

Doktori (PhD)

értekezés

**Kelet-magyarországi középiskolások idegennyelv-
tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és
társadalmi tényezők**

Novák Ildikó Ágnes

Témavezető: Prof. Dr. Fónai Mihály



DEBRECENI EGYETEM

BDT

Debrecen, 2024

**KELET-MAGYARORSZÁGI KÖZÉPISKOLÁSOK IDEGENNYELV-TANULÁSI
EREDMÉNYESSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ INTÉZMÉNYI ÉS TÁRSADALMI TÉNYEZŐK**

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

Írta: Novák Ildikó Ágnes okleveles angol szakos nyelvtanár és informatikus könyvtáros

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája (Neveléstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Fónai Mihály

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20

„Én, Novák Ildikó Ágnes 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 teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaitélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

.....
Novák Ildikó Ágnes

Debrecen, 2024. augusztus 28.

Köszönetnyilvánítás

Jelen értekezés nem jöhetett volna létre Prof. Dr. Pusztai Gabriella bátorítása nélkül, aki nem csak a doktori programhoz való csatlakozásra biztatott, de mindvégig figyelte a munka alakulását, ezért hálás köszönetemet fejezem ki.

Köszönöm Dr. Morvai Laurának az első kutatói lépések megtételéhez, a közös tanulmányok megírásához és a disszertáció elkészítéséhez nyújtott segítségét.

Hálával tartozom Prof. Dr. Fónai Mihálynak, aki témavezetőként végigkísérte a teljes munkát, köszönöm a dolgozat oktatásszociológiai irányának kijelölését, a sok megírt oldal ellenőrzését és azt, hogy a holtponatokon tanácsaival mindig átsegített.

Köszönöm Dr. Vincze Tamásnak a szakirodalom történeti és elméleti háttérének felkutatásában nyújtott alapos iránymutatását, Deákné Dr. Dusa Ágnesnek a statisztika megtanítását és megszerettetését és Dr. Ceglédi Tímeának a tézisdolgozat segítő bírálatát.

Köszönöm az előzetes vita opponenseinek Dr. habil. Einhorn Ágnesnek és Dr. Bocsi Veronikának, a bizottság tajainak, Dr. Chrappán Magdolnának, Dr. Sebestyén Krisztinának és Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, hogy alapos munkájukkal és építő javaslataikkal segítették a disszertáció végleges változatának elkészítését.

Hálás vagyok az évfolyamtársaimért, akik doktorandusz éveim barátságos útitársai voltak.

Köszönöm férjemnek és gyerekeimnek, hogy türelemmel viselték a monitor mögött töltött rengeteg időt. Lányomnak, Zsuzsinak, külön köszönöm a kérdőívek feldolgozásához nyújtott segítségét.

Tartalomjegyzék

1. fejezet	Bevezetés	1
1.1.	Az idegennyelv-tanulási eredményesség vizsgálatának aktualitása	1
1.2.	A témában a korábbi kutatások során nyitva maradt kutatási kérdések	3
1.3.	Az értekezés célja, a vizsgált kérdések, a téma lehatárolása	5
1.4.	Alkalmazott módszerek	6
1.5.	A téma relevanciája, újdonság értéke	8
1.6.	Konceptualizálás - A kutatás alapfogalmai	8
1.7.	A dolgozat felépítése	13
2. fejezet	Idegennyelv-tanulás történeti kontextusban	15
2.1.	Motivációs faktorok a nyelvek választása és eltörlése mögött és a nyelvek oktatásának eredményessége	15
2.2.	Oktatáspolitikai döntések az idegennyelv-tanulás eredményessége érdekében	24
2.3.	Családi döntések az idegennyelv-tanulás eredményessége érdekében: az árnyékoktatás intézményesülése	35
3. fejezet	Idegennyelv-tanulási eredményesség	38
3.1.	Az idegennyelv-tanulási eredményesség meghatározása	38
3.2.	Az idegennyelv-tanulási eredményesség mérésének lehetőségei	40
3.3.	Idegennyelv-tanulási eredményesség helyzete Magyarországon, az Európai Unióban és a környező, volt szocialista országokban	43
3.4.	A hazai nyelvvoktatás aktuális problémáinak megjelenése a szakirodalomban	48
4. fejezet	Magyarázatok az idegennyelv-tanulási eredményességben tapasztalható különbségekre	53
4.1.	Az idegennyelv-tanulási eredményességi különbségek magyarázata egyéni tényezőkkel	54
4.2.	Az idegennyelv-tanulási eredményességi különbségek magyarázata iskolai tényezőkkel	64
4.3.	Az idegennyelv-tanulási eredményességi különbségek magyarázata iskolán kívüli egyéb tényezőkkel	66
4.4.	Az idegennyelv-tanulási eredményesség különbségeire vonatkozó kutatásunkat megalapozó elméletek	70
4.4.1.	Nyelvi kód	70
4.4.2.	Tőkeelméletek	73
4.4.3.	Egyéb elméletek	76
4.5.	Az idegennyelv-tanulás és a társadalmi háttér összefüggéseit vizsgáló magyarországi kutatások	78
5. fejezet	Kutatási előzmények	84
5.1.	Felsőoktatási hallgatók idegennyelv-tudása	84
5.2.	Vármegyeszékhelyi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége 2019– Pilot kutatás	94

6. fejezet A primér kutatás eredményei: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022.....	96
6.1. Kutatási kérdések és hipotézisek.....	96
6.2. Adatbázis és módszer.....	100
6.3. A mintaválasztás elvei - a lépcsőzetes mintaválasztás szempontjai és érvényesítése.....	101
6.4. Idegennyelv-tanulási eredményesség.....	109
6.4.1. Az idegennyelv-tanulási eredményesség.....	110
6.4.2. Idegennyelv-tanulási eredményességi index.....	121
6.5. Egyéni és családi különbségek, szocio-demográfiai jellemzők.....	122
6.5.1. Nemek.....	122
6.5.2. Szülők iskolai végzettsége.....	123
6.5.3. A lakóhely településtípusa.....	131
6.5.4. Anyagi helyzet.....	133
6.5.5. Árnycsoportok.....	134
6.5.6. Idegennyelv-tanulási motiváció.....	136
6.5.7. Az egyéni és családi tanulói jellemzők idegennyelv-tanulás eredményesség esélynövelő hatása.....	140
6.6. Iskolai különbségek.....	141
6.6.1. Iskolatípus.....	142
6.6.2. Iskolatípus és a középiskola székhelyének településtípusa.....	143
6.6.3. Óraszám.....	147
6.6.4. Csoportbontási módszer.....	150
6.6.5. Nyelvvizsga-felkészítő és egyéb kurzusok a középiskolában.....	152
6.6.6. A középiskolai tényezők esélynövelő hatása.....	153
6.7. A tőkék és az idegennyelv-tanulási eredményesség összefüggései.....	156
6.7.1. Társadalmi tőke.....	157
6.7.2. Kulturális tőke.....	161
6.8. Iskolán kívüli tevékenységek hatása a tanulók idegen nyelvi sikereire.....	166
6.9. A tanulók szöveges válaszainak értékelése.....	170
6.10. Összefoglalás.....	172
7. fejezet Összegzés.....	176
Summary.....	187
Hivatkozott irodalom.....	189
MELLÉKLET.....	206

1. fejezet Bevezetés

1.1. Az idegennyelv-tanulási eredményesség vizsgálatának aktualitása

Történelmi távlatokba visszatekintve világszinten mindig is fontos volt az idegennyelv-tudás, a globalizáció beköszöntével azonban sokkal nagyobb hangsúlyt kapott abban a tekintetben, hogy már nem csak előnyök szerezhetők vele, hanem a boldogulás alapvető eszköze lett az élet számos területén. Már nem csak az egyéni fejlődést szolgálja, hanem alapja az információáramlásnak, a pénzügyi folyamatoknak (Jordão, 2009), megkerülhetetlen eszköze az áru és a munkaerő szabad áramlásának, ezért a nemzetközi munkaerőpiacon magas értékkel bír (Rassool, 2007). Mindez az idegennyelv-tanulás eredményességének vizsgálatát nélkülözhetetlenné tette.

A globalizáció okozta nyelvi kihívásoknak való megfeleléshez a nemzetközi oktatáspolitikai irányelvek is igazodtak. Az Európai Unió többnyelvű tagországok együttműködésén alapul, így kezdetektől fogva fontos, kiemelt, fejlesztendő terület a nyelvoktatás, melynek kivitelezését számos intézkedés segítette. A 2002 márciusában lefektetett Barcelonai Deklarátumban (2002) az Európai Unió kinyilvánította, hogy az idegennyelv-tudás egy alapkészség, mely lehetővé teszi, hogy minden állampolgár a munkaerő szabad áramlása révén élvezhesse a tagság gazdasági és társadalmi előnyeit. Az alapkészség javítása érdekében célul tűzték ki, hogy az uniós polgárok a középiskola befejezésekor az anyanyelvükön kívül legalább két idegen nyelvet beszéljenek és azok tanulását minél korábbi életkorban kezdjék meg. Az UNESCO 2003-ban kiadott a soknyelvűség és oktatás témakörében született ajánlása is javasolja, hogy tagállamai a nemzetköziséget jelenítsék meg a médiában, valamint társadalmi és intellektuális szinten. Mivel ehhez elengedhetetlen a nyelvi pluralizmus, hangsúlyozzák a többnyelvű oktatás szükségességét, mely segítségével megvalósítható az a demokratikus célkitűzés, hogy minden polgár egyformán hozzáférjen a tudáshoz (UNESCO, 2003).

Magyarországon a rendszerváltáskor élénk diskurzus kezdődött az idegennyelv-tanulás fontosságáról és eredményességéről. Ekkor indultak meg azok a változások, melyek megkerülhetetlenné tették a fiatalok tömegének nyelvtudással való felvértezését a közoktatásban. A rendszerváltás egyik sarkalatos eleme a nyugat-európai országok felé való nyitás és a multinacionális vállalatok magyarországi megjelenése volt, mely a nyelvtudás jelentőségét felértékeltette. A nyugati nyelvek tanulásának igénye robbanásszerűen jelent meg

az oktatásban. Az addig közel 40 évig uralkodó orosz dominanciája igen gyorsan megszűnt és a nyugati nyelvek megjelenésével, elsősorban szülői nyomásra, gyors nyelvváltás zajlott le az idegen nyelvek oktatásában a közoktatásban (Vágó, 2000).

Az idegennyelv-tanulás előtérbe kerülésének egy újabb lendületet 2004-ben Magyarország Európai Unió csatlakozása adott, a magyarok számára is kitágult a munkaerőpiac és a magasabb fizetéssel kecsegtető külföldi munkavállalás elérhető közelségbe került a fiatalok számára. A nemzetköziesedés egy másik színtere az oktatás, ahol szintén megmutatkozott a nyelvtudás nélkülözhetetlensége, hiszen a felsőoktatási csereprogramokban való részvétel nem képzelhető el nyelvtudás nélkül.

Az elmúlt 30 évben végbement technikai változások is megkövetelték a nyelvtudást, ezek közül talán a legjelentősebb az internet - különösen a szélessávú internetelés – elterjedése volt. Az így elérhetővé vált médiatartalom fogyasztása széles társadalmi rétegek számára tette alapvetővé idegen nyelvek ismeretét. Mindemellett hazai oktatáspolitikai döntésekben is központi hangsúlyt kapott az idegennyelv-tudás, ezek közül legkiemelkedőbb döntés a felsőoktatásban a diplomák megszerzésének nyelvvizsgához való kötése volt (1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról 95.§).

Az idegennyelv-tanulás és tudás témaköre tehát fontos kérdés Magyarországon, eredményességéről azonban ellentmondásosak a vélemények. Az egyik nézőpont szerint a magyarok idegennyelv-tudása messze elmarad az uniós átlagtól és a nemzetközi statisztikákban hosszú ideje az utolsó helyeket foglalja el (EUROSTAT, 2019), míg a rendszerváltáskori hazai adatokkal összehasonlítva nagyívű javulást figyelhetünk meg a lakosság idegennyelv-tudásában, mely különösen a fiatal korosztályok idegennyelv-tudásának erősödésével magyarázható (Einhorn, 2015; Medgyes & Nikolov 2014). Bármelyik szempontot is vesszük alapul, az idegen nyelvet beszélő magyarok arányának további növelése egyértelmű cél, mely szükségessé teszi a hazai idegennyelv-tanulás eredményességének folyamatos monitorozását és a döntések eredményeinek értékelését.

Értekezésünkkel ehhez a vizsgálódáshoz szeretnénk hozzájárulni, két kelet-magyarországi vármegye, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyék gimnáziumaiban és technikumaiban folytatott idegennyelv-tanulási eredményességet vizsgáló kérdőíves primér kutatásunkkal, valamint két előkutatás eredményeinek bemutatásával. Kutatásunk során a témát elsősorban oktatásszociológiai megközelítéssel vizsgáljuk.

1.2. A témában a korábbi kutatások során nyitva maradt kutatási kérdések

Számos nemzetközi és hazai kutatás próbál magyarázatot találni az egyes tanulók között felfedezhető különbségekre az anyanyelvtől eltérő, második nyelv, vagy idegen nyelv tanulásának eredményességében. Az idegen nyelv elsajátításának folyamatára a különféle irányzatok más-más elméleteket gondolnak érvényesnek. A behaviorista szemlélet szerint (Skinner, 1985), a nyelv elsajátítását főként utánczás és az arra adott pozitív vagy negatív visszajelzés (inger és válasz) alakítja és a második nyelv elsajátításához az anyanyelv összekötő szerepet tölt be (Estremera, 2023). Nyelvészeti megközelítés szerint a behaviorista elmélet túl általános. Chomsky (1965) „Egyetemes nyelvtan” elmélete szerint mindenki a nyelv elsajátításának képességével születik és képesek vagyunk véges számú szabályok segítségével végtelen számú nyelvi szerkezet létrehozására és az anyanyelv szabályai alapján akár több nyelv elsajátítására. Ebben környezeti tényezőknek kevés befolyásoló szerepük van (Chomsky, 1975). Ennek az elméletnek azonban gyökeresen ellentmondanak a második nyelv elsajátításakor megfigyelhető eredményességi különbségek az egyének között és nem tűnik megvalósíthatónak az a cél, hogy a második nyelv elsajátítása ugyanolyan eredményes legyen, mint az anyanyelv elsajátítása (Dąbrowska, 2019). A kutatások egy másik irányzata kognitív készségekben keresi a különbséget. Krashen (1982) input hipotézise szerint nem elsősorban a tudatos tanulás, hanem az egyén által megértett bemenet mennyisége és minősége a fontos, ami nyelvi kompetenciává alakul.

A különféle elméletek képviselői között abban is vita van, hogy milyen mértékben veszik figyelembe a tanulók társadalmi-gazdasági (szocioökonómiai) háttéréből adódó különbségeket és fogadják el azt az eredményességet is meghatározó tényezőnek. Bourdieu (1991) *nyelvi habitus*-ról értekező művében kritikát fogalmazott meg Chomsky elméletével szemben, melyben az ideális nyelvtanulót annak társadalmi környezete nélkül vizsgálta. Néhány kognitív irányzathoz tartozó kutatás szerint a második nyelv tanulásának eredményessége szempontjából szerepet játszik a szocioökonómiai háttér. Dąbrowska (2019) tanulmánya szerint meghatározó, hogy az anyanyelv elsajátítása során mennyit és milyen változatos szókincssel beszéltek a tanulóhoz. Más kutatások fontos tényezőként tárták fel, hogy a tanuló korai éveiben mennyi írott szöveggel találkozott (főként a bonyolultabb nyelvtani struktúrákkal való ismerkedés miatt) (Cunningham & Stanovich, 1997 idézi Sparks, 2012), továbbá az anyanyelv elsajátításakor tapasztalt szókincsmennyiség (Nagy, Herman, & Anderson, 1985; Skehan & Docroquet, 1988) és az ekkor kialakuló

szövegértési készségek is (Skehan & Docroquet, 1988) erősen befolyásolják a későbbi életkorban a második nyelv tanulásának eredményességét. A fenti kutatások eredményei az erősebb kognitív készségekkel rendelkező tanulók sikerebb idegennyelv-tanulása és a szülői iskolázottság összefüggését is igazolták, melynek oka lehet, hogy a magasabban iskolázott szülők többet és választékosabb szókinccsel beszélnek gyermekeikhez és több írott szöveggel ismertetik meg őket korai éveikben, mely erősebb nyelvi készségeket alakít ki még iskolába kerülésük előtt. Ez további nyelvek elsajátításában is segíti őket későbbi életszakaszukban (Sparks, 2012).

Ezen diskurzus azt mutatja, hogy az idegennyelv-tanulás és a társadalmi tényezők kapcsolatát vizsgáló kutatások relevánsak és fontosak. Butler (2014) szerint ahhoz, hogy jobban megértsük és elméleteket dolgozzunk ki a fiatal nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítására, a szocioökonómiai dimenziókat be kellene építeni a kutatásokba. Kormos és Kiddle (2013) rávilágít arra, hogy amíg a nyelvet második anyanyelvként tanulókat vizsgáló kutatásokban hangsúlyosan megjelennek a társadalmi és kulturális háttér vizsgálatok, addig az idegennyelv-tanulására kevesebb ilyen kutatás van, az elvégzett kutatások pedig főként a középosztály gyermekeire irányulnak. Pedig az idegen nyelv ismerete új lehetőségeket nyithatna meg az alacsonyabb társadalmi osztályok számára és megtörhetné a társadalmi korlátokat (Kormos & Kiddle, 2013). Butler és Le (2018) különösen fontosnak tartja ezen vizsgálatok elvégzését, hiszen az angolt egyre fiatalabb életkorban kezdik el tanulni a tanulók és a társadalmi háttérből adódó hátrányokat ebben a korai szakaszban még sokkal jobban lehet kompenzálni. Ez a kérdés annál is inkább fontos, mert az angol világnyelvvé és lingua franca-vá válásával azzal is számolni kell, hogy a nyelv tanulása minden bizonnyal túllépi a tantermi korlátokat, ami miatt felértékelődik a szülők és a társak hatása (Butler & Le, 2018).

Ugyancsak a diskurzus középpontjába kerül az a kérdés is, hogy miért vannak jelentős különbségek az egyes országok között a lakosság idegennyelv-tanulási eredményességében. Az Európai Unió megalakulása, majd bővítése után a közös európai statisztikai jelentésekben az országok adatai összehasonlításra kerülnek, ahol a magyarok az idegennyelv-tudás tekintetében folyamatosan kedvezőtlen helyen szerepelnek (Eurobarometer, 2012; EUROSTAT, 2019). A főként ezen statisztikákat elemző külföldi szakirodalom ezért arról számol be, hogy a magyarországi nyelvtanulási eredményesség elmarad az európai uniós átlagtól (Rubio & Lirola, 2010). Ugyanakkor néhány nemzetközi tanulmány úgy említi Magyarországot, mint ahol viszonylag eredményes nyelvoktatás folyik

(Alkan & Kartal, 2018). Az eredményesség megítélésének kettőssége a magyar kutatásokban is megjelenik. Számos tanulmány méltatja a rendszerváltás óta a magyarok által megtett utat az idegennyelv-tanulási eredményesség területén (Medgyes, 2011; Einhorn, 2015; Medgyes & Nikolov, 2014), de csalódásoknak is hangot adnak amiatt, hogy a rendszerváltás utáni években az idegennyelv-tanulás javítása érdekében meghozott döntések nem hozták meg a megfelelő mértékű javulást. Napjainkban is központi kérdés, hogy mi az oka annak, hogy a közoktatásban folyó nyelvoktatás nem tudott lépést tartani a megnövekedett igényekkel és hatékonysága elmarad a várttól. Mivel magyarázható, hogy a középiskolások jelentős része nem jut el a kívánt szintű nyelvtudás megszerzéséig és sokaknak a nyelvtudás megszerzése céljából a magánoktatás szolgáltatásait kell igénybe venni (Öveges & Csizér, 2018), hogyan lehetne elérni, hogy eredményesebb legyen a nyelvoktatás és a tanulók örömforrást találjanak a tanulásban a közoktatás keretein belül folyó nyelvórákon (Einhorn, 2015)?

Az egyre jobb idegennyelv-tudással rendelkező fiatalok (Einhorn, 2015), kulcsszerepet játszhatnak az összlakosság idegennyelv-tudásának javításában. Értekezésünkben ezért a középiskolás korosztályra koncentrálnak.

