), ezt követi a lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazására vonatkozó állítás (némettanárok 4,12, angoltanárok 4,00), majd a pedagógiai újdonságok követése (némettanárok 4,02, angoltanárok 3,88). Összességében a némettanárok minden állítást magasabbra értékelték; a német- és az angoltanárok fontosnak tartják a tartalmi és módszertani eszköztáruk folyamatos frissítését, de ez nem feltétlenül mindig a legfrissebb pedagógiai újdonságokat jelenti. A 60. táblázatban látható állítások közül a legkevésbé fontosnak a legszínvonalasabb továbbképzéseken való részvételt értékelték a német- (3,63), illetve az angoltanárok (3,35) is, amiknek átlagai jelentősen alacsonyabbak az előző három állításhoz képest. Ennek oka lehet, hogy nem csak a legnívósabb továbbképzéseken való részvételre törekednek a válaszadók, másrészt feltételezzük, hogy nem elsősorban továbbképzéseken szerzik meg a szakmai megújulásukhoz szükséges információkat például a továbbképzések magas költségei miatt.

Megvizsgáltuk, hogy mely továbbképzés-típusokon terveznek részt venni a jövőben a válaszadók a munkájuk hatékonyságának növelésének miatt. A 61. táblázatban német- és az angoltanárok válaszátlagai ismét nem mutatnak jelentős különbséget, mert csak három állításnál mutatható ki szignifikáns eltérés, és a két válaszadói csoport átlagai között a legnagyobb különbség 0,63.

61. táblázat. A német- és angoltanárok különböző továbbképzések iránti érdeklődése (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (***) $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$)

Továbbképzéstípusok	Némettanár		Angoltanár		Össz. (fő)
	Átlag	Elem-szám (fő)	Átlag	Elem-szám (fő)	
Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán**	4,33	40	3,70	56	96
Az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	4,26	39	3,82	56	95
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés idegen nyelven	4,18	40	4,09	56	96
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven**	4,11	38	3,31	52	90
Idegen nyelvi képzés	4,00	37	3,47	55	92
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven*	3,95	39	3,40	55	94
A tankönyvkiadók online segédletek megismerése	3,74	39	3,36	56	95
Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés	3,67	39	3,49	57	96
A tankönyvkiadók online segédletek megismerése	3,50	38	3,00	55	93
Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven**	2,70	37	2,77	56	93
Újabb szak megszerzésére irányuló képzés	2,18	38	2,00	55	93

A német-, illetve az angoltanárok nem ugyanazokat a továbbképzéseket preferálják, mert a némettanároknál az interaktív táblával kapcsolatos (4,33), valamint az online segédanyagok bemutatását célzó (4,26) továbbképzéstípusokra érkezett válaszok átlagai a legmagasabbak, majd ezeket követik az idegen nyelvű szaktárgyhoz kapcsolódó (4,18) és a szak módszertani (4,13) továbbképzések, míg az angoltanároknál ennek a két-két képzéstípusnak a sorrendje fordított. A magyar nyelvű, szaktárgyhoz kapcsolódó (némettanárok 4,11, angoltanárok 3,11), illetve szak módszertani (némettanárok 4,13, angoltanárok 4,04) továbbképzések iránt már kevésbé érdeklődnek a válaszadók, valószínűleg azért, mert az utóbbi képzéseken az idegen nyelv és az idegen nyelvű szakterminológia használatának lehetősége kevésbé adott. Ezek az eredmények ellent mondanak a Sebestyén és Dusa (2015) tanulmányában leírtaknak, mert a legalább egy idegen nyelv szakkal rendelkező tanároknál azt találták, hogy a magyar nyelvű szaktudományos, valamint szak módszertani képzéseken való részvételt részesítik előnyben az idegen nyelvű szaktudományos, illetve szak módszertani képzésekkel szemben. Az eltérés hátterében az állhat, hogy a vizsgálatukban nemcsak német- vagy angoltanári végzettséggel rendelkező nyelvtanárok válaszai jelentek meg, hanem más idegen nyelv szakosoké is. A tankönyvekkel kapcsolatos továbbképzések a némettanárokat jobban érdeklik, mert átlagaik négy egész körüliek, míg az angoltanárok csak

közepes mértékben érdeklődnek irántuk. A legalacsonyabb átlagok a nehezebben elvégezhető, időigényesebb továbbképzéstípusoknál láthatók mindkét csoportnál: legkevésbé a szakmai előmenetelt segítő (némettanárok 2,70, angoltanárok 2,77), és az újabb szak megszerzésére irányuló (némettanárok 2,18, angoltanárok 2,00) képzésen szeretnének részt venni a kitöltők.

8.3 Az ötödik és hatodik hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése

Az ötödik hipotézisünk szerint *a több szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok inkább az idegen nyelv alkalmazás szintű használatára helyezik a hangsúlyt – igazolódott.* A hipotézis vizsgálatához a tanári adatbázisban 13 darab, tanórák menetére, tartalmára vonatkozó állítást, 10 darab tanári munka elemet, négy tanári felkészültséget jellemző területet és 12 továbbképzéstípust elemeztünk, melyek mindegyikét (39 darab) megadott szempont alapján ötfokú Likert-skálán értékelték a pedagógusok.

A pedagóguspályán eltöltött idő alapján négy csoportra osztottuk a válaszadókat, akik e szerint 0-9, 10-19, 20-29, illetve 30 vagy több éve dolgoznak nyelvtanárként. A 0-9 éve tanító nyelvtanárok jelentős motivációval dolgoznak, fontosnak tartják az ismereteik bővítését, és ezzel összefüggésben a jövőben számos szakmai továbbképzéstípuson terveznek részt venni, ami megegyezik például Hermann és munkatársai (2009) vagy Márkus E. (2015) megállapításaival. A 0-9 éve pályánlévőknek fontos a tanórai munkájuk során a tanórai rend megteremtése, valamint a tanulók alapismereteinek fejlesztése. A 10-19 és a 20-29 éve tanítókat vizsgálva megállapítható, hogy egyre több ismeretet szerezve a nyelvtanárok egyre inkább a módszertani kultúra bővítésére fókuszálnak, majd a legalább 30 éve dolgozók a tehetséggondozás, valamint a tanulók kommunikációjának minél alaposabb fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Ugyanakkor a 10-19 éve idegen nyelvet tanítók értékelték szignifikánsan a legmagasabbra, hogy a tervszerű haladás érdekében frontális munkaformát is használnak. A 30 vagy több éve nyelvtanárként dolgozók már kevésbé szeretnének részt venni a jövőben továbbképzéseken, valamint a módszertani megújulást is kevésbé tartják fontosnak.

A hatodik hipotézisben azt feltételeztük, hogy *szignifikáns különbség van a német- és az angoltanárok tanóraszervezése között – igazolódott.* A vizsgált 39 elemből hatnál találtunk szignifikáns különbséget a német-, illetve az angoltanárokra válaszaik között. Mindkét csoportra jellemző a változatos tananyagösszeállítás, tanóraszervezés, valamint a módszertani kultúra, és a tanári felkészültséggel kapcsolatos állításokat is hasonlóan értékelték. A német- és az angoltanárok szerint egy-egy tanítási órájukon túl sok tanuló vesz részt, mégis igyekeznek minden órán az összes tanulót megszólaltatni idegen nyelven. Mindkét nyelvtanári csoport fontosnak tartja a tanulók kommunikációjának fejlesztését, illetve a lehető legtöbb ismeret átadását számukra, de a nyelvtani ismeretek fejlesztését a némettanárok

szignifikánsabban fontosabbnak tartják, mint az angoltanárok, aminek háttérében a német és az angol nyelv szerkezeti, nyelvtani különbségei állhatnak. A tanórák szervezésével kapcsolatban szignifikáns különbséget találtunk a tanórai rend megteremtésével, amit a némettanárok értékelték magasabbra, valamint az angoltanárok szerint nagyobb gondot okoz a tanulók magas létszáma az órán.

A képzések tartalma miatt fontosnak tartottuk a jövőben tervezett továbbképzések vizsgálatát, amiknél a két csoport válaszai között további szignifikáns különbségeket találtunk. A némettanárok legmagasabb átlagai az interaktív táblával, valamint online segédanyagokkal kapcsolatos továbbképzéstípusoknál láthatók, továbbá szignifikánsan magasabbra értékelték a magyar nyelvű szakmai, illetve szakmódszertani képzéseken való jövőbeli részvételt. Ezzel szemben az angoltanároknál az idegen nyelvű szaktárgyhoz kapcsolódó, illetve szakmódszertani képzéseknél látjuk a legmagasabb értékeket, de ezek nem mutattak szignifikáns különbséget a némettanárok átlagaihoz képest. Az említett továbbképzések tartalmi különbözőségei miatt úgy gondoljuk, hogy a két vizsgált nyelvtanári csoport más-más módon érzi szükségesnek a módszertani eszköztáruk bővítését, ami valószínűleg eltérő hatással lesz a tanóraszervezésükre is.

A 8. fejezetben ismertetett számítások között, viszonylag kevés szignifikáns összefüggést tudtunk kimutatni a pedagóguspályán eltöltött évek, valamint a már meglévő végzettség alapján, aminek oka lehet az alacsony válaszadói elemszám, mert a két megyéből összesen 43 némettanár, valamint 57 angoltanár válaszait sikerült összegyűjtenünk. Fontos azonban megjegyezni, hogy egy képzéstípusok szerinti szűrt mintában tartozók válaszáiról van szó, és a létszámadatok a két megyében dolgozó nyelvtanárok 11,2%-át jelentik. Az okok mélyebb vizsgálatához további kutatások szükségesek, melyek túlmutatnak a jelenlegi adatbázisunk adta lehetőségeken.

9. A tanárok és a tanulók tankönyvekről alkotott véleményének ismertetése

A tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát számos tényező befolyásolja, többek között a folyamat során használt taneszközök, amik közül nem tudunk mindent megvizsgálni, ezért ebben a fejezetben a tanítási órákon leggyakrabban használt eszközöket, a tankönyveket elemezzük. A választásunk oka, hogy a tanárok tankönyvhasználata szinte előíró módon meghatározza a tanítandó ismereteket, s ezt tekintik legtöbbször kizárólagosan követendőnek (M. Nádasai 2011). A fejezetben a tankönyvek véleményezésével kapcsolatos hipotéziseink vizsgálatát ismertetjük, melyekben egyrészt a tanulók válaszait elemezzük a német, illetve az angol tankönyvekkel kapcsolatban, majd a nyelvtanárok és a tanulók értékelését vizsgáljuk meg, és hasonlítjuk össze. A vélemények összehasonlíthatóságáért a tanulói kérdőívben a német, illetve az angol nyelv tanulására vonatkozó kérdésblokkokban, valamint a nyelvtanári kérdőívekben is elhelyeztük ugyanazokat a kérdéseket. A vizsgálathoz létrehoztunk két új változót, amiknek a kialakításáról szóló leírás az 5.4 alfejezetben olvasható.

9.1 Tanulói vélemények a német és angol nyelvkönyvekről

A tanulókat megkérdeztük, hogy mely tankönyvet használják a nyelvórákon, majd a megnevezett tankönyveket összevetettük az iskolaválasztási klaszterre, fenntartóra és a képzéstípusra vonatkozó változókkal (62. táblázat). A németesek közül a legtöbben minden vizsgált képzéstípusban, klaszterben a *Kon-Takt*-ból tanulnak, és az egyéb fenntartású intézményben tanulók kivételével a másik három fenntartói csoportnál is. Az egyéb fenntartású intézményekben a legtöbb tanuló a *Deutsch.com* (22 fő; 52,4%) tankönyvet nevezte meg. A második legnagyobb arányban használt tankönyv a *Direkt*, amit a két képzéstípusban, a „Túlélésre hajtók” kivételével a másik három klaszterben, az egyházi és a szakképzési centrumi intézményekben használnak. A „Túlélésre hajtók”-nál a második leggyakrabban használt tankönyv a *Deutsch.com* (10 fő; 10,4%), a tankerületi intézményekben a *Kekse* (19 fő; 14,8%), az egyéb fenntartású intézményekben az *Ideen* (15 fő; 35,7%).

Angolból a legtöbben mindkét vizsgált képzéstípusban, az „Ingázó szakmaorientáltak” kivételével a másik három klaszterben, az egyházi és a szakképzési centrumi intézményekben a *Matura* című tankönyvet használják. Az „Ingázó szakmaorientáltak” (38 fő; 31,4%) közül és az egyéb fenntartású intézményekből (29 fő; 64,4%) a legtöbben a *Traveller*-ből tanulnak, a tankerületi intézményekben az *English File*-ből (43 fő; 33,3%). A második leginkább használt tankönyvként a *Traveller*-t a „Kitörni vágyók” (23 fő; 14,1%), a „Túlélésre hajtók” (22 fő; 16,4%) és a gimnazisták (53 fő; 19,4%) említették. *English File*-t használnak az

„Ingázó szakmaorientáltak” (24 fő; 19,8%), *Full Blast*-et a „Felsőoktatás-orientált helyiek” (14 fő; 18,4%) és az egyházi intézménybe járók (19 fő; 14,8%), míg *Solution*-t az egyéb fenntartású intézményekben járók (9 fő; 20,0%). A szakképzési centrumban tanulók (45 fő; 23,8%) és a szakgimnázisták (44 fő; 21,4%) is a *Headway*-t említették, aminek oka lehet, hogy szakképzési centrumokból szakgimnázisták kerültek be a mintánkba.

62. táblázat. A németesek és az angolosok által leginkább használt tankönyvek közül az első kettő a klaszterek, a fenntartók és a képzéstípusok szerint (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

	Német			Angol		
	Tankönyv	Elemszám (fő)	Arány	Tankönyv	Elemszám (fő)	Arány
Középiskola-választási klaszter	n=372 fő			n=494 fő		
„Ingázó szakmaorientáltak”	<i>Kon-Takt</i>	73	69,5%	<i>Traveller</i>	38	31,4%
	<i>Direkt</i>	9	8,6%	<i>English File</i>	24	19,8%
„Kitörni vágyók”	<i>Kon-Takt</i>	61	54,0%	<i>Matura</i>	54	33,1%
	<i>Direkt</i>	22	19,5%	<i>Traveller</i>	23	14,1%
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	<i>Kon-Takt</i>	37	63,8%	<i>Matura</i>	36	47,4%
	<i>Direkt</i>	6	10,3%	<i>Full blast</i>	14	18,4%
„Túlélésre hajtók”	<i>Kon-Takt</i>	56	58,3%	<i>Matura</i>	57	42,5%
	<i>Deutsch.com</i>	10	10,4%	<i>Traveller</i>	22	16,4%
Fenntartó	n=367 fő			n=491 fő		
Tankerület	<i>Kon-Takt</i>	79	61,7%	<i>English File</i>	43	33,3%
	<i>Kekse</i>	19	14,8%	<i>Matura</i>	26	20,2%
Egyház	<i>Kon-Takt</i>	63	72,4%	<i>Matura</i>	83	64,8%
	<i>Direkt</i>	24	27,6%	<i>Full Blast</i>	19	14,8%
Szakképzési centrum	<i>Kon-Takt</i>	82	74,5%	<i>Matura</i>	55	29,1%
	<i>Direkt</i>	14	12,7%	<i>Headway</i>	45	23,8%
Egyéb	<i>Deutsch.com</i>	22	52,4%	<i>Traveller</i>	29	64,4%
	<i>Ideen</i>	15	35,7%	<i>Solution</i>	9	20,0%
Képzéstípus	n=356 fő			n=479 fő		
Gimnázium	<i>Kon-Takt</i>	136	54,2%	<i>Matura</i>	86	31,5%
	<i>Direkt</i>	31	12,4%	<i>Traveller</i>	53	19,4%
Szakgimnázium	<i>Kon-Takt</i>	78	74,3%	<i>Matura</i>	73	35,4%
	<i>Direkt</i>	14	13,3%	<i>Headway</i>	44	21,4%

Az alfejezet további részében a tanulók szűrésével, a német, illetve angol nyelvkönyvek értékelését összegző változók, valamint a középiskola-választási klaszter használatával kialakított csoportokon végeztünk vizsgálatokat. A középiskola-választási klasztereket azért vontuk be, mert a 6.2 alfejezetben leírt klaszterjellemzőkből kiderült, hogy a

különböző klaszterekbe tartozóknak eltérők a nyelvtanulási preferenciáik és a továbbtanulási terveik, ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy ezek különbségeket okoznak-e a nyelvkönyveikről alkotott véleményükben. Először azt vizsgáltuk, hogy a csak németet, vagy csak angolt, valamint a mindkét nyelvet tanulók német, illetve angol tankönyvekről alkotott véleménye között van-e eltérés (63. táblázat).

63. táblázat. A németesek és az angolosok véleménye a nyelvkönyveikről a tanult idegen nyelvek és a középiskola-választási klaszter függvényében ($n_{\text{Német}}=337$, $\text{szign.}_{\text{Német}}=0,001$; $n_{\text{Angol}}=468$, $\text{szign.}_{\text{Angol}}=0,043$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Klaszterek	Tanult idegen nyelvek	Németesek véleménye a német tankönyvekről		Angolosok véleménye az angol tankönyvekről	
		Átlag	Elemzés (fő)	Átlag	Elemzés (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Csak német/angol	<u>3,65</u>	33	3,62	58
	Német és angol	3,45	53	<u>3,94</u>	52
„Kitörni vágyók”	Csak német/angol	3,64	24	<u>3,75</u>	68
	Német és angol	3,68	76	<u>4,00</u>	81
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Csak német/angol	3,20	10	<u>3,92</u>	19
	Német és angol	3,48	46	<u>3,71</u>	55
„Túlélésre hajtók”	Csak német/angol	3,21	28	<u>3,48</u>	65
	Német és angol	3,29	67	<u>3,78</u>	70

Az „Ingázó szakmaorientáltak” csoportjába tartozó, csak németet tanulótól eltekintve, minden más esetben a németesek tankönyvértékelés-átlagai alatta maradnak az angolosokénak. Ez a kivétel azért érdekes, mert a klaszterjellemzők alapján itt több az angolt, mint a németet tanuló, viszont ebbe a klaszterbe tartozók inkább a munkaerőpiacra való kilépést tervezi, így lehetséges, hogy a tankönyvi tartalmak jobban illeszkednek a jövőbeli céljaikhoz, ami pedig a magasabbra értékeléshez vezethetett. A németesek és az angolosok közül a „Kitörni vágyók” klaszterében a németet is (3,69), illetve angolt is (4,00) tanulók adatai mutatják a legmagasabb értékeket, míg a németesek körében a legalacsonyabbakat a „Felsőoktatás-orientált helyiek”-nél a csak németet (3,20), illetve az angolosok közül a „Túlélésre hajtók”-nál a csak angolt (3,43) tanulók választásai. Az adatok magyarázata lehet, hogy a „Kitörni vágyók” számára cél akár a felsőoktatásba való bejutás is, amihez fontos a nyelvtudás. A „Túlélésre hajtók”-nak szinte minden közömbös, így van ez a tankönyvekkel kapcsolatban is, nekik kevésbé lényeges a minőségük, valamint a belőlük megszerezhető tudás. A „Felsőoktatás-orientált helyiek”-nél tapasztalható, legalacsonyabb németes eredmény viszont érdekes, mert a klaszterjellemzők szerint ők érdeklődnek legjobban

az idegen nyelvek iránt, de a csak egy idegen nyelvet és a mindkét nyelvet tanulók válaszait jelenleg nyelvenként egy csoportban kezeljük, ami magyarázat lehet az alacsony átlagra.

A csak németet, illetve a németet is tanulók véleménye között a vizsgálatok során a legtöbb változónál nem találtunk szignifikáns különbséget, ezért a továbbiakban együtt vizsgáltuk ezt a két csoportot, és hasonlóképpen jártunk el a csak angolt, illetve az angolt is tanulókkal. A 64. táblázatban láthatók az így kialakított nyelvi csoportonként, klaszterenként és fenntartónként elemzett adatok.

64. táblázat. A németesek és az angolosok véleménye a nyelvkönyveikről a fenntartó és a középiskola-választási klaszter függvényében ($n_{\text{Német}}=331$, $\text{szign.}_{\text{Német}}=0,001$; $n_{\text{Angol}}=462$, $\text{szign.}_{\text{Angol}}=0,047$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Klaszterek	Fenntartó	Németesek véleménye a német tankönyvekről		Angolosok véleménye az angol tankönyvekről	
		Átlag	Elemszám (fő)	Átlag	Elemszám (fő)
„Ingázó szakmaorientáltak”	Tankerület	3,47	31	<u>4,03</u>	31
	Egyház	<u>3,96</u>	7	3,65	13
	Szakképzési centrum	<u>3,61</u>	37	<u>3,61</u>	59
	Egyéb	3,13	9	<u>4,27</u>	6
„Kitörni vágyók”	Tankerület	3,60	32	<u>4,01</u>	28
	Egyház	3,76	30	<u>3,95</u>	40
	Szakképzési centrum	3,77	23	<u>3,81</u>	64
	Egyéb	3,45	14	<u>3,80</u>	16
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Tankerület	3,26	28	<u>3,59</u>	32
	Egyház	3,60	19	<u>3,96</u>	26
	Szakképzési centrum	3,36	5	<u>3,74</u>	13
	Egyéb	3,76	3	<u>4,10</u>	3
„Túlélésre hajtók”	Tankerület	3,09	30	<u>3,72</u>	31
	Egyház	3,42	21	<u>3,78</u>	36
	Szakképzési centrum	3,37	23	<u>3,40</u>	47
	Egyéb	3,31	19	<u>3,80</u>	17

Az adatok mindkét idegen nyelvnél szignifikánsak, de az átlagok vizsgálatát és az értelmezést nehezíti, hogy minden klasztert további négy fenntartói csoportra bontottunk, ami miatt egy-egy kategóriában 10 fő alatti elemszámok is láthatók. Két kivételtől eltekintve az angolt tanulók értékelték magasabbra a tankönyveik színvonalát. Az egyik kivétel – egyházi intézményben tanuló „Ingázó szakmaorientáltak” – csak hét fő németes választátlagát jelenti, így valószínűleg ez befolyásolja az eredményt. A másik esetben – szakképzési centrumban tanuló „Ingázó szakmaorientáltak” – viszont egyforma átlagot (3,61) kaptunk a két idegen

nyelv tankönyveire vonatkozóan, ami meglepő, mert a megszerezhető szakmák különbözősége miatt több szempontból is – például a jövőbeli munkavállalás vagy továbbtanulási célok – ez az egyik legheterogénebb klaszter. A német tankönyvekre vonatkozó legmagasabb értéket az egyházi iskolában tanuló „Ingázó szakmaorientáltak” (3,96), az angol tankönyveknél pedig az egyéb fenntartású középiskolában tanuló „Felsőoktatás-orientált helyiek” (4,10) átlaga adja. Mindkét nyelvnél a „Túlélésre hajtók” válaszainál vannak a legalacsonyabb átlagokat, amin belül a német tankönyveket a tankerületi intézmények tanulói (3,09), míg az angol tankönyveket a szakképzési centrumokba járók (3,40) értékelték a legalacsonyabbra, aminek oka a „Túlélésre hajtók”-ra jellemző, középiskolai tanulmányokkal szembeni, kisebb mértékű érdeklődés lehet.

Megvizsgáltuk azt is, hogy klaszterenként és képzéstípusonként hogyan értékelik a tanulók a tankönyveiket. A válaszadók eltérő tanulással kapcsolatos tervei miatt tartottuk fontosnak a két változó együttes vizsgálatát, aminek eredményét a 65. táblázat szemlélteti.

65. táblázat. A németesek és az angolosok véleménye a nyelvkönyveikről a képzéstípus és a középiskola-választási klaszterek függvényében ($n_{\text{Német}}=325$, $\text{szign.}_{\text{Német}}=0,000$; $n_{\text{Angol}}=460$, $\text{szign.}_{\text{Angol}}=0,011$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a magasabb értékek kiemelve)

Klaszterek	Képzéstípus	Németesek véleménye a német tankönyvekről		Angolosok véleménye az angol tankönyvekről	
		Átlag	Elemszám (fő)	Átlag	Elemszám (fő)
„Ingázó szakma-orientáltak”	Gimnázium	3,52	46	<u>3,97</u>	47
	Szakgimnázium	3,58	36	<u>3,62</u>	63
„Kitörni vágyók”	Gimnázium	3,66	75	<u>4,02</u>	77
	Szakgimnázium	3,66	23	<u>3,78</u>	69
„Felsőoktatás-orientált helyiek”	Gimnázium	3,42	49	<u>3,73</u>	56
	Szakgimnázium	3,36	5	<u>3,80</u>	16
„Túlélésre hajtók”	Gimnázium	3,21	70	<u>3,74</u>	81
	Szakgimnázium	3,37	21	<u>3,41</u>	51

Az angolt tanulók mindig magasabbra értékelték a tankönyveiket, mint a németesek, és a „Felsőoktatás-orientált helyiek” kivételével a másik három klaszterben a gimnazisták angol tankönyvekre vonatkozó átlagai magasabbak a szakgimnazistákénál. A német tankönyvek tanulói értékelése már nem ennyire egységes, mert az „Ingázó szakmaorientáltak” és a „Túlélésre hajtók” csoportjában a szakgimnazisták magasabbra értékelték a német tankönyveiket, ami az előző megállapítással együtt megegyezik azzal, hogy a gimnazisták inkább az angol nyelv tanulását preferálják, míg a szakgimnazistáknak a német nyelv is hasznos választás lehet például a műszaki tanulmányoknál. A „Felsőoktatás-orientált

helyiek”-nél az előző két klaszterhez képest fordított képet látunk, aminek hátterében az előrehaladottabb idegen nyelvi tanulmányok állhatnak. A „Kitörni vágyók” a legdiverzebb klaszter, mert itt is az angolt tanuló gimnazisták magasabbra értékelik az angol tankönyveiket, de a németes gimnazisták és szakgimnazisták tankönyvértékeléseinek átlaga egyformán 3,66. E mögött valószínűleg a „Kitörni vágyók” klaszterének azon jellemzői állnak, miszerint fontos számukra a tehetséggondozás, a felsőoktatásba való bejutás, valamint a középiskolában megszerezhető szakma munkaerőpiaci keresettsége.