1.3. Az értekezés célja, a vizsgált kérdések, a téma lehatárolása

Értekezésünk a magyarországi idegennyelv-tanulási eredményességet vizsgáló kutatásokhoz kapcsolódik és arra keresi a választ, hogy mi az oka a tanulók között megfigyelhető nagymértékű eltéréseknek az idegennyelv-tanulási sikerek tekintetében. Mivel magyarázható az, hogy a tanulók egy csoportja a középiskola befejezésekor már rendelkezik középfokú vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval több nyelvből, ugyanakkor sokaknak a középszintű érettségi által támasztott B1 szint elérése is kihívást jelent középiskolai tanulmányaik végén. Értekezésünk célja választ találni arra a kérdésre, hogy minek köszönhető ez a nagy különbség. A kérdést a szakirodalom számos aspektusból vizsgálja, ilyen például a pszicholingvisztikai, a nyelvpedagógiai vagy a szociológiai megközelítés. Idegennyelv-tanulási eredményességen azt értjük, hogy a tanulók az oktatás eredményeként eljutnak-e arra a tudásszintre, amelyet elvárnak tőlük, jelesül középiskolai tanulmányaik végén legalább egy idegen nyelven képesek-e kommunikálni. Kutatásunkat elsősorban oktatásszociológiai vizsgálatként határozzuk meg, amely során leginkább az idegennyelv-tanulási eredményességre ható társadalmi háttértényezők feltérképezésére vállalkozunk.

Arra szeretnénk választ kapni, hogy mi okozza az idegennyelv-tanulási eredményességben mutatkozó egyéni különbségeket, van-e hatása az iskolának, mint társadalmi környezetnek az idegennyelv-tanulási eredményességre, mutatkozik-e olyan különbség a települések között, mely befolyásolja az idegennyelv-tanulásban elért eredményeket és gazdagabb anyagi, társadalmi vagy kulturális tőke jelenléte mutatható-e ki az eredményesebb tanulók esetén.

Kutatásunk elsősorban magát a tanulót vizsgálja, a tanulók közötti különbségekre koncentrálna. A tanulók nyelvtudását meghatározó tényezőként vizsgáljuk a szülőket, az iskolát, a települést, ahol a tanuló él, vagy tanul és a tanulók idegennyelv-tanulási motivációját is érintjük.

Számos egyéb tényező vizsgálatát is nagyon fontosnak tartjuk az idegennyelv-tanulási eredményesség kutatásában, ilyen a tanárok képzettségének és munkájának feltérképezése, a reziliens (a kedvezőtlen családi körülmények ellenére is eredményes (Tóth, et al., 2016) tanulói sikerek okának feltárása, a tananyagok, tantervek vizsgálata és az idegennyelv-tanulási motiváció mintázatainak alaposabb kibontása. Dolgozatunk keretét azonban szétfeszítette volna, ha ezeket a kérdéseket is beépítjük, így a felsorolt tényezőket egy későbbi kutatásban kívánjuk vizsgálni. Értekezésünk egyik limitációja, hogy – terjedelmi okok miatt – a fent felsorolt szempontok vizsgálatát nem tartalmazza, ezért az idegennyelv-tanulási eredményességről alkotott kép nem teljes.

1.4. Alkalmazott módszerek

Empirikus kutatásunk két előkutatásból és egy primér kutatásból áll, mindhárom kutatás kvantitatív, kérdőíves kutatás, ahol az elemzést SPSS 28 programcsomag alkalmazásával, keresztábra, varianciaanalízis, lineáris regresszió és bináris logisztikus regresszió eljárásokkal végeztük el.

Felsőoktatási hallgatók idegennyelv-tanulási eredményessége 2003-2019 nevet viselő előkutatásunk keretében a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (Centre for Higher Education Research and Development), továbbiakban CHERD kutatócsoport három különböző évben 2003-ban, 2012-ben és 2019-ben felvett adatbázisát elemezzük (másodelemzés), ez az egyetemi éveik elején járó hallgatók nyelvtudásának vizsgálatára adott lehetőséget, témánkat a felsőoktatásba érkező hallgatók szemszögéből megvilágítva. A CHERD három adatbázisa, mely közel két évtizedet ölel fel, a jellemző tendenciák feltárását segítette elő. Az adatfelvétel több szomszédos ország határmenti

régióiban folyt, kutatásunkhoz azonban csak a Magyarországon érettségizett hallgatók adatait, vagyis a magyarországi almintát használtuk fel. Értekezésünkben a továbbiakban CHERD adatbázisok alatt mindhárom CHERD adatbázis esetén a magyarországi almintát értjük, végig ezzel a részadatbázissal dolgoztunk. Mindhárom adatbázisból a tanulmányaik elején járó hallgatókat válogattuk le, első vagy legfeljebb másodéves hallgatókra szűkítve az elemzést. Így láttuk megalapozottnak, hogy a középiskolában megszerzett nyelvtudásról kapjunk képet. Értekezésünk 5. fejezetében a másodelemzés eredményeit terjedelmi okok miatt röviden összefoglaljuk.

Másik előkutatásunk egy saját pilot kutatás, melyet „*Vármegyeszékhelyi gimnáziumok és technikumok tanulóinak idegennyelv-tanulási eredményessége, 2019*” névvel illettünk. A kutatást 2018/19 fordulóján folytattuk kérdőíves adatfelvétel módszerével hét debreceni középiskola (három technikum és négy gimnázium) bevonásával, mely alapjául szakértői mintavétellel felvett 105 tanulói kérdőív szolgált. A mintavételi eljárást az magyarázza, hogy pilot kutatásunk célja a mérőeszköz, vagyis a kérdőív tesztelése volt. A tapasztalatok alapján finomítottuk kérdőívünket olyan céllal, hogy egy nagyobb elemszámon megvalósított kutatás céljára (primér kutatásunk) megfelelő legyen. A kiválasztott iskolák 2019-ben a kompetenciamérések és az érettségi eredmények alapján felállított középiskolai rangsor felső harmadába kerültek. Ez a tény és az alacsony elemszám mindenképpen a pilot kutatás korlátai között említendő, ami miatt csak keresztábra elemzések elvégzésére és alapmegoszlás megállapítására vállalkoztunk. Pilot kutatásunk eredményeit korábban publikáltuk (Novák & Fónai, 2020; Novák, 2021), ezért az eredményeket jelen értekezésben csak röviden összefoglaljuk (5. fejezet).

Értekezésünk alapját primér kutatásunk, egy nagyobb mintás saját kérdőíves kvantitatív kutatás adja melynek a „*Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás*” címet adtuk. Az adatfelvétel két kelet-magyarországi vármegye, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyék gimnáziumainak és technikumainak 11-12. évfolyamos tanulói körében történt. A kiválasztott iskolákat az OKM 2018-as adatbázis szövegértés eredményei alapján határoztuk meg, ahol többlépcsős csoportos mintavétellel dolgoztunk. Az adatbázis 566 fő válaszait tartalmazza. A kutatás célja volt feltárni a tanulók nyelvtanulási eredményességét, az azzal összefüggésben lévő egyéni és iskolai különbségeket, valamint a működő anyagi, társadalmi és kulturális tőkét.

1.5. A téma relevanciája, újdonság értéke

A téma relevanciáját az adja, hogy a rendszerváltás óta történt változások miatt a közoktatásban folyó idegennyelv-tanulás fontossága megnőtt, a dolgozat pedig a középiskolai idegennyelv-tanulás eredményességében végbement változásokat térképezi fel és annak társadalmi okaira mutat rá.

Az értekezés nívója egyfelől az, hogy az idegennyelv-tanulási eredményességet oktatásszociológiai megközelítéssel vizsgálja, ezzel bővíti az idegennyelv-tanulás témakörében végzett dominánsan pszichológiai, nyelvészeti és módszertani kutatások palettáját. Az értekezés azon társadalmi háttér miatt fennálló problémákról értekezik, melyek az idegennyelv-tanulás eredményessége mögött rejlenek, ezzel folytatja a korábbi hasonló tanulmányok sorát. Néhány rendszerváltás körül született tanulmány (Terestyéni, 1981; Imre, 1995; Vágó, 2000; Terestyéni, 2000) eredményei szerint a rendszerváltás előtt és alatt is befolyásolta az idegennyelv-tudást a társadalmi háttér, ugyanez megfigyelhető volt a rendszerváltás utáni korai években (Csapó, 2001, Ottó & Nikolov, 2003; Kormos & Csizér, 2005; Lannert et al., 2006; Imre, 2007; Nikolov, 2000, 2009; Nikolov & Djugonovic, 2006) és a közelmúltban végzett kutatások eredményeiből is (Sebestyén & Hegedűs, 2017; Bocsi, 2018; Szabó, 2020, Somfalvi, 2022) látszik.

Egy másik nívó, a dolgozat területi, települési fókusz, két magyarországi hátrányos helyzetű vármegyére fókuszál (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyék) és településtípusok közötti eltéréseket is vizsgál. Egy további nívó, hogy a dolgozat rávilágít az árnyékoktatás szerepére a középiskolai idegennyelv-tanulási sikerek hátterében, valamint felhívja a figyelmet arra, hogy a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás erősen szelektív.

1.6. Konceptualizálás - A kutatás alapfogalmai

Empirikus primér kutatásunk keretében érettségit adó középiskolában tanulmányaikat folytató tanulók idegennyelv-tanulásának eredményességét kutatjuk, vagyis gimnáziumok és technikumok tanulóinak idegennyelv-tudását, annak eredményességét vizsgáljuk.

Empirikus kutatásunk ideje alatt kétszer is változott a *technikum* mint iskolatípus neve. A korábban szakközépiskolaként ismert iskolatípust pilot kutatásunk idején szakgimnázium névvel illették, primér kutatásunkkor már technikumnak hívták.

Dolgozatunkban ezt az iskolatípust technikumoknak nevezzük annak ellenére, hogy a vizsgált iskolák közül van olyan, melynek nevében az adatfelvétel idején is még a szakgimnázium elnevezés szerepelt. Néhány esetben használjuk a szakgimnázium nevet is, ekkor a technikummal megegyező értelemben, vagyis a két elnevezést egymás szinonimájaként használjuk.

Értekezésünk szempontjából az *idegennyelv-tudás* az egyik kulcsfogalom, mely Bárdos szerint egy állandóan változó fogalom, a nyelvoktatás története során az éppen elfogadott nyelvoktatási módszer szerint eltért az, hogy mit fogadtak el megfelelő nyelvtudásnak (Bárdos, 2007). Értekezésünk során a nyelvtudás meghatározására irányítuként az Európai Unió által elfogadott Közös Európai Referenciakeretet (KER, 2001) vesszük alapul, melyet objektív (nyelvvizsga-bizonyítvány), vagy szubjektív (önértékelés) percepció szerint állapítunk meg.

A külföldi, főleg angol nyelvet vizsgáló tanulmányokban megkülönböztetnek *idegennyelv-tanulást* (EFL=English as a Foreign Language) és *második nyelv tanulást* (ESL=English as a Second Language) (Longcope, 2009). Az idegennyelv-tanulás esetén a tanuló nem él célnyelvi környezetben, a második nyelv elsajátítása olyan tanulók esetén valósul meg, akik a célnyelvi környezetben tanulják az anyanyelvüktől eltérő nyelvet (Moeller & Catalano, 2015), így a tanulók nem csak iskolai keretek között, hanem az élet bármely területén célnyelvi kommunikációra vannak kényszerítve. A két tanulási mód sok tekintetben hasonló, így a szakirodalmi feltárás során figyelembe vesszük mindkét nyelvtanulási formára vonatkozó kutatásokat, de empirikus kutatásunkban magyarországi tanulókat vizsgálunk, akik a mindennapjaikat magyar környezetben élik, így értekezésünkben idegennyelv-tanulást vizsgálunk, ami a külföldi tanulmányok „foreign language” kutatási kategóriájába tartozik. *Idegennyelv-tanuláson* azt a folyamatot értjük, amikor a tanuló egy az országa nyelvétől és az anyanyelvétől eltérő nyelvet sajátít el és így szerez nyelvtudást.

Az *idegennyelv-tanulást* Einhorn (2015) és Sebestyén (2022) tanár által vezetett, tervezett keretek közt folyó tevékenységként vizsgálják, melyet megkülönböztetnek a nyelvelsajátítástól, attól a tevékenységtől, amikor erőfeszítés nélkül ragad a tanulóra a nyelv. Úgy gondoljuk, hogy a digitalizáció fejlődése miatt a médiahasználatban bekövetkezett változás eredményeként elmosódott a határ a két fogalom között. Értekezésünk során vizsgáljuk a szakember által vezetett tevékenységet, de vizsgáljuk a tanulók szabadidős elfoglaltságai során megszerzett nyelvtudást is. Az idegennyelv-tanulás folyamata formális, non-formális és informális keretek között is folyhat. Formális szintéreként az iskolában

tanterv szerinti órarend kereteibe illesztett órákon, vagy tanórán kívüli iskola által szervezett - leginkább délutáni - foglalkozásokon. Non-formális idegennyelv-tanulási szintérnek tekintjük a nyelviskolai tanfolyamokat, online elvégezhető kurzusokat, online vagy személyes magánórákat, illetve ide soroljuk az otthon, szülőkkel folytatott tanulást, magyar és külföldi társakkal folytatott idegen nyelvű társalgást, társalgási klubokban folyó tanulást. Informális idegennyelv-tanulás pedig az élet bármely területén spontán folyó idegen nyelvi tudás elsajátítást jelenthet. A nyelvtanulás tekintetében a kutatások főként az idegen nyelvi szókincs tanulásánál vizsgálják az úgynevezett „járulékos tanulást” („véletlenszerű, mellékes, vagy esetleges” tanulásként is megjelenik a magyar szakirodalomban (Dóczi, 2024) és amely az angol „incidental learning” fogalomnak felel meg), vagyis azt a folyamatot, amikor a tanulás észrevétlenül történik más tevékenységek végzésekor (Schmidt, 1990). Ez a fogalom a szándékos tanulás ellentéte (Fajt & Vékási, 2022). A nyelvtanulásnál különösen releváns ez a fajta tanulás. A nyelvtanulók esetén kétféle motivációról beszélhetünk. Egyfelől arról, hogy azért érdeklődnek az idegennyelv-tanulás iránt, mert valamilyen tevékenységet jobban, hatékonyabban, vagy élvezhetőbben tudjanak végezni, például filmet nézni, számítógépes tevékenységet folytatni, munkát végezni vagy tanulni. Vagy arról, hogy azért végeznek egyes tevékenységeket, hogy jobban megtanulják az adott idegen nyelvet, például filmnézés közben, számítógépes játékok vagy internetezés közben. A két szándék között egyre kevésbé van éles határ, mint ahogy a modern médiahasználat miatt egyre elmosódottabb a határ az iskolában folyó tanár által irányított idegennyelv-tanulás és a szabadidős tevékenység során elsajátított nyelvtanulás között is. Kutatásunkban a formális, non-formális, informális vagy járulékos tanulás összességével megszerzett idegennyelv-tudást vizsgáljuk, mert véleményünk szerint ezek a tanulási módok együttesen alakítják a tanulók idegennyelv-tudását.

A tanulók által a közoktatásban tanult idegen nyelvek közül megkülönböztetünk *első tanult idegen nyelvet* és *második tanult idegen nyelvet* a Nemzeti Alaptanterv (NAT, 2020) alapelvei alapján. A NAT gimnáziumokban két idegen nyelv tanulását írja elő kötelezőként, technikumokban a második idegen nyelv oktatása csak választható. Eltérés van az első és a második idegen nyelv óraszámában, ahol az első választott idegen nyelv kap nagyobb hangsúlyt. Javaslatként szerepel, hogy a középiskolában választott első idegen nyelv egyezzen meg az általános iskolában tanult idegen nyelvvel, mely nem minden esetben valósul meg. *Első tanult idegen nyelven* az anyanyelvtől eltérő tanult idegen nyelvet értjük, melyet az adott iskolatípusban a tanuló hangsúlyosabban, nagyobb óraszámban tanul.

Második tanult idegen nyelven a közoktatásban másodikként, általában kevesebb óraszámban tanult idegen nyelvet értjük.

Az *idegennyelv-tanulási eredményesség* fogalmának meghatározása nehéz feladat, mert az idegennyelv-tudás fogalmához hasonlóan, egy folyamatosan változó fogalomról van szó, mely a mai napig mozgásban van. Ugyan Csépes (2022) fogalom meghatározása konkrétan megállapítja, hogy Magyarországon egy középfokú akkreditált nyelvvizsga birtokában tekinthető valaki eredményes nyelvtanulónak, tanulmánya megjelenése óta meghozott döntések és a törvényi változások miatt már nem érvényes ez a megállapítás. Szabó és szerzőtársai (Szabó et al., 2021a) szerint az idegennyelv-tanulási eredményesség fogalma azért is összetett, mert mást jelent a folyamat résztvevői, a tanuló, tanár, iskola vezetősége szemszögéből. Sebestyén (2022) az eredményességet, sikerességet és a teljesítményt szinonimaként használja, de elkülöníti az inkább gazdasági jelentőségű hatékonyság fogalomtól. Szabó (2020) szintén egyenlő jelentéssel használja az eredményességet, sikerességet és teljesítmény fogalmakat. Mivel az idegennyelv-tanulás története során nem mindig a gyakorlatban hasznosítható nyelvtudást tekintették eredményesnek, fontos megállapítani, hogy a kommunikatív nyelvoktatási módszer során a használható nyelvtudás megszerzése a cél, így az tekinthető eredményesnek, aki hétköznapi szituációkban tudja használni idegennyelv-tudását. A Közös Európai Referenciakeret a készségek leírásával fontos segítség az eredményesség megítélésében (Einhorn, 2015).

Értekezésünkben az idegennyelv-tanulási eredményességen és azzal a dolgozat során szinonimaként használt sikerességen egy az oktatás vagy tanulás eredményeként létrejövő önértékeléssel vagy vizsgákkal mérhető eredményt értünk, mellyel a tanuló a vele szemben támasztott idegen nyelvi kommunikációs elvárásoknak megfelel. Empirikus kutatásunk elemzésének idején eredményes nyelvtanulónak tekintettük azt a tanulót, aki legalább egy idegen nyelven képes sikeres kommunikációra és a nyelvtudásáról, vagy sikeres nyelvvizsga meglétéről önbevallással nyilatkozik. Értekezésünkben az idegennyelv-tanulási eredményességet szubjektív mércével az önértékeléssel megadott beszédképességet és a sikeres nyelvtanulói érzetet vesszük figyelembe, objektív tényezőként a sikeres akkreditált (KER alapján B1, B2, C1 szintű) nyelvvizsgákat vesszük figyelembe.

Kutatásunk elsősorban közoktatási intézményben tanulóakra irányul ezért fontos meghatározni az *idegennyelv-oktatás/idegennyelv-tanítás* fogalmát is, mely a szakirodalom alapján az idegennyelv-tanulás tudatos irányítását jelenti (Einhorn, 2015) és egy olyan modern nyelv oktatását jelenti, mely nem hivatalos nyelv és nem anyanyelve a populáció jelentős részének (Moeller & Catalano, 2015). Értekezésünkben a tanulók anyanyelvétől és

az ország hivatalos nyelvétől eltérő nyelv tanulásának szakképzett tanár általi irányítását értjük rajta akár iskolai keretek között, akár iskolán kívüli oktatás keretében.

Az *idegennyelv-tanulási motivációt* bőséges szakirodalom vizsgálja, melyben kiemelkedik Dörnyei és munkatársai által kidolgozott második nyelvi motivációs énrendszer (Dörnyei, 2005), mely többek közt Gardner (1985) integratív motivációs elméletére épül. A nyelvet beszélőkhöz és a kultúrához fűződő kapcsolat miatt kialakult belső indíték, motiváció segíti az idegennyelv-tanulási folyamatot. Értekezésünkben az idegennyelv-tanulási motivációt csak érintjük, a nyelvtudás fontosságáról alkotott véleményrel vizsgáljuk, motivált nyelvtanulónak azt tekintjük, aki fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartja a nyelvtudást.

A hátrányos helyzet fogalmát törvény fogalmazza meg, a jelenleg érvényben lévő törvény (2013 évi XXVII. törvény 45§, 1997. évi XXXI. törvény 67/A§ (Hegedűs, 2020)) szerint hátrányos helyzetűnek kell tekinteni a tanulót, ha a család alacsony jövedelemből él és esetében még egy hátránynövelő tényező fennáll (a szülők alacsony iskolázottsága, szülők munkaerőpiaci inaktivitása vagy elégtelen lakhatási körülmények jellemzik). Értekezésünkben ezt a fogalmat mi szűkebben értelmezzük, a tanulót az idegennyelv-tanulásában támogatni tudó háttér hiányát értjük alatta, melyet a szülők alacsony iskolai végzettségével, valamint a szülők nyelvtudásának hiányával azonosítunk.

A tanulók társadalmi háttérének vizsgálatakor fontos fogalom a *szocioökonómiai státusz*, ezen társadalmi-gazdasági státuszt értünk (Széll, 2018), mely az iskolázottság szintjével, a foglalkoztatással és jövedelemmel értékelhető (Menardo et al., 2022).