Úgy gondoljuk, az alfejezetben bemutatott adatokra hatással van, hogy a válaszadók mennyire kedvelik a középiskolai német, illetve angol óráikat. Vizsgálataink szerint a németesek átlagosan 3,36-ra, míg az angolosok 3,84-re értékelték a középiskolai nyelvóráik kedveltségét. Ez összecseng egy tantárgyi attitűdöt vizsgáló kutatás eredményeivel, melyben Chrappán (2017) a természettudományi tantárgyak kedveltsége mellett azt is kimutatta, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások⁷⁰ is jobban kedvelik az idegen nyelvek közül az angolt, mint a németet. A saját vizsgálatunkban a német tankönyvek összesített értékelését tartalmazó változó a német középiskolai kedveltségére vonatkozó változóval 0,510 korrelációt ($p=0,010$) mutat, míg az angolt tanulóknál a korreláció 0,527 ($p=0,010$), vagyis a tantárgyi kedveltség mindkét idegen nyelv esetében közepes mértékben jár együtt a tanulók tankönyvekről alkotott véleményével.⁷¹

9.2 A tanárok és tanulók nyelvkönyvekre vonatkozó véleményének összehasonlítása

A tanári kérdőívben rákérdeztünk a tanárok tankönyvekkel kapcsolatos véleményére, valamint arra, hogy a tanárok szerint a tanulók miként értékelik az általuk használt tankönyveket, amikből a tanári adatbázisban létrehoztunk egy-egy változót.⁷² Az újonnan létrehozott változókkal először azt vizsgáltuk meg, hogy képzéstípusok szerint a német-, illetve angoltanárok hogyan értékelik a tankönyveket a saját, illetve a tanulóik szemszögéből. Az értékek mellé másoltuk a tanulók saját véleményét tartalmazó átlagokat is a tanulói adatbázisból (66. táblázat⁷³).

⁷⁰ A disszertációmban szakgimnáziumnak nevezett intézménytípust a hivatkozott tanulmányban még a korábbi névhasználattal szakközépiskolának nevezik.

⁷¹ A vizsgálatok részletes leírása az 5.4 alfejezetben olvasható.

⁷² A változók kialakításának részletes leírása az 5.4 alfejezetben olvasható.

⁷³ A különböző adatbázisok és változók használata miatt a szignifikancia-szinteket csak a táblázat egyes részeire tudtuk számolni.

66. táblázat. A német- és angoltanárok, valamint -tanulók véleménye a nyelvkönyvekről képzéstípusonként
($n_{\text{Tanárok saját}}=78$, $\text{szign. Tanárok saját}=0,028$; $n_{\text{Tanárok a tanulókról}}=67$, $\text{szign. Tanárok a tanulókról}=0,046$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a legmagasabb értékek kiemelve)

Képzéstípus	Idegen nyelv	A tanárok véleménye a tankönyvekről		A tanulók véleménye a tankönyvekről tanáraik szerint		A tanulók véleménye a tankönyvekről	
		Átlag	Elemzés (fő)	Átlag	Elemzés (fő)	Átlag	Elemzés (fő)
Gimnázium	Német	3,98	26	3,55	21	3,45	240
	Angol	4,20	28	3,72	24	3,86	261
Szakgimnázium	Német	3,77	9	3,34	9	3,54	85
	Angol	3,88	15	3,37	13	3,64	199

A tanárok mindig magasabbra értékelték a vizsgált évfolyamon használt tankönyveket, mint, amilyen értékelést feltételeznek a tanulóktól. A tanulók saját véleménye a tanárok saját és a tanulóikról feltételezett átlaga között helyezkedik el, de a tanulók saját véleménye, valamint a tanárok tanulóikról feltételezett értékelése közelebb állnak egymáshoz, mint a tanárok és a tanulók saját értékei. Mindhárom vélemény típusnál az angolosok magasabbra értéklik a tankönyveik színvonalát, mint a németesek, de a két képzéstípus között nem találtunk a három csoportnál azonos tendenciákat. A gimnáziumban tanító nyelvtanárok magasabbra értékelték a tankönyveket, mint a szakgimnáziumban tanítók, ami látható a tanárok tanulóikról feltételezett véleményénél is, de a tanulók saját véleményénél a szakgimnáziumban tanuló németesek (3,54), illetve a gimnáziumban tanuló angolosoknál (3,86) láthatunk magasabb átlagokat. A táblázat legmagasabb átlagát a gimnáziumi angoltanárok véleménye (4,20) adja, míg a legalacsonyabb a szakgimnáziumban tanítók német tanulóikról feltételezett érték (3,34).

A 66. táblázatban bemutatott négy csoport mindegyikét tovább bontottuk, s nemenként megvizsgáltuk a tankönyvek értékeléseket. Az így kapott átlagok a 67. táblázatban láthatók.

67. táblázat. A német- és angoltanárok, valamint -tanulók véleménye a nyelvkönyveikről nemenként ($n_{\text{Tanárok saját}}=76$, $\text{szign. Tanárok saját}=0,030$; $n_{\text{Tanárok a tanulókról}}=67$, $\text{szign. Tanárok a tanulókról}=0,046$; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés) (tanult idegen nyelvként a legmagasabb értékek kiemelve)

Képzéstípus	Idegen nyelv	Nem	A tanárok véleménye a tankönyvekről		A tanulók véleménye a tankönyvekről tanáraik szerint		A tanulók véleménye a tankönyvekről	
			Átlag	Elemzés (fő)	Átlag	Elemzés (fő)	Átlag	Elemzés (fő)
Gimnázium	Német	Nő	3,98	21	3,59	16	3,59	136
		Férfi	3,92	4	3,41	5	3,27	102
	Angol	Nő	4,24	24	3,78	22	3,87	148
		Férfi	3,98	3	3,07	2	3,87	110
Szak-gimnázium	Német	Nő	3,86	8	3,36	7	3,45	28
		Férfi	3,07	1	3,27	2	3,58	57
	Angol	Nő	3,90	14	3,36	12	3,57	93
		Férfi	3,67	1	3,47	1	3,70	99

Soronként két kivétellel a tanárok saját véleménye adja a legmagasabb értékeket, a kivételeket jelentő soroknál valószínűleg az alacsony elemszám az ok. A tanulók saját véleménye két kivétellel a tanárok tanulóikról feltételezett értékeihez állnak közelebb. A kivételeket a gimnazista és szakgimnazista férfiak válaszátlagai jelentik, amik a tanárok véleményéhez vannak közelebb. A gimnáziumban és a szakgimnáziumban tanulóknál is két-két esetben a tanulók saját véleménye alacsonyabb vagy éppen megegyező a tanárok saját, valamint a tanulóikról feltételezett véleményénél, ezért nem ugyanaz a tendencia rajzolódik ki a 67. táblázatban, mint amit a 66. táblázatban. Szintén kettő kivétellel a gimnazisták átlagai magasabbak a szakgimnazistákénál, amiből az egyik kivétel az angolt tanuló férfiakra vonatkozó feltételezett átlagoknál látható, mert a gimnazisták értéke (3,07) alacsonyabb, mint a szakgimnazistáké (3,47), de ez szintén valószínűleg az alacsony válaszadói elemszám miatt van. A másik a németet tanuló gimnazista (3,27) és szakgimnazista (3,58) férfiak saját véleményénél jelenik meg, aminek a háttere további vizsgálatokat igényel a jövőben. Az azonos képzéstípusban angolt tanítóknál a nők magasabbra értékelték a tankönyveiket, mint a férfiak, ami kimutatható a gimnáziumban németet tanulók saját véleményénél is. A többi tanulói véleményben már a férfiak magasabb értékelése jelentik meg, illetve a gimnáziumban angolt tanulóknál a nők és a férfiak átlaga megegyezik (3,87). A tanárok által feltételezett tanulói véleményeknél is általában a nők a magasabb átlag, de a szakgimnáziumban angolt tanulók kivételt jelent, mert a férfiaknál 3,47-es, míg a nőknél 3,36-os érték látható. Az angolos tanárok és tanulók saját véleményei mindig magasabbak a németesekénél, de ez a tendencia nem mutatható ki a tanárok által tanulóikról feltételezett értékeiknél.

9.3 A hetedik és nyolcadik hipotézissel kapcsolatos megállapítások összegzése

Ebben a fejezetben először a hetedik hipotézist vizsgáltuk, miszerint *a különböző tanulói csoportok további terveik függvényében eltérően értékelik a tankönyveiket – igazolódott*. A különböző csoportokat a klaszterek mentén és egy-egy további változó – tanult idegen nyelv(ek), fenntartó, képzéstípus – bevonásával vizsgáltuk. Eredményeink szerint van különbség az egyes klaszterek között a tankönyvek értékelésében, s ezek az eltérések összhangban vannak a 6. fejezetben ismertetett klaszterjellemzőkkel, jövőbeli tervekkel. Az „Ingázó szakmaorientáltak” átlagainál többször a németesek értékei magasabbak, ami a többi klaszterre nem jellemző, s ennél a csoportnál a középfokú, piacképes szakmaszerzés iránti igényből adódhat. A „Kitörni vágyók” és a „Felsőoktatás-orientált helyiek” az angol tankönyveket értékelték magasabbra, és számukra elsősorban a felsőoktatásba való bejutás a cél, ahol segítséget jelent az angol nyelvtudás például a szakirodalmi tájékozódásban vagy külföldi ösztöndíjak megpályázásakor. A „Túlélésre hajtók” klaszterénél több esetben a legalacsonyabb átlagok láthatók, amik háttérében valószínűleg a klaszterre általánosan is jellemző, a középiskolával, az itteni tanulmányokkal kapcsolatos motiválatlanság állhat.

A fejezetben vizsgáltuk a nyolcadik hipotézist is, ami szerint *mind a két idegen nyelvnél a saját és a tanáraik véleménye alapján is a tanulók magasabbra értékelik a tankönyveik színvonalát, mint a tanáraik – nem igazolódott*. Eredményeink szerint a tanárok tankönyvértékelés-átlagai két kivétellel – amik valószínűleg az alacsony válaszadói elemszámoknak köszönhetők – a vizsgált esetekben magasabbak, mint a tanulók saját és a tanáraik által feltételezett átlagai. A 12 vizsgált esetenél hétben a tanulók saját tankönyvértékelései a tanárok saját és a tanulókról feltételezett értékek között helyezkednek el, ami arra utal, hogy a tanárok nem ismerik elég jól a tanulók könyvekről alkotott véleményét. Ez hasznos lehetne a tanóra menetének, tartalmának megtervezésekor, hogy mennyire megfelelőek a tanulók számára, mennyire keltik fel az érdeklődésüket, a nyelvtanulás iránti motivációjukat, mert ez hatással lehet a tanulók teljesítményére, valamint a nyelvtanulással kapcsolatban elért eredményeikre.

A vizsgálatokban új eredményeket is kaptunk, mert a tanult idegen nyelvek szerint különbség van a tankönyvértékelések között. A tanulók saját véleményénél egyszer a németesek tankönyvértékelései mutattak magasabb átlagot, egyszer pedig egyenlő az érték a két nyelvtanuló csoportnál, de mind a kettő az „Ingázó szakmaorientáltak” klaszteréhez köthető. Az okok feltárása további vizsgálatokat igényel, azonban erre az adatbázisunk nem ad lehetőséget, az viszont a jelenlegi adatokból is megállapítható, hogy a 64. táblázatban, a német tankönyvekre vonatkozó magasabb átlag valószínűleg az alacsony válaszadói

elemszámnak köszönhető. A 9.1 és 9.2 alfejezetben vizsgált többi esetben az angolt tanulók értékelték magasabbra a nyelvkönyveiket, aminek háttérében a tantárgyi kedveltség is állhat, amit a 9.1 alfejezetben erre vonatkozóan végzett korrelációs vizsgálat igazolt a közepes mértékű együtt járással.

A tanárok tanulóikról feltételezett tankönyvértékeléseinél hat esetből négyben mutatható ki az angol tankönyvekre vonatkozó magasabb érték. A tanárok saját véleményében az angoltanárok értékei a vizsgált esetekben kivétel nélkül magasabbak a némettanárokéhoz képest, aminek a háttérében húzóóó okok feltárása szintén további vizsgálatokat igényel. Úgy gondoljuk, hogy interjúk segítségével lehetne alaposabban megismerni a különböző idegen nyelvet tanító tanárok véleményében lévő különbségeket. A némettanárokéhoz képest az angoltanárok magasabb tankönyvértékelési adatai azért érdekesek, mert inkább ez az idegen nyelv az, amivel kapcsolatban kézenfekvőbb lenne bármilyen más, akár a mindennapi életből vett segédanyagokat – például internetes újságcikkeket – használni. Azonban lehetséges, hogy pontosan a fellelhető anyagok minősége az oka annak, hogy az angoltanárok számára felértékelődnek az általuk használt tankönyvek.

10. Összegzés

Az idegennyelv-tanulás fontosságát hazai és nemzetközi szinten is hangsúlyozzák különböző oktatással, munkaerőpiaci folyamatokkal foglalkozó szakemberek és szervezetek. Az angol nyelv napjainkban megkerülhetetlen világnyelvvé vált (Saraceni 2008), nemcsak a tanulmányok, hanem a munkavállalás területén is (Hegyi-Halmos 2018), mert az emberi és a kulturális tőke részeként a munkaerőpiacon tudástöbbletet jelent (Veroszta 2010; Gerhard-Hans 2013; Pusztai 2015). Az európai országok többségében két idegen nyelv ismerete elvárás, ami a legtöbbször az angol után a német vagy a francia nyelvet jelenti (Eurydice 2017). Hazánkban a tanult idegen nyelvek sorában az angol után a német nyelv a második, ami történelmi, földrajzi tényezőkre, valamint a gazdasági folyamatokra vezethető vissza. A rendszerváltozás után rövid ideig többen tanultak németül, mint angolul, de a 2000-es évekre ez a tendencia fokozatosan megfordult (Tichy – Ilse 2014).

Disszertációnkban azt vizsgáltuk, hogy milyen tényezők – például nyelvtanulási motivációk, jövőbeli tervek – játszanak szerepet a német és a angol nyelv tanulásában. Erről egy keresztmetszeti képet adtunk, amihez társadalmi és nyelvpedagógiai alapokon kerestünk olyan okokat, illetve magyarázatokat, amik befolyással lehetnek a német nyelvválasztás népszerűségére, a német mint idegen nyelv tanításának/tanulásának közoktatásbeli eredményességének növelésére és a mindennapokban használható nyelvtudás átadására.

A „Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében” című kérdőíves kutatásunk előkészítéséhez olyan területet kerestünk, ahol alacsony a német nemzetiségi háttér, hogy ez ne torzítsa a későbbi eredményeinket. Egy korábbi kutatásra (Sebestyén – Hegedűs 2017) és a 4.3 fejezetben bemutatott érettségi átlagokra alapozva úgy találtuk, hogy Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye adatai mutatnak hasonlóságot egymással. Az Oktatási Hivatal 2019-es adatszolgáltatása alapján áttekintettük országosan, a két, vizsgálatra kiválasztott megyére fókuszálva, a gimnáziumban és szakgimnáziumban 11. évfolyamon német és/vagy angol nyelvet oktató intézmények számát, az intézmények fenntartóit, a német és/vagy angol nyelvet tanulók, illetve a tanáraik létszámát, amik kiindulási pontot jelentettek a kutatásunk tervezéséhez.

Disszertációnk 5. fejezetében mutattuk be a kutatási kérdéseinket és a hipotéziseinket, melyek közül az első, illetve a második az idegennyelv- és a középiskola-választásra vonatkozott, a harmadik és a negyedik a németet, illetve angolt tanulók tanulmányi teljesítményére a társadalmi státuszuk függvényében. Az ötödik és a hatodik kutatási kérdésünk, illetve hipotézisünk a német- és angoltanárok szakmai ismereteinek,

továbbképzési igényeinek vizsgálatára koncentrált, míg a hetedik és a nyolcadik a németet, illetve az angolt tanulók, valamint a nyelvtanáraik tankönyvértékeléseinek összehasonlítására.

A hipotézisek vizsgálatához két adatbázist állítottunk össze, melyek közül az egyik a németet és/vagy angolt tanulók válaszait, míg a másik a német-, illetve angoltanárok kérdőíveiből származó adatokat tartalmazta. A tanulóknál sikerült közel egyenlő létszámú kérdőívet kitöltnünk megyénként, illetve képzéstípusonként, de a nyelvtanárok megoszlásában látható az angol nyelv nagyobb népszerűsége, mert míg megyénként közel egyenlő az elemszám az tanított idegen nyelvekben, addig képzéstípusonként már nem, s összességében véve is több angoltanár szerepel a mintában.

Az első empirikus fejezetben (6. fejezet) először az általános iskolai idegennyelv-választással kapcsolatos változókat elemeztük, majd a középiskola-választást és a középiskolai idegennyelv-tanulást vizsgáltuk. Ebben a fejezetben az első két hipotézis vizsgálatát tűztük ki célul. Az első szerint *az általános iskolában elkezdett idegennyelv-tanulás meghatározza a középiskolában tanult idegen nyelvet*, ez a hipotézisünk igazolódott. 827 tanuló válaszait vizsgáltuk meg, melynek során az általános iskolában egyéb idegen nyelvet, valamint a szakgimnazisták adatait elemeztük részletesen. A gimnazista válaszadókat speciális csoportnak tekintettük az ebben az intézménytípusban két, kötelezően tanulandó idegen nyelv miatt, mert emiatt első vagy második idegen nyelvként tanulták az általános iskolában megkezdett németet/angolt. Eredményeink szerint a válaszadók 9%-a (75 fő) tanult a középiskolában az általános iskolában elkezdettől eltérő idegen nyelvet, ami magasabb arány, mint az Albert és munkatársai (2018) által országosan reprezentatív mintán megállapított 3%. Az eltérés hátterében véleményünk szerint az állhat, hogy a disszertációnkban bemutatott kutatásban csak két megye adatai szerepelnek.

A második hipotézisben azt feltételeztük, hogy *a tanulók családi háttere meghatározó a középiskolai képzéstípus- és idegennyelv-választásban*. Már az általános és a középiskolai idegennyelv-választásnál is többségben voltak az angolt tanulók, azonban, ha az általános iskolában a szülő választotta az idegen nyelvet gyermeke számára, akkor az látható, hogy a magas társadalmi státuszúak 54,0%-ának szülei a németet választották, és a két vizsgált megye összehasonlításában különösen igaz ez a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből származó válaszadókra. Ez az eredmény a disszertációnk egyik tudományos újdonsága, mert eltér a korábbi szakirodalmi megállapítástól (például Csapó 2001; Nikolov 2003a; Nikolov – Vigh 2012; Nikolov – Csapó 2018), aminek egyik oka lehet, hogy a kutatásunk csak két megyére vonatkozik, s így a helyi jellegzetességek jobban kimutathatók, mint egy országos kutatás adataiban. A másik ok a szülők személyes indíttatása lehet, például a jövőben, német nyelvterületre tervezett munkavállalás, utazás (Bassola 1995; Einhorn 2000; Szépe 2000),

azonban ez utóbbi ok vizsgálata további kutatásokat igényel. Ha a válaszadó saját maga dönthetett az általános iskolában tanult idegen nyelvről, akkor az esetek többségében (78%) a tanulók az angolt választották, ami azért fontos információ, mert a válaszadók 91%-a a középiskolában folytatta az általános iskolában elkezdett idegen nyelv tanulását.

A középiskola-választással kapcsolatos elemzésekből kiderült, hogy az alacsony társadalmi háttérű válaszadók számára az intézmény földrajzi közelsége volt a legfontosabb, és csak az angolt tanulók közül az alacsony társadalmi státuszúak, míg a németet tanulóknál a magas társadalmi státuszúak számára volt lényeges, hogy milyen idegen nyelvet lehet tanulni az adott középiskolában. A középiskola-választásra vonatkozó változókból kialakított klaszterekben a „Felsőoktatás-orientált helyiek” számára volt a legfontosabb szempont az idegen nyelv a középiskola-választásban, mert ebben a klaszterben a legmagasabb a gimnáziumi, és ezen belül is a nyelvi tagozatos képzésben résztvevők aránya. Az ide tartozók jellemzően alacsony társadalmi háttérűek, de feltételezhetően részben anyai mintára a felsőoktatásban szeretnének továbbtanulni. A csak németet tanulók közül a legtöbben az „Ingázó szakmaorientáltak” csoportjába tartoznak, ahol a legnagyobb a magas társadalmi státuszúak, valamint a szakgimnázisták aránya. A választott képzéstípus azért fontos, mert a magasabb társadalmi státuszúak általában gimnáziumi képzést választanak (Andor 2000; Sebestyén – Hegedűs 2017), de a jövőbeli célok – munkaerőpiacon keresett szakma megszerzése akár már középfokon – és a fenntartók intézményi profilja jelen esetben felülírta ezt a szakirodalmi megállapítást. A csak angolt tanulók közül a legnagyobb arányban a „Kitörni vágyók” klaszterébe sorolhatók be, ahol a második legmagasabb az alacsony társadalmi státuszúak aránya. Nekik valószínűleg a felfelé irányuló mobilitás megvalósítása a céljuk azzal, hogy szeretnének bejutni a felsőoktatásba, mert körükben a legmagasabb (15%) a legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzett anyák aránya. A „Túlélésre hajtok” klaszterébe tartozók 54,6%-a gimnáziumi képzésben vesz részt, de adataink szerint számukra nem volt kiemelkedően fontos szempont a középiskolai képzéstípusválasztásnál.

Összességében a hipotézisünk igazolódott, mert az eltérő társadalmi háttérű csoportok más-más módon választanak középiskolai képzéstípust, valamint idegen nyelvet. Az alacsony társadalmi státuszúak a hozzájuk földrajzilag legközelebb eső intézményt választják (Schultz 1998; Denzler – Wolter 2010; Fekete et al. 2016; Zolnay 2018); az idegennyelv-választásban az angol nyelvet részesítik előnyben, szemben a magas társadalmi státuszú családokkal, akiknek a gyermekei közül többen németet (is) tanulnak.

A 7. fejezetben a tanulmányi eredményesség és a továbbtanulási tervek vizsgálata volt a célunk, amivel kapcsolatban a harmadik hipotézisben az alábbi fogalmaztuk meg: *az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulóknál a tantárgyi teljesítmények*

alacsonyabbak, mint a hasonló társadalmi státuszú angolt tanulóknál. A hipotézis vizsgálatához először kiszámoltuk, hogy a megnevezett öt tantárgyból milyenek az alacsony és a magas társadalmi státuszú tanulók 9. és a 10. évfolyamos év végi eredményei. Az alacsony társadalmi státuszúak teljesítménye mindig elmarad a magas társadalmi státuszúakétól, de a csak németet tanulók eredményei az esetek több mint felében jobbak, mint a csak angolt tanulóké. Megyei összehasonlításban ugyanezt tapasztaltuk, aminek oka lehet, hogy a Hajdú-Bihar megyeiek szülei iskolázottabbak. Az idegen nyelvi versenyeken arányaiban többen vettek részt a magasabb társadalmi státuszúak, a csak németet tanulók, illetve a Hajdú-Bihar megyéből származók. Németből közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgálója, emelt szintű érettségije főként szakmunkás/szakiskolai vagy szakközépiskolai végzettségű apák gyermekeinek van, míg angolból közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgálója, emelt szintű érettségije főleg diplomás apák gyermekeinek. Ezért a hipotézisünk csak részben igazolódott, mert az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulók tanulmányi teljesítménye általában jobb, és a csak németet tanulók gyakrabban vesznek részt idegen nyelvi versenyeken is, de a diplomás apák gyermekei főleg angolból érettségiztek, nyelvvizsgáztak az adatfelvételig.

A negyedik hipotézisünk szerint *az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulók alacsonyabb célokat tűznek ki, mint a hasonló társadalmi státuszú angolt tanulók.* A jövőbeli tervekben az alacsony társadalmi státuszúak inkább középszintű érettségi, külföldi munkavállalás jelenik meg, míg a magas társadalmi státuszúak tervei között szerepel a középfokú nyelvvizsga is. Az alacsony társadalmi státuszú tanulók közül arányaiban többen szeretnék angolból nyelvvizsgát tenni, mint németből, továbbá a csak németet tanulók között nagyobb arányban vannak, akik a jövőben angol nyelvvizsgát szeretnék tenni, mint a csak angolt tanulók közül német nyelvvizsgát tervezők. Az adatokat megvizsgáltuk a származási megye szerint is, mert a 6. fejezetből kiderült, hogy a Hajdú-Bihar megyei válaszadóknak általában véve jobb a családi háttere. A Hajdú-Bihar megyei csak németet tanulók számára a középfokú nyelvvizsga és a külföldi munkavállalásban vélt hasznosság lényeges a nyelvtanulással kapcsolatban, míg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeieknek a középszintű érettségi fontos. A németet és angolt is tanulóknál mindhárom vizsgált változóban a Hajdú-Bihar megyeiek értékei magasabbak. Összességében a negyedik hipotézisünk igazolódott, mert az alacsonyabb társadalmi státuszú, németet tanulók jövőbeli terveiben a német nyelv kisebb jelentőséggel szerepel az angol nyelvhez, valamint az angolt tanulók terveihez képest.