Az idegen nyelv - a matematika mellett - az egyik olyan iskolai tantárgy, melyből a leggyakoribb a magánórákon való részvétel (Szilágyi, 2013), feltehetően az egyéni figyelem és a társalgási gyakorlási lehetőség miatt, ezért értekezésünkben nagy hangsúlyt kap az *árnyékoktatás* vizsgálata. Szemerszki (2020) az árnyékoktatás és a különóra fogalmának különbözőségét hangsúlyozza, hiszen az árnyékoktatás tágabb fogalom, mely magában foglalja a tanórán kívüli, iskolán kívüli tanulási lehetőségeket is (Szemerszki, 2020), de a témát kutatók a tanórán kívüli oktatás (Imre, 2020) és az extrakurrikuláris tevékenység (Páskuné Kiss & München, 2000) fogalmakat is használják (Gordon Győri, 2020). A szakirodalomban használt különféle fogalmak bemutatása és elemzése után Gordon Győri (2020) arra a következtetésre jutott, hogy Bray (1999) eredeti fogalma a legalkalmasabb arra, hogy irányadó legyen a kutatásokhoz. E szerint a meghatározás szerint három feltétellel lehet az oktatást az árnyékoktatásba sorolni: egy, az iskolában oktatott tárgy kiegészítő oktatására irányuljon, a piac szerinti ellenszolgáltatásért folyó oktatásról legyen szó, a harmadik feltétel

szerint olyan tárgyat oktatásáról legyen szó, mely az oktatási rendszer egy elméleti, vagy vizsgatárgya. Tanulmányunkban a nyelvtanulás szempontjából a magánórák és a nyelviskolai tanfolyamok, valamint az iskolában tanórán kívül ellenszolgáltatásért igénybe vehető órái is megfelelnek ennek a három kritériumnak. Értekezésünkben a személyesen vagy online igénybe vett egyéni vagy csoportos magánórákat és nyelviskolai, vagy egyéb szervezésben lebonyolított tanfolyami foglalkozásokat illetjük ezzel a fogalommal. Nem tekintjük azonban árnyékoktatásnak az iskolák által szervezett ingyenes, délutáni tanórán kívüli foglalkozásokat.

1.7. A dolgozat felépítése

Értekezésünkben első felében szakirodalmi feltárást végzünk, melyet az empirikus primér kutatásunkat bemutató rész követ. Az *első Bevezető fejezet* után a *második fejezetben*, mely „Az idegennyelv-tanulás történeti kontextusban” címet viseli, három alfejezetben tekintjük át a nyelvtanulási eredményesség kutatásunk szempontjából releváns kérdéseinek legfontosabb történeti mozzanatait. A fejezetből kiderül, hogy a magyarok mely idegen nyelveket tanulták a rendszerváltás előtt, mi motiválta a nyelvek választását, mennyire volt eredményes az egyes nyelvek tanulása, melyek voltak az idegennyelv-tanulást érintő, azt segítő oktatáspolitikai döntések a rendszerváltástól napjainkig, és hogyan függ össze az idegennyelv-tanulás és az árnyékoktatás. Az Idegennyelv-tanulási eredményesség című *harmadik fejezetben*, meghatározzuk az idegennyelv-tanulási eredményesség fogalmát, mérésének lehetőségeit, helyzetét Magyarországon, az Európai Unióban és néhány volt szocialista országban, majd a nyelvoktatás aktuális problémáit és az azokra adott javaslatokat feltáró kutatásokat tekintjük át. A „Magyarázatok az idegennyelv-tanulási eredményességben tapasztalható különbségekre” című *negyedik fejezetben* felsorakoztatjuk, hogy milyen egyéni tényezőkkel, iskolai tényezőkkel és iskolán kívüli tényezőkkel magyarázták az idegennyelv-tanulási eredményességben mutatkozó különbségeket, bemutatjuk az empirikus kutatásunkat megalapozó elméleteket és áttekintjük azokat a tanulmányokat, melyek kifejezetten társadalmi háttér szempontjából vizsgálták az idegennyelv-tanulást. A Kutatási előzmények című *ötödik fejezetben* röviden összefoglaljuk két előkutatásunk legfontosabb eredményeit, melyek primék-kutatásunkat megalapozták. A *hatodik fejezet* a „Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás” címet viseli, melyben két kelet-magyarországi vármegye,

Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben elhelyezkedő vármegyeszékhelyi és városi gimnáziumok és technikumok tanulói körében végzett (566 fő) kérdőíves primér kutatás eredményeit közöljük. A *hetedik fejezetben* (Összegzés) összefoglaljuk kutatási eredményeinket és kiértékeljük hipotéziseinket. Dolgozatunkat *irodalomjegyzék* és a *melléklet* zárja, ahol primér kutatásunk kérdőíve is megtalálható.

2. fejezet Idegennyelv-tanulás történeti kontextusban

Ez a fejezet három alfejezetből áll, az első alfejezetben egy rövid történeti áttekintést adunk, melynek célja bemutatni, hogy a rendszerváltás előtti történeti korokban a magyarokra mennyire volt jellemző az idegennyelv-tanulás, milyen nyelveket tanultak, milyen céllal, milyen motivációs faktorok húzódtak meg az egyes nyelvek választása és eltörlése mögött és társadalmi tényezők szerepet játszottak-e ebben. A második alfejezetben megvizsgáljuk, hogy Magyarországon a rendszerváltás után az oktatáspolitikai milyen intézkedésekkel próbálta javítani az idegennyelv-tanulási eredményességet, azok milyen célt szolgáltak és mennyire bizonyultak sikeresnek. Harmadik alfejezetünkben az árnyékotatást vesszük górcső alá.

2.1. Motivációs faktorok a nyelvek választása és eltörlése mögött és a nyelvek oktatásának eredményessége

Ez az alfejezet egy történeti visszatekintés, melyben arra keressük a választ, hogy a magyarok milyen kapcsolatban voltak az idegen nyelvekkel, mennyire volt jellemző a lakosság körében az idegennyelv-tanulás, milyen nyelveket tanultak és milyen motivációval.

Görög

Az első iskolai keretek között oktatott nyelvek Magyarországon a klasszikus nyelvek voltak. A humanisztikus gimnáziumi oktatás során a műveltség eredeti forrásaihoz nyúltak vissza és ehhez a görög kultúra átadása alapvető volt (Borzsák, 1990). Az európai kultúra alapjai az antik görög kultúrában gyökereznek (Pukánszky & Németh, 1996), ezért volt fontos az iskolai oktatásba beilleszteni az *görög nyelv* tanítását, mely lehetővé tette az antik görög irodalmi művek eredeti nyelven való olvasását. Azt mondhatjuk, hogy a görög tanrendbe illesztése elsősorban műveltségátadás céljából történt.

A görög nyelv oktatása azért is volt szükséges, mert bizonyos egyetemi karokra, bölcsész és hittudományi kurzusokra görög érettségét követeltek meg. A görög oktatásban nem részesülő tanulók pótló érettségét tettek görögből (Pukánszky & Németh, 1996). Ezért feltételezhető, hogy a tanulók egy csoportja felsőoktatási továbbtanulás céljából választott olyan iskolát, ahol görögöt lehetett tanulni.

A görög népszerűségének hanyatlása az 1800-as évek végére valószínűleg a polgárosodás azon törekvésének köszönhető, mely igényelte a modern élő nyelvek

megjelenését a középiskolai oktatásban (Szlavikovszky, 2009). Ennek az igénynek megfelelően a gimnáziumok népszerűségük megtartása céljából vissza kellett veyenek a klasszikus tárgyak oktatásából, így áldozták be a görög nyelvet (Bíró, 2012), melynek tanulása már megkerülhető lett. Az iskolák és a döntéshozók részéről a polgári igényeknek való megfelelés miatt hanyagolták a görögöt, a polgárosuló szülők pedig a modern nyelvek tanulása felé orientálták gyermekeiket.

Ami a görög nyelv oktatásának eredményességét illeti megfigyelhető, hogy az 1890-es évekre tehető “görög háború” idejére a görög nyelv oktatása valószínűleg veszített hasznosságából, hiszen maga Schwarcz Gyula egyetemi tanár a görög demokrácia történetírója szerint a görög oktatása a középiskolákban haszontalan filologizálás és ezért kötelező oktatásának eltörlését szükségesnek tartja (Borzák, 1990).

Latin

A másik klasszikus nyelv a *latin*, mely a középiskolai oktatásban hosszú ideig meghatározó volt. A latin egy hosszú történelmi időszakban, mint közvetítő nyelv volt használatos a szellemi elit kapcsolataiban (Berg, 1946). A nyelvoktatás hosszú időn keresztül egyenlő volt a latin nyelv oktatásával. Az oktatásban a tárgyak között és az oktatott nyelvek között valószínűleg azért rendelkezett kiemelt szereppel, mert a nemzeti nyelvek még nem voltak elég fejlettek az ismeretek átadására. Ebből következően a nemzeti nyelvek megerősödése a latin iránti érdeklődésre negatívan hatott (Bárdos, 1992).

A latin középiskolai nyelvtanulás elsődleges célja a göröghöz hasonlóan a műveltség átadása volt. A latin elsősorban az elitet megkülönböztető műveltség jele volt, ezen felül jogi, orvosi és teológiai felsőfokú tanulmányoknál kötelező volt a latin nyelvtudás (Bíró, 2012). Latin nyelvtudással való rendelkezés sokáig az osztályhoz tartozás szimbóluma is volt. A “latin háború” idején a latint ellenzők táborá éppen azért szorgalmazta a latin eltörlését, mert szerintük ez egy szelekciós tényező volt, mely az uralkodó társadalmi osztály érdekeit szolgálta. A latin nyelv a középiskolából fokozatosan kiszorult, melyet már előrevetített a kötelező görög oktatás eltörlése (Borzák, 1990). Így tehát valószínűleg olyan tanulói csoportok számára volt fontos latint oktató középiskolát választani, akik számára fontos volt a műveltség vagy az elithez való tartozás miatt ragaszkodtak a latinhoz, illetve olyan csoportok számára is, akik jogi, orvosi vagy teológiai pályán kívántak továbbtanulni.

A latin egyeduralma a középfokú oktatásban a reálgimnáziumok megjelenésével szűnt meg, ahol a hangsúly a reáltárgyak és a modern nyelvek oktatására helyeződött át

(Simon, 1959). A középfokú iskolák közötti átjárás a latin oktatás miatt az 1930-as évekre már nehézkessé vált (Bíró, 2012).

Valószínűleg a kötelező latin eltűnése a középiskolából egy társadalmi átalakulás eredménye ahol a "középkori feudális művelődési ideáltól a polgári művelődési ideál felé történt előrelépés" ment végbe (Simon, 1959). A modern nyelvek iskolai keretek közé való beillesztése a polgárosuló társadalmi igények kielégítése céljából történt, mely törekvés már az 1848/49-es forradalom után a kiegyezést követően megkezdődött (Pukánszky & Németh, 1996). A polgárosuló társadalmi rétegek felismerték, hogy a modern nyelvek elsajátítása az európai népekkel való érintkezés céljából elengedhetetlen. A latin nyelv népszerűségének hanyatlása tehát ennek eshetett áldozatul.

Ami a latin nyelvoktatás eredményességét illeti kezdetben kielégítette a szellemi elit műveltségi igényeit, de közvetítő szerepének elvesztése az oktatás hatékonyságára is rányomhatta a bélyegét.

A latin háború idején Trencsényi-Waldapfel Imre annak a véleményének adott hangot, hogy szerinte a korabeli iskolai nyelvoktatás nem adott a társadalomnak megbízható latin tudással rendelkező polgárokat kellő számban. Gyalmos János szerint a gimnáziumi oktatást leginkább igénybe vevő társadalmi osztály meggyengülésével maga a gimnázium és a klasszikus műveltség oktatása is meggyengült, a latin oktatás a gimnáziumban is visszaesett, csak színező tárgy lett a gimnázium humánus tagozatán. Véleménye szerint nagyon időigényes művelési forma volt csekély eredménnyel. Megváltozik a klasszikus oktatás célja is, mely az alapvető nyelvszerkezet oktatására és a legjellemzőbb irodalmi művek olvasására korlátozódik (Borzsák, 1990).

Összességében megállapítható, hogy a latin nyelv választása mögött erős befolyásoló tényezők az európai és magyarországi társadalmi átalakulások. Amíg a latin európai szinten közvetítő szereppel bír, addig a magyar polgárság és oktatási rendszer is fontosnak tartja. A közvetítő nyelvi szerep elvesztése után fokozatosan kopik ki a közoktatásból. Először egyeduralmát veszíti el a középfokú oktatásban, a felsőoktatási felvételi során már megkerülhető lesz, majd az általános iskolai oktatásból tűnik el, végül a középfokú oktatásban átadja helyét más modern idegen nyelveknek.

Modern idegen nyelvek

Modern élő idegen nyelvek oktatása iránti igényt a polgárosuló társadalmi fejlődés generálta (Szlavikovszky, 2009; Pukánszky & Németh, 1996). Az igény megjelenését jól tükrözi az a tény, hogy a két világháború között a legnépszerűbb iskolatípus a reáliskola volt (Kézi, 2003;

Szlavikovszky, 2009). A polgárosult társadalmi rétegek immár azt tartották fontosnak, hogy gyermekeik a modern nyugat-európai népekkel való kapcsolattartáshoz, eszméik megismeréséhez szükséges élő idegen nyelveket tanuljanak az iskolában.

Német

A német nyelv kiemelt szerepet töltött be a polgárosuló Magyarországon számos tényezőnek köszönhetően, melynek gyökerei a XVIII. századra nyúlnak vissza. Ilyen tényező például az, hogy a német volt a legfontosabb nemzetiségi nyelv melyet a szász, sváb, zsidó, osztrák és cseh kisebbségek anyanyelvként vallottak magukénak. Az Ausztriából, Svájcban és Németországból jövő polgári eszmék és a nyugati kultúrával való megismerkedés nyelve is volt a német, melyet szakirodalom és szépirodalom olvasása, kereskedelmi és műszaki szaknyelvolvasás céljából elengedhetetlen volt elsajátítani és ezáltal a technológiák alkalmazhatóságát segítette. A német ezen felül a legtöbb magyarországi egyházi felekezet által használt nyelv is volt és magasabb osztrák-magyar karrier pozíciók is német nyelvtudáshoz kötöttek voltak (Bíró, 2012). Úgy tűnik, hogy Magyarország földrajzilag és politikailag is oly mértékben német befolyás alatt volt, hogy a német nyelvtudás kötelező elsajátítása megkérdőjelezhetetlen volt.

A középfokú oktatásban a német nyelv a latinnal (a másik kötelező nyelvvel) rivalizált és kijelenthető, hogy a két nyelv versenyéből a német került ki győztesen. Miután 1919 után egy többnyelvű országból egynyelvű országgá vált Magyarország, a német anyanyelvű svábok maradtak az egyetlen jelentős kisebbség (Bíró, 2012), így feltételezhető, hogy a nemzetiséghez való tartozás miatt, vagy a velük való kapcsolattartás céljából tartották sokan szükségesnek a német nyelv tanulását.

Voltak olyan társadalmi csoportok, akik a felsőoktatási továbbtanulás miatt tartották fontosnak a német nyelvtudást. A XX. század első felében a felsőoktatásba való bekerülésnél fontos volt a német, mely megelőzte a latint és a franciát ebben a tekintetben. Egyetemi diplomákat nem lehetett német és latin tudás nélkül megszerezni. A latin elsősorban az elit műveltség megkülönböztető jele volt, a német a tudásközvetítésben betöltött szerepe miatt volt fontos. Az elit rétegek képzésére hivatott iskolatípusokban (gimnázium, reáliskola, reálgimnázium, leánygimnázium, leánylíceumok) ezért fontos volt a német és latin oktatást felkínálni (Bíró, 2012).

A felső kereskedelmi iskolák és a népiskolai tanító/nő képzők nyelvek szempontjából gyakorlat orientáltak voltak, Magyarországon beszélt nyelveket, modern élő nyelveket

oktattak. A felső kereskedelmik német nyelvű levelezést tanítanak, a tanítóképzők német pedagógiai szakirodalom olvasása céljából oktatnak németet. 1938-ra a líceumokban a kötelezően választható nyelvek egyike lett a német, már nem kötelező. A felső szakiskolák érettségit adó iskolákká váltak, így a német oktatást szabadon választhatóként be kellett illesszék a tanmenetbe (Bíró, 2012).

Trianon után a megváltozott gazdasági, politikai helyzet miatt, fel kellett hagyni az osztrák/német orientációval és többirányú kapcsolatok kiépítésére kellett törekedni több európai nagyhatalommal. Ekkor bővült a dualizmus idején még csak német és francia nyelvi paletta olasszal és angollal (Bíró, 2012). Megállapíthatjuk, tehát, hogy a német hanyatlásának is erősen politikai okai voltak.

Angol

Az angol nyelv iskolai keretek közötti oktatása meglepően későn és nehezen indult be Magyarországon, annak ellenére, hogy az angol-magyar szellemi kapcsolatok gyökereit már a XI. században megtaláljuk. A kezdeti latin nyelvű kapcsolattartás helyett az angol nyelvű kapcsolattartás szükségességét VIII. Henrik Rómával való szakítása gyorsította fel, melynek következtében az angol értelmiség latin tudása rohamosan romlott, gyakorlatilag a latin nyelvet a katolikus vallással együtt száműzték (Berg, 1943).

Számos magyar reformátor tért haza angliai tanulmányútról, ahonnan nyelvtudásuk mellett nyelvkönyveket is hoztak, az angol iskolai oktatás azonban igen nehezen indult be, mert a német idealizmus előtérbe helyezése miatt a magyar értelmiség nem ismerte fel a felvilágosodás fontosságát, illetve erejét lekötötte a magyar nyelv oktatásáért vívott harc Béccsel szemben. A magyarországi angol nyelvoktatás fejlődésének gátja lett az is, hogy Magyarország a katolikus Habsburg birodalomba tagozódott be, ahol nem nézték jó szemmel a protestáns Angliával való kapcsolattartást. A teológusok utazásai visszaestek, az angliai utazások és kapcsolatok új lendületet csak a XVIII. század végén a felvilágosodással vettek. Ekkorra Anglia már világhatalommá vált és ez a tény Bécsre is hatást gyakorolt, már nem elleneztek, hanem támogatták az angol szellemiség elterjedését, mely a franciát váltotta. Ennek eredménye volt az angol tanulás újraindulása, melyben a főurak elől jártak. Gróf Teleki László például azon a véleményen volt, hogy az élő nyelvek oktatása fontosabb, mint a klasszikusok megismertetése (Berg, 1943).

A XIX. század első felében a reformkor nagyjai az angol szellemiséget követve kívánták a nemzetet megújítani, öntudatra ébreszteni és Anglia a szent szabadság őrzője volt szemükben. Az angol oktatás ekkor még inkább iskolán kívül folyt, egy két iskolát

leszámítva (Debreceni Református Kollégium, soproni evangélikus iskola). Az értelmiségnek azon része is, akiknek utazásra nem telt, az angol irodalom olvasásával foglalatzkodott (Berg, 1943).

A nyelv tanulásának megindulása a XVII. századra tehető, mely elsősorban iskolán kívüli oktatást jelentett. A XIX. századra került be az iskola falai közé, de először még csak, mint különleges tárgy. Rendes tantárggyá 1924-ben vált a művelődéspolitikai döntésének eredményeként. Ilyen tekintetben hátrányosan indult a franciával szemben, melyet műveltségi és gazdasági szempontból is fontosnak tartottak. Mindeközben az európai fejlődés már az angolt helyezte előtérbe a francia helyett (Berg, 1943).

Az angol nyelv iskolában való oktatása a szabadságharctól az első világháborúig terjedő időszakban alakult ki, igaz, még csak rendkívüli tárgyként (Berg, 1943). De 1949-ig az angol csak a harmadik legkedveltebb nyelv a német és a francia mögött (Medgyes, 1992). Leginkább azok a liberálisabb polgári körök választják gyermekeik részére az angolt, akik számára az angol anyanyelvet beszélő országok számítanak a demokrácia bölcsőjének, illetve azok, akik felismerik, hogy a Nagy-Britannia és az Egyesült Államok két megkerülhetetlen gazdasági és politikai nagyhatalom (Medgyes, 1992).

Az angol fokozatosan a világnyelv lett és az is maradt, így a nemzetközi kapcsolattartásban kiemelt szerepe (Medgyes, 1992) miatt lett egyre népszerűbb, bizonyos társadalmi csoportok korán felismerték az angol szerepét a Nyugattal való kapcsolattartásban, így gyermekeik számára angolt oktató iskolát választottak.

Az 1980-as években a lakosság Nyugat-Európa felé nyitott, az orosz ugyan az iskolákban még dominált, a mindennapi életben azonban az angol és a német vezette a nyelvek közötti népszerűséget.

Ami az angol nyelv oktatásának sikerességét illeti, annak egyik fokmérője lehet, hogy az 1980-as évekre igen kevesen nyilatkoznak arról, hogy beszélnek angolul. Az 1980-as statisztikai adatok szerint a lakosság 1,1%-a beszél angolul. A motiváció és a nyelv népszerűsége azonban akkora volt, hogy az angol nyelv felvirágozása a rendszerváltás után megkezdődhetett.

Francia

A francia nyelv A XVII-XVIII. században a latin mögött a második nemzetközi nyelv szerepét töltötte be, irodalmi, művészeti, tudományos, politikai és gazdasági szerepe miatt (Mihalovics, 2004).

Fontos motivációs tényező volt a nyelv választásánál a francia forradalom, eszméinek elterjedése Európa szerte fellendítette a francia nyelv tanulása iránt vágyat. Így volt ez Magyarországon is, az arisztokrácia köreiben elvárás volt a 18. században a társalgási szintű francia tudás (Mihalovics, 2004).

A XVII-XVIII. században tovább fokozódott a francia nyelv iránti érdeklődés katonai, diplomáciai és kulturális befolyása miatt. A XIX. századra azonban a brit birodalom túlnőtte Franciaországot, mely az angol nyelv előtérbe helyezését eredményezte Európában a francia rovására (Kézi, 2003).

A francia egyeduralkodó szerepét diplomáciai nyelvként az első világháborúban kezdte ki vetélytársa az angol, az Egyesült Államok európai nagyhatalmi szerepe miatt. Ekkor kezdődött meg a francia nyelv hanyatlása, mely 1945-re felgyorsult. A diplomáciában megfigyelhető térvesztés mellett az angol tudományos-technikai területen megfigyelhető előretörése tovább rontotta a francia helyzetét. Miután a német mellett más modern nyelvek is bekerültek a középiskolai oktatásba, a francia tartósan a második helyen állt a német mögött. A szellemi elit köreiben fontosnak tartották a francia nyelvtudást, költők írók, művészek egész sora beszélt franciául. Bár a II. világháború utáni politikai vezetés a német kiemelt szerepének eltörlésekor és az orosz kiemelésekor a franciát az oktatott nyelvek sorrendjében az angol és a német elé sorolta, ehhez a sorrendhez soha nem igazodtak. Először teljesen kiiktatták a nyugati nyelveket, majd mikor visszaállították azok oktatását a francia már az angol és a német mögé csúszott a sorrendben. Ennek oka lehet az a tény, hogy az 1960-as években bekövetkezett gimnáziumi létszámbővüléssel megnövekedett az angolul és németül tanuló diákok száma és ez az arányokat változtatta meg a választott nyelvek között, letaszítva a francia, olasz és latin nyelveket korábbi pozíciójukról (Bán, 1979).

Olasz

Az olasz nyelvtanításra magyar középiskolákban már volt precedens a XVIII. században, a konviktusokban (Thereziániumokban), ahol magyar nemes ifjak tanultak. Az olasz nyelv szabadon választható tárgy volt, olyan rendszerben, hogy a tanárt a tanítványai fizették. Az olasz választható tárgyi pozíciója egészen 1924-ig megmaradt. Az 1920-as években - külpolitikai okok miatt - megnőtt az érdeklődés az olasz nyelvtudás iránt és a Klebelsberg-féle politika támogatta, hogy Magyarországon jobban elterjedjen az olasz műveltség a fiatalok, tudósok, művészek és egyházi személyek körében, így bizonyos reálgimnáziumokban és kereskedelmi iskolákban kötelező tárggyá tették az olaszt (Szlavikovszky, 2009).

Orosz

Simon és Kiss tanulmányaikban három korszakba sorolják az orosz oktatás történetét: 1849-1949-ig, amikor egyike volt szabadon választható nyelveknek; 1949-1989-ig amikor alap-, közép- és felsőfokon is kötelező tárgyként oktatták és 1989-től napjainkig, amikor ismét a választható nyelvek egyike lett (Simon, 2006; Kiss, 1995). Ezek közül a motiváció szempontjából a középső szakasz a legkülönlegesebb, hiszen az orosz nyelv egyértelműen politikai célból erőszakkal került a tantervbe gyakorlatilag egyik pillanatról a másikra. Az 1940-es évekig meg sem jelent az orosz a választható tárgyak között, csak 1943-ban vették fel az angol és francia mellé. Ugyanakkor az 1949/50 iskolai tanévtől az orosz tanítását az oktatás mindhárom szintjén kötelezővé tették, az orosz lett a kötelező első nyelv (Simon, 2006).

Egy ideig ráadásul a modern nyugati nyelvek oktatását teljesen lecsökkentették, így az idegennyelv-oktatás a közoktatásban az orosz nyelv oktatásával lett egyenlő. Az óriási nyomás ellenére az orosz nyelv magyar társadalomban való elutasítottságát mutatja az a tény, hogy az 1956-os forradalom alatt azonnali hatállyal eltörölték a kötelező orosz oktatást (Pukánszky & Németh, 1996). Úgy tűnik, hogy az orosz kötelező volta az iskolarendszerben mintegy szimbóluma volt az orosz elnyomásnak.

Bár az orosz nyelv oktatásának eredményességére minden bizonnyal rányomta a bélyegét az erőltettség, a nyugati országok korabeli modern pedagógiai módszereit próbálták alkalmazni az orosz oktatásnál. Az 1978-as tantervi reform eredményeként a pedagógusok nagyobb szabadságot kaptak, új segédkönyvek, taneszközök jelentek meg és használni kezdték az audiovizuális és audiolingvális nyelvoktatási módszert az iskolai orosz nyelvórákon (Simon, 2006).

Miután maga a vezetés sem volt megelégedve a nyelvoktatás hatékonyságával, további reformokat sürgettek. Az 1985-ös reform eredménye volt a tanároknak adott nagyobb önállóság, valamint a kommunikatív nyelvoktatási módszer megjelenése az orosz nyelv oktatásában. Az 1989-es rendelet után az orosz nyelv visszakerült a választható tárgyak közé és az 1998-99-es tanévre - tehát közel egy évtizeddel a rendelet után - az orosz már csak a 6. a diákok által választott nyelvek sorrendjében (Simon, 2006). A nyelv népszerűségének drasztikus visszaesése háttérben valószínűleg azok a gazdasági változások figyelhetők meg, melyek az 1989-es kötelező voltának eltörlését indokolták. Magyarországnak nyitnia kellett nyugat felé és ennek érdekében nyugati nyelveket beszélő

fiatalok alkalmazására volt szükség. A munkaerő-piaci jobb elhelyezkedés reményében a szülők inkább a nyugati nyelvek tanulását választották gyermekeik számára.

Az orosz nyelv oktatása a hatalmas óraszám ellenére sem volt eredményes, az 1980-as népszámláláson a lakosság 1,2%-a számolt be orosz nyelvtudásról (Medgyes, 1992). Az orosz nyelvoktatás hatékonyságának valószínűleg nagyon ártott a kötelező jelleg és a politikai nyomás, mert a diákok, akik kötelező jelleggel tanulták, szabotálták az orosz nyelv tanulását (Medgyes, 1992).

Összefoglalás

Összességében elmondható, hogy a nyelvoktatás hazai története során a nyelvek széles skálája vonult fel a középiskolai oktatásban. Az oktatásba bekerülő hét nyelv majdnem mindegyike az idősáv valamely szakaszán kiemelt szerepet kapott, majd ezt a szerepet elveszítette. Az oktatott nyelvek történetét vizsgálva a nyelvek közötti rivalizálásnak is tanúi lehetünk, mely harcok mögött azonban mindig kirajzolódik valamilyen társadalmi, politikai vagy gazdasági jelenség, változás.

A fenti történeti áttekintésben kiindulópontként a görög és a latin nyelv dominanciáját figyelhettük meg a középiskolai nyelvoktatásban, melyekhez csatlakozva a német hosszú ideig kötelezően tanulandó nyelv volt. Ezt követően zárkoztak fel a modern élő idegen nyelvek, először a francia, majd az angol és az 1920-as években az olasz. A modern nyelvek megjelenésével megkérdőjeleződött a klasszikus nyelvek, előbb a görög, majd a latin iskolai keretek között való oktatásának fontossága. A kötelező német mögött hosszú ideig a francia állt a második helyen. Ezt a pozícióját az angol kezdte ki az I. világháború után. A II. világháború után megszűnt a kötelező német és 40 évig az orosz nyelv oktatása dominált a középiskolai oktatásban, erőszakkal kiszorítva a modern nyelveket. A választható második nyelvek sorrendjében azonban felsejlik az új igény: a szülők többsége angolt és németet választ gyermekének az iskolai oktatásban. Az angol és német nyelvek választása aztán az 1990-es évektől kezdődően vált dominanciává a középiskolai nyelvoktatásban.

Egy idegen nyelv előretörésében vagy háttérbe kerülése mögött gazdasági és politikai okokat kell keresnünk, ugyanakkor személyes érdekek is közbejátszanak (Medgyes, 1992). Megfigyelhetjük, hogy az idegen nyelvek oktatása a középiskolákban Magyarországon nagyon szorosan összefügg az ország gazdasági, bel- és külpolitikai valamint kulturális tényezőivel. Azt is láthatjuk, hogy ezekhez a tényezőkhöz a polgárok a gyermekeik számára választott nyelv tekintetében próbálnak igazodni.

A felvázolt történeti áttekintésből az rajzolódik ki, hogy a magyarok mindig próbáltak Európához kapcsolódni és ezen törekvésük miatt fontos volt számukra az idegennyelv-tanulás, azonban már ekkor is jellemzően a társadalom felső, elit rétege tanult idegen nyelveket, a műveltség és a felsőfokú tanulmányok megkezdésének feltétele volt az idegennyelv-tudás, emellett gazdasági előnyöket is vártak a nyelvtudástól. Megfigyelhetünk politikai befolyást is, főként a német és az orosz nyelvek esetében. A rendszerváltáskor újra az európai vérkeringésbe való bekerülés lett az idegennyelv-tanulás célja.

2.2. Oktatáspolitikai döntések az idegennyelv-tanulás eredményessége érdekében

Nyelvváltás

Az idegennyelv-tanulás modern történetében Magyarországon a rendszerváltás kulcsszerepet játszott. Az indoktrináció részeként a közoktatásban kötelezővé tett orosz nyelv oktatása részét képezte a kommunista ideológiai monopólium fenntartásának (Kozma, 2012). Az 1989-ig a közoktatásban kötelezővé tett orosz nyelv tanulása négy évtizeden keresztül határozta meg a lakosság idegennyelv-tudását. Az utazási lehetőségek és a gazdasági kapcsolatok hiánya miatt kevesen érezték szükségét más modern idegen nyelv elsajátításának. Akikben ilyen igény felmerült, nagyrészt iskolarendszeren kívül a magánszférában jutottak hozzá a szükséges nyelvórákhoz. A rendszerváltással és az orosz nyelv hegemoniájának megszűnésével egy időben azonban az idegennyelv-tudás és tanulás is gyökeresen átértékelődött, új kihívásoknak kellett megfelelni, új célkitűzésekre kellett áthangolódni. A kommunizmus időszakában az ország nyelvileg is elszigetelt pozícióban volt (Vágó, 2000). A rendszerváltással, majd az Európai Unió csatlakozással felgyorsult a nyelvi nyitás szükségessége, mely váratlanul és felkészületlenül érte az oktatási rendszer szereplőit.

A rendszerváltás idejében az első jelentős intézkedés az évtizedekig fennálló kötelező orosz oktatást érintette. 1989. június 16-án Glatz Ferenc művelődési miniszter jelentette be (1985. évi I. törvény az oktatásról módosítása) az általános és középiskolákban a szabad idegen nyelv választás bevezetéséről és 1989 szeptemberétől a kötelező orosz nyelvoktatás eltörléséről szóló döntést (Keresztes, 2013). A nyelvváltás gyakorlati kivitelezésében a kormányzat azonban magára hagyta az iskolákat. A kötelező orosz nyelv közoktatásból történt kiiktatása után a magyar kormányok nem tudtak azonnal reagálni a hirtelen megváltozott igényekre (Vágó, 2000). Így következhetett be, hogy a szülők gyakorolhattak nyomást az iskolákra a nyugati nyelvek iskolai oktatásának bevezetésére,

alulról jövő kezdeményezés elindítóiként, katalizátor szerepet játszottak a nyelvváltás gyors végrehajtásában. Az iskolák a demográfiai tényezők miatt a fokozatosan visszaeső tanulói létszám miatt kénytelenek voltak teljesíteni a szülői elvárásokat. Ahhoz, hogy az egyes iskolák minél több tanulót vonzzanak magukhoz, valamilyen formában (tanóra, fakultáció, szakkör) oktatási kínálatukba illesztették a nyugati nyelveket. Tették ezt azon nehézség ellenére is, hogy óriási hiány mutatkozott a nyugati nyelveket oktató tanárokból (Vágó, 2000).

A tanárhiány miatt a nyelvváltás után még sok évig nem beszélhettünk minőségbiztosításról a közoktatásban folyó nyelvoktatás területén. A tanárhiány miatt sok oktatási intézmény volt kénytelen pusztán nyelvvizsgával rendelkező vagy képesítés nélküli tanerő alkalmazására, hogy ki tudják elégíteni a szülők igényeit. A kormányzat igen lassan orvosolta a problémát, a nagy létszámú orosz nyelvszakos tanerő tovább foglalkoztatására sem volt koncepciója. Megoldásként egy hároméves átképzési program bevezetésével próbálkozott a kormányzat, az 1990/91-es tanévtől megkezdték az orosz tanárok átképzését és felkészítését nyugati nyelvek oktatására (Művelődési miniszter 201/1989.MM számú rendelete). Az átképző program az 1997/98 tanévben fejeződött be. A program csak részben volt sikeres, a közoktatásban tanító orosz tanárok csak egy része szerzett diplomát a képzésben (Vágó, 2000).

Egy modernizációs intézkedésként az orosz tanárok átképzésével párhuzamosan az 1991/92-es tanévtől egy hároméves főiskolai szintű nyelvtanári képzés indult el (Művelődési Közlöny, 1991/11.) egyetemeken és főiskolákon, valamint egy idegen nyelv tanítói képzés tanítóképző főiskolákon. Ezek a képzések jelentősen megnövelték az idegennyelv-szakos tanárok számát a közoktatásban. Ez az innováció jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy az 1996/97-es tanévre már megfelelő számú nyelvtanár dolgozott a középiskolákban. (Vágó, 1999). Később a tanári minőség garanciái is hivatalossá váltak, a 2002. szeptember 1-gyel hatályba lépő közoktatási törvény (128.§ (3)) rendelkezik arról, hogy a közoktatásban csak idegennyelv-szakos diplomával rendelkező nyelvtanárok taníthatnak idegen nyelvet.

Összességében elmondható, hogy a nyelvváltás rendkívül gyorsan zajlott le a közoktatásban. Megvalósítása átgondolatlanul és irányítatlanul ment végbe, szakmai irányelvek helyett az iskolák egy külső tényezőhöz, a szülők igényeihez igazították döntéseiket. Lassan ugyan, de pár éven belül sikerült biztosítani a megfelelő számú idegen nyelv szakos tanárt és a nyelvtanulás személyi feltételei a közoktatásban normalizálódtak.

Az Európai Unió nyelvpolitikája

A magyar oktatáspolitikát a 2004-es csatlakozás miatt erősen meghatározta az Európai Unió nyelvpolitikája. Az Európai Unióban már kezdetektől fogva fontos irányelv volt a többnyelvűség, a nyelvi sokszínűség (Barcelonai Deklarátum, 2002), ez szolgálja azt a célt, hogy a különböző kultúrájú polgárok közötti párbeszéd, a polgárok tanulmányi vagy munka célú mobilitása megvalósulhasson és ezáltal növekedjen az unió versenyképessége. Elvárásként tüzték ki, hogy minden uniós polgár a középiskola befejezéséig legalább két idegen nyelven legyen kommunikációra képes.

A cél megvalósulását számos oktatást segítő programmal támogatták. Ilyen volt a tanulói és hallgatói mobilitást szolgáló Erasmus program bevezetése vagy a 2019-ben a született ajánlás a nyelvtanításhoz és nyelvtanuláshoz (A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről (2019/C 189/03), mely szorgalmazza többek közt a tanárok és a tanulók mobilitását és olyan nyelvtanulási lehetőségek beillesztését az oktatásába, ahol átfogó képet kaphatnak más tagállamok kultúrájáról és nyelvéről.

Az európai uniós intézkedések közül kiemelkedő fontosságú a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2001) 2001-es bevezetése. Egy a nyelvtudást érintő közös európai referenciakeret kidolgozásának igénye 1971-re nyúlik vissza. Az Európai Tanács nyelvpolitikai céljait a Miniszteri Bizottság R (82) 18 és R (98) 6 számú ajánlásaiban fektette le, melyben célul tűzi ki, hogy nagyobb egyetértés alakuljon ki a tagállamok között a közös kulturális tevékenységek segítségével. Az Európa Tanács ezért zászlajára tűzte a különböző kultúrájú európai polgárok közötti kommunikáció javítását, hiszen ez a mobilitás, a jó együttműködés, a szorosabb kapcsolatok elengedhetetlen feltétele, mely szolgálja a polgárság demokratikus fejlődését (Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, 2002). Az Európa Tanács által kitűzött célok eléréséhez szükség volt A Közös Európai Referenciakeret kidolgozására, melyre a 1990-es években került sor és a végleges dokumentum 2001-ben a Nyelvek Európai Évében került publikálásra (Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály, 2005). A referenciakerettel szembeni elvárás az volt, hogy legyen átfogó, átlátható és következetes. Szerinte Európában a nyelvtanítási irányelveknek, tanterveknek, vizsgáknak és tankönyveknek alapjául szolgál. A KER legfontosabb hozadéka, hogy a tanulási folyamat során 6 lépcsős szintet állít fel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) minden készség területén (írás, olvasás, beszéd, hallás) (Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, 2002).

Magyarországon a KER széles körű használata 2005-ben kezdődött, illesztésre kerültek a nyelvvizsgák, a nyelvkönyvek alapul szolgált az érettségi reformokhoz és a KER alapján dolgozták ki a közoktatásban használt kerettantervet (28/2000. (IX. 21.)). (Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály, 2005)

Nemzeti alaptanterv (NAT)

Fontos kormányzati eszköz az idegennyelv-oktatás minőségének és hatékonyságának növelésére a tantervi irányelvek kijelölése.

A rendszerváltás után a központi tantervek helyébe a Nemzeti alaptanterv lépett, a 130/1995 (X.26). számú kormányrendelet formájában, mely az élő idegen nyelvek esetében egy nyelv tanulását írta elő legalább 6 évig, melynek tanulását legkésőbb az 5. évfolyamon, 11 éves korban meg kell kezdeni. Azokban az iskolákban, ahol lehetséges, második tanult idegen nyelv oktatása is folyhat. A NAT műveltségi tartalmak alapján határozza meg a kötelező óraszámok mértékét évfolyamokra bontva. Az élő idegen nyelvek műveltségi területre vonatkozó szabályok 1-4. osztályig nem írtak elő idegennyelv-oktatást, 5.-6. osztályban az tanórák 11-15%-át, 7-10. osztályig 9-13%-át jelöli ki idegen nyelvek tanulására. A NAT-ra épülve a 28/2000. (IX.21.) Oktatási Miniszteri Rendelet Kerettantervet (28/2000. (IX. 21.)) fogalmaz meg, mely kötelező és szabadon felhasználható időkeretet határoz meg az iskolák számára és a műveltségi területek helyett tantárgyi megosztást alkalmaz. A Kerettanterv általános iskolában az idegen nyelvek órakeretét minimum heti 3 órában írja elő és a 4. évfolyamtól kötelezővé teszi. A nyelvválasztást továbbra sem korlátozza a rendelet. A nyelvtanítás tartalmi követelményeinek meghatározásához az Európa Tanács "A nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvi értékelés Közös Európai Referenciakerete" című dokumentuma az irányadó (Darabos et al., 2002). A NAT és a Kerettanterv megfogalmazza, hogy a tanulókat használható szintű nyelvtudással kell ellátni, de nem szolgál módszertani segédlettel, így a kommunikatív nyelvoktatási módszer elterjedése a közoktatásban megtorpant (Petneki, 2009).

A NAT folyamatos változtatása (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) szolgálta a nyelvoktatás modernizálását a közoktatásban. A 2003-as NAT az általános iskolákban egy, gimnáziumokban két idegen nyelvet kötelező tanítását, írja elő és azokban a szakközépiskolákban, ahol erre lehetőség van, két idegen nyelv is tanítható. A közoktatásban szabadon történik a nyelvválasztás. Még az európai uniós csatlakozás előtt, a 2003-as NAT-ban a KER-hez igazodó elvárt kimeneti tudásszinteket állapítottak meg. Továbbra is elvárás a kommunikatív kompetenciák fejlesztése. Az elvárt kimeneti szint a tankötelezettség végére

a B1 szint, emelt szintű idegen nyelvi képzés esetén B2 szint, a második tanult idegen nyelv esetén A2 szint. Ettől magasabb szint elérése nem alapfeladata a közoktatásnak.