A 8. fejezetben a német- és az angoltanárok szakmai munkáját, illetve jövőbeli továbbképzési terveit vizsgáltuk (tanórak menetével, tartalmával kapcsolatos állítások, tanári munka, felkészültség, néhány továbbképzéstípus) az ötfokú Likert-skálán végzett értékeléseik

alapján. A hipotézisek vizsgálatához ezeket a válaszokat átlagoltuk, és elemeztük a pedagóguspályán eltöltött idő, valamint a válaszadók által tanított idegen nyelvek figyelembevételével. Az ötödik hipotézisben azt feltételeztük, hogy *a több szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok inkább az idegen nyelv alkalmazás szintű használatára helyezik a hangsúlyt*. Az adatok szerint a pedagóguspályán eltöltött évek során a prioritás mindig más területekre helyeződik, mert a 0-9 éve tanítók még a tanítási rutin, valamint a minél több ismeret megszerzésére törekednek, amivel kapcsolatban a jövőben számos továbbképzésen szeretnének részt venni. A 10-19 és a 20-29 éve nyelvtanárként dolgozók egyre inkább a módszertani kultúra bővítésére összpontosítanak, azonban a 10-19 éve nyelvtanárként dolgozók értékelték szignifikánsan a legmagasabbra, hogy a tervszerű tanórai haladás érdekében frontális munka formát is alkalmaznak. A 30 vagy több éve pályán lévők főleg a tanulók kommunikációjának fejlesztésére és a tehetséggondozásra fókuszálnak, s már kevésbé érdeklődnek a módszertani megújulás, illetve a jövőbeli szakmai továbbképzések iránt. Ezek alapján a hipotézisünk igazolódott, mert a nyelvtanárként eltöltött idővel arányosan egyre inkább a megjelenik az újabb módszerek megismerésének és használatának igénye, valamint a tanulók kommunikációjának fejlesztése, ami a mindennapi életben előforduló szituációk gyakorlásának lehetőségét foglalhatja magában. A módszertani megújulás igényének hátterében az állhat, hogy a válaszadók a felsőoktatási tanulmányaik során vélhetően megismerték az új nyelvtanítási módszereket, de a végzettségük megszerzése óta eltelt évek miatt már szükségesnek tartják a módszertani repertoárjuk megújítását.

A hatodik hipotézisünk szerint *szignifikáns különbség van a német- és az angoltanárok tanóraszervezése között*. A német- és az angoltanárok válaszaiban sokszor találtunk hasonlóságokat – például a változatos tananyagösszeállítás, tanóraszervezés igénye –, de szignifikáns különbségként jelent meg, hogy a némettanárok nyelvtani ismeretek fejlesztését fontosabbnak tartják, aminek hátterében a két idegen nyelv közötti nyelvtani különbségek húzódnak. A német- és az angoltanárok szerint is egy-egy tanítási órájukon túl sok tanuló vesz részt, ugyanakkor megpróbálnak mindenkit megszólaltatni az órán. A tanórai rend megteremtését a némettanárok értékelték szignifikánsan magasabbra, míg az angoltanároknak a tanulók tanórai létszáma nagyobb problémát jelent. A jövőben tervezett továbbképzések vizsgálatát a továbbképzések tartalmi elemei miatt tartottuk fontosnak, mert az itt szerzett ismeretek hatással lehetnek a tanóraszervezésre. A némettanárok inkább az interaktív táblával, online segédanyagokkal kapcsolatos továbbképzéseket preferálják, továbbá szignifikánsan magasabbra értékelték a magyar nyelvű szaktudományos, valamint szakmódszertani képzéseken való jövőbeli részvételt. Az angoltanárok az idegen nyelvű szaktárgyról, illetve szakmódszertani ismeretekről szólókat értékelték magasabbra, de ezek nem mutatnak

szignifikáns különbséget a némettanárok válaszaihoz képest. A német- és az angoltanárok válaszai között a vizsgált 39 változóból hatnál találtunk szignifikáns összefüggést, ami alapján a hatodik hipotézisünk igazolódott.

A 9. fejezetben a hetedik hipotézis vizsgálatát végeztük el, amiben azt feltételeztük, hogy *a különböző tanulói csoportok további terveik függvényében eltérően értékelik a tankönyveiket*, ami igazolódott. A tanulókat a középiskolaválasztási klaszterek és még egy-egy további változó – tanult idegen nyelv(ek), fenntartó, képzéstípus – mentén vizsgáltuk. Az adatok szerint a tanulók különbözőképpen értékelik a tankönyveiket, s ezek a különbségek összefüggnek a 6. fejezetben leírt klaszterjellemzőkkel, valamint az ezekben megfogalmazott jövőtervekkel. Az „Ingázó szakmaorientáltak”-nál többször is a németesek tankönyvértékelései mutatják a magasabb átlagot, ami a klaszterre jellemző magasabb társadalmi háttérrel, illetve a középfokon megszerezni kívánt piacképes szakmával állhat összefüggésben. A többi klaszterre a németesek alacsonyabb átlagai jellemzőek. A „Kitörni vágyók” és a „Felsőoktatásorientált helyiek” számára elsősorban a felsőoktatásba való bekerülés a cél, ahol segítség lehet az angol nyelvtudás például a szakirodalomban való tájékozódás vagy egy külföldi ösztöndíj kapcsán, ennek megfelelően ez a két klaszter az angol tankönyveit értékelte magasabbra. A „Túlélésre hajtók” klaszterének eredményei több esetben a legalacsonyabbak, ami feltételezhetően a klaszterre jellemző, középiskolával és az ottani tanulmányaikkal kapcsolatos, általános motiválatlanabbságukból adódik.

A nyolcadik hipotézisben azt fogalmaztuk meg, hogy *mind a két idegen nyelvnél a saját és a tanáraik véleménye alapján is a tanulók magasabbra értékelik a tankönyveik színvonalát, mint a tanáraik, ami nem igazolódott*. A hipotézis vizsgálatához a tanárok és a tanulók saját, valamint a tanárok tanulóikról feltételezett véleményüket hasonlítottuk össze. A tanárok tankönyvértékelései kettő kivételtől – amik valószínűleg az alacsony elemszámokból adódnak – eltekintve magasabbak, mint a tanulók saját, valamint a tanáraik által feltételezett átlagai. A 12 vizsgált esetből hétben a tanulók saját véleménye a második legmagasabb értékeket mutatja, majd ezt követik a tanáraik által valószínűsítettek. A tanárok saját értékelése a legtöbbször közelebb áll a tanulók saját értékeléséhez, de azt jelenti, hogy nem ismerik teljes mértékben a tanulóik tankönyvekkel kapcsolatos véleményét, ami hasznos lehetne a tanóra tartalmával a tanóraszervezéssel kapcsolatban, mert hatással lehet a tanulók nyelvtanulási motivációjára, teljesítményére és a nyelvtanulásban elért eredményeikre is.

A tankönyvek értékelésével kapcsolatban tudományos újdonság, hogy különbség van a tanulók és a tanárok véleményében a szerint, hogy a német vagy az angol nyelvvel foglalkoznak. Az angolt tanulók válaszai a németesekhez képest két eset kivételével, melyek mindegyike az „Ingázó szakmaorientáltak” klaszteréhez köthető, magasabb átlagot mutatnak.

A háttérokok felderítése további vizsgálatokat igényel, azonban a jelenség hátterében feltételezésünk szerint a 65. táblázatban az alacsony elemszám, míg a többinél a tantárgyi kedveltség is állhat, mert a tankönyvek értékelésére és a tantárgyi kedveltségre vonatkozó változók között közepes erősségű együtt járást mutatott a korrelációs vizsgálat. A tanárok tanulóikról feltételezett értékelésében a vizsgált hat esetből négyben magasabb az angol tankönyvekre vonatkozó átlag, a tanárok saját értékelésében pedig mindig az angoltanároknál láthatók magasabb átlagok. A tanárok válaszai is további vizsgálatot igényelnek, amire véleményünk szerint tanári interjúk készítése lehet a legalkalmasabb.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált tényezők közül a családi háttérnek van a legmeghatározóbb szerepe az idegennyelv-választásban és -tanulásban. A társadalmi háttérnek jelentős szerepe van a jövőtervekben is, amik általában az angol nyelv tanulását tartják szükségesnek, és a német nyelv egyre inkább a második helyre kerül, amely tendencia véleményünk szerint a jövőben is tovább fog folytatódni. A nyelvtanárok válaszaiban a pedagóguspályán eltöltött idő mértéke és a tanított idegen nyelv alapján megfogalmazott különbségek alkalmasak lehetnek arra, hogy a pedagógusok számára célzottabban szervezzenek továbbképzéseket, amin bővíthetik a módszertani repertoárjukat és megismerkedhetnek új, nyelvtanításhoz használható eszközökkel.

Kutatásunk egyik korlátja, hogy a középiskolákat fenntartói csoportok szerint nem ugyanolyan arányban tudtuk bevonni a vizsgálatunkba, mint, ahogy az az Oktatási Hivatal 2019-es adatszolgáltatásából megállapítható volt a két vizsgált megyére vonatkozóan. Így a kutatásunkban a legkevesebb az egyéb fenntartású intézményekből válaszolók aránya, míg az Oktatási Hivatal szerint ez a fenntartói csoport rendelkezik a legtöbb intézménnyel a vizsgált területen. A kutatásunk másik korlátját a képzéstípusonkénti, illetve a területi lehatároltság jelenti, mert az eredményeink csak az adott területre és képzéstípusokra általánosíthatók, vagyis a szűrt minta miatt országos vagy a teljes középiskolai képzésre vonatkozó általánosításra nem alkalmasak. A kutatásunk harmadik korlátjának a tanárok létszámadatai tekinthetők, mert egyrészt a szakgimnáziumokban tanítók létszáma fele (33 fő) a gimnáziumokban tanítókénak (66 fő), másrészt a németet (43 fő) és az angolt (57 fő) tanítók létszáma sem arányos.

Disszertációnk újdonságai közé tartozik az elméleti fejezetekben bemutatott „Az 1998/1999. és 2018/2019. tanévek közötti tankönyvjegyzékek német, mint idegen nyelv tanításához használható kiadványokat tartalmazó adatbázis”, a „Német nyelvi érettségi 2007-2018” és az „Angol nyelvi érettségi 2007-2018” című adatbázisok. Ezekhez hasonló összeállítására és elemzésére tudomásunk szerint eddig még nem volt példa. A dolgozat további újdonságai a „Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg

megyében” címmel készített tanulói és tanári adatbázisok, amihez hasonló kutatások készültek már korábban (Einhorn 2015a; Öveges – Csizér 2018), de egyrészt ezek országos jellegűek voltak, s nem egy térség helyi jellegzetességeit vizsgálták; másrészt eddig még nem került sor a németet és angolt tanulók adatainak párhuzamos vizsgálatára, illetve összehasonlítására. A felsorolt nyelvtanulási/nyelvtanítási prioritásokat átgondolásra érdemesnek tartjuk, mert véleményünk szerint ezek alapján kidolgozhatók olyan helyi módszerek, célok, melyek motiválják a tanulók nyelvtanulását.

A kutatási témánk egyik jövőbeli iránya lehet, hogy a jelenlegi tanári adatbázisunk kibővítésével részletesebb elemzéseket tudjunk végezni a német- és angoltanárok további csoportokra bontásával. Egy másik lehetséges kutatási irány, hogy olyan területen is végzünk a jelenlegivel megegyező kutatást, ahol a német nemzetiségnek nagyobb jelenléte van, így vizsgálhatóvá válhat, hogy a nyelvtanulási motivációjukat befolyásolja-e az otthonról hozott német nemzetiségi nyelv ismerete.

11. Summary

Command of foreign languages is nowadays more and more essential concerning advancement in studies as well as the labour market (Hegyí-Halmos, 2018). In most of the European countries mastering two foreign languages is required. In most cases English is followed by German or French (Eurydice, 2017). German is more widespread in our country due to historical reasons, geographical factors as well as economic processes. That is why after the change of regime more people learnt German than English, however, by the 2000s this tendency turned round (Tichy – Ilse, 2014).

In our dissertation we examined what language learning motivations, aims and future plans promote or hinder learning German and English. Therefore, based on social and language pedagogical grounds in our research we aimed to provide a cross-sectional view in which we were searching for reasons and explanations that may influence the choosing of a foreign language, the enhancement of efficiency of learning/teaching foreign languages in public education and transferring language knowledge that can be used in everyday life. Based on eight research questions and hypotheses choosing of foreign languages and that of secondary school as well as school achievement of students learning German and English were examined considering socio-economic status. German and English teachers' professional knowledge, their demand on further education as well as teachers' and students' view on schoolbooks were also analysed. For our research with paper-based questionnaires titled „Learning and teaching German in Hajdú-Bihar and Szabolcs-Szatmár-Bereg counties” three questionnaires were used, all of them created by Evasys program. According to these two databases were compiled: one of them comprises the figures of students learning German and/or English in the 11th grade of secondary grammar or technical schools. The other one involves these of their teachers of German and English. The pilot test took place in December 2018, while surveying data in March and April 2019. In this process 890 students, 43 teachers of German and 57 teachers of English answered the questions in 18 institutions. To examine the figures SPSS software was used and with it two- and three-dimensional cross tabulations, variance analysis tabulations and clusters were created as well as correlation was calculated. Regional figures were depicted on a map using the MapInfo program.

According to our results 9% (75 persons) of the answering students was learning in the secondary school a foreign language that is not the same as the one learnt in primary school. This is a higher ratio than 3% found by Albert and his colleagues (2018) in the sample examining the whole of the country. When choosing a foreign language to learn in primary and secondary school there were more students opting for English, though, groups of different

socio-economic status had chosen the type of secondary education and a foreign language in a different way. Students of low socio-economic status opted for the geographically closest institution (Fekete et al., 2016; Zolnay, 2018) and favour English as a foreign language. On the contrary, several children of families with high socio-economic status learn German (as well). If it was the parents who had chosen a foreign language in the primary school, 54% of those of high socio-economic status opted for German. It is more typical of those living in Szabolcs-Szatmár-Bereg county. If it was the surveyed person who could make his/her own decision, the majority (78%) had chosen English. It can be explained by the fact that in everyday life this foreign language can be heard the most often. School achievement of students of low socio-economic status falls always behind that of students of high socio-economic status. However, school achievement of students of lower status who learn German is usually better than that of their English learning counterparts. Previous to surveying data students learning only German took part in foreign language competitions more often. Furthermore, children of fathers with a degree passed the secondary school leaving examination and the language exam mainly in English. In the future plans of students with lower socio-economic status who learn German as a foreign language German is less important than English or less important compared to the plans of those learning English.

According to the examination of German and English teachers' professional work and future plans for further education there are always different fields of priority depending on the length of their career as a foreign language teacher. The desire to acquire and apply the latest methods as well as enhancing students' communication skills are getting more and more present. Comparing German and English teachers' answers there were several similarities, however, as a significant difference it became clear that teachers of German think the improvement of grammatical knowledge more important. Furthermore, teachers of German plan to join professional further education in Hungarian if they cover the fields of interactive whiteboard and audiovisual materials as well as methodological trainings.

As for students' evaluation of schoolbooks members of various clusters evaluate their schoolbooks differently based on the clusters of choosing a secondary school. It can be in close connection with their future plans. When comparing teachers' and students' own views on schoolbooks as well as teachers' assumptions about their students' opinion teachers' evaluation of schoolbooks are almost always higher. Connected to the evaluation of schoolbooks there is a new finding. According to it there is a difference between the answers of those learning German and those learning English on accordance with their learnt foreign language. Furthermore, there is a similar difference studying the views of teachers teaching German and that of teachers of English.

12. Hivatkozott irodalom

1. 1985. évi I. törvény az oktatásról
2. 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról
3. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
4. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
5. 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
6. 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról
7. 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról
8. 5/1998. (II.18.) MKM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről
9. 16/2000. (II. 11.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról
10. 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
11. 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
12. 10/2003. (IV. 28.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról
13. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
14. 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint az egyes oktatási szabályok módosításáról
15. 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről
16. 26/2004. (IX. 16.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet módosításáról
17. 237/2006. (XI. 27.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól
18. 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról
19. 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsgabizonyítványok Magyarországon történő honosításáról
20. 25/2009. (V. 27.) OKM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet módosításáról
21. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
22. 26/2011. (V. 27.) NEFMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet módosításáról
23. 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról
24. 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
25. 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről

26. 106/2012. (VI. 1.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról
27. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
28. 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról
29. 2013. évi CCXXXII. törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról
30. 16/2013. (II. 28.) EMMI rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről
31. 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
32. 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
33. 7/2014. (I. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
34. 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet a tankönyvvé, pedagógus kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről
35. 335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról
36. 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról
37. 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról
38. 4/2017. (IV. 10.) EMMI rendelet a tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet módosításáról
39. 19/2017. (X. 5.) OGY határozat a Magyar Köztársaság megyéiről, a megyék nevééről és székhelyéről szóló 67/1990. (VIII. 14.) OGY határozat módosításáról
40. 2018. évi LXXXIX. törvény az oktatási nyilvántartásról
41. 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
42. 261/2019. (XI. 14.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárással összefüggésben egyes kormányrendeletek módosításáról
43. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
44. 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről
45. *A 2020-as Nathoz illeszkedő tartalmi szabályozók* (2020).
https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat [2020. 08. 30.]
46. 2021. évi XII. törvény az Eszterházy Károly Egyetem fenntartói jogának az Egri Főegyházmegye részére történő átadásáról és az ehhez kapcsolódó vagyonyjuttatásról
47. 350/2021. (VI. 24.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet ideje alatt a nyelvvizsga alóli mentességről
48. Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018): A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.* Budapest. 90-160.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
[2021. 01. 15.]

49. Ally, Mohamed – Grimus, Margarete – Ebner, Martin (2014): Preparing teachers for a mobile world, to improve access to education. In: *Prospects*, 44(1): 43-59.
50. Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid – Byram, Michael (szerk.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment.* Tübingen: Gunter Narr. 123-138.
51. Andl Helga (2014): Kisiskolák és nemzetiségi oktatás. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013/2014.* Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 74-87.
52. Andor Mihály (2000): A nyelvtudás szociális háttere. In: *Educatio*, 9(4): 717-728.
53. Andor Mihály – Liskó Iлона (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás.* Budapest: Iskolakultúra.
54. *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Fehér könyv 2012-2018. Melléklet a 49545-2/2012. számú előterjesztéshez* (2012). <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatás-feher-konyv.pdf> [2013. 02. 19.]
55. Auer, Peter (2013): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern.* 2., aktualisierte Auflage. Berlin – Boston: De Gruyter.
56. Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia (2018): *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem. <http://www.arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> [2019. 06. 17.]
57. Bander Katalin – Ercsei Kálmán – Galántai Júlia – Gyökös Eleonóra – Kurucz Orsolya – Nikitscher Péter – Szabó Zoltán András – Szemerszki Marianna (2015): *Minőség és eredményesség a közoktatásban. Oktáspolitikai folyamatok és tendenciák elemzése a kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalom és a TÁMOP 3.1.1. 4. és 5. alprojektjeinek keretében létrejött kutatási eredmények alapján.* [H. n.]: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
58. Barabás László (2009): Az idegen nyelvek tanulásának sorrendjéhez. In: Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. 2008. április 3-5.* Budapest: Balassi Intézet. 77-88.
59. Barber, Michael – Mourshed, Mona (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top?* McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx [2019. 05. 06.]
60. Barta Szilvia (2009): A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. In: *Educatio*, 18(2): 250-256.
61. Bartal Orsolya (2019): Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek. In: *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 17(3-4): 129-136.
62. Bartha Csilla (2000): Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. In: *Educatio*, 9(4): 761-775.
63. Bassola, Péter (1995): *Deutsch in Ungarn in Geschichte und Gegenwart.* Heidelberg: Groos.
64. Baumann, Manfred (1991): Kriterien zur Vergleich und zur Auswahl von Schulbüchern. In: *Kriterien zur Auswahl von Schulbüchern.* Köthen: Wissenschaftliches Zentrum für Schulbuchforschung am Wolfgang-Ratke-Institut Pädagogische Hochschule Halle-Köthen. 1-6.
65. Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

66. Bárdos Jenő (2003): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: Kiss Endre – Lénárd Gábor (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debrecen 2001. november.* Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára – Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 189-208.
67. Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok.* Pécs: Iskolakultúra Könyvek.
68. Bárdos Jenő (2005): A kommunikatív nyelvtanítási irány és a századvég. In: *Iskolakultúra*, 15(8): 60-72.
69. Bárdos Jenő (2007): Kis nyelvtanítás-történet. In: *Mester és Tanítvány*, 4(16): 18-24.
70. Bárdos Jenő (2019a): A nyelvtani-fordító módszer. In: Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 74-82.
71. Bárdos Jenő (2019b): A direkt módszer. In: Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 83-92.
72. Bárdos Jenő (2019c): Az audiolingvális módszer. In: Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 143-151.
73. Bárdos Jenő (2019d): Az audiovizuális módszer. In: Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 156-161.
74. Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000.* Budapest: ÖKONET Kft.
75. Bekő Melinda-Erzsébet – Barabási Tünde (2012): A Projektmódszer hatása a német nyelv tanulási folyamatára és ennek eredményességére. In: *PedActa*, 2(2): 13-26.
76. Benedek András (2019): Új paradigma az oktatásban – A képek elsődlegessége. In: *Magyar Tudomány*, 180(7): 949-960.
77. Benő Eszter (2011): Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. In: *Magiszter Ősz*, 9(3): 43-52.
78. Bernstein, Basil B. (1971): *Class, codes and control.* London: Routledge.
79. Bialystok, Ellen – Poarch, Gregory J. (2014): Language experience changes language and cognitive ability. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3): 433-446.
80. Bikics Gabriella – Kegyes Erika (2016): DIGIDEUTSCH – Német nyelvű digitális tananyag általános iskolások számára. In: *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 14(3-4): 93-110.
81. Bindorffer Györgyi (2010): Nemzetiségi politika Magyarországon Szent István korától a rendszerváltozásig. In: Gyulavári Tamás – Kállai Ernő (szerk.): *A jövevényektől az államalkotó tényezőkig. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon.* Budapest: Országgyűlési Biztos Hivatala. 10-48.
82. Bindorffer Györgyi – Dóczé Nikolett – Kállai Ernő (2010): A magyarországi nemzeti közösségek történelme és jelene. In: Gyulavári Tamás – Kállai Ernő (szerk.): *A jövevényektől az államalkotó tényezőkig. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon.* Budapest: Országgyűlési Biztos Hivatala. 49-143.
83. Bindorffer Györgyi – Fórika László – Kutassy-Nagy Noémi – László Boglárka – Szabó Orsolya – Vass Veronika (2011): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről.* Budapest: Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztos. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf> [2016. 05. 25.]
84. Blossfeld, Hans-Peter – Blossfeld, Gwendolin Josephine – Blossfeld, Pia Nicoletta (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 11(1): 16-30.

85. Bocsi Veronika – Pusztai Gabriella – Fényes Zsuzsanna Hajnalka (2020): Első generációs hallgatók a campuson. Különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. In: *Szociológiai Szemle*, 30(4): 26-44.
86. Bodo, Edith (2003): Analyse des Schulbuchs „Das Deutschmobil” als Lehrwerk an Schulen Ungarns. In: Wiater, Werner (szerk.): *Schulbuchforschung in Europa. Bestandaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. 153-166.
87. Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachunterricht. In: Adamzová, Livia – Péteri, Attila (szerk.): *Innovative Aspekte der DaF-Linguistik*. Budapest: ELTE – Bratislava: Wirtschaftsuniversität Bratislava. 17-27.
88. Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: Typotex – Eötvös-József-Collegium. 33-60.
89. Borsos Levente – Kruzsliz Tamás (2017): Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése IKT eszközökkel – Egy japán-magyar projekt tanulságai. In: *THL2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, (1-2): 270-288.
90. Boudon, Raymond (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Okker Kiadó. 406-417.
91. Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (szerk.): *»Soziale Ungleichheiten«*. Göttingen: [k. n.]. 183-198.
92. Byram, Michael (1989): *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
93. Carroll, John B. (1981): Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Diller Karl C. (szerk.): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley MA: Newbury House. 83-118.
94. Carroll, John B. – Sapon, Stanley (1955): *Modern Language Aptitude Test*. New York.
95. Carroll, John B. – Sapon, Stanley (2002): *Modern Language Aptitude Test. Manual 2002 Edition*. N. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.
96. Ceglédi Erzsébet – Máth János (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 13(4): 23-46.
97. Ceglédi Tímea (2018): *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
98. Chrappán Magdolna (2017): A természettudományi tantárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. In: *Magyar Tudomány*, 178(11): 1352-1368.
99. Chrappán Magdolna – Pusztai Gabriella (2014): A továbbképzés és a doktori képzés várható szerepe a tanári pályamodellben. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. Szeged: Belvedere Meridionale. 13-40.
100. Clément, Richard – Gardner, Robert C. – Smythe, Padric C. (1977): Motivational variables in second language acquisition. A study of Francophones learning English. In: *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2): 123-133.
101. Clément, Richard – Gardner, Robert C. – Smythe, Padric C. (1980): Social and individual factors in second language acquisition. In: *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(4): 293-302.
102. Clyne, Michael G. (1995): *The German language in the changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

103. Cohen, Andrew D. – Weaver, Susan J. (1998): Strategies-based instruction for second language learners. In: Renandya, Willy A. – Jacobs, George M. (szerk.): *Learners and language learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center. 1-25.
104. Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *The American Journal of Sociology*, 94(Supplement): 95-120.
105. Coleman, James S. – Campbell, Ernest Q – Hobson, Carol J. – McPartland, James – Mood, Alexander M. – Weinfeld, Frederic D. – York, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
106. Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. In: *Iskolakultúra*, 11(8): 25-35.
107. Csapó Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
108. Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. In: *Iskolakultúra*, 19(3-4): 3-13.
109. Csécsiné Máriás Emőke – Könyvesi Tibor – Kozma-Lukács Judit – Tuska Zsuzsanna (2008): *Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
110. Csépes Ildikó (2012): Államilag elismert nyelvvizsgáztatás. Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? In: *Modern Nyelvoktatás*, 18(4): 56-60.
111. Csépes, Ildikó (2016): Researching Oral Feedback in the Foreign Language Classroom. In: *Hungarian Educational Research Journal*, 6(3): 95-106.
112. Csépes Ildikó (2019): Nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség: a magyarországi angoltanár (tovább)képzés aktuális kihívásai. In: *Pedagógusképzés*, 18/46/(3-4): 77-104.
113. Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 57(6): 54-68.
114. Csizér Kata – Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. In: *Magyar Pedagógia*, 102(3): 333-353.
115. Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. In: *Magyar Pedagógia*, 104(4): 393-408.
116. Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? In: *Magyar Pedagógia*, 99(2): 193-204.
117. Csizér Kata – Kormos Judit (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. In: *Magyar Pedagógia*, 107(1): 29-43.
118. Cs. Jónás Erzsébet (2007): A magyarországi orosz szakos képzés 1989-től 2006-ig. (A Nyíregyházi Főiskola története alapján). In: *Modern Nyelvoktatás*, 13(2-3): 5-22.
119. Deákné Dusa Ágnes Réka (2017): *Nemzetköziesedés a Debreceni Egyetemen. A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
120. Denzler, Stefan – Wolter, Stefan C. (2010): *Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz*. Aarau: SKBF.
121. *DESI – Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (2014).
<http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international>
[2014. 05. 15.]
122. Dobos Balázs (2013): Nemzetiségi nyelvhasználat Magyarországon: jogok és tapasztalatok. In: *Létünk*, 43(különszám): 26-43.

123. Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*, 78(3): 273-284.
124. Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching motivation*. Harlow: Longman.
125. Dörnyei, Zoltán (2010): The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In: Macaro, Ernesto (szerk.): *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum. 247-267.
126. Dörnyei, Zoltán – Al-Hoorie, Ali H. (2017): The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. In: *The Modern Language Journal*, 101(3): 455-468.
127. Dörnyei, Zoltán – Clément, Richard (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei, Zoltán – R. Schmidt, Richard (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press. 399-432.
128. Dross, Reinhard (1997): Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem. In: Englert, Rudolf – Lachmann, Rainer (szerk.): *Schulbuchanalyse. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher*. Münster: Comenius-Institut Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V. 111-118.
129. Dusa Ágnes Réka (2015): A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad: Partium – PPS – Budapest: ÚMK. 25-41.
130. Eduline (2010): *Hogyan változik a pontszámítás 2011-től?*
http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2010/12/15/20101214_pontszamitas_2011_felveteli [2016. 03. 13.]
131. Eduline (2015a): *Szigor vár a diákokra 2015-ben: egyre több a vizsga, nehezebb lesz a felvételi.*
https://eduline.hu/kozoktatasi/Ez_var_a_diakokra_2015ben_menzareform_es_fe_Y1H49W
[2019. 12. 26.]
132. Eduline (2015b): *Ilyen lesz a 2016-os felvételi: a legfontosabb változások.*
http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/Ilyen_lesz_a_2016os_felveteli_a_legfontosab_9ALWVM
[2019. 12. 29.]
133. Eduline (2015c): *Sok változás jön a felvételiben is: így szabják át a felsőoktatást.*
https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/felveteli_2017_15YFJW [2019. 12. 29.]
134. Eichler, Wolfgang – Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, Eckhard – Beck, Bärbel (szerk.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz. 63-82.
135. Einhorn Ágnes (1998): Vizsgáztatási hagyományok Magyarországon. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet. 97-191. (A 153-189. oldalon szerzőtárs: Dávid Ágnes.)
136. Einhorn Ágnes (2000): Idegennyelv-tanítás a szakképző iskolákban. In: *Educatio*, 9(4): 691-700.
137. Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet. 73-105.
138. Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. In: *Modern Nyelvtanítás*, 18(3): 22-34.
139. Einhorn Ágnes (2015a): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
140. Einhorn Ágnes (2015b): Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 57-75.

141. Ellington, Henry – Harris, Duncan (1986): *Dictionary of Instructional Technology*. London: Kogan Page.
142. Enyedi György (1977): Magyarország elmaradott területeinek vizsgálata. In: *Magyar Tudomány*, 84(5): 347-351.
143. Erdei Ildikó (2006): Kétnyelvűség és fakultatív magyar nyelvoktatás. In: *Magiszter*, 4(3): 157-167.
144. Erdei Ildikó (2010): A gyermekkori kétnyelvűség alapvető formái. In: *Magiszter Tél*, 8(4): 34-45.
145. European Commission (2012): *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386. Report*. <https://op.europa.eu/hu/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83> [2021. 08. 04.]
146. European Commission (2018): *The European Educational Area. Flash Eurobarometer 466. Briefing Note*. https://www.ecestaticos.com/file/c15945bef2d875b111e9fe94b0e76d4b/1576511759-fl_466_sum_en.pdf [2021. 08. 04.]
147. European Commission (2021): *About multilingualism policy*. https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en [2021. 08. 04.]
148. European Parliament (2000): *Das Europäische Jahr der Sprachen 2001*. https://www.europarl.europa.eu/language/annee_de.htm [2021. 08. 04.]
149. Eurostat (2017): *Foreign language learning statistics*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Further_Eurostat_information [2018. 01. 30.]
150. Eurostat (2020): *Foreign language learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education [2021. 08. 15.]
151. Eurydice (2017): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1 [2021. 07. 30.]
152. *Élő idegen nyelv vizsgakövetelmények* (2016). http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk_2017.pdf [2016. 09. 03.]
153. Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 232-260.
154. Fábián Gyöngyi (2003): A nyelvtanári szerep alakító tényezői. Az elvárások. In: Kiss Endre – Lénárd Gábor (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debrecen 2001. november*. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára – Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 556-567.
155. Fäcke, Christiane (1999): *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke*. Hamburg: Dr. Kovač.
156. Fedáková, Katarína (2010): Motivation und ihr Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. In: Conti, Norbert – Fedorko, Marián – Jambor, Jan – Kášová, Martina (szerk.): *Internationale germanistische und translatologische Tagung Prešov 2008. Anlässlich des 70. Geburtstages von Ladislav Šimon*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej University. 346-353.
157. Fehér Krisztina (2018): *A nyelv grammatikája. A nyelvtudomány és a kognitív pszichológia határán*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

158. Fehérvári Anikó (2009): Intenzív felzárkózás? A nyelvi előkészítő program vizsgálata. In: *Iskolakultúra*, 19(2): 3-17.
159. Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 183-209.
160. Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
161. Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. In: *Magyar Pedagógia*, 105(2): 185-205.
162. Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. In: *Iskolakultúra*, 17(6-7): 83-96.
163. Fekete, Adrienn – Hegedűs, Roland – Sebestyén, Krisztina (2016): First-year English and German Language Teacher Majors' Profile: From Where? Who? Why? and How? In: Falus, Iván – Orgoványi-Gajdos, Judit (szerk.): *New Aspects in European Teacher Education*. Eger: Líceum. 107-121.
164. Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut – Bonn: DAAD. 60-73.
165. Feld-Knapp, Ilona (2014a): *Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium.
166. Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: Typotex – Eötvös-József-Collegium. 15-31.
167. Feld-Knapp, Ilona (2015): Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (szerk.): *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 9-23.
168. Felvi (2011a): *A 2011-es általános felvételi eljárás – gyorsjelentés*.
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_es_felvettek/2011a_felvettek_gyorsjelentés?itemNo=3 [2016. 05. 30.]
169. Felvi (2011b): *Változnak a felvételi szabályok*.
<http://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas/Alapkepzesben/valtozasok2012> [2016. 05. 18.]
170. Felvi (2014): *A 2014-es általános felvételi eljárás – gyorsjelentés*.
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_es_felvettek/2014A_felvettek?itemNo=3 [2016. 05. 30.]
171. Felvi (2020): *Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2020/K)*.
https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ponthatarok?filters%5Bsta_int_id%5D=29&filters%5Bsta_kar_id%5D=&filters%5Bsta_ev%5D=2005%2F%C3%81 [2020. 08. 29.]
172. Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Szociológia* 1(1): 10-35.
173. Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. In: *Magyar Pedagógia*, 109(1): 77-101.
174. Figlio, David – Loeb, Susanna (2011): School Accountability. In: Hanusek, Eric A. – Machin, Stephen – Woessmann, Ludger (szerk.): *Handbook of the Economics of Education*. Volume 3. Amsterdam: Elsevier – North Holland Publishing Company. 383-421.
175. Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1993): Schulpolitik und nationale Minderheiten in Ungarn. In: *Educatio*, 2(2): 245-252.

176. Forray R. Katalin – Híves Tamás (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*. Budapest: Oktatókutatási Intézet.
177. Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
178. Földes Csaba (2002): Az idegen nyelvek oktatása, ismerete és használata Magyarországon – a nyelvpolitika tükrében. In: *Magyar Tudomány*, 48(2): 184-197.
179. Földes, Csaba (2009): Black Box 'Interkulturalität'. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. In: *Wirkendes Wort*, 59(3): 503-525.
180. Fukuyama, Francis (2007): *Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
181. Fülei-Szántó Endre (1976): Gondolatok anyanyelvoktatásunk korszerűsítéséről. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Budapest: Tankönyvkiadó. 97-140.
182. Fűzi Beatrix (2012): *A tanári munka eredményességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
183. Garami Erika (2003): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezred Magyarországon*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 33-70.
184. Garami Erika (2013): *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre*. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
185. Garami Erika (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. In: *Educatio*, 23(3): 424-437.
186. Gardner, Robert C. (1960): *Motivational variables in second-language acquisition*. PhD thesis. Montreal: McGill University. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf> [2018. 02. 19.]
187. Gázso Ferenc (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. In: *Társadalmi szemle*, 37(11): 95-104.
188. Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna (2006): BSC-hallgatók 2005/2006. In: Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna – Tomasz Gábor: *A kétfokú képzés kezdetei*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. 39-85.
189. Gerhards, Jürgen – Hans, Silke (2013): Transnational Human Capital, Education, and Social Inequality. Analyses of International Student Exchange. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2): 99-117.
190. Gogolin, Ingrid (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3): 407-431.
191. Gombos Eszter (2014): Hallgatói eredményesség az adatok tükrében. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés. A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 170-181.
192. Günther, Britta – Günther, Herbert (2007): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim – Basel: Beltz.
193. Gyarmathy Dorottya – Auszmann Anita – Neuberger Tilda (2016): Az anyanyelvi és az idegen nyelvi spontán beszéd temporális jellemzői. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 9(1): 5-19. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Any_p IX_2016_1_1.pdf [2019. 05. 06.]
194. Habók Anita (2016): Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. In: *Iskolakultúra*, 26(10): 23-38.

195. Hacker, Hartmut (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hacker, Hartmut (szerk.): *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. 7-30.
196. Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor (2017): *Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárság.
197. Hajdú Erzsébet (2000): A Nemzeti alaptanterv bevezetésének hatása a tantárgy- és tanórarendszer alakulására. In: *Új Pedagógia Szemle*, 50(3): 22-37.
198. Hegedűs József (2012): *Az idegen nyelv. Nyelvek – nyelvtanulás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
199. Hegedűs, Roland (2015a): The situation of social science graduates in Hungary. In: Hatos, Adrian (szerk.): *Riding the Wave. Social Science Curriculum and Teaching in Higher Education in an Age of Crisis. Proceedings of international conference. Oradea, 5-6. November 2015*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană – Oradea: Editura Universităţii din Oradea. 23-42.
200. Hegedűs Roland (2015b): Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. In: *Educatio*, 24(2): 139-147.
201. Hegedűs Roland (2015c): Tanulmányi mobilitás és felsőoktatási vonzáskörzet a kelet-Magyarországi pedagógusképzésben. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad: Partium Press – Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 155-175.
202. Hegedűs Roland (2016a): A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. In: *Educatio*, 25(2): 268-277.
203. Hegedűs Roland (2016b): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. In: *Iskolakultúra*, 26(12): 16-30.
204. Hegedűs Roland (2016c): Számok – arányok – mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. In: *Modern Geográfia*, 10(3): 1-14.
205. Hegedűs Roland (2017): Magyar hátrányos helyzetű középiskolások teljesítménye és iskoláik jellemzői. In: *PedActa*, 7(1): 69-80.
206. Hegedűs Roland (2020): *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
207. Hegedűs, Roland – Jász, Erzsébet – Teperics, Károly – Czimre, Klára – Ţoca, Constatin-Vasile (2017): Role of medical and health science training in international student mobility to Debrecen in Hungary. In: Ţoca, Constatin-Vasile – Horga, Ioan – Şoproni, Luminiţa (szerk.): *Achievements, Contemporary Approaches and Perspectives in the Evaluation of Cross-border Cooperation*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 117-129.
208. Hegyi-Halmos Nóra (2018): *Mi a pálya? Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
209. Heisig, Jan Paul – Elbers, Benjamin – Solga, Heike (2020): Cross-national differences in social background effects on educational attainment and achievement: absolute vs. relative inequalities and the role of education systems. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(2): 165-184.
210. Hermann-Brennecke, Gisela – Candelier, Michel (1993): Schulische Fremdsprachen zwischen Angebot und Nachfrage: Beispiel Französisch. In: *Französisch heute*, 24(3): 236-251.
211. Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf [2019. 05. 06.]
212. Hesse, Hermann-Günter – Göbel, Kerstin – Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: Klieme, Eckhard (szerk.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz. 208-230.

213. Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
214. Héreginé Nagy Márta (2019): Módszertani kultúráváltás: az aktív tanulás lehetőségei a gyakorlatban. In: Baranyiné Kóczy Judit – Fehér Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai- napok Tudományos Konferencia Tanulmánykötet*. Győr: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. 1-5.
215. Híves Tamás (2015): *Területi oktatáskutatás. Vizsgálatok az iskolázás területi folyamatairól*. PhD értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
216. Hochstadt, Christiane – Krafft, Andreas – Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen – Basel: Franke.
217. Holló Dorottya (2019): *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
218. Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (51)2: 236-251.
219. Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 341-375.
220. Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität.
221. Höhne, Thomas (2010): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner – Hirsland, Andreas – Schneider, Werner – Viehöver, Willy (szerk.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd 2: Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS. 423-453.
222. Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole – Böttger, Claudia – Motz, Markus – Probst, Julia (szerk.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2-3): 97-109. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> [2014. 10. 19.]
223. Hufeisen, Britta (2008): Wieso „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. In: *Frühes Deutsch*, 5(14): 4-7.
224. Huneke, Hans-Werner – Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
225. Imre Anna (1995): A nyelvtudás társadalmi háttere. In: *Iskolakultúra*, 5(1-2): 62-66.
226. Imre Anna (2000): Idegennyelv-oktatás a 90-es években. In: *Educatio*, 9(4): 701-716.
227. Ipacs Virág Réka (2015): Módszertani útmutató az előzetes tudás felméréséhez. In: *Economica*, 8(1. különszám): 7-65.
228. Jakus, Enikő (2014): Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr. Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen. In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: Typotex – Eötvös-József-Collegium. 217-234.
229. Jarvis, Scott (2015): Influences of Previously Learned Languages on Learning and Use of Additional Languages. In: Juan-Garau, Maria – Salazar-Noguera, Joana (szerk.): *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Cham: Springer. 69-89.

230. Jarzabek, Alina Dorota (2008): Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht. Einige Grundgedanken. In: Janoszczyk, Jolanta – Krzysiak, Lucyna – Żmudzki, Jerzy (szerk.): *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit Gegenwart Zukunft*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 122-127.
231. Jármai Erzsébet Mária (2008): Nyelvoktatás a modern tanulásfelfogás alkalmazásával. In: *Magiszter Ősz-Tél*, 6(3): 77-83.
232. Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. In: *Iskolakultúra*, 10(8): 69-82.
233. Józsa Krisztián – D. Molnár Éva – Zsolnai Anikó (2020): Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. In: *Magyar Tudomány*, 181(1): 47-55.
234. Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó. 134-162.
235. Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 367-406.
236. Józsa Krisztián – Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. In: *Magyar Pedagógia*, 105(3): 307-337.
237. Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában (1945-1993)*. Budapest: Gondolat.
238. Karlovitz János (2001): *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
239. Kasper, Gabriele – Rose, Kenneth R. (2011): Developmental patterns in second language pragmatics. In: Hua, Zhu (szerk.): *The Language and Intercultural Communication Reader*. London – New York: Taylor & Francis Group Routledge. 219-237.
240. Kasza Georgina (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. Jellemzők és problémák a Diplomás kutatás 2010 eredményeihez kapcsolódva. In: Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 177-192.
241. Kende Anna – Kosztandinidis Diana – Szilassy Eszter (1999): Asszimilációs és kisebbségi identitás. In: *Jel-Kép: Kommunikáció, Közvélemény, Média*, 18(1): 79-92.
242. Kerber Zoltán (2000): A kerettanterv hatása a NAT-ra és a helyi tantervre. Interjú Kojanitz László főosztályvezetővel. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 50(4): 23-31.
243. *Kétszintű érettségi eredmények* (2019). <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> [2019. 12. 27.]
244. Kézi Erzsébet (2016): Az idegen nyelvek oktatása a 18. században a német nyelvterületen és Magyarországon. In: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.): *HERA Évkönyvek III. Oktatás és fenntarthatóság*. Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktáskutatók Egyesülete. 116-126.
245. Kiss László (2008): Munkaerő-piaci stratégiák, munkáltatói elvárások és a diplomások. A felsőfokú végzettségűek munkaerő-piaci elhelyezkedésének néhány kérdéséről. In: *Felsőoktatási Műhely*, 2(1): 83-94.
246. Kissné Gulyás Judit (2011): Minél kisebb, annál jobb? A korai idegennyelv-tanulás időszzerű kérdései. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai. II. Óvodapedagógiai Nyári Akadémia. Debrecen – Hajdúböszörmény 2010. július 5-7. Konferenciakötet*. Debrecen: Magyar Óvodapedagógiai Egyesület – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete. 37-49.
247. Klein Ágnes (2011): *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajititas/index.html [2018. 02. 28.]
248. K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.

249. K. Nagy Emese – Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*. Eger: Líceum Kiadó.
250. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): *Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachkompetenz*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
251. Komorowska, Hanna (2018): Feedback in language learning and teaching. In: *Glottodidactica*, 45(2): 185-199.
252. Kotschy Beáta (2003): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 407-423.
253. Kovács, Gabriella (2017): Culture in language teaching. A course design for teacher trainees. In: *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 9(3): 73-86.
254. Kovács Gábor (2014): Idegennyelv-elsajátítás. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 593-674.
255. Kovács Judit (2020): A kéttannyelvű oktatás hazai megvalósítása és fenntartása. In: *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(4): 8-11.
256. Kovácsné Duró Andrea (2015): Az értékelési kultúra változása. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 76-93.
257. Kozma Tamás (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In: Kiss Árpád (szerk.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 494-507.
258. Kozma Tamás (2015): Az oktatási rendszer szociológiája. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 79-101.
259. Köller, Olaf – Meyer, Jennifer – Saß, Steffani – Baumert, Jürgen (2019): New analyses an old topic: Effects of intelligence and motivation an academic achievement. In: *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 11(1): 166-189.
260. *Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2018/2019-es tanévre* (2018). Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tankonyvjegyzek/KIR_TKV_jegyzek_2018.xlsx [2020. 07. 20.]
261. *Közös Európai Referenciakeret (KER)* (2002). Európa Tanács. http://www.nyak.hu/nyat/doc/KER_2002/KER_2002.ZIP [2016. 05. 12.]
262. Kőpatakiné Mészáros Mária (2006): Az egyéni tanulási útvonalak kiépítése. In: Mayer József (szerk.): *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola – 31 Akadémia*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet. o.n. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/plenaris-eloadasok/kopatakine-meszaros> [2021. 08. 17.]
263. KSH (2010): Idegennyelv-tanulás. In: *Statisztikai Tükör*, 4(62): 1-2.
264. KSH (2013a): *2011. évi népszámlálás. 3. Területi adatok. 3.9 Hajdú-Bihar megye*. Debrecen: Központi Statisztikai Hivatal Debreceni főosztály.
265. KSH (2013b): *2011. évi népszámlálás. 3. Területi adatok. 3.16 Szabolcs-Szatmár-Bereg megye*. Debrecen: Központi Statisztikai Hivatal Debreceni főosztály.
266. KSH (2021): *Oktatási adatok, 2020/2021 (előzetes adatok)*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/oktatas_2020_21_elozetes.pdf [2021. 07. 30.]
267. Labov, William (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
268. Labov, William (2006): *The Social Stratification of English in New York City*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

269. Laczkó Mária (2005): Jó, érdekes vagy elragadó, elbűvölő? Melléknevek gyakorisága és használata középiskolások spontán beszédprodukcióiban. In: *Magyartanítás*, 46(5): 28-35.
270. Laczkó Mária (2011): *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Pécs: Genianet Kiadó.
271. Laczkó Mária (2014): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében a tinédzserek anyanyelv- és idegennyelv-elsajátítási folyamatában. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 7(2). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=513> [2021. 12. 30.]
272. Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12): 3-15.
273. Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék – Wlislöck Henrik Szakkollégium. 295-321.
274. Lengyel Zsolt (2011): A mentális lexikon metamorfózisai. In: Navracsics Judit – Lengyel Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 8-15.
275. Li, Shaofeng (2014): Oral corrective feedback. In: *ELT Journal*, 68(2): 196-198.
276. Li, Shaofeng (2015): The Associations Between Language Aptitude and Second Language Grammar Acquisition. A Meta-Analytic Review of Five Decades of Research. In: *Applied Linguistics*, 36(3): 385-408.
277. *London Bridge* (2019). <https://www.titokonline.hu/teszt/london-bridge-verseny/a-london-bridge-verseny-felhivasa/> [2019. 12. 26.]
278. Lovász Ágnes (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. In: *Magyar Pedagógia*, 105(4): 359-379.
279. Luchtenberg, Sigrid (2000): Interkulturelle Wortschatzarbeit. In: Kühn, Peter (szerk.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim u.a.: Olms Verlag. 223-248.
280. Luk, Gigi (2015): Who are bilinguals (and monolinguals)? In: *Language and Cognition*, 18(1): 35-36.
281. Lyster, Roy – Saito, Kazuya (2010): Oral feedback in classroom SLA. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2): 265-302.
282. Łyp-Bielecka, Aleksandra (2016): Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. In: *Glottodidactica*, 43(2): 177-191.
283. MacIntyre, Peter D. – Baker, Susan C. – Sparling, Heather (2017): Heritage passions, heritage convictions and the rooted L2 self: Music and Gaelic language learning in Cape Breton, Nova Scotia. In: *The Modern Language Journal*, 101(3): 501-516.
284. Maleki, Mostafa (2016): Lernkultur im Deutschunterricht im iranischen Schulkontext: Form und Inhalt als Herausforderung. Regionale Lehrwerke für regionale Lernkultur. In: Feldmeier, Alexis – Eichstaedt, Annett (szerk.): *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. 41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster 2014*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 65-83.
285. Márkus Edina (2015): A professzionális identitás tényezői. Magyarországi pedagógusok továbbképzési tapasztalatai és tanulási tervei. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad: Partium Press – Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 107-127.
286. Márkus Éva (2015): Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In: Major Éva – Tóth Etelka (szerk.): *Szakpedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 96-115.

287. Márkus Éva – Gölcz Mira (2018): A magyarországi német nemzetiség nyelvelsajátítási szokásai. In: *Gyermeknevelés*, 6(3): 56-69.
288. Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989-2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
289. Medgyes Péter (2019): Kommunikatív stratégiák. In: Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 188-194.
290. Medgyes, Péter – Nikolov, Marianne (2014): Research in foreign language education in Hungary (2006-2012). In: *Language Teaching*, 47(4): 504-537.
291. Michalak, Magdalena (2013): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Sekundarstufe I. In: Gailberger, Steffen – Wietzke, Frauke (szerk.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim – Basel: Beltz. 364-381.
292. Michalak, Magdalena – Müller, Beatrice (2016): Sprach- und Kulturlernen mit Sprach-Fach-Netzen: Arbeit an diskontinuierlichen Darstellungsformen. In: Feldmeier, Alexis – Eichstaedt, Annett (szerk.): *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. 41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster 2014*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 25-51.
293. Middeke, Annegret (2014): Landeskunde in berufsvorbereitenden DaF-Lehrmaterialien – am Beispiel von Informatik, Maschinenbau und Tourismus für profilierte Gymnasien und (Fach-) Hochschulen in Bulgarien. In: Tichy, Ellen – Ilse, Viktoria (szerk.): *Deutsch in Mitteleuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerausbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 27-42.
294. M. Nádas Mária (2011): A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. In: *Oktatás-Informatika*, 3(3-4): 26-31.
295. Molnár Edit Katalin – Víg Tibor (2015): *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
296. Molnár György (2015): *Korszerű technológiák az oktatásban*. Budapest: BME Tanárképző Központ.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_korszeru_technologiak_az_oktatásban/KT/sktes13g.htm [2021. 08. 18.]
297. Müller Márta (2015): A német nemzetiségi közoktatás és kimenete. A német nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a német nemzetiségi hon- és népismeret érettségi jellemzői. In: Major Éva – Tóth Etelka (szerk.): *Szakpedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 116-127.
298. Myczko, Kazimiera (2015): Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? In: *Glottodidactica*, 42(2): 45-59.
299. Nahalka István (1998): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 45-76.
300. Nahalka István – Sipos Judit (2016): Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 37-56.
301. Nagy Zoltán (2015): Pályán lévő pedagógusok anyanyelvi attitűdjei. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad: Partium Press – Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 246-266.
302. Navracsics Judit (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi.
303. Nádor Orsolya (2009): A magyar nyelv politikai státuszváltozásai és az oktatás. Adalékok a magyar nyelv tanításának történetéhez. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=158> [2016. 05. 22.]