A 2007-es NAT (NAT 2007) nem korlátozta a választható nyelveket és az elvárt kimeneti szintekben sem tett módosítást a 2003-as törvényhez képest.

A 2012-es NAT-ban tett (NAT, 2012) legfontosabb változtatás az első idegen nyelv választásának szűkítése volt. A törvény előírta, hogy csak angol vagy német lehet az első tanult idegen nyelv, melynek oktatását a 4. évfolyamtól kell megkezdeni. A második idegen nyelv oktatása a 7. évfolyamon kezdődhet. 2012-es NAT kimeneti tudásszintnek a középiskola befejezésével első nyelv esetén legalább B1, a második nyelv esetén A2 szintet ad meg. Az óraszámok tekintetében az első idegen nyelv tanulását 4. évfolyamon heti két órában, felső tagozaton heti három órában jelöli ki. Az első idegen nyelvre gimnáziumokban 9-10. évfolyamon heti három, 11-12. évfolyamon heti négy óra kötelező, de a második idegen nyelv óraszámai szükség esetén átcsoportosíthatók az első idegen nyelv oktatására. A NAT-ban kijelölt óraszámok alapján a középiskola befejezéséig 896 órát kapnak a tanulók az első nyelvből és 420 órát a második idegen nyelvből. Ettől eltérhetnek az iskola pedagógiai programja szerint az idegen nyelvi tagozatos vagy orientációs osztályok, a két tanítási nyelvű általános iskolák, valamint az iskolák a szabadon tervezhető órakeretet az idegen nyelv oktatására is használhatják.

A NAT 2020-as módosítása az idegen nyelvek oktatása tekintetében a következő változtatásokat hozta. A középiskolai oktatásban tanult első idegen nyelv kimeneti szintje magasabb lett, 12. osztály végére a tanuló elérheti az emelt szintű érettségi B2 szintjét, de minimum a középszintű érettségi B1 szintjét. A második tanult idegen nyelv esetében az elvárt szint A2 szint maradt. A választott idegen nyelv tekintetében nincs megkötés, de elvárt, hogy a nyelv tanulásának folytatása felsőbb évfolyamokon is biztosított legyen. Az idegennyelv-oktatás céljaként valós nyelvhasználat átadását tűzi ki célul, ahol az idegennyelv-oktatás tevékenység-centrikus, élményalapú, középpontjában a tanulók állnak, akik között fennálló egyéni kognitív és affektív különbségeket figyelembe kell venni. Interdiszciplináris és interkulturális megközelítést kell alkalmazni és felkészíteni a tanulókat az élethosszig tartó idegennyelv-tanulásra. A NAT 2020 céljainak megvalósításához az angol és német nyelvek kerettanterve konkrét módszertani javaslatokat is megfogalmaz, melyek nagyban segítik a tanárok munkáját a célok megvalósításában.

Érettségi vizsga

Az érettségi vizsgákról szóló rendelkezés egy másik fontos eszköz a kormányzat kezében a nyelvoktatás szabályozására. A 100/1997. (VI.13.) számú kormányrendelet rögzíti és továbbviszi azt a hagyományt, mely szerint az érettségi vizsgákon egy idegen nyelv kötelező vizsgatárgy, a nyelvválasztás joga továbbra is a tanulót illeti meg az iskolában tanulható idegen nyelvekhez igazodva (Darabos et al., 2002).

A rendszerváltás után sajátos helyzet alakult ki a nyelvvizsgák és az érettségi között. Egy 2002-es kormányrendelet rögzítette azt az addig 1989-óta érvényben lévő szabályozást, hogy az idegen nyelvi érettségi kiváltható középfokú komplex államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. Erre valószínűleg az szakos tanárhiány miatt volt szükség. A mentesség a kétszintű érettségi bevezetéséig, 2005-ig élt (Sándor, 2007). Ezzel egy közoktatáson kívül szerzett dokumentummal lehetett a közoktatás egyik kimeneti követelményét teljesíteni (Vágó, 2000).

A rendszerváltás után és főként az Európai Unió csatlakozására való felkészülés során felmerült az érettségi vizsgák gyökeres reformjának szükségessége olyan célzattal, hogy a vizsgák egységesek és standardizáltak legyenek és a lehető legjobban igazodjanak az Európai Unió mérési gyakorlatához. A reformok kidolgozása másfél évtizedet vett igénybe. A munka eredményeként 2005-től bevezetésre került a kétszintű érettségi, mely természetesen az idegen nyelvi érettségikre is vonatkozott. Legfontosabb hozadéka, hogy a tanulók közép- és emelt szinten tehetnek érettségi vizsgákat a kötelező vagy választható tantárgyakból. Az idegen nyelvi érettségi reformja a közoktatásban is komoly változásokat generált, nem csupán a középiskolákban, hanem még az általános iskolákban is szemléletváltást kényszerített ki. A 80-as években elterjedt kommunikatív nyelvtanítási módszer használata immár nem választási lehetőség maradt a tanárok számára, hanem az érettségi követelmények miatt megkerülhetetlen lett használata a közoktatásban. (Einhorn, 2007).

A reformok a nyelvvizsgák és az idegen nyelvi érettségi közötti átjárhatóságot is megváltoztatták. Az érettségi reform után 2005-től a korábbi gyakorlattal ellentétben az akkreditált nyelvvizsgák nem jelentenek mentességet az idegen nyelvi érettségi alól, azonban a meghatározott szintet elérő érettségi vizsga (emelt szint 60% =B2 szint, emelt szint 40-59%=B1 szint) akkreditált nyelvvizsgaként elfogadott dokumentum lett. Erre a döntésre a már korábban említett ellentmondásos helyzet megszüntetése miatt volt szükség, hogy véget vessenek annak, hogy egy tantárgycsoportból a felsőoktatás egy olyan típusú

bizonyítványt várjon el, mely a közoktatásban nem szerezhető meg ingyenesen, nem mindenki számára hozzáférhető, így sérti az esélyegyenlőséget (Einhorn, 2007).

A reformok bevezetésekor azt várták, hogy a nyelvvizsgaközpontokban letett nyelvvizsgák száma drasztikusan csökken az emelt szintű érettségik nyelvvizsgaként való elismerése hatására, hiszen a nyelvvizsgára jelentkezők nagy százalékban a középiskolás korosztályból kerülnek ki. A várakozásokkal ellentétben, azonban az érettségizők nagy tömegei nem választják a nyelvvizsga megszerzésének eszközéül az emelt szintű érettségit (Einhorn, 2007), mely valószínűleg azért van, mert a tanulók nem akarják az utolsó pillanatra hagyni a felvételihez szükséges nyelvvizsgák letételét, ráadásul a nyelvvizsgák könnyebben ismételhetők, mint az érettségik.

Vígh (2013) tanulmányában az idegen nyelvi előrehozott érettségi problémájára hívja fel a figyelmet, melynek lehetősége az adatok szerint negatívan befolyásolja a tanulói motivációt. A többi előre hozható érettségi tárggyal szemben idegen nyelveket 12. évfolyamig tanulnának a tanulók. A vizsga letétele után gyakori, hogy az órákat nem látogatják és elmaradnak a szintemelő vizsgák, ezért a szerző megkérdőjelezi ennek a lehetőségnek a hasznosságát.

Világ-NYELV program

Az idegennyelv-tanulás tekintetében az oktatáspolitikai döntések közül leginkább a 2003-ban meghirdetett Világ-NYELV névre keresztelt idegennyelvoktatás-fejlesztési kormányprogram volt hivatott szolgálni a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását. Tíz alprogramban kerültek meghirdetésre a pályázatok, melyek különböző módon kívánták megoldani a felzárkóztatást, például az önálló tanulást segítő könyvtárral ellátott tanulóközpontok létrehozásával (Forrás alprogram), más tantárgyak oktatásába beépített idegen nyelvi anyagok használatával (Váltogató alprogram), a nyelvtanulásban hátrányos helyzetű diákok támogatásával (Előre fuss alprogram), idegen nyelv szakos tanárjelöltek módszertani és nyelvi ismereteinek fejlesztésével (Mesterfokon alprogram), a kevésbé népszerű nyelvek közoktatásban való tanulásának segítségével (Élesztő alprogram), nyelvtanári továbbképzéssel az új érettségi vizsgáztatói feladatainak ellátását segítve (Mértékelés alprogram), szakmai nyelvtudás megszerzésének támogatásával közép- és felsőfokú oktatásban, (Nyelv+szakma középfokon, Nyelv+szakma felsőfokon alprogramok), közintézmények alkalmazottainak alapfokú nyelvtudáshoz juttatásával (Egy életen át alprogram) valamint az innováció és a jó gyakorlatok terjesztésével (Kiegészítő

tevékenységek alprogram) (Világ-NYELV pályázati program az idegennyelv-tudás fejlesztésére, 2003).

A Világ-Nyelv program hatására a 2003. júniusi törvénymódosítás alapján a gimnáziumok és szakközépiskolák nyelvi előkészítő osztályokat indíthattak a kilencedik évfolyamokon, ahol a tanórák 40 százalékában idegennyelv-tanulás folyik (Darabos et al., 2002). A 2004/2005 tanévtől elindulhattak a nyelvi előkészítő évfolyamok a középiskolákban, ahol a 9. évben intenzív nyelvoktatás folyik magas óraszámban és az iskolának a további 4 évben is biztosítania kell a rendszeres, intenzív nyelvoktatást. Az ilyen évfolyamon tanuló diákok után, akiknek a tanulmányai így plusz egy évvel meghosszabbodnak, a kormányzat kiegészítő normatív támogatást nyújt az iskolák számára (Sándor, 2007).

A nyelvi előkészítő osztályok eredetileg a demokratizálódás és esélyegyenlőség jegyében a nyelvtanuláshoz való egyenlő hozzáférés biztosítását szolgálták volna, ahol a rászorulókat a profitorientált magánoktatás helyett államilag finanszírozott keretek között juthatnának hozzá az idegennyelv-tudáshoz. Öveges (2018a) tanulmányából azonban kitűnik, hogy az esélyegyenlőség már a felvételi eljárás során sérül. Öveges számos tanulmányt említ (Nikolov & Öveges, 2006; Horváth-Magyar, 2010; Fehérvári 2009a, 2009b), melyek kimutatták, hogy a célkitűzésekkel ellentétben éppen a magasan iskolázott szülők gyermekei választották és jutottak be a NYEK évfolyamokra, a hátrányos helyzetű tanulók aránya alacsonyabb a normál tanrendű osztályokhoz képest, ahol a programban részt vevő iskolák nagy része válogat a jelentkezők között. Összességében Öveges a NYEK programban feltárt hiányosságokat orvosolhatónak gondolja, mely után a nyelvoktatásnak ezen intenzív formája alkalmas lehet a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására. (Öveges, 2018a).

Sajnálatos módon a Világ-NYELV program sokrétű programjaiból csak a középiskolai nyelvi előkészítő program maradt fenn hosszú távon (Medgyes & Nikolov, 2014).

Nyelvvizsga akkreditáció

Mivel a nyelvtudást igazoló dokumentumként a nyelvvizsgák hangsúlyos szerepet játszottak a magyar köz- és felsőoktatásban, szükség volt a nyelvvizsgákat kormányzati szinten is kezelni, így a nyugati nyelvek tanrendbe illesztése után a vizsgáztatás minőségének biztosítása és az európai vizsgákhoz való illesztése céllal történt meg a nyelvvizsgák akkreditációjának bevezetése. Azt megelőzően államilag elismert nyelvvizsgát az ELTE

Idegen Nyelvi központjában vagy vidéki társszervezeteinél lehetett tenni. Ezt a kizárólagosságot szüntette meg a kormány intézkedése (Einhorn, 2007). A 71/1998 (IV.8.) a nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról szóló kormányrendelet a nyelvvizsgák akkreditációját írja elő nyelvvizsgarendszerekre, nyelvvizsgaközpontokra és a vizsgáztatás helyszíneire. A rendelet a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületet (NYAT) bízta meg azzal a feladattal, hogy felkért szakértők bevonásával folytassa le a minőségi és mennyiségi vizsgálatot és tegyen javaslatot az Oktatási Miniszter felé az ‘államilag elismert nyelvvizsga’ cím odaítéléséről. Az akkreditáció célja volt, hogy biztosítsa a nyelvvizsgákkal szemben támasztott szakmai-minőségi követelményeket, azok fenntartását, a folyamatos minőségjavítást és a vizsgarendszerek egymással való összehasonlíthatóságát. További cél volt, hogy teret nyerjen a nyelvvizsgáztatásban az Európai Unió gyakorlata (Andor & Lengyel, 1999). A nyelvvizsgák szintjének prolemtikájára hívja fel a figyelmet Einhorn (2015), hiszen a nemzetközi gyakorlatban a B1, B2 szintű vizsgák középfoknak minősülnek, ezzel szemben Magyarországon a B1 szintű vizsgákat alapfokként akkreditálták.

Felsőoktatás

A nyelvvizsgáztatás a felsőoktatásban már a rendszerváltás előtt is jelen volt, főleg orosz nyelvi kurzusok formájában. A legtöbb főiskola és egyetemista négy féléven keresztül köteles volt orosz nyelvvizsgát hallgatni, mely kurzusokat általában záróvizsgával fejezték be. Bár az orosz nyelv dominanciája nem volt annyira erőteljes, mint a közoktatásban, a rendszerváltás után ebben a szektorban is meg kellett történnie a nyelvváltás. A felsőoktatásban az orosz nyelv gyorsabban és rugalmasabban adta át a helyét a többi nyugati nyelvnek. A nyelvintézmények hiánya ebben a szektorban is jelentkezett, melyet a közoktatáshoz viszonyítva gyorsabban sikerült pótolni (Rádai, 2002).

Amikor megállapítjuk, hogy a magyar oktatási rendszerben a nyelvvizsgáknak túlzott szerepe van (Csépes, 2022; Sim, 2008), akkor elsősorban felsőoktatásban a diplomák megszerzéséhez kötelező nyelvvizsga követelmény évtizedekig fennálló gyakorlatára gondolhatunk. A rendszerváltás előtti időre nyúl vissza az a tendencia, mely szerint a felsőoktatási intézmények a nyelvvizsgával rendelkező hallgatóikat többletpontokkal jutalmazták felvételnél (Rádai, 2002).

A többször módosított 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról 95.§ (7) írja elő első ízben főiskolai és egyetemi oklevelek kiadásának feltételül a legalább egy államilag elismert középfokú nyelvvizsgát vagy azzal egyenértékű vizsgát (Darabos et al., 2002), meghagyva a többletpontok odaítélésének lehetőségét a felvételi eljárás során (Rádai, 2002).

Az 90-es évek közepének kormányzati politikája ellentmondásos hatással volt a nyelvoktatásra az egyetemeken és főiskolákon. A 1993-as törvény előírta a nyelvvizsgával való rendelkezést kimeneti követelményként az egyetemeken és főiskolákon, majd az 1995-ös kormányzati takarékosági program keretében az intézmények éppen a lektorátusokat számolták fel elsőként a takarékoság jegyében, vagy drasztikusan csökkentették a nyelvtanárok számát. Vagyis a felsőoktatásban a nyelvoktatás visszaszorult, ehelyett egy az oktatási rendszeren kívül megszerzhető piaci vizsga lett a diplomák megszerzésének előfeltétele.

A nyelvvizsgák hiányában ki nem adott főiskolai és egyetemi oklevelek folyamatos magas száma miatt hirdette meg a magyar kormány 2014-ben a Diplomamentő programot, melynek keretében idegen nyelvi kurzusokat vehettek igénybe az érintett hallgatók, mely hozzásegíthette őket a hiányzó nyelvvizsga, valamint a diploma megszerzéséhez. A résztvevőknek 2015. december 31-ig kellett a sikeres nyelvvizsgát megszerezniük (503/2017. (XII. 29.) Korm. rendelet).

A 503/2017. (XII. 29.) Korm. rendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról c. rendelet egyszerre érinti a közoktatásban, felsőoktatásban és az iskolarendszeren kívül tanulókat. Ennek értelmében a kormány 2018. január 1. után megszerzett sikeres komplex B2 és C1 nyelvvizsgák és emelt szintű idegen nyelvi érettségik vizsgadíját visszatéríti a 35. életévüket még be nem töltött fiatalok számára, ezzel segítve a fiatalok nyelvtudásának dokumentálását.

A középfokú oktatást és a felsőoktatást egyaránt érintő egyik legvitatottabb rendelkezés a felsőoktatási felvételi szabályairól szóló rendelet 2012. decemberi módosítása volt, mely előírta, hogy 2020-tól csak középfokú komplex államilag elismert nyelvvizsga birtokában legyen megkezdhető a felsőoktatási képzés (423/2012. (XII.29 Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról módosítása). Bár a döntés és annak tervezett bevezetése között 8 év telt el, számos kritika érte annak megvalósíthatóságát. Végül nem sokkal a tervezett bevezetés előtt felfüggesztésére került a törvény (2022. évi LIX. törvény).

A diplomaszerezést további könnyítésekkel segítette a kormány, a 2020-as Covid 19 miatti lezárásokkal indokolták, hogy az addig nyelvvizsga hiányában ki nem adott diplomákat a hallgatók átvehették, ez a törvény a köztudatba nyelvvizsga-moratórium néven került be (101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet.)

A legfrissebb és a legnagyobb könnyítést pedig a 2022-es törvény jelenti (2022. évi LIX. törvény 37 §), mely értelmében már nem kötik nyelvvizsga-bizonyítványhoz a diplomák

kiadását, ugyanakkor az adott egyetemek, főiskolák az adott szaknyelv oktatását kötelesek elvégezni.

A 2020-2021-es nyelvvizsga moratórium vitákat generált az érintettek körében. A hallgatók és a felsőoktatásba igyekvő középiskolások örömmel nyugtázták a nyelvvizsga követelmény eltörlését, az érintettek véleményéről Fajt és munkatársai (2022) tanulmányából kaphatunk képet a közoktatásban vagy felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok, valamint a magánszférában dolgozó kollégáik véleményéről. Ezek közül a legfontosabb, hogy a válaszadó tanárok egyetértettek abban, hogy a nyelvvizsga nem ad egyértelmű képet a nyelvtudásról és a munka világának elvárásait nem szolgálja egyértelműen. Ennek némileg ellent mond az a véleményük, hogy a nyelvvizsga nélkül szerzett diplomát értéktelenebbnek gondolták és azt feltételezték, hogy a munkaadók előnyben fogják részesíteni a nyelvvizsgával rendelkezőket. A nyelvvizsgáztató tanárok fontosabbnak gondolták a bizonyítvány megszerzését, mint a többi kolléga. Sok szakember ismerte el, hogy a rendelet méltányosságot gyakorol a valamilyen szempontból nehezített helyzetben lévőkkel, de olyan vélemények is megjelentek, hogy a döntés maga hátrányosan érinti azokat, akik már anyagilag sokat áldoztak azért, megszerezzék a nyelvvizsgát. Összességében a szakma inkább negatívan ítélte meg a nyelvvizsga-moratóriumot (Fajt et al., 2022).

Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy Magyarországon szintet léptünk az idegen nyelvi környezet megteremtésében és mostanra kialakult az a helyzet, hogy a fiatalok számára magától értetődő, hogy idegen nyelven kell tudniuk kommunikálni a tanuláshoz, munkavállaláshoz és mobilitáshoz. Talán elértük azt a tudásszintet, ahol már nem a papír, hanem a tudás megszerzésén van a hangsúly, vagyis megközelítettük azokat az országokat (Einhorn, 2015), amelyekben nem fontos a nyelvvizsga, mert a lakosság magas százaléka beszél idegen nyelveket és a pragmatikus célok helyett a valódi nyelvtudás megszerzése lehet az új cél.

Összefoglalás

Az áttekintésből megállapítható, hogy az idegennyelv-oktatás nem elhanyagolt területe az oktatáspolitikának, a rendszerváltástól napjainkig folyamatosan születtek, születnek az idegennyelv-tanulás eredményességét javítani hivatott rendelkezések. A döntések között azonban kevés volt (Világ-NYELV program), amelyik figyelembe vette az idegennyelv-tanulás szempontjából hátrányos helyzetű tanulókat. Ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy a döntések között találunk átgondolatlan és rövid időn belül meghozott egymásnak

gyökeresen ellentmondó döntéseket is, melyek az eredményesség gátjai lehettek. Bár a skandináv országok idegennyelv-tanulási sikereinek egyértelmű okait még nem találták meg, Einhorn (2015) tanulmányában rávilágít arra, hogy ezen idegennyelv-tanulás szempontjából sikeres országokban egyfelől adott egy hosszútávú, kiszámítható, jól kidolgozott idegennyelv-tanulási stratégia, másfelől egy olyan környezet, ami a mindennapokban támogató környezetet nyújt a nyelvtanuláshoz. Megállapíthatjuk, hogy Magyarországon nem támogató a környezet és áttekintve a rendszerváltástól mostanáig meghozott nyelvoktatás-politikai döntéseket azt is láthatjuk, hogy a kiszámítható, hosszútávú stratégia is hiányzik.

2.3. Családi döntések az idegennyelv-tanulás eredményessége érdekében: az árnyékoktatás intézményesülése

Az idegennyelv-tanulási eredményesség kutatása során nem maradhat el az árnyékoktatás kérdésének áttekintése, hiszen kevés olyan közoktatásban oktatott tantárgy van, melynek kapcsán az árnyékoktatás jelenléte mindenki számára annyira kézenfekvő, mint az idegen nyelv. Az árnyékoktatás (shadow education), mint fogalom Stevenson és Baker (1992) tanulmányában került megfogalmazásra először. Pár év múlva Bray az UNESCO felkérésére vizsgálta meg az árnyékoktatást több országra kiterjedően, melynek eredményeit az 1999-es tanulmányában foglalta össze. Célja volt felhívni az oktatás döntéshozóinak figyelmét az addig szinte figyelmen kívül hagyott jelenségre (Bray, 1999). Hogy pontosan mikor alakult ki, nem könnyű meghatározni, ráadásul a különböző szocioökonómiai és kulturális háttér miatt minden országban eltérően alakul az árnyékoktatás története (Yu & Zhang, 2022).

Magyarországon a XIX. század végéről már vannak források, melyek magántanítók jelenlétéről számolnak be, akik leginkább élő idegen nyelveket tanítottak. Intézményesült oktatásról beszélhetünk, melyért fizetett a család a tanítónak. Feltehetően anyanyelvű oktatók voltak a magántanítók, hiszen csak harmaduk volt magyar. Az ő munkájuk biztosította, hogy az elit beszélt idegen nyelveket (német, francia, angol, olasz), mert az iskolai idegennyelv-oktatás nem volt erős. Például olaszul és angolul leginkább magánúton lehetett megtanulni. A két világháború között már a pedagógusok 14%-át tették ki a magánnevelők, közel 5500-an dolgoztak így, nagyrészt nők. Felsőfokú végzettsége többségüknek nem volt, így teljesen más jellegű idegennyelv-oktatást kaphattak a tanulók a magántanároktól, mint a híres filológia professzoroktól. A magánórákon – szemben a középiskolai idegennyelv-oktatással - a beszéd állt a középpontban. (Nagy, 2012).

Az elithez tartozó szülők tehát már a XIX. század végén, a XX. század elején fontosnak tartották gyermekeik idegennyelv-oktatását, melyért hajlandóak voltak pénzt áldozni. Nem volt ez másként abban az időszakban sem, amikor közel 40 évig csak orosz lehetett tanulni a közoktatásban, de a társadalom elit rétege magántanárokon, vagy a TIT tanfolyamokon pénzért tudott nyugati nyelveket tanulni (Vágó, 2000).

Úgy tűnik, hogy az oktatáskutatásban az árnyékoktatás manapság is ignorált téma (Gordon Győri, 2020), melynek fő oka az lehet, hogy vizsgálatának korlátot szab a mérések és adatok hiánya, ami miatt nehezen feltérképezhető területnek bizonyul (Szemerszki, 2020). Vagyis az, hogy korábban ez az oktatási szektor nem került a kutatások középpontjába leginkább láthatatlanságának köszönhető. A tömegoktatás kialakulása és elterjedése után a kutatók számára az oktatás kizárólag a formális oktatást jelentette, mivel csak ez volt elérhető (Gordon Győri, 2008). Amíg az iskolarendszerű oktatás és még a magániskolák is kötelesek adatot szolgáltatni az ott folyó oktatási tevékenységről, addig a magánoktatás rejtve marad a kormányzat és az oktatási hatóság elől (Bray, 1999). Megbízható információk hiányában az iskolán kívüli képzés esetén inkább a becslésre lehet hagyatkozni, átfogó elemzés a pontos adatfelvétel hiánya és ezen képzési formában gyakran végbemenő változások miatt nehézségekbe ütközik. Ugyanakkor a magánoktatás hosszú idő óta kísérője, kiegészítője az iskolarendszerű oktatásnak, főként felzárkóztató, korrepetáló, illetve versenyfelkészítő célzattal (Tót, 1993).

Bray tanulmányában az árnyékoktatást mind pozitív, mind negatív jelenségként is tárgyalja. Kritikusok szerint ugyanis az árnyékoktatás azon felül, hogy anyagi és humán erőforrásokat emészt fel, melyet máshol is lehetne hasznosítani, tovább növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket, hiszen nem mindenki férhet hozzá. A tanulói diverzitást növelve torzító hatása lehet az iskolarendszerű oktatásra. Pozitív hatása a tanulókat gazdagító tudás, mely plusz erőforrást jelent az oktatásban, ráadásul ezzel nemcsak az egyén, hanem a társadalom egésze is gazdagodik (Bray, 1999). Páskuné az árnyékoktatás tehetséggondozásban betöltött fontos szerepét is hangsúlyozza (Páskuné Kiss, 2014). Az árnyékoktatás jelenléte mutatja, hogy a szülők jelentős összegeket hajlandók befektetni gyermekük minőségi oktatásába annak érdekében, hogy a legjobb iskolákba juttassák be őket. A magánoktatás jelenléte rávilágíthat az iskolarendszerű oktatás hiányosságaira, ezért mindenképpen kiérdemli a döntéshozók figyelmét (Bray, 1999).

Bray kutatásából kirajzolódik, hogy olyan országokban (főként az ázsiai országok) elterjedtebb az árnyékoktatás, ahol a befektetett energiát tartják elsődleges tényezőnek a tanulási eredményesség szempontjából, míg olyan országokban (Európa, Észak-Amerika),

ahol a képességet hangsúlyozzák, kevésbé markáns ez a szektor. A középfokú oktatásban sokkal gyakoribb az árnyékoktatás jelenléte, mint az alapfokú oktatásban és mind a szegény és gazdag országokban jelen van. A városi területeken jellemzőbb a vidékiekkel szemben. A magánúton oktatott tárgyak elsősorban azok a tárgyak, melyek elsajátítása szocioökonómiai előrelépésben segíthetnek és ezek közül is a legfontosabbak között szerepel az idegen nyelv (Bray, 1999).

Gordon Győri (2008) tanulmányában már a kiegészítő magánoktatás ipari mértékű jelenségéről beszél, mely a non-formális oktatás egy fontos színtere. Kiegészítő magánoktatáson nem formális, pénzért folytatott oktatási tevékenységet ért, mely változatos helyszíneken, nyelviskolákban, otthonokban, művelődési házakban és internetes portálokon folyhat és abba a kategóriába sorolható, melyet a 1990-es évek óta árnyékoktatásként aposztrofál az oktatásszociológiai szakirodalom. Lehet kiegészítő, felzárkóztató, illetve ismeretbővítő, a tananyagot meghaladó célú. A 20. század utolsó évtizedeire néhány kelet-ázsiai országban (Japán, Tajvan, Hongkong, Szingapúr, Dél-Korea) az árnyékoktatás ipari mértékeket öltött. Ezek az országok ismerték fel először az árnyékoktatás jelentőségét. Baker és kutatótársai (Baker, et al., 2001) szerint három tényező miatt erősödik meg az árnyékoktatás: 1. a versengő, kiesést eredményező iskolarendszer, 2. a formális, sokszor centralizált vizsgarendszer, 3. olyan társadalmakban, ahol az oktatási eredményesség kijelöli az egyén későbbi társadalmi pozícióját. Gordon Győri szerint azonban a magánoktatás jelenségének ipari méretűvé dagadását a globalizáció is erősen befolyásolta, hiszen a középosztály már a globális munkaerő piaci részvételt is szem előtt tartja, melyhez magasabb képzettséggel jobban hozzáférhettek (Gordon Győri, 2008).

Összességében elmondhatjuk, hogy az árnyékoktatás a formális iskolai oktatással szimbiózisban él, azt kiegészíti, annak hiányosságait orvosolja, úgy, hogy a személyes igényeket és az intenzív tanulás lehetőségét kínálja. A magánoktatás napjainkra globális iparágáá nőtte ki magát világszerte (Setényi, 2020).

3. fejezet Idegennyelv-tanulási eredményesség

Ebben a fejezetben megfogalmazzuk, hogy mit értünk idegennyelv-tanulási eredményességen, áttekintjük, hogy milyen módszerekkel és mutatókkal mérhető, majd megvizsgáljuk, hogy Magyarországon, az Európai Unióban, valamint néhány volt szocialista országban mennyire eredményes az idegennyelv-tanulás. Végezetül áttekintjük, hogy a szakirodalomban milyen problémákat tártak fel az idegennyelv-tanulás tekintetében és milyen megoldási javaslatokat tettek.

3.1. Az idegennyelv-tanulási eredményesség meghatározása

Ahogy már a konceptualizálás során feltártuk, az idegennyelv-tanulási eredményesség fogalmának meghatározása nem egyszerű, mert egy állandóan változó fogalmat kell leírnunk.

Szabó és szerzőtársai (Szabó et al., 2021a) is rámutatnak az idegennyelv-tanulási eredményesség fogalmának komplex voltára és arra, hogy az eredményesség nézőpont kérdése is. A folyamat résztvevői, a tanuló, tanár, iskola vezetősége más-más elvárásokkal rendelkeznek, így mást jelent számukra a siker. Tovább alakítja az eredményesség fogalmát az, hogy egy nyelvtudást mérő vizsgáról vagy iskolai statisztikai adatokról van-e szó, vagy esetleg tanulási nehézségekkel élő tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét kell-e megítélni.

A tanulási eredményességet Sebestyén egy az oktatás végén mérhető eredményként határozza meg és megállapítja, hogy a szakirodalomban a hatékonyság, sikeresség és teljesítmény fogalmaktól eltérő vagy azonos fogalmonként is használják az eredményességet. A hatékonyságot inkább közgazdasági fogalomnak tartja, azonban az eredményesség, sikeresség és teljesítmény fogalmakat szinonimaként használja, akárcsak Szabó (2020).

Az idegennyelv-tanulás története során nem mindig a gyakorlatban hasznosítható nyelvtudás jelentette az eredményességet (Einhorn, 2015). Míg a tradicionális nyelvoktatási módszerek esetén kevésbé volt fontos az eredményességhez az idegennyelv-tudás gyakorlati hasznosíthatósága, vagyis az, hogy a tanuló hétköznapi helyzetekben tudja használni nyelvtudását. A kommunikatív nyelvoktatási módszer megjelenésével tanulóközpontúvá vált az idegennyelv-oktatás és használható nyelvtudás átadása lett a cél. Einhorn ebben a

tekintetben mérőföldkőnek tartja a különböző szintekhez tartozó készségek leírását a Közös Európai Referenciakeret bevezetését.

A szakirodalomban talán Csépes (2022) fogalom meghatározása a legkonkrétabb, amikor megállapítja, hogy Magyarországon eredményes idegennyelv-tanulónak az tekinthető, aki a KER szerint B2 szintű akkreditált nyelvvizsgálóval, vagy azzal egyenértékű emelt szintű érettségivel rendelkezik egy idegen nyelvből. Ez a meghatározás kutatásunk megkezdésekor és az adatfelvétel idején még érvényes volt, de az utóbbi években történt törvényi változások után már nem, így a fogalom átértékelésére volt szükség.

Értekezésünkben abból indultunk ki, hogy az aktuális oktatáspolitikát mit vár el a tanulóktól és az állampolgároktól az idegennyelv-tanulás területén. Ebből a szempontból a tanulók Magyarországon két elvárásnak kell, hogy megfeleljenek, egyfelől a 2004-es csatlakozás óta az európai uniós elvárásoknak, másfelől pedig a nemzeti elvárásoknak. Adatfelvételünk időpontjában a válaszadó tanulók felé támasztott elvárás nem csak az Európai Unió irányelvei szerinti két idegen nyelv elsajátítása volt a középiskola befejezéséig, hanem a felsőoktatási bemeneti és kimeneti nyelvvizsga követelmények is (423/2012. (XII.29 Kormányrendelet; 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról 95.§), elemzésünk idején azonban a felsőoktatási követelmények érvényüket veszítették, így a tanulókra elsősorban az Európai Unió irányelvei, valamint az érettségi vizsgák követelményei legalább egy idegen nyelv tárgyból voltak érvényesek. Ahogy már korábban említettük, az Európai Unióba a soknyelvűség elve érvényesül, a tagállamok oktatási rendszereitől azt várja el, hogy a középiskola befejezéséig a tanulók legalább két idegen nyelven legyenek képesek kommunikálni. (Bacelonai Deklarátum, 2002) Egyes tagállamokban már megvalósult, hogy a lakosság többsége két idegen nyelven képes kommunikálni, más országok azonban még messze vannak ettől, de minden ország törekszik erre (Einhorn, 2015). Az Eurobarometer (2006, 2012) adatai szerint mindössze 8 országban igaz az, hogy a lakosság több mint a fele beszél két idegen nyelvet az anyanyelvén kívül (Luxemburg, Hollandia, Szlovénia, Málta, Dánia, Észtország, Litvánia, Lettország). Magyarországon az oktatáspolitikát csak a gimnáziumi tanulóknak írja elő két idegen nyelv tanulását, így azt mondhatjuk, hogy egy idegen nyelv tudását az összlakosságot tekintve már eredményesnek kell elfogadnunk.

Értekezésünkben az eredményességet és sikerességet egymás szinonimájaként használjuk. Az idegennyelv-tanulás tekintetében akkor tartjuk eredményesnek a tanulót, ha a nyelvtanulás eredményeként eljut arra a szintre, hogy hatékonyan kommunikálni tud legalább egy idegen nyelven és egy sikeres nyelvvizsgáról vagy a nyelvtudásról önbevallás

alapján nyilatkozik. Ezzel a tanuló a vele szemben támasztott idegen nyelvi kommunikációs elvárásoknak megfelel.

3.2. Az idegennyelv-tanulási eredményesség mérésének lehetőségei

Ahogy már a konceptualizáláskor megállapítottuk, mind az idegennyelv-tudás, mind az idegennyelv-tanulási eredményesség változó fogalmak, ezért mérésük meglehetősen nehéz feladat. Az idegennyelv-tanulási eredményesség mérése nem egyenlő az idegennyelv-tudás mérésével, az eredményesség esetén azt mérjük, hogy teljesült-e a kitűzött cél. Az eredményesség megítéléséhez azonban szükségünk van a tudás mérésére is.

Mivel a különféle idegennyelv-oktatási módszerek (pl. nyelvtani-fordító, audiolingvális, direkt, audiovizuális, kommunikatív) más tekintetek megfelelő idegennyelv-tudásnak, a tudás méréséhez használt standardok a nyelvvoktatási módszerekkel együtt folyamatosan változtak a módszerek céljainak megfelelően. A már akkreditált nyelvvizsgák is folyamatosan változnak, alakítják őket, így még a mai napig is egy mozgásban lévő tényező méréséről van szó (Bárdos, 2007). Az idegennyelv-tudás mérésének 20. 21. századi változásai jól nyomon követhetők Csépes (2022) tanulmányában. A mérési módszerek szakaszokra bonthatók, melyek visszatükrözik azokat az uralkodó elméleteket, amelyek az idegennyelv-tanulást eltérően ítélték meg. Így jutunk el az ösztönös teszteléstől, a diszkrét pontos, majd cloze teszteken át a kommunikatív szemléletű integrált mérésig, melyet a behaviorista szemléletű fejlesztő értékelés követ és végül a kognitív és szociokulturális megközelítésű tanulást támogató értékelés terjed el, ahol az önértékelés, a társértékelés és a portfólió készítés módszerével folyik a tudás mérése.

Az idegennyelv-tudás mérésének jelenlegi gyakorlata a KER 2001-es bevezetésével és annak hazai alkalmazásával alakult ki, amely alapján a kommunikatív kompetenciák kerültek a középpontba, ahol az eredményesség a hétköznapi szituációkban való sikeres nyelvi megfelelést jelenti.

Az idegennyelv-tanulási eredményesség méréséhez nemzetközi összehasonlító kutatások főként egyéni szintű, intézményi szintű és az országokat összehasonlító tényezőket vizsgálnak (Szemerszki, 2015). A nyelvtanulási eredményesség mérésére használható mutatók közül három használata tűnik célszerűnek a kutatásokhoz: a vizsgaeredmények (nyelvvizsga és érettségi), mérési eredmények és önértékelés alapján, ahol a tanulók saját idegen nyelvi tudásszintjükéről nyilatkoznak (Einhorn, 2015). Ezen módszerek szubjektív vagy objektív módszerekként csoportosíthatók. Az eredményesség

mérhető még az érettségi és nyelvvizsga eredményekkel, a 2015-ben elindított angol és német idegen nyelvi mérésekkel és a két tanítási nyelvű iskolák méréseivel (Öveges & Csizér, 2018), de nincs igazán alkalmas mérőeszköz.

Az önértékeléssel megadott nyelvtudás és szint nagyon különbözhet a valóságtól (Imre, 1995). A saját nyelvtudás megítélése leginkább a B2 és C1 szint között túlértékelt, mert ezen két szint között van a legkisebb különbség az egyébként sem egyenletesen eloszló KER szintek között (Medián-Szénay, 2005).

Bár közös irányelveknek kell megfeleljenek, az Európai Unió országai, az idegennyelv-tudás mérését más-más módszerekkel valósítják meg. Ebben a tekintetben Magyarország a többi országhoz képest egyedülálló módon vizsgacentrikus országnak bizonyul, ahol a nyelvvizsgának nagy jelentőséget tulajdonítanak (Csépes, 2022). Ennek oka lehet az a jelenség, hogy azokban az országokban, ahol a lakosság csak kis százaléka beszél idegen nyelvet, a vizsgák szerepe felértékelődik (Einhorn, 2015). A nyelvvizsgával való rendelkezés fontossága Magyarországon a 90-es évekre vezethető vissza, amikor a nyelvvizsgák pluszpontokat jelentettek a felvételi eljárásban, munkahelyek nyelvpótlékot fizettek utánuk és a diplomák kimeneti követelménye lett (Einhorn, 2015) és maradt egészen annak 2023-as eltörléséig.

A továbbiakban áttekintjük, hogy az idegennyelv-tanulás eredményességét vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások jellemzően milyen populáción, milyen mutatókat és módszereket használva mérték az idegennyelv-tanulási eredményességet és annak kapcsolatát valamely háttértényezővel.

Az általunk áttekintett hazai és nemzetközi tanulmányok döntő többsége kvantitatív kérdőíves kutatás, de találunk kvalitatív kutatást is (pl. Kormos & Csizér, 2005), ahol diákokkal készített interjúk segítségével térképezték fel a szülői segítséget. Néhány longitudinális kutatás is vizsgálta az idegennyelv-tanulási eredményességet, melyek során akár több évig követték a tanulók tanulási ívét (pl. Butler, 2014, Vágó, 2000), illetve egy másik évben megismételt kutatás az akkor ugyanazon évfolyamon tanulók között (pl. Csizér & Dörnyei, 2002). Néhány kutatás országos, reprezentatív kutatás eredményeit elemzi (pl. Csapó, 2001, Bocsi, 2018, Nikolov & Józsa, 2003).

A saját készítésű kérdőív használata mellett néhány kutatás más, nem elsősorban az idegennyelv-tanulási eredményesség mérését célzó nagyobb kutatás adatbázisának elemzésével vizsgálja a kérdést (pl. Andor, 2000; Bocsi, 2018; Imre, 1995).

A kérdőívek kitöltését tanulók, szülők, szaktanárok (pl. Imre, 2015), vagy intézményvezetők végezték, a kitöltés aránya a leghatékonyabb, ha az érintettekhez az iskolán keresztül jut el a kérdőív (pl. Vágó, 2007).

A vizsgált érintettek számát tekintve a kutatások között kisebb, közepes és nagy mintás kutatásokat is találunk, tehát a pár száz (pl. Bacsa 2008, 2012); néhány ezer (pl. Csizér és Dörnyei, 2002; Imre, 2015) és több tízezer fős (pl. Csapó, 2001; Nikolov & Józsa, 2003; Csizér, 2007) mintával dolgoznak a kutatások.