304. Nádor Orsolya (2011): Nyelvpolitika és oktatás – történeti háttér vázlat. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 21-55.
305. Nemeskürty István (2009): *Magyar századok. Gondolatforgácsok a magyar nemzet életrajzához*. Második, átdolgozott kiadás. Budapest: Szent István Társulat – Szabad Tér.
306. Neuner, Gerhard (1979): Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik. Zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand. In: Neuner, Gerhard (szerk.): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt am Main – Bern – Las Vegas: Lang. 5-39.
307. Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar – Delanoy, Werner (szerk.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 261-289.
308. Nikolov Marianne (1999): 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. In: *Language Teaching Research*, 3(1): 33-56.
309. Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. In: *Iskolakultúra*, 11(8): 3-12.
310. Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. In: *Iskolakultúra*, 13(8): 61-73.
311. Nikolov Marianne (2003b): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3): 46-57.
312. Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 43-72.
313. Nikolov Marianne – Csapó Benő (2018): The relationships between 8th graders' L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. In: *System*, 73(01): 48-57.
314. Nikolov Marianne – Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. Az első tanév eredményei angol és német nyelvből. In: *Iskolakultúra*, 16(5): 49-67.
315. Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009a): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf [2016. 06. 11.]
316. Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009b): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.
317. Nikolov Marianne – Öveges Enikő (2012): *A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése*. ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/02/Nikolov_Oveges_NYEK.doc [2016. 06. 11.]
318. Nikolov Marianne – Víg Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 241-288.
319. *Nyelvek Európai Napja* (2021). <https://edl.ecml.at/Home/tabid/1455/language/hu-HU/Default.aspx> [2021. 08. 04.]
320. Nyelvvizsga-statisztikák (2016a). *Évek szerinti bontás gyakoribb nyelvek és szintek szerint 2006-2015*. http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43ny [2016. 06. 28.]
321. Nyelvvizsga-statisztikák (2016b). *Nyelv szerinti bontás születési hely régiója szerint 2006-2015*. <http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp> [2016. 06. 28.]
322. Nyelvvizsga-statisztikák (2019a). *Évek szerinti bontás gyakoribb nyelvek és szintek szerint 2010-2019*. https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43ny [2019. 12. 26.]
323. Nyelvvizsga-statisztikák (2019b). *Nyelv szerinti bontás a születési hely régiója szerint 2010-2019*. <https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp> [2019. 12. 26.]

324. OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> [2019. 05. 06.]
325. OFI (2020): *Az Oktatási Hivatalban folytatjuk munkánkat*. <https://ofi.oh.gov.hu/hir/az-oktatasi-hivatalban-folytatjuk-munkankat> [2020. 08. 29.]
326. Ondráková, Jana (2010): Von Fehlermachen und vom Lernen aus Fehlern. In: Conti, Norbert – Fedorko, Marián – Jambor, Jan – Kášová, Martina (szerk.): *Internationale germanistische und translatologische Tagung Prešov 2008. Anlässlich des 70. Geburtstages von Ladislav Šimon*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej University. 360-364.
327. Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) (2019). https://www.oktatas.hu/koznevelas/tanulmanyi_versenyekek/oktv_nyito [2019. 12. 26.]
328. Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) eredmények (2019). https://www.oktatas.hu/koznevelas/tanulmanyi_versenyekek/oktv_kereteben/eredmenyek [2019. 12. 25.]
329. Országos német nyelvi verseny (2016). http://www.mpsiz.hu/vmpisz/fix/versenyekek/orszagos_nemet_nyelvi_versenyekek.doc [2016. 12. 28.]
330. Oswald, Hans – Krappmann, Lothar (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4): 479-496.
331. Ott, Christine (2014): Das Schulbuch beim Wort nehmen. Linguistische Methodik in der Schulbuchforschung. In: Knecht, Petr – Matthes, Eva – Schütze, Sylvia – Aatmotsbakken, Bente (szerk.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 254-263.
332. Ottó István – Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt. In: *Iskolakultúra*, 13(6-7): 34-44.
333. Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
334. Óhidy Andrea (2016): *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. Tíz roma és cigány nő története a magyar oktatási rendszerben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
335. Öveges Enikő (2018): A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: tapasztalatok és eredmények. In: *Magyar Pedagógia*, 118(1): 55-71.
336. Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf [2020. 08. 30.]
337. Öveges Enikő – Csizér Kata – Dér Kinga (2019): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. In: *Modern Nyelvoktatás*, 25(1): 3-14.
338. Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio*, 21(1): 3-23.
339. Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8), 147-160.
340. Petneki Katalin (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. Szeged: JATE Press.
341. Petneki, Katalin (2015): Krisen im Fach Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. In: János, Szabolcs – Nagy, Ágota (szerk.): *Krisen als Wendepunkte. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Beiträge der V. Internationalen Germanistentagung an der Christlichen Universität Partium Großwardein/Nagyvárad/Oradea 6-8. September 2012*. Wien: Praesens Verlag. 217-225.

342. Petriné Feyér Edit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 202-231.
343. Péter-Szarka Szilvia (2007): *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
344. Pilypaitytė, Lina (2013): Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? In: Ballweg, Sandra – Drumm, Sandra – Hufeisen, Britta – Klippel, Johanna – Pilypaitytė, Lina: *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt. 132-170.
345. Pingel, Falk (2010): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. Paris: UNESCO – Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
346. Pinker, Steven (1994/2006): *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Második javított kiadás. Budapest: Typotex.
347. Polonyi Tünde Éva – Mérő Diana (2007): A sikeres nyelvtanulás tényezői. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2): 88-107.
348. Polónyi István (2014): A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. In: *Iskolakultúra*, 24(5): 3-11.
349. Pop-Eleches, Christian – Urquiola, Miguel (2013): Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses. In: *American Economic Review*, 103(4): 1289-1324.
350. Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat.
351. Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum.
352. Pusztai Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 137-160.
353. Radványi Tamás (2002): Globális nyelv-e az angol? In: Majoros Pál (szerk.): *BGF Tudományos Évkönyv 2001*. Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola. 271-281.
354. Rampillon, Ute (1995): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
355. Reder, Anna (2011): *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
356. Réger Zita (1985): Beszámoló a „Halmozottan hátrányos helyzet és a nyelvi fejlettség” című folyamatban lévő kutatási projektum néhány eredményéről. In: *Műhelymunkák a nyelvészet és a társtudományai köréből*, 1: 87-118.
http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szocl_gyak/reger_zita1985-beszamolo.pdf [2018. 04. 16.]
357. Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
358. Risager, Karen (2006): *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters LTD.
359. Robinson, Peter (2005): Aptitude and Second Language Aquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1): 46-73.
360. Rogers, Carl (1984): *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
361. Rost-Roth, Martina (2003): Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen, Britta – Neuner, Gerhard (szerk.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 51-84.

362. Royle, Karl – Stager, Sarah – Traxler, John (2014): Teacher development with mobiles: Comparative critical factors. In: *Prospects*, 44(1): 29-42.
363. Röhner, Charlotte (2013): Einleitung: Zweitsprachliche Förderung, Mehrsprachigkeit und inklusive sprachliche Bildung. In: Röhner, Charlotte – Hövelbrinks, Britta (szerk.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim – Basel: Beltz Juventa. 7-15.
364. Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, Charlotte – Hövelbrinks, Britta (szerk.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim – Basel: Beltz Juventa. 18-36.
365. Saraceni, Mario (2008): English as a lingua franca. Between form and function. In: *English Today*, 24(2): 20-26.
366. Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták. In: *Educatio*, 24(1): 83-97.
367. Sági Matild – Szemerszki Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvéri Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógus szakma?* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 53-93.
368. Schultz, Theodore W. (1998): Beruházás az emberi tőkébe. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajta. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula. 45-69.
369. Sebestyén Istvánné (1981): Az óvónői beszéd mint modell. In: *Óvodai nevelés*, 34(10): 331-336.
370. Sebestyén, Krisztina (2013): Tangram aktuell oder deutsch.com? Ein Vergleich. In: *Theorie und Praxis von Pädagogik*, 5(1-2): 55-58.
371. Sebestyén Krisztina (2014): Miről olvasunk a sorok között? A május-júniusi német nyelvi, emelt szintű, jeles érettségi vizsgák eredményeinek elemzése 2006-2013. In: Csiszár Imre – Kőmíves Péter Miklós (szerk.): *Tavaszi Szél/Spring Wind 2014 Konferenciakötet. IV. kötet: Szociológia és multidiszciplináris társadalomtudomány, pszichológia és neveléstudomány, hittudomány*. Debrecen: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 403-410.
372. Sebestyén, Krisztina (2016a): Auf den Spuren der rätselhaften Lehrbuchlisten: Was zeigen die Zahlen uns darin? In: *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 8(3): 149-168.
373. Sebestyén Krisztina (2016b): Nyelvvizsgákkal rendelkezők a különböző képzési területeken a hallgatói társadalmi háttér tükrében. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Bócsi Veronika (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad: Partium Press – Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 234-247.
374. Sebestyén Krisztina (2017): Gimnáziumi és szakközépiskolai kétszintű érettségi eredmények vizsgálata német nyelvből. In: *Educatio*, 26(1): 121-128.
375. Sebestyén Krisztina (2019): Kon-Takt és Schritte international: egy nyelv, két szemlélet. In: *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 17(2): 149-160.
376. Sebestyén Krisztina – Dusa Ágnes Réka (2015): Idegennyelv-tanulási tervek és mobilitás nyelvszakos és nem nyelvszakos tanárok körében. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad: Partium Press – Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 267-283.
377. Sebestyén Krisztina – Hegedűs Roland (2017): Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. In: *Modern Nyelvtanítás*, 23(2-3): 21-33.
378. Seewann, Gerhard (2013): A magyarországi németek történetének vázlatos áttekintése. In: *Hitel – Irodalmi, művészeti és társadalmi folyóirat*, 26(8): 84-92.

379. Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3): 209-231.
380. Sercu, Lies (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Toronto: Multilingual Matters.
381. Shafer, Naomi – Middeke, Annegret – Hägi-Mead, Sara – Schweiger, Hannes (szerk.) (2020): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
382. Simon Katalin – N. Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők. In: *Educatio*, 25(3): 423-433.
383. Simon Olga (2006): *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon oktatáspolitikai és módszertan-történeti aspektusból*. PhD értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
384. Sominé Hrebik Olga (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – Egy közös értelmezési keret lehetősége. In: *Magyar Pedagógia*, 111(1): 53-77.
385. *Spiel und Gewinn! Országos német nyelvi levelezőverseny* (2019). <https://levelezoversenyek.hu/nemet/> [2019. 12. 26.]
386. Statistisches Bundesamt (2020): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile [2021. 08. 04.]
387. Stein, Gerd (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*. Kastellaun: [k. n.].
388. Strietzel, Horst (1989): *Das Schulbuch im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
389. Sturcz Zoltán (2015): *A szakmai nyelvművelés alapjai*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_szakmai_nyelvmueles_alapjai/adatok.html [2021. 07. 29.]
390. Surkamp, Carola (2010): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler.
391. Szablyár, Anna (1995): Zur Problematik der regionalen Lehrbücher des Deutschen in Ungarn. In: Mádl, Antal – Schmitt, Wolfgang (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest Gesellschaft Ungarischen Germanisten – Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst. 179-192.
392. Szabó László Tamás (2008): A „rejtett” tanterv. In: Szabó László Tamás (szerk.): *Didaktika szöveggyűjtemény*. Utánnnyomás. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 50-76.
393. Szabó László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
394. Szabó Livia Dóra – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba (2018): *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
395. Szende, Thomas (2012): Nyelvtanulás – nyelvhasználat – szociokulturális elvárások. In: *Modern Nyelvoktatás*, 18(3): 7-21.
396. Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale.
397. Széll Krisztián – Sági Matild (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból. 2013-2014*. Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 8-23.
398. Szénay Márta (2005): *Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

399. Szépe György (2000): Nyelvészeti és nyelvpolitika megjegyzések. In: *Educatio*, 9(4): 639-650.
400. Taczman, Andrea (2014): Fremdsprachenunterricht ganzheitlich praktizieren lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: Typotex – Eötvös-József-Collegium. 311-326.
401. Takács Gerda (2013): A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban. In: *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(2): 76-89.
402. *Tanulmányi Versenyek* (2019). https://www.oktatas.hu/koznevelo/tanulmanyi_versenyek [2019. 12. 26.]
403. Terestyéni Tamás (2000): Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. In: *Educatio*, 9(4): 651-664.
404. Tichy, Ellen – Ilse, Viktoria (szerk.) (2014): *Deutsch in Mitteleuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
405. *Tiniagy Angol Tanulmányi Versenyek* (2019). <https://www.tiniagy.hu/index.php> [2019. 12. 26.]
406. Tonser, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In: Shafer, Naomi – Middeke, Annegret – Hägi-Mead, Sara – Schweiger, Hannes (szerk.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 23-35.
407. Torgyik Judit (2015): Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék – Wlislócki Henrik Szakkollégium. 161-181.
408. Tót Éva (2000): A tanárok idegennyelv-ismerete. In: *Educatio*, 9(4): 834-838.
409. Tóth Ágnes (2000): A magyarországi németek története a hazai történetírásban 1945 után. In: Tóth Ágnes (szerk.): *Bács-Kiskun megye múltjából XVI*. Kecskemét: Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Levéltára. 143-151.
410. Tóth Ágnes (2015): A nemzetiségi oktatás irányításának szervezete és tevékenysége Magyarországon az '50-es évek első felében. In: *Iskolakultúra*, 25(9): 75-88.
411. Tóth Ágnes – Vékás János (2014): Nemzetiségek Magyarországon 2001-2011. Etnodemográfiai folyamatok a népszámlálások tükrében. In: *Kisebbségkutatás*, 23(3): 36-72.
412. Traxler, John – Vosloo, Steve (2014): Introduction: The prospects for mobile learning. In: *Prospects*, 44(1): 13-28.
413. *Übersicht zur Studie: DESI – Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (2014). <http://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/survey/16> [2014. 08. 12.]
414. Vágó Irén (2000): Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. In: *Educatio*, 9(4): 668-690.
415. Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 137-174.
416. Vágó Irén – Simon Mária – Vass Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 197-272.
417. Vámos Ágnes (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik... In: *Új Pedagógiai Szemle*, 43(11): 11-18.
418. Vámos Ágnes (2008): Változó társadalom – növekedő „nyelvéség”. Az ún. kéttannyelvű gimnáziumok fejlesztése és e fejlesztés hatása a közoktatásra. In: *Fordulópont*, 9(2): 17-26.

419. Venter, György (1997): Autonomie von Schule in Ungarn. Entwicklungen, Situation, Perspektiven. In: Venter, György – van Buer, Jürgen – Lehmann, Rainer H. (szerk.): *Erweiterte Autonomie für Schule. Grundlagen und nationale Sichtweisen. 1. Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn)*. Berlin – Nyíregyháza: [k. n.], 83-96.
420. Veroszta Zsuzsanna (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 11-36.
421. Vidákovich Tibor – Víg Tibor (2009): Az idegen nyelvi mérés és oktatás kapcsolata. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága. 159-168.
422. Világ – NYELV pályázati program az idegennyelv-tudás fejlesztésére (2003). In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53(4): 124-127.
423. *Vitázik a világ ifjúsága* (2019). <https://www.goethe.de/ins/hu/hu/spr/unt/ver/jdi.html> [2019. 12. 26.]
424. Víg Tibor (2013): A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. In: *Modern Nyelvoktatás*, 19(1-2): 17-35.
425. Voigt Vilmos (1976): Kultúra – kommunikáció – anyanyelvi nevelés. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Budapest: Tankönyvkiadó. 329-349.
426. Webersik, Julia (2013): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Primarstufe. In: Gailberger, Steffen – Wietzke, Frauke (szerk.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim – Basel: Beltz. 339-363.
427. Weinbrenner, Peter (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche, K. Peter (szerk.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Diesterweg – Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. 33-54.
428. Wiater, Werner (2004): Kulturelle Integration durch das Schulbuch. In: Matthes, Eva – Heinze, Carsten (szerk.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. 35-48.
429. Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaF/E) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: *Glottodidactica*, 42(1): 81-91.
430. Zolnay, János (2018): Commuting to segregation. The role of pupil commuting in a Hungarian city: between school segregation and inequality. In: *Szociológiai Szemle*, 28(4): 133-151.
431. Zschärllich, Renate (1991): Kriterien zur Vergleich und zur Auswahl von Fremdsprachenlehrbüchern. In: *Kriterien zur Auswahl von Schulbüchern*. Köthen: Wissenschaftliches Zentrum für Schulbuchforschung am Wolfgang-Ratke-Institut – Pädagogische Hochschule Halle-Köthen. 26-28.

Felhasznált és elemzett adatbázisok

1. *Angol nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis* (<https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> [2019. 12. 27.]; saját szerkesztés)
2. *Az 1998/1999. és 2018/2019. tanévek közötti tankönyvjegyzékek német, mint idegen nyelv tanításához használható kiadványokat tartalmazó adatbázis* (a hivatalos tankönyvjegyzékek alapján saját szerkesztés)

3. Az Oktatási Hivatal adatszolgáltatása (2019).
4. *Helységnévkönyv – adattár (KSH)* (2011).
www.ksh.hu/docs/hun/hnk/Helysegnevkonyv_adattar_2011.xls [2014. 03. 19.]
5. *Köznevelési intézményben oktatott idegen nyelvek (KIR)* (2016).
https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/int_idegen_nyelv.xlsx [2016. 04. 27.]
6. *Működő köznevelési intézmények listája (KIR)* (2016).
https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/kir_intezmenyek_2016_04_15.xls [2016. 04. 27.]
7. *Nemzetiségi, illetve két tanítási nyelvű nevelést, oktatást folytató köznevelési feladatellátási helyek listája (KIR)* (2016).
https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/kir_felhely_nemz_kettan_20160119.xls [2016. 03. 19.]
8. *Német nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis* (<https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> [2019. 12. 27.]; saját szerkesztés)
9. *Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis (2018-2019)* (saját adatfelvétel)
10. *Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis (2018-2019)* (saját adatfelvétel)

13. Mellékletek

1. melléklet. Középszintű, gimnáziumi érettségi átlagok angol nyelvből megyénként 2007-2018 között
(n=410 188; szign.=0,000; Forrás: Angol nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés) (soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	4,38	4,39	<u>4,50</u>	<u>4,45</u>	4,39	4,37	4,29	<u>4,45</u>	4,41	<u>4,48</u>	<u>4,45</u>	<u>4,48</u>
Baranya	4,19	<u>4,35</u>	<u>4,46</u>	<u>4,45</u>	4,41	4,34	4,27	4,30	4,25	4,32	4,27	<u>4,35</u>
Békés	3,97	3,99	4,19	4,18	4,16	4,17	4,03	4,15	4,16	<u>4,32</u>	<u>4,29</u>	<u>4,46</u>
B-A-Z	4,13	4,17	<u>4,41</u>	<u>4,38</u>	4,24	4,31	4,17	4,25	4,25	4,30	4,28	<u>4,36</u>
Budapest	4,27	4,37	4,51	4,47	4,44	4,48	4,39	4,45	4,49	<u>4,55</u>	<u>4,53</u>	<u>4,59</u>
Csongrád	4,19	4,35	<u>4,48</u>	4,44	4,41	4,44	4,29	4,41	4,40	<u>4,47</u>	4,41	<u>4,46</u>
Fejér	4,25	4,35	<u>4,48</u>	<u>4,50</u>	<u>4,52</u>	<u>4,50</u>	4,40	4,43	4,44	4,47	4,44	<u>4,50</u>
Gy-M-S	4,34	4,43	4,57	4,62	4,53	4,47	4,53	4,59	4,62	<u>4,70</u>	<u>4,64</u>	<u>4,71</u>
Hajdú-Bihar	<u>4,28</u>	4,22	<u>4,36</u>	<u>4,33</u>	4,24	4,23	4,14	4,11	4,16	<u>4,28</u>	4,15	4,25
Heves	4,25	4,27	4,53	4,50	4,39	4,46	4,42	<u>4,55</u>	<u>4,54</u>	<u>4,61</u>	4,51	<u>4,61</u>
J-N-Sz	4,03	4,04	<u>4,23</u>	<u>4,23</u>	4,12	4,14	4,12	4,11	4,08	<u>4,16</u>	4,11	<u>4,24</u>
K-E	4,29	4,30	4,40	<u>4,49</u>	<u>4,47</u>	4,42	4,36	4,36	4,34	4,44	4,37	<u>4,45</u>
Nógrád	4,02	4,13	<u>4,45</u>	<u>4,37</u>	4,26	4,29	4,07	4,13	4,16	4,27	4,17	<u>4,38</u>
Pest	4,30	4,39	4,52	4,52	4,47	4,46	4,42	4,44	4,51	<u>4,56</u>	<u>4,53</u>	<u>4,58</u>
Somogy	4,22	4,25	4,28	<u>4,44</u>	<u>4,38</u>	4,30	4,19	4,21	4,23	<u>4,35</u>	4,27	4,34
Sz-Sz-B	4,05	4,12	<u>4,32</u>	<u>4,33</u>	4,25	4,21	4,14	4,24	4,23	4,31	4,24	<u>4,37</u>
Tolna	4,25	4,25	<u>4,44</u>	<u>4,40</u>	4,32	4,30	4,24	4,23	4,28	<u>4,38</u>	4,25	4,31
Vas	4,47	4,50	4,56	4,60	<u>4,57</u>	4,45	4,48	4,53	4,55	<u>4,58</u>	4,53	<u>4,67</u>
Veszprém	4,22	4,20	4,38	<u>4,39</u>	4,32	4,32	4,28	4,35	4,35	<u>4,45</u>	4,37	<u>4,49</u>
Zala	4,37	4,45	<u>4,55</u>	<u>4,48</u>	<u>4,55</u>	<u>4,48</u>	4,41	4,43	4,45	<u>4,54</u>	<u>4,48</u>	4,46
Országos átlag	4,23	4,29	<u>4,44</u>	4,43	4,38	4,38	4,30	4,36	4,38	<u>4,46</u>	4,41	<u>4,49</u>

2. melléklet. Középszintű, szakközépiskolai/szakgimnáziumi érettségi átlagok angol nyelvből megyénként 2007-2018 között (n=304 829; szign.=0,000; Forrás: Angol nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés) (soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	<u>3,51</u>	3,35	<u>3,50</u>	3,38	3,29	3,37	3,28	3,39	3,25	3,33	3,37	<u>3,48</u>
Baranya	3,22	3,06	<u>3,27</u>	3,26	<u>3,40</u>	3,05	3,13	3,16	3,23	3,26	3,15	<u>3,34</u>
Békés	3,20	3,11	<u>3,30</u>	<u>3,23</u>	3,13	3,12	3,06	3,16	3,14	<u>3,21</u>	3,20	3,20
B-A-Z	<u>3,17</u>	3,06	<u>3,23</u>	3,19	3,09	3,09	3,06	<u>3,13</u>	3,10	3,12	<u>3,17</u>	<u>3,23</u>
Budapest	3,47	3,40	3,56	<u>3,61</u>	3,58	3,56	3,46	3,54	3,54	3,56	<u>3,59</u>	<u>3,63</u>
Csongrád	3,29	3,20	3,42	3,29	3,27	3,27	3,20	3,31	3,26	<u>3,38</u>	<u>3,36</u>	<u>3,40</u>
Fejér	3,31	3,12	<u>3,37</u>	<u>3,32</u>	3,23	3,28	3,14	3,25	3,16	3,24	<u>3,32</u>	<u>3,47</u>
Gy-M-S	3,54	3,65	<u>3,92</u>	<u>3,85</u>	3,78	<u>3,83</u>	3,77	<u>3,85</u>	3,78	3,77	3,82	3,75
Hajdú-Bihar	<u>3,34</u>	3,17	<u>3,30</u>	3,22	<u>3,26</u>	3,14	3,04	3,12	3,16	3,04	3,15	3,24
Heves	3,42	3,28	3,44	<u>3,59</u>	<u>3,56</u>	<u>3,57</u>	3,45	3,48	3,47	3,50	3,41	3,36
J-N-Sz	<u>3,23</u>	3,09	<u>3,39</u>	<u>3,23</u>	3,22	3,13	3,21	3,16	3,14	3,11	3,09	<u>3,27</u>
K-E	3,26	3,13	<u>3,37</u>	3,25	3,20	3,23	3,18	3,14	3,14	<u>3,30</u>	3,22	<u>3,36</u>
Nógrád	2,98	3,03	<u>3,24</u>	3,21	3,15	3,12	3,22	<u>3,24</u>	3,21	<u>3,27</u>	3,20	<u>3,33</u>
Pest	3,24	3,22	3,41	3,51	<u>3,52</u>	3,51	3,47	<u>3,58</u>	3,57	3,51	3,48	<u>3,62</u>
Somogy	3,29	3,06	3,33	3,27	3,16	3,15	3,18	3,22	3,12	3,16	3,17	<u>3,30</u>
Sz-Sz-B	3,18	3,21	<u>3,29</u>	<u>3,26</u>	<u>3,26</u>	<u>3,23</u>	3,14	3,16	3,11	3,16	3,21	3,19
Tolna	<u>3,36</u>	3,33	<u>3,55</u>	3,24	3,27	3,33	3,23	3,22	3,13	3,05	3,32	<u>3,41</u>
Vas	3,54	3,32	<u>3,76</u>	3,60	3,73	3,52	3,62	<u>3,81</u>	3,57	3,65	3,66	<u>3,82</u>
Veszprém	3,21	3,04	3,40	<u>3,42</u>	3,29	3,32	3,30	3,38	3,22	3,39	<u>3,44</u>	<u>3,41</u>
Zala	3,21	3,05	<u>3,37</u>	3,26	3,22	3,15	3,20	<u>3,35</u>	3,22	<u>3,43</u>	3,15	3,27
Országos átlag	3,33	3,23	<u>3,43</u>	<u>3,40</u>	3,37	3,35	3,29	3,36	3,32	3,36	3,37	<u>3,44</u>

3. melléklet. Emelt szintű, gimnáziumi érettségi átlagok angol nyelvből megyénként 2007-2018 között (n=96 173; szign.=0,000; Forrás: Angol nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés) (soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	<u>4,92</u>	<u>4,76</u>	4,54	4,50	4,59	4,71	4,68	4,49	4,49	4,62	<u>4,65</u>	4,61
Baranya	<u>4,88</u>	4,75	4,70	4,67	4,51	4,58	4,65	4,41	4,66	4,76	<u>4,79</u>	<u>4,80</u>
Békés	<u>4,94</u>	<u>4,64</u>	<u>4,63</u>	4,03	4,49	4,60	4,41	4,22	4,38	4,37	4,55	4,34
B-A-Z	<u>4,92</u>	<u>4,83</u>	<u>4,78</u>	4,50	4,52	4,39	4,48	4,49	4,59	4,65	4,75	4,62
Budapest	<u>4,92</u>	<u>4,81</u>	4,74	4,64	4,59	4,63	4,69	4,46	4,63	4,73	<u>4,78</u>	4,72
Csongrád	<u>4,87</u>	<u>4,72</u>	4,47	4,63	4,41	4,27	4,56	4,37	4,64	<u>4,73</u>	4,71	4,65
Fejér	<u>4,90</u>	<u>4,79</u>	4,71	<u>4,72</u>	4,61	4,56	4,71	4,44	4,50	4,55	4,53	4,59
Gy-M-S	<u>4,98</u>	<u>4,90</u>	4,78	4,69	4,58	4,46	4,77	4,59	4,70	4,79	<u>4,85</u>	4,82
Hajdú-Bihar	<u>4,92</u>	<u>4,74</u>	<u>4,72</u>	4,54	4,48	4,42	4,58	4,22	4,40	4,63	4,61	4,61
Heves	<u>4,92</u>	<u>4,83</u>	4,78	4,78	4,61	4,41	<u>4,79</u>	4,30	4,52	4,56	4,67	4,51
J-N-Sz	<u>4,93</u>	<u>4,95</u>	4,82	4,50	4,46	4,60	4,79	4,31	4,62	4,81	<u>4,84</u>	4,65
K-E	<u>4,92</u>	<u>4,79</u>	4,66	4,70	4,59	4,65	4,61	4,35	4,49	4,58	4,61	<u>4,72</u>
Nógrád	<u>4,98</u>	<u>4,77</u>	<u>4,78</u>	4,52	4,49	4,26	4,48	4,45	4,57	4,49	4,70	4,70
Pest	<u>4,93</u>	<u>4,86</u>	<u>4,80</u>	4,59	4,54	4,56	4,61	4,36	4,50	4,63	4,78	4,69
Somogy	<u>4,88</u>	<u>4,85</u>	<u>4,69</u>	4,51	4,43	4,67	4,47	4,06	4,49	4,63	4,68	4,65
Sz-Sz-B	<u>4,86</u>	<u>4,82</u>	<u>4,76</u>	4,31	4,21	4,31	4,53	4,20	4,36	4,48	4,73	4,56
Tolna	<u>4,88</u>	4,68	4,50	4,53	4,36	4,38	4,55	4,23	4,37	4,49	<u>4,77</u>	<u>4,74</u>
Vas	<u>4,92</u>	4,85	4,70	4,70	4,84	4,69	4,75	4,64	4,67	4,76	<u>4,91</u>	<u>4,95</u>
Veszprém	<u>4,94</u>	<u>4,95</u>	4,83	4,84	4,80	4,82	4,84	4,65	4,81	4,86	4,81	<u>4,89</u>
Zala	<u>4,91</u>	4,73	<u>4,80</u>	4,41	4,56	4,68	4,73	4,56	4,59	4,72	4,77	<u>4,79</u>
Országos átlag	<u>4,92</u>	<u>4,80</u>	<u>4,72</u>	4,59	4,55	4,56	4,64	4,41	4,57	4,67	4,74	4,69

4. melléklet. Emelt szintű, szakközépiskolai/szakgimnáziumi érettségi átlagok angol nyelvből megyénként 2007-2018 között (n=26 380; szign.=0,000; Forrás: Angol nyelvi érettségi 2007-2018 adatbázis) (saját szerkesztés)
(soronként a három legmagasabb érték kiemelve)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bács-Kiskun	<u>4,77</u>	4,57	4,57	4,48	4,39	4,46	4,65	4,45	4,41	<u>4,80</u>	<u>4,68</u>	4,60
Baranya	4,30	<u>4,71</u>	4,04	3,87	4,17	4,34	4,46	4,33	<u>4,48</u>	4,37	4,36	<u>4,74</u>
Békés	4,71	<u>4,82</u>	4,81	4,80	<u>4,83</u>	4,53	<u>4,82</u>	4,34	4,33	<u>4,85</u>	4,78	4,71
B-A-Z	<u>4,67</u>	<u>4,74</u>	4,26	4,30	3,94	4,39	4,41	4,23	4,08	4,29	4,42	<u>4,53</u>
Budapest	<u>4,63</u>	4,52	4,45	4,33	4,37	4,31	<u>4,54</u>	4,13	4,33	4,30	<u>4,57</u>	4,51
Csongrád	<u>4,39</u>	4,19	3,95	<u>4,50</u>	3,94	3,76	4,10	3,97	<u>4,39</u>	4,17	<u>4,25</u>	4,21
Fejér	4,60	<u>4,64</u>	<u>4,73</u>	4,51	4,31	4,54	<u>4,65</u>	4,27	4,55	4,59	4,62	4,57
Gy-M-S	<u>4,77</u>	<u>4,90</u>	4,63	4,17	4,38	4,16	4,32	4,38	4,63	4,55	<u>4,80</u>	4,76
Hajdú-Bihar	4,38	<u>4,43</u>	4,33	3,88	4,12	4,21	4,38	4,17	<u>4,45</u>	4,40	<u>4,55</u>	<u>4,43</u>
Heves	<u>4,82</u>	<u>4,92</u>	<u>4,95</u>	4,60	4,76	4,57	4,42	3,92	4,12	4,39	4,59	4,43
J-N-Sz	<u>4,76</u>	<u>4,59</u>	4,45	4,24	4,33	4,27	4,56	4,31	4,29	<u>4,65</u>	4,47	4,55
K-E	<u>4,46</u>	<u>4,55</u>	4,34	4,07	3,68	4,20	<u>4,47</u>	3,87	3,53	3,86	4,19	4,31
Nógrád	<u>4,65</u>	<u>4,75</u>	<u>4,71</u>	4,36	4,36	4,15	4,60	3,65	3,95	4,63	4,15	4,54
Pest	<u>4,72</u>	<u>4,76</u>	4,60	4,24	4,07	4,08	4,47	4,37	4,46	4,60	<u>4,70</u>	4,63
Somogy	4,55	4,25	3,58	<u>3,75</u>	4,33	4,31	<u>4,62</u>	4,03	4,19	<u>4,62</u>	<u>4,61</u>	4,31
Sz-Sz-B	<u>4,51</u>	4,00	3,73	3,08	3,86	4,37	4,45	3,98	4,20	3,52	<u>4,69</u>	<u>4,82</u>
Tolna	4,65	4,36	4,39	<u>4,71</u>	4,33	4,10	4,60	4,00	4,67	<u>4,79</u>	<u>4,71</u>	<u>4,69</u>
Vas	4,44	4,40	4,54	<u>4,80</u>	4,31	4,11	4,31	4,45	4,76	4,67	<u>4,75</u>	<u>4,95</u>
Veszprém	4,64	4,68	4,54	4,14	4,23	4,32	<u>4,73</u>	4,44	<u>4,69</u>	4,63	<u>4,83</u>	4,55
Zala	3,76	4,50	3,88	4,07	4,25	4,52	4,29	4,30	<u>4,61</u>	4,48	<u>4,94</u>	<u>4,63</u>
Országos átlag	<u>4,63</u>	<u>4,58</u>	4,47	4,33	4,31	4,29	4,50	4,19	4,35	4,40	<u>4,59</u>	4,55

5. melléklet. Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (2018-2019)
kutatás tanulói kérdőíve (saját szerkesztés)

EvaSys	Tanulói kérdőív	Electric Paper
--------	-----------------	----------------

Sebestyén Krisztina

Némettanítás és -tanulás az Észak-Alföld régióban

A megjelölés módja: ☐ ☒ ☐ ☐ Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.

Javítás: ☐ ☒ ☒ ☐ Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.

1. Tanulói jellemzők

Kedves Kítőltő!

Egy kutatáshoz kérem most a segítségét. Jelenleg a doktori dolgozatomat írom, amiben azt vizsgálom, hogy a középiskolások körében a német nyelv mennyire kedvelt az idegen nyelvek között, miért választották, szívesen tanulják-e, stb. Arra szeretnék kérni, hogy név nélkül, őszinte válaszaiddal segíts nekem ebben a kutatásban. A válaszokat bizalmasan kezelem, csak a kutatási és tudományos célra használom fel. Segítségedet előre is köszönöm!

Sebestyén Krisztina

1.1 **Nem:**
☐ nő ☐ férfi

1.2 **Születési éved (minden téglalapba csak egy számot írd, kérlek):**

--	--	--	--

1.3 **Melyik településen élsz?**

--

1.4 **Mi az anyanyelv?**
☐ magyar ☐ német ☐ ukrán
☐ orosz ☐ román ☐ szlovák
☐ egyéb

1.5 **Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választottad, kérlek, fejtsd ki:**

--

1.6 **Melyik felekezethez tartozol?**
☐ római katolikus ☐ görög katolikus ☐ református
☐ evangélikus ☐ egyik sem ☐ nem tudom
☐ egyéb

1.7 **Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választottad, kérlek, fejtsd ki:**

--

1.8 **Mennyire vagy vallásos? Jellemezd magad az alábbi állítások egyikével!**
☐ Vallásos vagyok, az egyházam tanításait igyekszem követni. ☐ Vallásos vagyok a magam módján. ☐ Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e.
☐ Nem vagyok vallásos. ☐ Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok.

1.9 **Milyen nemzetiségű édesanyád/nevelőanyád?**
☐ magyar ☐ német ☐ ukrán
☐ orosz ☐ román ☐ szlovák
☐ egyéb

1.10 **Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választottad, kérlek, fejtsd ki:**

--



1. Tanulói jellemzők [Folytatás]**1.11 Mi édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ 8 osztály vagy annál kevesebb | ☐ szakközépiskolai végzettség | ☐ szakközépiskolai érettségi |
| ☐ gimnáziumi érettségi | ☐ főiskolai/egyetemi diploma | ☐ nem tudom |

1.12 Milyen nemzetiségű édesapád/nevelőapád?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| ☐ magyar | ☐ német | ☐ ukrán |
| ☐ orosz | ☐ román | ☐ szlovák |
| ☐ egyéb | | |

1.13 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választottad, kérlek, fejtssd ki:**1.14 Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége?**

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ 8 osztály vagy annál kevesebb | ☐ szakközépiskolai végzettség | ☐ szakközépiskolai érettségi |
| ☐ gimnáziumi érettségi | ☐ főiskolai/egyetemi diploma | ☐ nem tudom |

1.15 Hány testvéred van? Kérlek, írd be a számot a téglalapba!**1.16 Milyen nyelven beszélgettek otthon a családdal?**

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| ☐ magyar | ☐ angol | ☐ német |
| ☐ ukrán | ☐ orosz | ☐ román |
| ☐ szlovák | ☐ egyéb | |

1.17 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választottad, kérlek, fejtssd ki:**1.18 Milyen nyelven beszélgetsz általában a barátaiddal?**

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| ☐ magyar | ☐ angol | ☐ német |
| ☐ egyéb | | |

1.19 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választottad, kérlek, fejtssd ki:**1.20 Ha idegen nyelven beszélsz, mi a fontosabb neked?**

- | | |
|--|---|
| ☐ Megérted magad bármilyen módon. | ☐ Nyelvtanilag helyesen mondd el, amit akarsz. |
|--|---|

1.21 Szerinted milyen a családod anyagi helyzete?

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Az átlagosnál rosszabb, néha napi megélhetési gondjaink vannak. | ☐ Nem tér el a társadalom átlagától. | ☐ Az átlagosnál jobb, nincsenek anyagi gondjaink. |
|--|---|--|

2. Általános iskola**2.1 Milyen idegen nyelvet tanultál az általános iskolában?**

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| ☐ angol | ☐ német | ☐ egyéb |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|

2.2 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választottad, kérlek, fejtssd ki:**2.3 Heti hány órában tanultad ezt a nyelvet az általános iskolában?****2.4 Összesen hány nyelvtanár tanította neked ezt a nyelvet az általános iskolában?**

2. Általános iskola [Folytatás]

2.5 Ezt az idegen nyelvet

☐ én választottam.☐ a szüleim választották.☐ csak ezt lehetett tanulni az általános iskolában.

2.6 Az általános iskolában tanultál-e másik idegen nyelvet?

☐ nem tanultam☐ igen, tanultam

2.7 Ha az előző kérdésnél az "igen, tanultam" lehetőséget választottad, kérlek írd le, hogy melyik nyelv volt ez! Ha nem tanultál másik idegen nyelvet, akkor ugorj a 2.11 kérdésre!

2.8 Heti hány órában tanultad ezt az idegen nyelvet?

2.9 Összesen hány nyelvtanár tanította neked ezt a nyelvet az általános iskolában?

2.10 Ezt az idegen nyelvet

☐ én választottam.☐ a szüleim választották.☐ csak ezt lehetett tanulni az általános iskolában.

2.11 Az általános iskolában tanultál-e más tantárgyakat idegen nyelven?

☐ nem tanultam☐ igen, tanultam

2.12 Ha az előző kérdésnél az "igen, tanultam" lehetőséget választottad, kérlek írd le, hogy melyik nyelven tanultad őket? Ha nem tanultál idegen nyelven más tantárgyakat, akkor ugorj a 3.1 kérdésre!

2.13 Mely tantárgyakat tanultad idegen nyelven az általános iskolában? Kérlek, sorold fel őket!

3. Középiskola

3.1 Milyen középiskolai osztályba jársz?

☐ szakgimnáziumi☐ kéttannyelvű szakgimnáziumi☐ általános tantervű gimnáziumi☐ nyelvi tagozatos gimnáziumi☐ gimnázium más tagozattal☐ kéttannyelvű gimnáziumi

3.2 Ha az előző kérdésnél az 1., 2. vagy 5. lehetőséget választottad, kérlek, nevezd meg a szakirányt/tagozatot is! Ha más választottál, akkor ugorj a 3.3 kérdésre!

Mi miatt választottad ezt a középiskolát? Kérlek, válaszodat 1-től 5-ig értékelj! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

3.3 Ez volt a legközelebbi intézmény a lakóhelyemhez.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.4 Az iskolába való mindennapi bejárás könnyen megoldható.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.5 A kollégiumi lakhatás könnyen megoldható.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.6 Csak ebben az iskolában van a környéken német tagozat.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.7 Csak ebben az iskolában van a környéken angol tagozat.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.8 Az iskolát az oktatás magas színvonala miatt választottam.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.9 Ebből az iskolából könnyű bejutni a felsőoktatásba.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.10 Az iskolában megszerezhető szakképzettség keresett a munkaerő-piacon.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.11 Az iskola támogatja az arra rászoruló tanulókat.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5


3. Középiskola [Folytatás]

- 3.12 Az iskolában fontos szerep jut a tehetséggondozásnak, versenyeztetésnek. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.13 Az iskolában fontos szerep jut a gyengébben teljesítők felzárkóztatásának. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.14 Ezt a középiskolát viszonylag könnyű elvégezni. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.15 Heti hány órában tanulsz a németet a középiskolában?

- 3.16 A mostanival együtt hány némettanárod volt eddig a középiskolában?

- 3.17 Tanulsz-e másik idegen nyelvet a középiskolában?

☐ nem tanulok ☐ igen, tanulok

- 3.18 Ha az előző kérdésnél az "igen, tanulok" lehetőséget választottad, kérlek, írd le melyik idegen nyelvet tanulsz még? Ha nem tanulsz másik idegen nyelvet a középiskolában, akkor ugorj a 3.21 kérdésre!

- 3.19 Heti hány órában tanulsz ezt a másik idegen nyelvet?

- 3.20 A mostanival együtt hány nyelvtanár tanította neked eddig ezt az idegen nyelvet a középiskolában?

- 3.21 A középiskolában tanulsz-e más tantárgyakat idegen nyelven?

☐ nem tanulok ☐ igen, tanulok

- 3.22 Ha az előző kérdésnél az "igen, tanulok" lehetőséget választottad, kérlek, írd le, melyik idegen nyelven tanulsz más tantárgyakat? Ha a "nem tanulok" lehetőséget választottad, akkor kérlek, ugorj a 3.24 kérdésre!

- 3.23 Mely tantárgyakat tanulsz idegen nyelven a középiskolában? Kérlek, sorold fel őket!

Hányas jegyet kaptál az alábbi tantárgyakból 9. osztály végén?

	1	2	3	4	5
3.24 Német	☐	☐	☐	☐	☐
3.25 Másik idegen nyelv	☐	☐	☐	☐	☐
3.26 Matematika	☐	☐	☐	☐	☐
3.27 Magyar nyelv	☐	☐	☐	☐	☐
3.28 Magyar irodalom	☐	☐	☐	☐	☐

Hányas jegyet kaptál az alábbi tantárgyakból 10. osztály végén?

	1	2	3	4	5
3.29 Német	☐	☐	☐	☐	☐
3.30 Másik idegen nyelv	☐	☐	☐	☐	☐
3.31 Matematika	☐	☐	☐	☐	☐
3.32 Magyar nyelv	☐	☐	☐	☐	☐
3.33 Magyar irodalom	☐	☐	☐	☐	☐



3. Középiskola [Folytatás]

Van-e már nyelvvizsgád, érettségid az alábbi idegen nyelvekből?

	Német	Angol	Egyéb
3.34 Igen, középfokú nyelvvizsgám.	☐	☐	☐
3.35 Igen, felsőfokú nyelvvizsgám.	☐	☐	☐
3.36 Még nincs nyelvvizsgám, de tervezem.	☐	☐	☐
3.37 Igen, középszintű érettségim.	☐	☐	☐
3.38 Igen, emelt szintű érettségim.	☐	☐	☐
3.39 Még nincs érettségim, de tervezem.	☐	☐	☐

3.40 Ha van már érettségid idegen nyelvből, akkor kérlek, írd le, hogy melyik idegen nyelvből és milyen érdemjegyet kaptál!

Vettél-e már részt idegennyelvi versenyen? Kérlek, tegyél X-t a megfelelő rubrikába!

	Német	Angol	Egyéb
3.41 Helyi általános iskolai versenyen	☐	☐	☐
3.42 Megyei általános iskolai versenyen	☐	☐	☐
3.43 Országos általános iskolai versenyen	☐	☐	☐
3.44 Helyi középiskolai versenyen	☐	☐	☐
3.45 Megyei középiskolai versenyen	☐	☐	☐
3.46 Országos középiskolai versenyen	☐	☐	☐
3.47 Nem vettem részt középiskolai versenyen, és nem is tervezem.	☐	☐	☐
3.48 Nem vettem részt, de tervezem, hogy részt veszek helyi középiskolai versenyen.	☐	☐	☐
3.49 Nem vettem részt, de tervezem, hogy részt veszek megyei középiskolai versenyen.	☐	☐	☐
3.50 Nem vettem részt, de tervezem, hogy részt veszek országos középiskolai versenyen.	☐	☐	☐

Mennyire szeretted/szereted tanulni az alábbi idegen nyelveket? Kérlek, választad 1-től 5-ig értékelj! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben; 0 - nem tanultam/tanulom)

	1	2	3	4	5	0
3.51 Az általános iskolában szerettem németet tanulni.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.52 Az általános iskolában szerettem angolt tanulni.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.53 Az általános iskolában más nyelvet tanultam, és szerettem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.54 A középiskolában szeretek németet tanulni.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.55 A középiskolában szeretek angolt tanulni.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.56 A középiskolában más nyelvet tanulok, és szeretem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



4. Némettanulás

Mennyire voltak fontosak az alábbi tényezők a német nyelv választásában? Kérlek, választad 1-től 5-ig értékelj! (1 - egyáltalán nem fontos; 2 - inkább nem fontos; 3 - közepes mértékben fontos; 4 - inkább fontos; 5 - nagyon fontos) Ha nem tanulsz németet, akkor ugorj az 5.1 pontra!

	1	2	3	4	5
4.1 A szüleim választották ezt az idegen nyelvet.	☐	☐	☐	☐	☐
4.2 Úgy gondolom, hogy hasznos lehet a magyarországi munkám során.	☐	☐	☐	☐	☐
4.3 Szeretnék német nyelvterületen élni, dolgozni.	☐	☐	☐	☐	☐
4.4 Szeretnék a némettel továbbtanulni (tolmács, nyelvtanár, stb.).	☐	☐	☐	☐	☐
4.5 Középfokú nyelvvizsgát szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
4.6 Felsőfokú nyelvvizsgát szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
4.7 Középszintű érettségit szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
4.8 Emelt szintű érettségit szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
4.9 Jobban megértem a filmeket, zenéket, játékokat, stb.	☐	☐	☐	☐	☐
4.10 A családommal/barátaimmal is németül beszélünk.	☐	☐	☐	☐	☐
4.11 Szimpatikus a tanár.	☐	☐	☐	☐	☐
4.12 A barátaim is ezt választották.	☐	☐	☐	☐	☐
4.13 Csak ezt lehetett választani az általános iskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
4.14 Csak ezt lehetett választani a középiskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
4.15 A mindennapi életben elengedhetetlen a német nyelvtudás.	☐	☐	☐	☐	☐

Milyenek szerinted a középiskolai német órák? Kérlek, választad 1-től 5-ig értékelj! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

	1	2	3	4	5
4.16 Egész órán csak a füzetbe írunk.	☐	☐	☐	☐	☐
4.17 Szinte minden órán játszunk németül játékokat.	☐	☐	☐	☐	☐
4.18 Szinte minden órán dolgozunk párban/csoportban.	☐	☐	☐	☐	☐
4.19 Az órán sose ellenőrizzük a házi feladatot.	☐	☐	☐	☐	☐
4.20 Sose használjuk a könyvet.	☐	☐	☐	☐	☐
4.21 Szinte minden órán szódolgozatot írunk.	☐	☐	☐	☐	☐
4.22 A felelés/kisdolgozat a nyelvtani szabályokról szól.	☐	☐	☐	☐	☐
4.23 Szinte minden órán fordítunk zeneszöveget/nézünk idegen nyelven filmet.	☐	☐	☐	☐	☐
4.24 A tanórai tanulás elég az érettségire/nyelvvizsgára készüléshez.	☐	☐	☐	☐	☐
4.25 A tanórák eltelnék a házi feladat ellenőrzésével.	☐	☐	☐	☐	☐
4.26 Az órán megismerjük más országok kultúráját, szokásait is.	☐	☐	☐	☐	☐

Mi jellemző a diáktársaidra a német órákon? Kérlek, választad 1-től 5-ig értékelj! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

	1	2	3	4	5
4.27 A diáktársaim az órán mindig figyelnek, jelentkeznek.	☐	☐	☐	☐	☐
4.28 A diáktársaim szimpatikusnak tartják a tanárt.	☐	☐	☐	☐	☐
4.29 Az órán túl sok diák van, nem jut mindenkire elég idő.	☐	☐	☐	☐	☐
4.30 A diáktársaim, ha tehetnék, más idegen nyelvet tanulnának.	☐	☐	☐	☐	☐
4.31 A diáktársaim szívesen beszélnek az órán németül.	☐	☐	☐	☐	☐

Mi jellemző a némettanárodra a német órákon? Kérlek, választad 1-től 5-ig értékelj! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

	1	2	3	4	5
4.32 A tanár mindig szigorú rendet, fegyelmet tart az órán.	☐	☐	☐	☐	☐
4.33 Csak a tanár beszél az órán.	☐	☐	☐	☐	☐
4.34 A tanár lelkes, felkészülten érkezik az órákra.	☐	☐	☐	☐	☐
4.35 A tanár sok fénymásolatot hoz még a tananyaghoz.	☐	☐	☐	☐	☐



4. Némettanulás [Folytatás]

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.36 A tanár főleg csak a nyelvtanról beszél. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.37 A tanár szinte minden órát csak magyarul tart. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Rád mi jellemző a német órákkal kapcsolatban? Kérlek, válaszodat 1-től 5-ig értékeld! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.38 A német órák érdekesek, mindig várom az órákat. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.39 Ha lehetne, a német helyett másik idegen nyelvet tanulnék. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.40 Szívesen beszélek az órán németül. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.41 A német órán mindig figyelek, jelentkezek. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.42 Szinte minden órán megszólalok németül. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

4.43 Melyik tankönyvből tanulsz a középiskolai német órákon?

A német tankönyvvel és munkafüzettel kapcsolatban, kérlek, értékeld az állításokat! Kérlek, válaszodat 1-től 5-ig értékeld! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.44 A tankönyvben/munkafüzetben lévő hosszabb szövegek is érthetőek. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.45 A szövegekből információkat lehet megtudni a német nyelvű országokról. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.46 A könyv lehetőséget ad hosszabb levelek, szövegek írására. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.47 A hallott szövegek általában könnyen érthetőek. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.48 A szerepsituációk beszédgyakorlási lehetőséget biztosítanak. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.49 A tankönyv témáihoz kapcsolódóan sokat lehet beszélni az órán németül. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.50 A tankönyv segítséget nyújt a nyelvtan megértésében és rendszerezésében. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.51 A könyvben minden németül van, még a feladatok utasításai is. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.52 A hallott szövegértés fejleszti a kiejtést is. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.53 Sok kép, ábra, rajz van a tankönyvben/munkafüzetben. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.54 A nyelvtani összefoglaló sokszor segítség, ha valamit nem értek. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.55 A könyvekben található képekről, ábrákról lehet beszélni németül. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.56 A hallott szövegek gyorsak, zajosak. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4.57 A tankönyvhöz tartoznak digitális feladatok. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Az iskolán kívül tanulod-e máshol is a német nyelvet?