Az általunk áttekintett tanulmányok főként az általános vagy középiskolás korosztályt vizsgálják, jellemzően egy vagy több adott évfolyam tanulóit, de van olyan kutatás, ahol egy adott méretű város összes iskoláját bevonják a kutatásba (pl. Bacsa, 2012),

Az áttekintett kutatások egy része önértékelést vesz figyelembe, vagy önértékeléssel megadott statisztikai adatokat elemez (pl. Imre, 2000), vagy nagyobb adatbázisokban önértékeléssel megadott idegennyelv-tudásra vonatkozó adatokat használ (Bocsi 2018). Vannak kutatások, amelyek az érettségi eredményeket (pl. Vigh, 2013), vagy kompetencia mérés eredményeit használják, nyelvvizsgálóval való rendelkezést (pl. Szemerszki, 2015), vagy annak hiányát (pl. Somfalvi, 2022), vagy megszerzésének tervét (pl. Szemerszki, 2015) veszik alapul a nyelvtudás megítéléséhez a kutatásban. Néhány kutatás vállalkozott a vizsgált tanulók idegennyelv-tudásának mérésére saját idegen nyelvi teszttel (pl. Bacsa, 2008; Butler, 2014; Csapó, 2001), ezek közül a mintás kutatások, esetén a kutatás céljára kidolgozott idegen nyelvi tesztek csak a vizsgálatba bevont populáció egy részén alkalmazták (pl. Butler, 2014; Csapó, 2001). Egy kutatás (pl. Butler, 2014) teszteli mind a négy alapkészséget (olvasás, írás, hallott szöveg értése, beszéd), van három készségre irányuló mérés (pl. Csapó, 2001; Nikolov & Józsa, 2003)

Összességében elmondható, hogy nincs egyetlen konkrét módszer, sem mérési módszer az idegennyelv-tanulási eredményesség mérésére, ezért a korábbi kutatások gyakorlatát kell követnünk. Primér kutatásunk idején az idegennyelv-tudás mérése az Európai Unió által felállított KER szerint történik, amely alapján a kommunikatív kompetenciák vannak a középpontban és az eredményesség a hétköznapi szituációkban való sikeres kommunikációt jelenti, így empirikus kutatásunkban mi is ezt a kommunikációra irányuló eredményességet vizsgáljuk.

3.3. Idegennyelv-tanulási eredményesség helyzete Magyarországon, az Európai Unióban és a környező, volt szocialista országokban

Nincs könnyű dolgunk, ha a magyarok idegennyelv-tanulási eredményességét egzakt módon szeretnénk megállapítani, mert a válasz attól függ, hogy mihez viszonyítunk. A rendszerváltáskor született népszámlálási adatok alapján a hazai felnőtt lakosság közel 10%-a nyilatkozott úgy, hogy beszél legalább egy idegen nyelvet. Ez az arány 2001-re 19,2%-ra nőtt. Az Eurobarométer felmérésekben 2006-ban 42%, 2012-ben 35%. Bár a 2012-es adat némi visszaesést mutatott, a rendszerváltáskori állapothoz képest jelentős javulást könyvelhetünk el a magyarok idegennyelv-tanulási eredményességében. A kép még kedvezőbb, ha csak a fiatalokat vesszük górcső alá. A Magyar Ifjúság kutatások adatai alapján az arányok még kedvezőbbnek mutatkoznak, 2000-ben a megkérdezett 15-29 éves fiatalok közel fele értékelte úgy, hogy kommunikáció képes legalább egy nyelvből, 2004-re ez az arány már több mint 60% volt. (Einhorn, 2015). A Magyar Ifjúság 2012-es felmérése alapján önbevallás szerint a vizsgált fiatalok 59%-a beszélt legalább egy idegen nyelvet, a Magyar Ifjúság 2016-os adatok szerint már 73% (Székely, 2016), a 2020-as kutatás már 79% (Domokos et al., 2021).

Ha azonban a vizsgálódást nemzetközi adatok tükrében tesszük meg akkor sokkal kedvezőtlenebb képet rajzolhatunk a magyarok idegennyelv-tudásáról, hiszen az európai uniós felmérésekben és statisztikai adatokban Magyarország az utolsók között van. Ugyanakkor Einhorn (2015) az Eurobarometer adatait elemezve arra világít rá, hogy más európai országok esetében sem figyelhető meg jelentősen nagyobb javulás. Elemzéséből kirajzolódik néhány tendencia mely magyarázhatja a Magyarország és más európai országok közötti nagy eltérést. Az egyik az államnyelv, érthető az előnye azoknak az országoknak, ahol több hivatalos nyelv érvényes, vagy ahol történetileg meghatározott egy másik néppel való együttélés, illetve ahol kulturálisan heterogén az ország. A tanulmány azt is megállapítja, hogy a régi szocialista blokkban, ahol korábban hosszú ideig csak oroszul tanulhatott a lakosság, átlag alatti a lakosság teljesítménye a beszélt idegen nyelvek szempontjából (Einhorn, 2015). Ehhez még hozzáadhatjuk azt az adottságunkat is, hogy maga a magyar nyelv nem mutat hasonlóságot más népek nyelvével (Vágó, 2000).

Ha ezen a szemüvegen keresztül vizsgáljuk Magyarországot, akkor azt mondhatjuk, hogy mindegyik szempont alapján előnytelen helyzetben vannak a magyarok. Anyanyelvünk egyedi és egyetlen államnyelv, kulturális homogenitás jellemzi az országot

és egy szocialista berendezkedésű állam volt 40 évig, ahol a kötelező orosz nyelv tanulásán kívül a nyugati nyelvek tanítása mellőzve volt. Ebből a nézőpontból az eredményeinket nem tekinthetjük egyértelmű kudarcnak, bár egybehangzó a szakértők és a lakosság véleménye, hogy az eredményeinken javítani kell.

Vizsgáljuk meg közelebbről az idegennyelv-tanulási eredményességet néhány volt szocialista országban és az eredményeket hasonlítsuk össze hazánk adataival a rendelkezésünkre álló adatok és hozzáférhető publikációk elemzésével. Négy volt szocialista országot választottunk ki (Románia, Szlovákia, Csehország és Lengyelország), mind a négy országban jellemzően az 1990-es évekig kötelező orosz oktatás folyt és közel azonos alapokról kezdtek építkezni a kilencvenes évek elején, mint Magyarország.

Az élő idegen nyelvek tanulása a latin tanulás mellett mind az öt vizsgált országban már a második világháború előtt is elterjedt volt. Bizonyos országok elköteleződtek konkrét nyelvek tanulása iránt, Romániában a franciát, a többi négy országban – történelmi okok miatt - inkább a német tanulását gondolták fontosnak. A második világháború után a Szovjetunió arra kényszerítette ezeket az országokat, hogy szakítsák meg kapcsolataikat a nyugattal, ez a nyelvtanulásban is megnyilvánult a kötelező orosz oktatás megkövetelésével. Románia ez alól kivétel volt, ott nem volt kötelező az orosz nyelv tanulás a közoktatásban. Ezekben az országokban a szovjet befolyás lazulásával a 70-es években már lehetett második idegen nyelvet tanulni a közoktatásban, mely leginkább angol, német és francia volt és a nyugat-európai kapcsolatok is folytatódhattak. Lengyelországban, Csehszlovákiában és Magyarországon inkább németet tanultak második nyelvként. Az 1980-as évekre kéttanítási nyelvű osztályokat indítottak ezek az országok (Fodor & Peluau, 2003).

Az EUROSTAT 2007, 2011 és 2016 évi statisztikai jelentéseit tekintettük át (EUROSTAT, 2019) (1. táblázat).

1. táblázat Idegen nyelveket beszélők aránya néhány Közép-kelet európai országban a 25-64 éves korosztályban 2007, 2011 és 2016 években, önértékelés alapján

	egy idegen nyelvet beszélők aránya (%)			két idegen nyelvet beszélők aránya (%)		
	2007	2011	2016	2007	2011	2016
Románia	19,2	-	24,7	9,9	-	10,2
Szlovákia	24,4	30,2	24,5	35,4	33,5	25,7
Csehország	34,6	39,6	44,7	24,7	22,4	26,9
Lengyelország	39	38,7	45	19,6	19,2	19,2
Magyarország	17,6	25,9	28,6	6,3	9,2	11,1

Forrás: EUROSTAT, 2019 ()

A statisztikai adatok azt mutatják, hogy a vizsgált 5 országot az egy idegen nyelvet beszélők arányát tekintve két csoportra bonthatjuk a 2016-os EUROSTAT adatok szerint, azokra az országokra, ahol a megkérdezett lakosok közel negyede beszélt legalább egy idegen nyelvet (Románia, Szlovákia, Magyarország), és azokra, ahol 45% körüli ugyanez az arány (Csehország, Lengyelország). A korábbi évek adatait figyelembe véve, Magyarországon, Csehországban és Romániában fokozatos növekedés figyelhető meg, Szlovákiában enyhe emelkedés után a 2007-es adathoz való visszatérés figyelhető meg.

2012-ben az európai uniós átlag szerint 54% beszélt legalább egy idegen nyelvet és 25% legalább két idegen nyelvet. Mindkét adat néhány százalékkal esett vissza a 2005-ös korábbi méréshez képest (56%, 28%) (Europeans and their Languages, Eurobarometer, 2012)

A két idegen nyelvet beszélőkre vonatkozó 2016-os adatok alapján Szlovákia és Csehország lakosainak negyede beszél két idegen nyelvet. Nem szabad elfelejtenünk, hogy 1992-ig egy országot alkottak két hivatalos nyelvvel, így elképzelhető, hogy még most is sokan értik, beszélnek a másik ország nyelvét. Lengyelországban a vizsgált lakosok majdnem ötöde beszél két idegen nyelvet, tőlük elmarad Magyarország és Románia, ahol csak a vizsgált korosztály közel 10%-a beszél két idegen nyelvet. Ha a két idegen nyelvet beszélők arányának változását nézzük, azt mondhatjuk, hogy Magyarországon majdnem megduplázódott ez az arány 2007 és 2016 között, Lengyelországban nem változott, Csehországban és Romániában enyhén nőtt, Szlovákiában pedig jelentősen visszaesett.

Össességében az egy idegen nyelvet beszélők arányát tekintve Magyarországon, Csehországban és Romániában, a két idegen nyelvet beszélők aránya szerint pedig Magyarországon történt a legnagyobb növekedés.

Már az 1998/99-es tanévre minden európai uniós országban, így az öt vizsgált országban legalább egy nyelv tanulása kötelező volt a közoktatásban.

A 2021-es Eurostat adatok (EUROSTAT, 2023) arra adtak lehetőséget, hogy elemezzük ezen 5 országban az alapfokú, az alsó középfokú és a felső középfokú oktatásban részt vevő tanulók idegennyelv-tanulásának néhány jellemzőjét (a tanult nyelvek és azok száma) a 2013-as adatokkal összehasonlítva.

A két nyelvet tanulók arányának adatai (2. táblázat) azt mutatják, hogy alapfokú oktatásban (1-5. évfolyamon) kevés diák tanul két idegen nyelvet. Lengyelországban volt a legnagyobb ez az arány 2013-ban a tanulók több mint tizede tanult két idegennyelvet, de 2021-re ez ebben az országban is 5% körülire csökkent ez az arány.

2. táblázat: Két idegen nyelvet tanulók aránya néhány Közép-kelet európai országban iskolatípusok szerint (2013, 2021)

	alapfokú oktatás		alsó középfokú oktatás		felső középfokú oktatás	
	1-5. évf.		6-9. évf.		10-12. évf.	
	%		%		%	
	2013	2021	2013	2021	2013	2021
Románia	*	*	95,6	94,7	97,5	98
Szlovákia	5,3	5,3	79,8	52,2	77	54,8
Csehország	*	*	43,1	66,4	50	51,5
Lengyelország	12,4	5,3	93,6	55,2	67	78
Magyarország	*	*	6	7,3	34,1	42,2

Forrás: EUROSTAT, 2023

* 5% alatt

A 6. évfolyamtól (alsó középiskolától) Magyarország kivételével mind a négy országban jelentősen megnőtt a két idegen nyelvet tanulók aránya, igaz, hogy egyes országokban ez 2021-re kissé visszaesett (Szlovákia, Lengyelország), de Csehországban még nőtt is. Romániában tartósan 95% körüli a két idegen nyelvet tanulók aránya a 6. évfolyamtól. Ezzel szemben Magyarországon a felső középiskolás korosztály kicsit több, mint 40%-a tanult két idegen nyelvet, ők nyilvánvalóan a gimnazisták voltak. A másik négy országgal való összehasonlításban tehát azt állapíthatjuk meg, hogy a többi országban korábban kezdik meg a második idegen nyelv tanítását a közoktatásban.

Ha az EUROSTAT adatok szerint a három legnépszerűbb idegen nyelvet tanulók arányát vizsgáljuk meg a 2021-es évben (3. táblázat), akkor a következő állításokat tehetjük.

3. táblázat

Idegen nyelveket tanulók aránya néhány Közép-kelet európai országban 2021-ben iskolatípusok szerint

	alapfokú oktatás			alsó középfokú oktatás			felső középfokú oktatás		
	1-5. évf.			6-9. évf.			10-12. évf.		
	%			%			%		
	angol	német	francia	angol	német	francia	angol	német	francia
Románia	88,5	*	10,6	99,7	13,2	80,6	99,4	11,6	84,9
Szlovákia	85,2	*	*	97,1	31,9	*	95,8	35,7	*
Csehország	79,1	*	*	98,3,9	48,2	*	93,9	37,3	*
Lengyelország	100	5	*	98,2	48,5	*	94,9	63,1	*
Magyarország	44,9	17,5	*	75,7	28,4	*	81,8	41,5	*

Forrás: EUROSTAT, 2023 (saját szerkesztés)

* 5% alatt

A lengyel tanulók 100%-a tanul már alapfokú osztályokban (1-5.osztály) angolul, a többi három országban ez az arány 80-90% között mozog, ezzel szemben Magyarországon, csak 45%. Romániában 10% körüli azon tanulók aránya, akik ebben az életkorban franciául tanulnak, németül Magyarországon tanulnak a legnagyobb arányban (17,5) ebben a korosztályban. Az összes többi országban a német és a francia nyelveket tanulók aránya nem haladja meg az 5%-ot.

A 6-9. évfolyamon (alsó középfokú oktatásban) tanulók között Magyarországon kivételével mind a négy országban 97% feletti az angolul tanulók aránya, Magyarországon csak 75% ez az arány. Ebből a korosztályból a romániai tanulók igen magas aránya (80%) tanul franciául is, a cseh és lengyel tanulók csaknem fele, a szlovák tanulók közel harmada tanul németül is, míg a magyar tanulók kevesebb, mint harmada tanul németül. A francia nyelv tanulása csak a romániai tanulók körében magas, a többi országban nem éri el az 5%-ot.

A 10-12. évfolyamon (felső középfokú oktatásban) tanulók körében Magyarországon kivételével az összes országban 94% feletti az angolul tanulók aránya, a magyar tanulók között 82% tanul angolul ebből a korosztályból. Romániában ebben a korosztályban is a francia a legnépszerűbb második nyelv (85%), németül jelentősen kevesebben tanulnak (11,6%). Szlovákiában és Csehországban 35% feletti a németül tanulók aránya ebben a korosztályban, lengyel tanulók körében 60% felett van ez az arány, a magyar tanulók kicsit több mint 40%-a tanul németül ebből a korosztályból.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a 90-es években közel azonos helyzetből indult az öt ország, a másik négy országhoz képest Magyarország lemaradásban van. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk a magyar nyelv egyediségét, mely biztosan nehezítő körülmény az idegen nyelvek tanulása során, a másik négy ország ebből a szempontból előnyösebb helyzetben van. De ami igazán szembetűnő különbség az a korábbi életkorban megfigyelhető nagyobb tanulói arány különösen a két idegen nyelvet tanulók és az angol nyelvet tanulók esetében. Elképzelhető, hogy például Lengyelország és Csehország esetében az idegennyelv-tanulásban a korábbi életkorban való kezdés hatásai (Nikolov, 2000, 2009; Enever, 2011, 2016) okozhatják a különbségeket Magyarországgal összehasonlítva.

3.4. A hazai nyelvoktatás aktuális problémáinak megjelenése a szakirodalomban

Az elmúlt években született néhány tanulmány, melyek a hazai idegennyelv-oktatás problémáit próbálták megfogalmazni. Ennek egyik aktualitását az a rendelet adta, mely előírta, hogy 2020-tól csak középfokú komplex államilag elismert nyelvvizsga birtokában kerülhetnek be a hallgatók a felsőoktatásba. Ilyen volt többek között például Kuti és Öveges (2016) által szerkesztett tanulmány, mely A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciáján feltártakat összegzi. Egy másik kutatásban az Oktatási Hivatal felkérésére Öveges és kutatótársai 2018 őszén egy feltáró vizsgálatot végeztek a magyarországi idegennyelv-oktatás helyzetének feltérképezésére. Nagymintás kvantitatív kérdőíves módszert alkalmaztak, az Oktatási Hivatal által kijelölt reprezentatív mintán, közoktatási intézményvezetők, tanulók (7. és 11. évfolyam), nyelvtanárok és szaktanácsadók bevonásával. Céljaik között szerepelt, hogy feltárják, mi folyik a tantermi órákon és a vizsgálat általános iskolai, gimnáziumi és technikumi tanulókra külön kiterjedt (Öveges & Csizér, 2018). Habár a törvényt később visszavonták, addig heves diskurzust váltott ki és sürgette a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás problémáinak feltárását és megvitatását, javaslatok megtételét. A továbbiakban tekintsük át, hogy milyen problémákat fogalmaztak meg és milyen megoldási javaslatok születtek.

Az egyéni, tanulói tényezőkkel kapcsolatban a legtöbbet említett probléma a tanulók *motivációjának hiánya* volt. A tanulók részéről nem mindig tapasztalható megfelelő hozzáállás, nem elegendő a felelősségvállalásuk saját tudásuk megszerzése érdekében. Sok múlik a szülők támogatásán, ami sok esetben hiányzik (Kuti & Öveges, 2016). A nehezen tanuló motiválatlan diákok problémáját a megkérdezett iskolaigazgatók (Tartsayné et al. 2018) és leginkább a technikumban oktató nyelvtanárok (Illés és Csizér, 2018) említették.

Az oktatási rendszerrel, vagy az iskolai tényezőkkel kapcsolatos kritikák közül az egyik feltárt probléma, hogy az első idegen nyelv oktatása a 4. évfolyamon *túl későn kezdődik*. Jelentős számú iskola kezdi korábban valamely idegen nyelv oktatását a közoktatás keretein belül, őket azonban nem támogatja tanterv, szakmailag magukra vannak hagyva. (Kuti & Öveges, 2016). Bár az általános iskolában a 2012-évi NAT engedélyezte a második idegen nyelv tanulását 7. évfolyamtól, az általános iskolák közül kevés oktatott két idegen nyelvet a tanulóknak (Öveges, 2018b).

További probléma *a felmenő rendszer hiánya*, a középiskola nem támaszkodik az általános iskolában megszerzett tudásra, nincs átmenet a két iskolaszint között és nem biztosított, hogy a diákok önállóan is fejleszthető nyelvtudással kezdik meg felnőtt életüket

(Nikolov & Vigh, 2012). Ugyanakkor, főként a technikumi nyelvtanárok éppen az általános iskolai nyelvoktatás hatékonyabbá tételének szükségességét hangsúlyozták, azért, hogy a középiskolában eredményesebb legyen az idegennyelv tanulás (Illés és Csizér, 2018; Öveges, 2016). Ebből a két véleményből arra következtethetünk, hogy a két iskolaszint közötti oktatás nem összehangolt.

Az *iskolák nyelvi kínálata* nem egységes. A gimnáziumokban mind az első, mind a második nyelv kínálata szélesebb, mint a technikumokban. Mind a gimnáziumban, mind a technikumban a leggyakrabban választott első tanult idegen nyelv az angol, második tanult idegen nyelvként a német a legnépszerűbb, majd a francia, a spanyol és az olasz következik. A technikumokban csak egy nyelv tanulása kötelező, a törvény javasolja második nyelv felvételét, azonban a felmérés szerint ezzel kevés technikum él (Öveges, 2018b).

Az eredményesség szempontjából fontos a nyelvi környezet, mely elsősorban azon múlik, hogy az *osztálytermi kommunikáció* milyen arányban folyik a célnyelven, illetve, hogy a tanórai beszédidő milyen arányban oszlik meg a tanár és a diákok között (Albert et al., 2018a; Albert et al., 2018b). Bár a NAT kijelöli a közoktatásban a kommunikatív nyelvoktatási módszer alkalmazását, az iskolák jelentős részében a nyelvórákon nem alkalmazzák a kommunikatív módszereket, a nyelvoktatási módszer nem igazodik a diákok érdeklődéséhez. A nyelvórai kommunikáció során elmarad a célnyelv használat aránya a kívánatostól, csak az óra fele, kétharmad része folyik a célnyelven és a diákok az órák kis százalékában kapnak lehetőséget a célnyelvi kommunikációra (Nikolov & Vigh, 2012). Albert és kutatótársai a tanulói válaszokat elemezve megállapították, hogy már az általános iskolában sem megfelelő a célnyelvi kommunikáció aránya a nyelvórákon és ez a jelenség a középiskolai nyelvórákra is jellemző (Albert et al., 2018a; Albert et al., 2018b).