- | | igen | nem |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 4.58 Magántanárnál, mert nyelvvizsgázni/érettségizni szeretnék belőle. | ☐ | ☐ |
| 4.59 Magántanárnál, mert nem vagyok jó belőle, és korrepetál. | ☐ | ☐ |
| 4.60 Csak az iskolában tanulom, mert mást nem engedhetünk meg magunknak. | ☐ | ☐ |
| 4.61 Csak az iskolában tanulom, mert az elég a nyelvvizsgához/érettségizéshez. | ☐ | ☐ |
| 4.62 Az egyik családtagom/barátom készít fel a nyelvvizsgára/érettségire. | ☐ | ☐ |
| 4.63 Az egyik családtagom/barátom korrepetál. | ☐ | ☐ |
| 4.64 Nyelviskolába járok, mert nyelvvizsgázni/érettségizni szeretnék németből. | ☐ | ☐ |
| 4.65 Nyelviskolába járok, és ott korrepetálnak. | ☐ | ☐ |



4. Némettanulás [Folytatás]

4.66 Saját magam fejlesztsem a tudásomat (internetezek, zenét hallgatok, stb.).

☐
☐

5. Angoltanulás

5.1 **Heti hány órában tanulsz az angolt a középiskolában? Ha nem tanulsz angolt, akkor ugorj az 5.68 pontra!**

Mennyire voltak fontosak az alábbi tényezők az angol nyelv választásában? Kérlek, választodat 1-től 5-ig értékeld! (1 - egyáltalán nem fontos; 2 - inkább nem fontos; 3 - közepes mértékben fontos; 4 - inkább fontos; 5 - nagyon fontos)

	1	2	3	4	5
5.2 A szüleim választották ezt az idegen nyelvet.	☐	☐	☐	☐	☐
5.3 Úgy gondolom, hogy hasznos lehet a magyarországi munkám során.	☐	☐	☐	☐	☐
5.4 Szeretnék angol nyelvterületen élni, dolgozni.	☐	☐	☐	☐	☐
5.5 Szeretnék az angollal továbbtanulni (tolmács, nyelvtanár, stb.).	☐	☐	☐	☐	☐
5.6 Középfokú nyelvvizsgát szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
5.7 Felsőfokú nyelvvizsgát szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
5.8 Középszintű érettségit szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
5.9 Emelt szintű érettségit szeretnék tenni belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
5.10 Jobban megértem a filmeket, zenét, játékokat, stb.	☐	☐	☐	☐	☐
5.11 A családommal/barátaimmal is angolul beszélünk.	☐	☐	☐	☐	☐
5.12 Szimpatikus a tanár.	☐	☐	☐	☐	☐
5.13 A barátaim is ezt választották.	☐	☐	☐	☐	☐
5.14 Csak ezt lehetett választani az általános iskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
5.15 Csak ezt lehetett választani a középiskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
5.16 A mindennapi életben elengedhetetlen az angol nyelvtudás.	☐	☐	☐	☐	☐

Milyenek szerinted a középiskolai angol órák? Kérlek, választodat 1-től 5-ig értékeld! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

	1	2	3	4	5
5.17 Egész órán csak a füzetbe írunk.	☐	☐	☐	☐	☐
5.18 Szinte minden órán játszunk angolul játékokat.	☐	☐	☐	☐	☐
5.19 Szinte minden órán dolgozunk párban/csoportban.	☐	☐	☐	☐	☐
5.20 Az órán sose ellenőrizzük a házi feladatot.	☐	☐	☐	☐	☐
5.21 Sose használjuk a könyvet.	☐	☐	☐	☐	☐
5.22 Szinte minden órán szódolgozatot írunk.	☐	☐	☐	☐	☐
5.23 A felelés/kisdolgozat a nyelvtani szabályokról szól.	☐	☐	☐	☐	☐
5.24 Szinte minden órán fordítunk zeneszöveget/nézünk idegen nyelven filmet.	☐	☐	☐	☐	☐
5.25 A tanórai tanulás elég az érettségire/nyelvvizsgára készüléshez.	☐	☐	☐	☐	☐
5.26 A tanórák eltelnének a házi feladat ellenőrzésével.	☐	☐	☐	☐	☐
5.27 Az órán megismerjük más országok kultúráját, szokásait is.	☐	☐	☐	☐	☐

Mi jellemző a diáktársaidra az angol órákon? Kérlek, választodat 1-től 5-ig értékeld! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

	1	2	3	4	5
5.28 A diáktársaim az órán mindig figyelnek, jelentkeznek.	☐	☐	☐	☐	☐
5.29 A diáktársaim szimpatikusnak tartják a tanárt.	☐	☐	☐	☐	☐
5.30 Az órán túl sok diák van, nem jut mindenkire elég idő.	☐	☐	☐	☐	☐
5.31 A diáktársaim, ha tehetnék, más idegen nyelvet tanulnának.	☐	☐	☐	☐	☐
5.32 A diáktársaim szívesen beszélnek az órán angolul.	☐	☐	☐	☐	☐



5. Angoltanulás [Folytatás]

Mi jellemző az angoltanáraodra az angol órákon? Kérlek, választodat 1-től 5-ig értékel! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

	1	2	3	4	5
5.33 A tanár mindig szigorú rendet, fegyelmet tart az órán.	☐	☐	☐	☐	☐
5.34 Csak a tanár beszél az órán.	☐	☐	☐	☐	☐
5.35 A tanár lelkes, felkészülten érkezik az órára.	☐	☐	☐	☐	☐
5.36 A tanár sok fénymásolatot hoz még a tananyaghoz.	☐	☐	☐	☐	☐
5.37 A tanár főleg csak a nyelvtanról beszél.	☐	☐	☐	☐	☐
5.38 A tanár szinte minden órát csak magyarul tart.	☐	☐	☐	☐	☐

Rád mi jellemző az angol órákkal kapcsolatban? Kérlek, választodat 1-től 5-ig értékel! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljesen igaz)

	1	2	3	4	5
5.39 Az angol órák érdekesek, mindig várom az órákat.	☐	☐	☐	☐	☐
5.40 Ha lehetne, az angol helyett másik idegen nyelvet tanulnék.	☐	☐	☐	☐	☐
5.41 Szívesen beszélek az órán angolul.	☐	☐	☐	☐	☐
5.42 Az angol órán mindig figyelek, jelentkezek.	☐	☐	☐	☐	☐
5.43 Szinte minden órán megszólalok angolul.	☐	☐	☐	☐	☐

5.44 Melyik tankönyvből tanulsz a középiskolai angol órákon?

Az angol tankönyvvel és munkafüzettel kapcsolatban, kérlek, értékelj az állításokat! Kérlek, választodat 1-től 5-ig értékel! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

	1	2	3	4	5
5.45 A tankönyvben/munkafüzetben lévő hosszabb szövegek is érthetőek.	☐	☐	☐	☐	☐
5.46 A szövegekből információkat lehet megtudni az angol nyelvű országokról.	☐	☐	☐	☐	☐
5.47 A könyv lehetőséget ad hosszabb levelek, szövegek írására.	☐	☐	☐	☐	☐
5.48 A hallott szövegek általában könnyen érthetőek.	☐	☐	☐	☐	☐
5.49 A szerepsituációk beszédgyakorlási lehetőséget biztosítanak.	☐	☐	☐	☐	☐
5.50 A tankönyv témáihoz kapcsolódóan sokat lehet beszélni az órán angolul.	☐	☐	☐	☐	☐
5.51 A tankönyv segítséget nyújt a nyelvtan megértésében és rendszerezésében.	☐	☐	☐	☐	☐
5.52 A könyvben minden angolul van, még a feladatok utasításai is.	☐	☐	☐	☐	☐
5.53 A hallott szövegértés fejleszti a kiejtést is.	☐	☐	☐	☐	☐
5.54 Sok kép, ábra, rajz van a tankönyvben/munkafüzetben.	☐	☐	☐	☐	☐
5.55 A nyelvtani összefoglaló sokszor segítség, ha valamit nem értek.	☐	☐	☐	☐	☐
5.56 A könyvekben található képekről, ábrákról lehet beszélni angolul.	☐	☐	☐	☐	☐
5.57 A hallott szövegek gyorsak, zajosak.	☐	☐	☐	☐	☐
5.58 A tankönyvhöz tartoznak digitális feladatok.	☐	☐	☐	☐	☐

Az iskolán kívül tanulsz-e máshol is az angol nyelvet?

	igen	nem
5.59 Magántanárnál, mert nyelvvizsgázni/érettségizni szeretnék belőle.	☐	☐
5.60 Magántanárnál, mert nem vagyok jó belőle, és korrepetál.	☐	☐
5.61 Csak az iskolában tanulom, mert mást nem engedhetünk meg magunknak.	☐	☐



5. Angoltanulás [Folytatás]

5.62 Csak az iskolában tanulom, mert az elég a nyelvvizsgálóhoz/érettségihez.	☐	☐
5.63 Az egyik családtagom/barátom készít fel a nyelvvizsgára/érettségire.	☐	☐
5.64 Az egyik családtagom/barátom korrepetál.	☐	☐
5.65 Nyelviskolába járok, mert nyelvvizsgázni/érettségizni szeretnék németből.	☐	☐
5.66 Nyelviskolába járok, és ott korrepetálnak.	☐	☐
5.67 Saját magam fejlesztem a tudásomat (internetezek, zenét hallgatok, stb.).	☐	☐

5.68 Köszönöm, hogy kitöltötted a kérdőívemet! :)

6. Kérdezőbiztos

6.1 Azonosító



6. melléklet. A tanulói kérdőív Cronbach-alfa értékei (Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanulói adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

Tanulói kérdésblokkok	Cronbach-alfa
Középiskola-választásban szerepet játszó tényezők	0,66
Nyelvtanulással kapcsolatos attitűd	0,88
Nyelvválasztással kapcsolatos tényezők (németesek)	0,80
Nyelvválasztással kapcsolatos tényezők (angolosok)	0,76
Idegen nyelv órák jellemzése (németesek)	0,80
Idegen nyelv órák jellemzése (angolosok)	0,80
Tanórán használt tankönyvekkel, munkafüzetekkel kapcsolatos vélemény (németesek)	0,88
Tanórán használt tankönyvekkel, munkafüzetekkel kapcsolatos vélemény (angolosok)	0,90

433.

7. melléklet. Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (2018-2019)
kutatás némettanári kérdőíve (saját szerkesztés)

EvaSys	Némettanári kérdőív	Electric Paper
Sebestyén Krisztina	Krisztina Sebestyén	
Némettanítás és -tanulás az Észak-Alföld régióban Némettanári		

A megjelölés módja: ☐ ☒ ☐ ☐ Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.

Javítás: ☐ ☒ ☐ ☐ Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.

1. Tanári jellemzők

Kedves Kitöltő!

Egy kutatáshoz kérem most a segítségét. Jelenleg a doktori dolgozatomat írom, amiben azt vizsgálom, hogy a középiskolások körében a német nyelv mennyire kedvelt az idegen nyelvek között, miért választották, szívesen tanulják-e, stb. Arra szeretném kérni, hogy név nélkül, őszinte válaszaival segítsen nekem ebben a kutatásban. A válaszokat bizalmasan kezelem, és csak a kutatási és tudományos célra használom fel. Segítségét előre is köszönöm!

Sebestyén Krisztina

1.1 Neme:
☐ nő ☐ férfi

1.2 Születési éve (minden téglalapba csak egy számot írjon, kérem):

--	--	--	--

1.3 Hány éve dolgozik némettanárként?

--	--

1.4 Melyik évben szerezte a némettanári végzettségét?

--	--	--	--

1.5 Melyik felsőoktatási intézményben szerezte a némettanári végzettségét?

--

Milyen végzettségekkel rendelkezik?

	1. végzettség	2. végzettség	3. végzettség	4. végzettség	
1.6 Főiskolai diploma némettanár	☐	☐	☐	☐	
1.7 Egyetemi diploma némettanár	☐	☐	☐	☐	
1.8 Főiskolai diploma más pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐	
1.9 Egyetemi diploma más pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐	
1.10 Főiskolai diploma nem pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐	
1.11 Egyetemi diploma nem pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐	
1.12 Egyéb	☐	☐	☐	☐	
1.13 Ha az előző kérdésnél az egyéb lehetőséget választotta, kérem fejtse ki:	<table border="1"><tr><td></td></tr></table>				



1. Tanári jellemzők [Folytatás]

1.14 Milyen tanárszakjai vannak még a német mellett?

☐ másik idegen nyelv
☐ természettudományos szak

☐ magyar nyelv és irodalom
☐ történelem

☐ matematika
☐ egyéb

1.15 Ha az előző kérdésnél az egyéb lehetőséget választotta, kérem fejtsse ki:

1.16 Milyen fokozattal rendelkezik jelenleg a pedagógus életpályamodellben?

☐ gyakornok
☐ mesterpedagógus

☐ pedagógus I
☐ kutatótanár

☐ pedagógus II

Milyen gyakran vállal szerepet az alábbi feladatokból? Kérem, tegyen X-t a megfelelő rubrikába!

- 1.17 Helyi nyelvi versenyre való felkészítés
 1.18 Megyei nyelvi versenyre való felkészítés
 1.19 Nyelvi OKTV-re való felkészítés
 1.20 Más országos nyelvi versenyre való felkészítés

soha
 nem rendszeresen
 évente 1-5 diák
 évente 6 vagy több diák

Milyen gyakran végzi az alábbi tevékenységeket?

- 1.21 Érettségi elnöki feladatok
 1.22 Publikáció
 1.23 Tankönyvírás
 1.24 Fordítás, tolmácsolás iskolai programokon
 1.25 Fordítás, tolmácsolás iskolán kívül
 1.26 Az iskola nemzetközi kapcsolataiban való részvétel
 1.27 Helyi nyelvi verseny szervezése
 1.28 Megyei nyelvi verseny szervezése
 1.29 Országos nyelvi verseny szervezése

soha
 10 év alatt 1-3-szor
 10 év alatt 4-6-szor
 10 év alatt 7-9-szer
 Minden évben

Milyen nyelveket és milyen szinten tud?

- 1.30 Magyar
 1.31 Angol
 1.32 Német
 1.33 Francia
 1.34 Orosz
 1.35 Spanyol

alapfok
 középfok
 felsőfok
 semmilyen, de megtanultam
 semmilyen szinten
 anyanyelvi szint



1. Tanári jellemzők [Folytatás]

- 1.36 Olasz ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 1.37 Egyéb ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 1.38 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

Van-e nyelvvizsgálója? Ha igen, milyen nyelvekből és milyen szintű?

- | | alapfokú | középfokú | felsőfokú | nincs |
|--------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.39 Angol | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.40 Német | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.41 Francia | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.42 Orosz | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.43 Spanyol | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.44 Olasz | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.45 Egyéb | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
- 1.46 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

Milyen céllal tanulna idegen nyelvet? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.47 A régi, passzív ismeretek felfrissítése miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.48 Megfelelő nyelvtudással szakmai ismeretek bővítése céljából. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.49 Megfelelő nyelvtudással módszertani ismeretek bővítése céljából. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.50 Megfelelő nyelvtudással külföldi cserekapcsolatokban való részvétel miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.51 Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.52 Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.53 Megfelelő nyelvtudással idegennyelvű publikálás miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.54 Új nyelvszak elvégzése céljából. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.55 Egyéb | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
- 1.56 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

Milyen típusú továbbképzéseken vett már részt?

- | | igen | nem |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1.57 Újabb szak megszerzésére irányuló képzés | ☐ | ☐ |
| 1.58 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.59 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés idegen nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.60 Szakmódszertani képzés magyar nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.61 Szakmódszertani képzés idegen nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.62 Idegennyelvi képzés | ☐ | ☐ |
| 1.63 Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés | ☐ | ☐ |



1. Tanári jellemzők [Folytatás]

1.64 Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	☐	☐
1.65 Az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	☐	☐
1.66 A tankönyvkiadatok változása	☐	☐
1.67 A tankönyvkiadatok online segédletek megismerése	☐	☐
1.68 Szakmai előmenetelt segítő képzés (pl. szakvizsga)	☐	☐

Milyen típusú továbbképzésen venne részt szívesen? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
1.69 Újabb szak megszerzésére irányuló képzés	☐	☐	☐	☐	☐
1.70 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.71 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés idegen nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.72 Szakmodszertani képzés magyar nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.73 Szakmodszertani képzés idegen nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.74 Idegennyelvi képzés	☐	☐	☐	☐	☐
1.75 Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés	☐	☐	☐	☐	☐
1.76 Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	☐	☐	☐	☐	☐
1.77 Az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	☐	☐	☐	☐	☐
1.78 A tankönyvkiadatok változása	☐	☐	☐	☐	☐
1.79 A tankönyvkiadatok online segédletek megismerése	☐	☐	☐	☐	☐
1.80 Szakmai előmenetelt segítő képzés (pl. szakvizsga)	☐	☐	☐	☐	☐

2. Pedagógusmunka

Pedagógusként munkája során milyen fontosnak találja az alábbi feladatokat? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.1 A diákok elméleti tudásának fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.2 Tanulmányi versenyekre való felkészítés.	☐	☐	☐	☐	☐
2.3 A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak.	☐	☐	☐	☐	☐
2.4 A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása.	☐	☐	☐	☐	☐
2.5 A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.6 A pedagógiai újdonságok állandó követése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.7 A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása.	☐	☐	☐	☐	☐
2.8 A tananyag folyamatos frissítése, megújítása.	☐	☐	☐	☐	☐
2.9 A legnépszerűbb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel.	☐	☐	☐	☐	☐
2.10 A diákok kommunikációjának fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.11 A diákok nyelvtani ismereteinek fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.12 A diákok idegennyelvi versenyekre való felkészítése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.13 Felzárkóztató órák tartása a szaktárgyából.	☐	☐	☐	☐	☐
2.14 Tehetséggondozó órák tartása a szaktárgyából.	☐	☐	☐	☐	☐

Mi jellemző a diákokra az Ön által tartott nyelvórákra? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.15 A német órákon minden tanuló megszólal idegen nyelven.	☐	☐	☐	☐	☐
2.16 A diákok alacsony szintű nyelvtudása miatt az órákon csak magyarul beszélünk.	☐	☐	☐	☐	☐
2.17 Az órán túl sok diák van, nem jut mindenkire elég idő.	☐	☐	☐	☐	☐
2.18 A tanulók az órákon párban/csoportban dolgoznak.	☐	☐	☐	☐	☐



2. Pedagógusmunka [Folytatás]

2.19 A diákok az órán figyelnek, jelentkeznek. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Hogyan jellemezné a nyelvórát? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

2.20 Az óra egésze a tananyag füzetbe való lejegyzetelésével telik el.	☐	☐	☐	☐	☐
2.21 A könyv nehezen használható, ritkán dolgozunk belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
2.22 Feleléskor/kisdolgozatban a nyelvtani szabályokat kérem számon.	☐	☐	☐	☐	☐
2.23 A nyelvóra célja csak a nyelvtan rögzítése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.24 Fontos a diákokkal megismertetni más országok kultúráját, szokásait is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.25 Szigorú rend és fegyelem van az órán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.26 Szinte mindig a frontális munkaformát használom, mert így tudunk tervszerűen haladni.	☐	☐	☐	☐	☐
2.27 Lelkesen, felkészülten érkezem az órákra.	☐	☐	☐	☐	☐

Milyen gyakran fordulnak elő az alábbiak a német órán? Kérem, tegyen X-t a megfelelő rubrikába!

	soha	havonta egyszer	havonta 2-3-szor	hetente egyszer	hetente többször	minden órán
2.28 Az órán nincs idő a házi feladat ellenőrzésére.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.29 A könyv anyagát számos fénymásolattal egészítem ki.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.30 A diákok az órákon szódolgozatot írnak.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.31 A diákok az órákon zeneszöveget fordítanak, idegen nyelven néznek filmet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.32 Az órákon játékokat játszanak a diákok idegen nyelven.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.33 A tanórák eltelnék a házi feladat ellenőrzésével.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.34 A diákok a viselkedésük miatt büntetésből dolgozatokat írnak.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Milyen a kapcsolata a vizsgált csoportba tartozó diákjaival? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.35 A diákokkal jó munkakapcsolatot sikerült kialakítani a tanórákon.	☐	☐	☐	☐	☐
2.36 A diákokkal jó kapcsolatot ápolok a tanórán kívül is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.37 A diákok örömeiket/problémáikat is szívesen megosztják velem.	☐	☐	☐	☐	☐

2.38 Átlagosan hány fős csoportokban/osztályokban tanít német nyelvet?

2.39 A vizsgált csoportja/osztálya hány főből áll?

2.40 A vizsgált csoportja/osztálya milyen iskolatípusba jár?

☐ gimnázium ☐ szaggimnázium

2.41 Melyik német tankönyvcsaládból tanítja a vizsgált csoportot?

☐ Ausblick	☐ deutsch.com	☐ Ideen
☐ Kekse	☐ Kon-Takt	☐ Lagune
☐ Schritte international	☐ Start/Unterwegs	☐ studio [21]/studio d
☐ Egyéb		



2. Pedagógusmunka [Folytatás]

2.42 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

2.43 Hány éve tanít ebből a tankönyvcsaládból?

Nyelvtanárként mi a véleménye erről a tankönyvcsaládról? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.44 A könyvben lévő hosszabb szövegek jól használhatók a tanórán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.45 A könyvek információt adnak a német nyelvű országokról is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.46 A könyvek lehetőséget adnak hosszabb szövegek/levelek írására.	☐	☐	☐	☐	☐
2.47 A hallott szövegeket általában könnyen megértik a tanulók.	☐	☐	☐	☐	☐
2.48 A könyvben lévő szerepsituációk jól használhatók a tanórán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.49 A tankönyv témáihoz kapcsolódóan sokat beszélgetünk az órán németül.	☐	☐	☐	☐	☐
2.50 A tankönyv segítséget nyújt a nyelvtan megértésében és rendszerezésében.	☐	☐	☐	☐	☐
2.51 A feladatok német nyelvű utasításait is könnyen megértik a tanulók.	☐	☐	☐	☐	☐
2.52 A hallott szövegértés fejleszti a tanulók kiejtését is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.53 A sok kép, ábra, rajz motiválja a diákokat a tanórán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.54 A nyelvtani összefoglaló megfelelően rendszerezi a nyelvtani ismereteket.	☐	☐	☐	☐	☐
2.55 A szöszedetben található szavak elegendőek a szöveg megértéséhez.	☐	☐	☐	☐	☐
2.56 A képekről, ábrákról gyakran folytatunk társalgást németül.	☐	☐	☐	☐	☐
2.57 A hallott szövegek, nehezen érthetők, nagyon gyorsak, zajosak.	☐	☐	☐	☐	☐
2.58 A digitális tankönyv és munkafüzet még inkább motiválná a diákokat.	☐	☐	☐	☐	☐
2.59 A diákokat motiválja, ha van a tankönyvhöz digitális kiegészítés.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Tanulói vélemények

Ön szerint mi a véleménye a tanulóknak erről a tankönyvcsaládról? Milyen visszajelzéseik vannak? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljes mértékben igaz)

	1	2	3	4	5
3.1 A diákok megértik a tankönyvben/munkafüzetben lévő hosszabb szövegeket is.	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 A diákokat motiválja, hogy információkat tudnak meg a német nyelvű országokról.	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 A diákok szeretik, ha a könyv lehetőséget ad hosszabb szövegek/levelek írására.	☐	☐	☐	☐	☐
3.4 A diákok a hallott szövegeket általában könnyen megértik.	☐	☐	☐	☐	☐
3.5 A tanulók szeretik a könyvben lévő szerepsituációkat.	☐	☐	☐	☐	☐
3.6 A könyv témáihoz kapcsolódóan a diákok sokat beszélnek az órán németül.	☐	☐	☐	☐	☐
3.7 A tankönyv segítséget nyújt a nyelvtan megértésében és rendszerezésében is.	☐	☐	☐	☐	☐
3.8 A diákokat nem zavarja, hogy a könyv teljesen német egynyelvű.	☐	☐	☐	☐	☐
3.9 A tanulók szívesen társalognak németül.	☐	☐	☐	☐	☐



3. Tanulói vélemények [Folytatás]

3.10 A tanulók úgy tapasztalják, hogy a hallott szövegértés fejlesztí a kiejtést is.	☐	☐	☐	☐	☐
3.11 A diákokat motiválja a tankönyvben/munkafüzetben lévő sok kép, ábra, rajz.	☐	☐	☐	☐	☐
3.12 A tanulóknak sokszor segítség a nyelvtani összefoglaló, ha valamit nem értenek.	☐	☐	☐	☐	☐
3.13 A diákok szerint a szószeret szavai elegendőek a szövegek megértéséhez.	☐	☐	☐	☐	☐
3.14 A diákok szívesen folytatnak németül társalgást a képekről, ábrákról.	☐	☐	☐	☐	☐
3.15 A diákok szerint a hallott szövegek gyorsak zajosak.	☐	☐	☐	☐	☐
3.16 A diákok szerint jobb lenne, ha teljes tankönyv és munkafüzet digitális lenne.	☐	☐	☐	☐	☐
3.17 A diákok kéri, használjuk a tankönyvhöz kapcsolódó digitális feladatokat.	☐	☐	☐	☐	☐

Ön szerint mennyire jellemzők a vizsgált csoport tanulóira az alábbiak a német tanulásával kapcsolatban? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

	1	2	3	4	5
3.18 A szülei választották ezt az idegen nyelvet.	☐	☐	☐	☐	☐
3.19 A diákok úgy gondolják, hasznos lehet a magyarországi munkájuk során.	☐	☐	☐	☐	☐
3.20 Szeretnének német nyelvtérületen élni, dolgozni.	☐	☐	☐	☐	☐
3.21 Szeretnének a német nyelvvel tovább tanulni (tolmács, nyelvtanár, stb.).	☐	☐	☐	☐	☐
3.22 Középfokú nyelvvizsgát szeretnének belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
3.23 Felsőfokú nyelvvizsgát szeretnének belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
3.24 Középszintű érettségit szeretnének tenni.	☐	☐	☐	☐	☐
3.25 Emelt szintű érettségit szeretnének tenni.	☐	☐	☐	☐	☐
3.26 A filmek, zenék, játékok jobb megértése motiválja őket.	☐	☐	☐	☐	☐
3.27 A családjukkal/barátaikkal is németül beszélnek.	☐	☐	☐	☐	☐
3.28 A tanár személye befolyásolta a választást.	☐	☐	☐	☐	☐
3.29 Csak ezt a nyelvet lehetett választani a középiskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
3.30 Csak ezt a nyelvet lehetett választani az általános iskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
3.31 A mindennapi életben elegendhetetlen a német nyelvtudás.	☐	☐	☐	☐	☐
3.32 Ha lehetne, a diákok a német helyett másik idegen nyelvet tanulnának.	☐	☐	☐	☐	☐

Ön szerint a vizsgált csoport tanulóinak középiskola-választását mennyire határozták meg az alábbi tényezők? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

	1	2	3	4	5
3.33 Ez volt a legközelebbi intézmény a tanulók lakóhelyéhez.	☐	☐	☐	☐	☐
3.34 Az iskolába való mindennapi bejárás könnyen megoldható.	☐	☐	☐	☐	☐
3.35 A kollégiumi lakhatás könnyen megoldható.	☐	☐	☐	☐	☐
3.36 Csak ebben az iskolában van a környéken német tagozat.	☐	☐	☐	☐	☐
3.37 Csak ebben az iskolában van a környéken angol tagozat.	☐	☐	☐	☐	☐
3.38 Az iskolát az oktatás magas színvonala miatt választották a tanulók.	☐	☐	☐	☐	☐
3.39 Ebből az iskolából könnyű bejutni a felsőoktatásba.	☐	☐	☐	☐	☐
3.40 Az iskolában megszerezhető szakképzettség keresett a munkaerő-piacon.	☐	☐	☐	☐	☐
3.41 Az iskola támogatja az arra rászoruló tanulókat.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Tanulói vélemények [Folytatás]

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.42 Az iskolában fontos szerep jut a tehetséggondozásnak, versenyeztetésnek. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.43 Az iskolában fontos szerep jut a gyengébben teljesítők felzárkóztatásának. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.44 Ezt az iskolát viszonylag könnyű elvégezni. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Köszönöm szépen, hogy válaszaival hozzájárult a kutatásomhoz!

4. Kérdezőbiztos

4.1 Azonosító



8. melléklet. Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (2018-2019)
kutatás angoltanári kérdőíve (saját szerkesztés)

EvaSys	Angoltanári kérdőív	Electric Paper
Sebestyén Krisztina	Krisztina Sebestyén	
Némettanítás és -tanulás az Észak-Alföld régióban Angoltanári		
A megjelölés módja: ☐ ☒ ☐ ☐ Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.		
Javítás: ☐ ☒ ☒ ☐ Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.		

1. Tanári jellemzők

Kedves Kitöltő!

Egy kutatáshoz kérem most a segítségét. Jelenleg a doktori dolgozatomat írom, amiben azt vizsgálom, hogy a középiskolások körében a német nyelv mennyire kedvelt az idegen nyelvek között, miért választották, szívesen tanulják-e, stb., amihez az angoltanuló diákok motivációját összehasonlításként szeretném használni. Arra szeretném kérni, hogy név nélkül, őszinte válaszaival segítsen nekem ebben a kutatásban. A válaszokat bizalmasan kezelem, és csak a kutatási és tudományos célra használom fel. Segítségét előre is köszönöm!

Sebestyén Krisztina

1.1 Neme:

☐ nő

☐ férfi

1.2 Születési éve (minden téglalapba csak egy számot írjon, kérem):

--	--	--

1.3 Hány éve dolgozik angoltanárként?

--	--

1.4 Melyik évben szerezte az angoltanári végzettségét?

--	--	--

1.5 Melyik felsőoktatási intézményben szerezte az angoltanári végzettségét?

--

Milyen végzettségekkel rendelkezik?

	1. végzettség	2. végzettség	3. végzettség	4. végzettség
1.6 Főiskolai diploma angoltanár	☐	☐	☐	☐
1.7 Egyetemi diploma angoltanár	☐	☐	☐	☐
1.8 Főiskolai diploma más pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐
1.9 Egyetemi diploma más pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐
1.10 Főiskolai diploma nem pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐
1.11 Egyetemi diploma nem pedagógus szokról	☐	☐	☐	☐
1.12 Egyéb	☐	☐	☐	☐
1.13 Ha az előző kérdésnél az egyéb lehetőséget választotta, kérem fejtse ki:				

--



1. Tanári jellemzők [Folytatás]

1.14 Milyen tanárszakjai vannak még az angol mellett?

☐ másik idegen nyelv☐ magyar nyelv és irodalom☐ matematika☐ természettudományos szak☐ történelem☐ egyéb

1.15 Ha az előző kérdésnél az egyéb lehetőséget választotta, kérem fejtsse ki:

1.16 Milyen fokozattal rendelkezik jelenleg a pedagógus életpályamodellben?

☐ gyakornok☐ pedagógus I☐ pedagógus II☐ mesterpedagógus☐ kutatótanár

Milyen gyakran vállal szerepet az alábbi feladatokból? Kérem, tegyen X-t a megfelelő rubrikába!

1.17 Helyi nyelvi versenyre való felkészítés

1.18 Megyei nyelvi versenyre való felkészítés

1.19 Nyelvi OKTV-re való felkészítés

1.20 Más országos nyelvi versenyre való felkészítés

soha
néhány alkalommal
évente 1-5 diák
évente 6 vagy több diák

Milyen gyakran végzi az alábbi tevékenységeket?

1.21 Érettségi elnöki feladatok

1.22 Publikáció

1.23 Tankönyvírás

1.24 Fordítás, tolmácsolás iskolai programokon

1.25 Fordítás, tolmácsolás iskolán kívül

1.26 Az iskola nemzetközi kapcsolataiban való részvétel

1.27 Helyi nyelvi verseny szervezése

1.28 Megyei nyelvi verseny szervezése

1.29 Országos nyelvi verseny szervezése

soha
10 év alatt 1-3-szor
10 év alatt 4-6-szor
10 év alatt 7-9-szer
Minden évben

Milyen nyelveket és milyen szinten tud?

1.30 Magyar

1.31 Angol

1.32 Német

1.33 Francia

1.34 Orosz

1.35 Spanyol

semmilyen, de megtanulnám
semmilyen szinten
anyanyelvi szint
felsőfok
középfok
alapfok



1. Tanári jellemzők [Folytatás]

- 1.36 Olasz ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 1.37 Egyéb ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 1.38 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

Van-e nyelvvizsgálója? Ha igen, milyen nyelvekből és milyen szintű?

- | | alaprólki | középrólki | felsőfólki | nincs |
|--------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.39 Angol | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.40 Német | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.41 Francia | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.42 Orosz | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.43 Spanyol | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.44 Olasz | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.45 Egyéb | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
- 1.46 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

Milyen céllal tanulna idegen nyelvet? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.47 A régi, passzív ismeretek felfrissítése miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.48 Megfelelő nyelvtudással szakmai ismeretek bővítése céljából. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.49 Megfelelő nyelvtudással módszertani ismeretek bővítése céljából. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.50 Megfelelő nyelvtudással külföldi cserekapcsolatokban való részvétel miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.51 Megfelelő nyelvtudással külföldi továbbképzéseken való részvétel miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.52 Megfelelő nyelvtudással külföldi szakmai rendezvényeken, konferenciákon való részvétel miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.53 Megfelelő nyelvtudással idegennyelvű publikálás miatt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.54 Új nyelvszak elvégzése céljából. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 1.55 Egyéb | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
- 1.56 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

Milyen típusú továbbképzéseken vett már részt?

- | | igen | nem |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1.57 Újabb szak megszerzésére irányuló képzés | ☐ | ☐ |
| 1.58 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.59 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés idegen nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.60 Szakmódszertani képzés magyar nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.61 Szakmódszertani képzés idegen nyelven | ☐ | ☐ |
| 1.62 Idegennyelvi képzés | ☐ | ☐ |
| 1.63 Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés | ☐ | ☐ |



1. Tanári jellemzők [Folytatás]

1.64 Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	☐	☐
1.65 Az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	☐	☐
1.66 A tankönyvkiadást változtatása	☐	☐
1.67 A tankönyvkiadók online segédletek megismerése	☐	☐
1.68 Szakmai előmenetelt segítő képzés (pl. szakvizsga)	☐	☐

Milyen típusú továbbképzésen venne részt szívesen? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
1.69 Újabb szak megszerzésére irányuló képzés	☐	☐	☐	☐	☐
1.70 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés magyar nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.71 Szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai tartalmú képzés idegen nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.72 Szakmodszertani képzés magyar nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.73 Szakmodszertani képzés idegen nyelven	☐	☐	☐	☐	☐
1.74 Idegennyelvi képzés	☐	☐	☐	☐	☐
1.75 Kompetencia alapú oktatással kapcsolatos képzés	☐	☐	☐	☐	☐
1.76 Az interaktív tábla és audiovizuális segédanyagok használata tanórán	☐	☐	☐	☐	☐
1.77 Az online segédanyagok alkalmazhatósága tanórán	☐	☐	☐	☐	☐
1.78 A tankönyvkiadást változtatása	☐	☐	☐	☐	☐
1.79 A tankönyvkiadók online segédletek megismerése	☐	☐	☐	☐	☐
1.80 Szakmai előmenetelt segítő képzés (pl. szakvizsga)	☐	☐	☐	☐	☐

2. Pedagógusmunka

Pedagógusként munkája során milyen fontosnak találja az alábbi feladatokat? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.1 A diákok elméleti tudásának fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.2 Tanulmányi versenyekre való felkészítés.	☐	☐	☐	☐	☐
2.3 A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak.	☐	☐	☐	☐	☐
2.4 A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása.	☐	☐	☐	☐	☐
2.5 A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.6 A pedagógiai újdonságok állandó követése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.7 A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása.	☐	☐	☐	☐	☐
2.8 A tananyag folyamatos frissítése, megújítása.	☐	☐	☐	☐	☐
2.9 A legnépszerűbb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel.	☐	☐	☐	☐	☐
2.10 A diákok kommunikációjának fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.11 A diákok nyelvtani ismereteinek fejlesztése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.12 A diákok idegennyelvi versenyekre való felkészítése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.13 Felzárkóztató órák tartása a szaktárgyából.	☐	☐	☐	☐	☐
2.14 Tehetséggondozó órák tartása a szaktárgyából.	☐	☐	☐	☐	☐

Mi jellemző a diákokra az Ön által tartott nyelvórákra? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.15 Az angol órákon minden tanuló megszólal idegen nyelven.	☐	☐	☐	☐	☐
2.16 A diákok alacsony szintű nyelvtudása miatt az órákon csak magyarul beszélünk.	☐	☐	☐	☐	☐
2.17 Az órán túl sok diák van, nem jut mindenkire elég idő.	☐	☐	☐	☐	☐
2.18 A tanulók az órákon párban/csoportban dolgoznak.	☐	☐	☐	☐	☐



2. Pedagógusmunka [Folytatás]

2.19 A diákok az órán figyelnek, jelentkeznek. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Hogyan jellemezné a nyelvórát? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

2.20 Az óra egésze a tananyag füzetbe való lejegyzetelésével telik el.	☐	☐	☐	☐	☐
2.21 A könyv nehezen használható, ritkán dolgozunk belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
2.22 Feleléskor/kisdolgozatban a nyelvtani szabályokat kérem számon.	☐	☐	☐	☐	☐
2.23 A nyelvóra célja csak a nyelvtan rögzítése.	☐	☐	☐	☐	☐
2.24 Fontos a diákokkal megismertetni más országok kultúráját, szokásait is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.25 Szigorú rend és fegyelem van az órán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.26 Szinte mindig a frontális munkaformát használom, mert így tudunk tervszerűen haladni.	☐	☐	☐	☐	☐
2.27 Lelkesen, felkészülten érkezem az órákra.	☐	☐	☐	☐	☐

Milyen gyakran fordulnak elő az alábbiak a német órán? Kérem, tegyen X-t a megfelelő rubrikába!

	soha	havonta egyszer	havonta 2-3-szor	hetente egyszer	hetente többször	minden órán
2.28 Az órán nincs idő a házi feladat ellenőrzésére.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.29 A könyv anyagát számos fénymásolattal egészítem ki.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.30 A diákok az órákon szódolgozatot írnak.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.31 A diákok az órákon zeneszöveget fordítanak, idegen nyelven néznek filmet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.32 Az órákon játékokat játszanak a diákok idegen nyelven.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.33 A tanórát eltelnék a házi feladat ellenőrzésével.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.34 A diákok a viselkedésük miatt büntetésből dolgozatokat írnak.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Milyen a kapcsolata a vizsgált csoportba tartozó diákjaival? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.35 A diákokkal jó munkakapcsolatot sikerült kialakítani a tanórákon.	☐	☐	☐	☐	☐
2.36 A diákokkal jó kapcsolatot ápolok a tanórán kívül is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.37 A diákok örömeiket/problémáikat is szívesen megosztják velem.	☐	☐	☐	☐	☐

2.38 Átlagosan hány fős csoportokban/osztályokban tanít angol nyelvet?

2.39 A vizsgált csoportja/osztálya hány főből áll?

2.40 A vizsgált csoportja/osztálya milyen iskolatípusba jár?

☐ gimnázium ☐ szakgimnázium

2.41 Melyik angol tankönyvcsaládból tanítja a vizsgált csoportot?

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Access
☐ Enterprise
☐ Gateway
☐ New English File
☐ New Plus
☐ Project
☐ Traveller | ☐ Bloggers
☐ Focus
☐ Key
☐ New Headway
☐ New Success
☐ Solutions
☐ Twenty-three Topics for Teenagers | ☐ Channel Your English
☐ Full Blast
☐ My English
☐ New Horizons
☐ Pioneer
☐ The English Hub
☐ Egyéb |
|--|---|--|



2. Pedagógusmunka [Folytatás]

2.42 Ha az előző kérdésnél az "egyéb" lehetőséget választotta, kérem, fejtse ki:

2.43 Hány éve tanít ebből a tankönyvcsaládból?

Nyelvtanárként mi a véleménye erről a tankönyvcsaládról? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - igen)

	1	2	3	4	5
2.44 A könyvben lévő hosszabb szövegek jól használhatók a tanórán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.45 A könyvek információt adnak az angol nyelvű országokról is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.46 A könyvek lehetőséget adnak hosszabb szövegek/levelek írására.	☐	☐	☐	☐	☐
2.47 A hallott szövegeket általában könnyen megértik a tanulók.	☐	☐	☐	☐	☐
2.48 A könyvben lévő szerepsituációk jól használhatók a tanórán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.49 A tankönyv témáihoz kapcsolódóan sokat beszélgetünk az órán angolul.	☐	☐	☐	☐	☐
2.50 A tankönyv segítséget nyújt a nyelvtan megértésében és rendszerezésében.	☐	☐	☐	☐	☐
2.51 A feladatok angol nyelvű utasításait is könnyen megértik a tanulók.	☐	☐	☐	☐	☐
2.52 A hallott szövegértés fejleszti a tanulók kiejtését is.	☐	☐	☐	☐	☐
2.53 A sok kép, ábra, rajz motiválja a diákokat a tanórán.	☐	☐	☐	☐	☐
2.54 A nyelvtani összefoglaló megfelelően rendszerezi a nyelvtani ismereteket.	☐	☐	☐	☐	☐
2.55 A szöszedetben található szavak elegendőek a szöveg megértéséhez.	☐	☐	☐	☐	☐
2.56 A képekről, ábrákról gyakran folytatunk társalgást angolul.	☐	☐	☐	☐	☐
2.57 A hallott szövegek, nehezen érthetők, nagyon gyorsak, zajosak.	☐	☐	☐	☐	☐
2.58 A digitális tankönyv és munkafüzet még inkább motiválná a diákokat.	☐	☐	☐	☐	☐
2.59 A diákokat motiválja, ha van a tankönyvhöz digitális kiegészítés.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Tanulói vélemények

Ön szerint mi a véleménye a tanulóknak erről a tankönyvcsaládról? Milyen visszajelzéseik vannak? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem igaz; 2 - inkább nem igaz; 3 - közepes mértékben igaz; 4 - inkább igaz; 5 - teljes mértékben igaz)

	1	2	3	4	5
3.1 A diákok megértik a tankönyvben/munkafüzetben lévő hosszabb szövegeket is.	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 A diákokat motiválja, hogy információkat tudnak meg az angol nyelvű országokról.	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 A diákok szeretik, ha a könyv lehetőséget ad hosszabb szövegek/levelek írására.	☐	☐	☐	☐	☐
3.4 A diákok a hallott szövegeket általában könnyen megértik.	☐	☐	☐	☐	☐
3.5 A tanulók szeretik a könyvben lévő szerepsituációkat.	☐	☐	☐	☐	☐
3.6 A könyv témáihoz kapcsolódóan a diákok sokat beszélnek az órán angolul.	☐	☐	☐	☐	☐
3.7 A tankönyv segítséget nyújt a nyelvtan megértésében és rendszerezésében is.	☐	☐	☐	☐	☐
3.8 A diákokat nem zavarja, hogy a könyv teljesen angol egynyelvű.	☐	☐	☐	☐	☐
3.9 A tanulók szívesen társalognak angolul.	☐	☐	☐	☐	☐



3. Tanulói vélemények [Folytatás]

3.10 A tanulók úgy tapasztalják, hogy a hallott szövegértés fejlesztí a kiejtést is.	☐	☐	☐	☐	☐
3.11 A diákokat motiválja a tankönyvben/munkafüzetben lévő sok kép, ábra, rajz.	☐	☐	☐	☐	☐
3.12 A tanulóknak sokszor segítség a nyelvtani összefoglaló, ha valamit nem értenek.	☐	☐	☐	☐	☐
3.13 A diákok szerint a szöszedet szavai elegendőek a szövegek megértéséhez.	☐	☐	☐	☐	☐
3.14 A diákok szívesen folytatnak angolul társalgást a képekről, ábrákról.	☐	☐	☐	☐	☐
3.15 A diákok szerint a hallott szövegek gyorsak zajosak.	☐	☐	☐	☐	☐
3.16 A diákok szerint jobb lenne, ha teljes tankönyv és munkafüzet digitális lenne.	☐	☐	☐	☐	☐
3.17 A diákok kéri, használjuk a tankönyvhöz kapcsolódó digitális feladatokat.	☐	☐	☐	☐	☐

Ön szerint mennyire jellemzők a vizsgált csoport tanulóira az alábbiak az angol tanulásával kapcsolatban? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

	1	2	3	4	5
3.18 A szüleik választották ezt az idegen nyelvet.	☐	☐	☐	☐	☐
3.19 A diákok úgy gondolják, hasznos lehet a magyarországi munkájuk során.	☐	☐	☐	☐	☐
3.20 Szeretnének angol nyelvterületen élni, dolgozni.	☐	☐	☐	☐	☐
3.21 Szeretnének az angol nyelvvel tovább tanulni (tolmács, nyelvtanár, stb.).	☐	☐	☐	☐	☐
3.22 Középfokú nyelvvizsgát szeretnének belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
3.23 Felsőfokú nyelvvizsgát szeretnének belőle.	☐	☐	☐	☐	☐
3.24 Középszintű érettségit szeretnének tenni.	☐	☐	☐	☐	☐
3.25 Emelt szintű érettségit szeretnének tenni.	☐	☐	☐	☐	☐
3.26 A filmek, zenék, játékok jobb megértése motiválja őket.	☐	☐	☐	☐	☐
3.27 A családjukkal/barátaikkal is angolul beszélnek.	☐	☐	☐	☐	☐
3.28 A tanár személye befolyásolta a választást.	☐	☐	☐	☐	☐
3.29 Csak ezt a nyelvet lehetett választani a középiskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
3.30 Csak ezt a nyelvet lehetett választani az általános iskolában.	☐	☐	☐	☐	☐
3.31 A mindennapi életben elengedhetetlen az angol nyelvtudás.	☐	☐	☐	☐	☐
3.32 Ha lehetne, a diákok az angol helyett másik idegen nyelvet tanulnának.	☐	☐	☐	☐	☐

Ön szerint a vizsgált csoport tanulóinak középiskola-választását mennyire határozták meg az alábbi tényezők? Kérem, értékelje az állításokat 1-től 5-ig! (1 - egyáltalán nem; 2 - inkább nem; 3 - közepes mértékben; 4 - inkább igen; 5 - teljes mértékben)

	1	2	3	4	5
3.33 Ez volt a legközelebbi intézmény a tanulók lakóhelyéhez.	☐	☐	☐	☐	☐
3.34 Az iskolába való mindennapi bejárás könnyen megoldható.	☐	☐	☐	☐	☐
3.35 A kollégiumi lakhatás könnyen megoldható.	☐	☐	☐	☐	☐
3.36 Csak ebben az iskolában van a környéken német tagozat.	☐	☐	☐	☐	☐
3.37 Csak ebben az iskolában van a környéken angol tagozat.	☐	☐	☐	☐	☐
3.38 Az iskolát az oktatás magas színvonala miatt választották a tanulók.	☐	☐	☐	☐	☐
3.39 Ebből az iskolából könnyű bejutni a felsőoktatásba.	☐	☐	☐	☐	☐
3.40 Az iskolában megszerezhető szakképzettség keresett a munkaerő-piacon.	☐	☐	☐	☐	☐
3.41 Az iskola támogatja az arra rászoruló tanulókat.	☐	☐	☐	☐	☐



3. Tanulói vélemények [Folytatás]

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.42 Az iskolában fontos szerep jut a tehetséggondozásnak, versenyeztetésnek. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.43 Az iskolában fontos szerep jut a gyengébben teljesítők felzárkóztatásának. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.44 Ezt az iskolát viszonylag könnyű elvégezni. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Köszönöm szépen, hogy válaszaival hozzájárult a kutatásomhoz!

4. Kérdezőbiztos

4.1 Azonosító



9. melléklet. A tanulói kérdőív Cronbach-alfa értékei (Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – Tanári adatbázis, 2018-2019) (saját szerkesztés)

Tanári kérdésblokkok	Cronbach-alfa
Idegennyelv-tanulás céljai (németesek)	0,75
Idegennyelv-tanulás céljai (angolosok)	0,77
Jövőben tervezett továbbképzésen való részvétel (németesek)	0,91
Jövőben tervezett továbbképzésen való részvétel (angolosok)	0,85
Pedagógusmunka elemeinek fontossága (németesek)	0,84
Pedagógusmunka elemeinek fontossága (angolosok)	0,85
A tanulók és a tanár tanórai munkájával kapcsolatos vélemény (németesek)	0,72
A tanulók és a tanár tanórai munkájával kapcsolatos vélemény (angolosok)	0,68
Tanár-diák kapcsolat (németesek)	0,70
Tanár-diák kapcsolat (angolosok)	0,76
Tankönyvcsaláddal kapcsolatos vélemény (németesek)	0,73
Tankönyvcsaláddal kapcsolatos vélemény (angolosok)	0,80
A tanulók tankönyveikről alkotott véleménye a tanáraik feltételezése szerint (németesek)	0,87
A tanulók tankönyveikről alkotott véleménye a tanáraik feltételezése szerint (angolosok)	0,83
A tanulók nyelvtanulási motivációi a tanáraik szerint (németesek)	0,72
A tanulók nyelvtanulási motivációi a tanáraik szerint (angolosok)	0,70
A tanulók középiskola-választási szempontjai a tanáraik szerint (németesek)	0,76
A tanulók középiskola-választási szempontjai a tanáraik szerint (angolosok)	0,67