A *csoportlétszám, csoportbontás és differenciálás* kérdése gyakran megjelenik az említett problémák között. Öveges (2018b) kutatása szerint az átlagos csoportlétszám 11-15 volt, mégis a nyelvtanárok a csoportlétszámok csökkentésére hívták fel a figyelmet (Kuti & Öveges, 2016; Illés & Csizér, 2018). Nikolov és Vigh (2012) megállapítják a differenciált oktatás hiányát. (Kuti & Öveges, 2016) tanulmányában a differenciálás fontosságát hangsúlyozzák normál diákok esetén is, melyet jelenleg inkább csak a sajátos nevelési igényű diákokra alkalmaznak. Ugyanakkor Öveges (2018b) kutatásában mind a gimnáziumokra, mind a technikumokra igaz volt, hogy a legtöbb iskola szintfelmérés alapján osztotta csoportba a tanulókat, ezáltal próbáltak homogén csoportokat létrehozni kiküszöbölve a különböző szinteken lévő tanulók összekeverését. Ez a nyelvtanárok szerint a hatékony nyelvoktatást segíti. A második leggyakoribb besorolás a tanulók döntése alapján

való besorolás és csak elenyésző számú csoportot találtak, ahol névsor szerint osztották csoportba a tanulókat. Kutatásában a vizsgált iskolák 30%-a kínált sávós nyelvóraszervezést. (Öveges, 2018b). Bár a trendek kedvező irányúak, mert a fiatalabb és képzettebb társadalmi rétegek nyelvtudása javul, az esélyegyenlőség biztosítását nem látják elég jónak (Nikolov & Vigh, 2012).

Az óraszám kérdése is vita tárgya. Az iskolaigazgatók (Tartsayné et al., 2018) és a nyelvtanárok (Illés & Csizér, 2018) szerint az idegen nyelv tárgyakból óraszámnövelésre van szükség. Ezzel szemben az Oktatási Hivatal felkérésére készített kutatás megvizsgálta, hogy vajon a nyelvi óraszámok jelentik-e a siker kulcsát, de az önbevallás alapján végzett felmérés szerint nem volt kapcsolat a nyelvi szint és a nyelvórák száma között (Öveges, 2018b).

Tankönyvekkel kapcsolatos problémák is megjelennek a szakirodalomban. A nyelvkönyvek körének szűkítését megfontolásra javasolták, mert így az iskolák közötti átjárhatóság akár szinten belül vagy általános és középiskola között gördülékenyebben megvalósulhat. (Kuti & Öveges, 2016). Öveges (2018b) érdekes megfigyelést tett a nyelvkönyvekkel kapcsolatban, mely szerint különféle szintű idegen nyelvi csoportok oktatásához használják ugyanazokat a nyelvkönyveket (Öveges, 2018b).

Az iskolához köthető problémák között megjelent a közoktatásban dolgozó *nyelvtanárok* kérdése is. Az iskolaigazgatóknak problémát jelent megfelelő tanárok alkalmazása (Tartsayné et al. 2018). A tanárok módszertani, nyelvi és elhivatottságbeli hiányossága mellett a tanárok közötti segítő csoportok hiánya is gondot okoz, ahol tapasztalataikat kicserélhetnék (Kuti & Öveges, 2016), ezen felül az anyanyelvi lektorok hiánya is felmerül (Öveges, 2018b; Tartsayné et al., 2018).

A *gimnáziumi és technikumi idegennyelv-tanulási feltételek* eltérő voltát több szakirodalom is feltárta. A gimnáziumokban mind az első, mind a második nyelv kínálata szélesebb, mint a technikumokban (Öveges, 2018b). A gimnáziumban tanulók Albert és munkatársai (2018b) kutatásában jobb nyelvoktatási helyzetről számoltak be, mint a technikumi tanulók. A gimnáziumi tanulók nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy szintjük megegyezik a csoportéval és az órai kommunikáció alapvetően idegen nyelven folyik. Ezzel szemben a technikum tanulói nagyobb arányban arról számoltak be, hogy a tanár beszél többet az órákon és kevesebb a párban, csoportban végzett feladat. A gimnáziumi tanulók számára motiváló erő a nyelvi környezet, pozitív élményeik között szerepel a nyelvvizsga is a kulturális tartalmak elérésén túl és hasznos eszköznek tartják a nyelvtudást. Összességében magasabb motiváció és kevesebb a reményvesztettség volt

tapasztalható a gimnáziumokban, mint a technikumokban. A fogyasztott idegen nyelvű tartalmak között szignifikáns különbség mutatkozott a gimnáziumi tanulók javára az első idegen nyelv esetében. Sokuk már tett nyelvvizsgát, mégis nem a vizsga az elsődleges céljuk (Albert et al., 2018b).

Az oktatáskutatást érintő kritika, hogy hiányoznak a megfelelő felmérések, a meglévő felmérések pedig nem épülnek egymásra, nem összehasonlíthatók, eredményeik nem épülnek be a nyelvoktatás hétköznapi gyakorlatába és főként csak az angol és német nyelv oktatásának körülményeit vizsgálják (Nikolov & Vígh, 2012). Az oktatás vizsgaorientált, az elvárt kimeneti követelmények nem empirikus adatokra támaszkodnak, nem a tényleges állapotra hozzák meg az idegennyelv-oktatás politikai döntéseket, hanem a kimeneti célokból indulnak ki. A döntésekre meghozatalához újabb felmérések elvégzése elengedhetetlen, melyek feltárnák, hogy konkrétan mi folyik a nyelvórákon. A tényleges óraszámokról is hiányoznak a pontos felmérések. (Kuti & Öveges, 2016).

Einhorn (2015) szerint sikertelenség hatja át az idegennyelv-oktatást, emiatt pedagógiai kultúraváltást tart szükségesnek. A diákok egymáshoz hasonlítása helyett kétségmérésre lenne szükség, eredményként kellene értékelni a diákok eljuttatását alacsony szintről egy magasabbra. (Einhorn, 2015)

További megoldási javaslatokkal is találkozhatunk a szakirodalomban. A szakértők fontosnak tartják az autonóm tanulói magatartás kifejlesztését, az IKT és tartalom alapú nyelvoktatást, továbbá azt, hogy az iskolák segítséget kapjanak a nyelvtanulást elősegítő tanulási környezet megteremtéséhez. Tanórai kereteken kívüli programok szervezése például segítene abban, hogy a diákok az idegen nyelvre, mint eszközre tekintsenek (Kuti & Öveges, 2016) és sikerüljön tudatosítani a tanulóknak a nyelvtudás hasznosságát (Öveges, 2016). Említik továbbá, hogy meghatározó, hogy a nem nyelvszakos tanárok miként tekintenek a nyelvtudásra, mert, befolyásolhatják a tanulók nyelvtanulási motivációját (Kuti & Öveges, 2016). A nyelvoktatás eredményességét segíthetné, ha sikerülne oldani a tantervi kötöttségeken, ha óraszám növelés eredményeként mindennapos nyelvóra kerülne bevezetésre (Kuti & Öveges, 2016). A középiskolai intézményvezetők a szakos ellátottság javításával és a tanárok módszertani felkészítését is javasolták, valamint azt, hogy kevesebb legyen a szinkronizált film. (Tartsayné et al., 2018).

Einhorn (2015) szerint a nyelvtanítás eredményességéhez teljes pedagógiai kultúraváltásra van szükség. A jelenleg konzervatív, tanárközpontú, ismeretalapú és szigorú normák szerinti terveket követő nyelvoktatás helyett, a tanulócsoporthoz szükséges feltételeit figyelembe vevő a tanulást támogató környezet kialakítására van szükség. Fontos, hogy a

tanulók szükségleteiből induljon ki az oktatás, nem letanítandó anyagból. Az legyen a cél, hogy jobban tudják használni a nyelvet. Az eredményességet erősen befolyásolja az értékelési kultúra is. A büntető, hibákra fókuszáló rendszer helyett egy a fejlődésről folyamatos pozitív visszajelzést adó rendszerre, motiváló értékelésre van szükség. (Einhorn, 2015).

Einhorn továbbá fontosnak tartja a legalacsonyabb nyelvi szinttől önálló nyelvhasználatra sarkallni a diákokat, olyan feladatokkal kell használtatni a nyelvet, amit hasznosak tartanak és egyértelműsíti a diák számára, hogy a nyelvtudás gazdagítja az életüket. Összességében egy tanulóközpontú megközelítésre van szükség. A nyelvoktatás nevelési lehetőség is, a tanulóközpontú oktatás szociális és interkulturális készségeket is fejleszt, elfogadást tanít, ami a felnőtt társadalomba lépve is hasznosul, segíti a békés együttélést. Einhorn a pedagógiai kultúraváltás kapcsán felveti azt a kérdést is, hogy vajon a társadalmi viszonyokat tükröző iskola tud-e hatni a társadalomra, elősegítheti-e fejlődését és tud-e változást kifejtteni (Einhorn, 2015).

A fent felsorolt problémák és javaslatok alapján összességében azt mondhatjuk, hogy a tanárok részéről leginkább a differenciált csoportok létrehozása, a csoportlétszám csökkentése, a tanulói motiváció növelése és az óraszámnövelés a legsarkalatosabb pontok, a kutatások pedig leginkább az idegen nyelvi tanulási környezet megteremtésének hiányára világítottak rá.

4. fejezet Magyarázatok az idegennyelv-tanulási eredményességben tapasztalható különbségekre

Ebben a fejezetben áttekintjük, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalomban a kutatások milyen szempontokból vizsgálták az idegennyelv-tanulási eredményesség problémáját, milyen magyarázatokat adtak és mivel indokolták a tanulók között megfigyelhető eredményességi különbségeket. Áttekintjük a magyarázó tényezők csoportosításának lehetőségeit, majd a kutatásunk szempontjából releváns hazai kutatások áttekintésével feltérképezzük az idegennyelv-tanulási eredményesség és a nyelvtanulók társadalmi háttere közötti összefüggést vizsgáló hazai kutatások eredményeit.

Tanulók közötti különbségek vizsgálata és magyarázata az idegennyelv-tanulási eredményességben

Az idegennyelv-tanulási eredményességre ható tényezők csoportosítására többféle példát láthatunk a szakirodalomban. Rubio és Lirola (2010) szerint nagy általánosságban a tanuló számára külső és belső tényezőkről beszélhetünk, Thélot (1997, idézi Rubio és Lirola (2010)) tanulói, iskolai és külső tényezők hármására bontotta a tényezőket. Rubio és Lirola (2010) négy tényező: egyéni, nyelvi, oktatási és társadalmi tényezők csoportját használta kutatásukban. Gardner és MacIntyre (1991, idézi Furcsa, 2018) a következő csoportosítást tette: kognitív tényezők (pl. intelligencia, nyelvérzék, nyelvtanulási stratégiák), affektív (pl. attitűd, motiváció, nyelvi szorongás) és vegyes tényezők (pl. kor, szociokulturális tényezők).

A magyar szakirodalom a tanulmányi eredményességre ható tényezőket leginkább családi és az iskolai tényezők szerint vizsgálja (Lannert, 2006; Pusztai, 2009; Széll, 2015). Az empirikus kutatásunkban vizsgálandó tényezők csoportosításához Thélot (1997) három csoportját gondoltuk megfelelőnek, vagyis tanulói, iskolai és ezeken kívüli tényezők vizsgálatát. Különös hangsúlyt fektetünk annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy az egyéni/családi vagy az iskolai tényezők mutatnak-e erősebb kapcsolatot az idegennyelv-tanulási eredményességgel.

Csapó (2001) megállapítja, hogy az idegennyelv-tanulási eredményességben tapasztalható különbségeket leginkább az iskolán kívüli tényezők befolyásolják, ugyanakkor más eredményességet vizsgáló kutatások Coleman (1999) nyomán rámutattak arra, hogy az iskolai tényezők is erősen befolyásolhatják az eredményességet (Lannert, 2004; Pusztai, 2009; Széll, 2015).

4.1. Az idegennyelv-tanulási eredményességi különbségek magyarázata egyéni tényezőkkel

Az idegennyelv-tanulás eredményességét egyéni tényezőkkel magyarázó kutatások legmarkánsabb csoportját a pszichológiai aspektusokat vizsgáló kutatások adják. Ezek közül az egyik legfontosabb vizsgált tényező a *motiváció*. Gardner (1985) nevéhez fűződik az *integratív motiváció* fogalmának megalkotása, aki megállapítja, hogy a tanult idegen nyelv kultúrájához, anyanyelvi beszélőihez és az adott nyelvhez való kötődés erősen motiválja a nyelvtanulót és segíti a nyelvtanulási folyamat során. Gardner ezen elmélete szociálpszichológiai tényezőként határozza meg az idegennyelv-tanulási motivációt. Gardner & MacIntyre (1991) tanulmányából kiderül, hogy mind az integratív, mind az instrumentális motiváció jelentősen hozzájárul az idegennyelv-tanulási, tanulmányuk esetén szótanulási sikerekhez.

Dörnyei (2005) három komponensből álló motivációs modellje mérföldkőnek tekinthető az idegennyelv-tanulási motiváció nemzetközi vizsgálatában. Modelljének első két eleme, az ideális nyelvi énkép és a szükséges nyelvi én további kutatások alapjául szolgált.

Dörnyei elméletét használva Kormos és Csizér (2008) budapesti középiskolások, egyetemi hallgatók és felnőtt nyelvtanulók motivációját vizsgálva mindhárom csoportnál magas idegennyelv-tanulási hajlandóságot tapasztalt, mely nem áll összhangban a magyarok nyelvi készségével. Feltételezik, hogy a magas motiváció és a diákok nyelvtanulásba fektetett energiája nincs egyenes arányban egymással. Arra következtetnek, hogy a motiváltság nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tanulók elegendő energiát fektetnek az idegennyelv-tanulásba. A tanulók idegen nyelvi készségének javítása érdekében még az is szükséges, hogy a szülők és az iskola segítse a diákok önálló tanulási készségének fejlesztését.

Egy másik pszichológiai magyarázó tényező az idegennyelv-tanulás iránti attitűd. Tánzos és Máth (2005) 14 éves diákok *attitűdjét* és motivációját vizsgálta közel 300 fős mintán négy csoportra osztva a tanulókat: "1. a nyelvet a nyelvtudás jövőbeli előnyei miatt tanulók; 2. a nyelvet csupán külső kényszer hatására tanulók; 3. a nyelvet önnön szépségéért, illetve az adott kultúrához fűződő pozitív viszonyulás miatt tanulók; 4. a nyelvet az anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolat kialakítás/tartás érdekében tanulók." Eredményeik azt mutatták, hogy minden harmadik tanuló kényszerből tanul idegen nyelvet, azonban véleményük szerint és Gardner (1972, 1985) kutatásai alapján megállapítják, hogy belső

motiváció nélkül nem érhető el jelentős sikerek. A tanárok és a szülők szerepét fontosnak tartják a diákok motiválásában, mely véleményük szerint 14 éves kor felett már igen nehezen alakítható.

Oroujlou és Vahedi (2011) kutatási eredményei azt mutatták, hogy a megfelelő motiváció és attitűd nagyon fontos a hatékony idegennyelv-tanulásban, ezen tényezők nélkül a nyelvet egyébként könnyen tanuló diákok sem haladtak megfelelően. Tanulmányukban konkrét javaslatokat fogalmaznak meg, melyekkel a tanárok növelhetik a tanulók motivációját és javíthatják attitűdjüket, például az osztálytermi légkör javításával, ösztönözhetik őket, hogy rövid távú célokat tűzzenek ki, pár és csoportmunkával önbizalmukat fejleszthetik.

Rubio és Lirola (2010) szerint az idegennyelv-tanulás iránti attitűdben fontos a szülők szerepe, a szülők pozitív attitűdje és a szülők nyelvtudása is hozzájárul a tanuló eredményességéhez.

Ezen kutatások arra világítanak rá, hogy önmagában a motiváció és pozitív attitűd nem jelent egyenes utat az eredményes idegennyelv-tanuláshoz, szükség van a szülők, tanárok és az iskola támogatására a pozitív hozzáállás kiaknázásához, vagyis önmagában ezen tényezők nem elegendőek az idegennyelv-tanulási sikerekhez.

A *nyelvi szorongás* egy újabb pszicholingvisztikai tényező, mellyel az eltérő nyelvtanulási eredményesség magyarázható. Csizér és Piniel (2016) közel 240 budapesti középiskolás korú diákot vizsgált kérdőíves felméréssel. A motiváció és az énhatékonyság mellett a diákok nyelvi szorongására is kitért vizsgálatuk. Megállapították, hogy a szorongás egy kettős változó, mely egyaránt lehet pozitív és negatív hatással a nyelvtanulásra. Tanórai szorongás vizsgálatuk megállapítja, hogy a diákok leginkább a tantermi beszédhasználat miatt élnek át szorongást. Szorongáscsökkentő tréningek segítségével, valamint élményszerű tanórákkal növelhető a diákok energiabefektetése a tanulásba, melynek eredményeként az énhatékonyság nő és motiváltabb lesz a tanuló. Az idegen nyelvi szorongást vizsgálta továbbá Tóth (2015) és Tar (2015) is. Az látható, hogy a nyelvi szorongás oldása érdekében szintén külső segítségre, leginkább a tanárok segítségére és a tanulási környezet optimalizálására van szükség.

A szakirodalomban fontos egyéni tényezőként jelenik meg az *önszabályozó tanulását és énhatékonyság*. Csizér (2012) angol szakos egyetemisták körében Dörnyei (2005) motivációs érendszerének fényében vizsgálta kérdőíves formában a hallgatók motivációját, önszabályozó tanulását és énhatékonyságát és kereste azokat az egyéni változókat, melyek befolyásolhatják a nyelvtanulás eredményességét. Dörnyei

énrendszerének három komponenséből egyedül az ideális második nyelvi ének volt hatása a motivációra. Az ideális második nyelvi ént alakítja továbbá a diákok önszabályozó viselkedése is. Erős ideális én annál a diáknál volt mérhető, aki szabályozni tudta tanulási folyamatát. Az önszabályozást az énhatékonyság és az írással kapcsolatos szorongás serkentette. Ez utóbbi azzal magyarázható, hogy a sikertelenség elkerülése érdekében mindent megtesznek a nyelvtanulók. Csizér tanulmányában a következő sikert befolyásoló tényezőket tartja a legfontosabbnak: nyelvtelhetség, nyelvtanulási stratégiák, nyelvtanulási szorongás, tanulási stílusok, nyelvtanulási motiváció, önszabályozó tanulás és nyelvtanulási képzetek.

Ahogy az általános tanulmányi előmenetelben, úgy az idegennyelv-tanulásban is eredményességet befolyásoló tényezőként jelenik meg a *nemek közötti különbség* (Dörnyei & Ryan, 2015; Öveges & Csizér, 2018). Az idegennyelv-tanulási eredményességgel foglalkozó tanulmányok többsége a lányok előnyéről és a fiúk hátrányáról számol be. Oxford (1996) szerint a lányok több stratégiát használnak, mint a fiúk. Fényes (2009) kutatása, melyben egy férfihátrány hipotézist állít fel, azt mutatta, hogy a lányok középiskolában és a felsőoktatásba belépéskor is nagyobb arányban rendelkeztek nyelvvizsgával, mint a fiúk. A PISA vizsgálatok (OECD, 2003) és OKM (2017, 2018) mérések is azt mutatták, hogy a lányok a szöveges tárgyakban (mely tárgycsoporthoz az idegen nyelvek is tartoznak) eredményesebbek (Hegedűs 2020b, 2022). A két nem tanulásról alkotott véleménye is eltér, a lányok hasznosabbnak és izgalmasabbnak, ugyanakkor nehezebbnek tartják a tanulást, mint a fiúk (Szemerszki, 2015). A lányok motiváltabbak és jobb teljesítményt nyújtanak (Péter-Szarka, 2007). Született olyan kutatási eredmény is ahol vagy nem mutatkozott különbség a nemek között (Gál, 2014), vagy a közel azonos eredmények mellett bizonyos vizsgált tényezők szerint a fiúk mutatkoztak jobbnak: céltudatosabbnak és önhatékonyabbnak bizonyultak és az angol nyelv tanulását könnyebbnek gondolták, mint a lányok (Bacsa, 2012), instrumentális motivációjuk (konkrét gyakorlati cél miatti tanulás) erősebbnek bizonyult (Péter-Szarka, 2007). Angliai 11 és 15 éveseket vizsgáló kutatások szerint a lányok jobban teljesítenek az idegen nyelvhez kötődő tárgyakban (Bárdos, 2000). Glówka (2014) szerint ahhoz, hogy az OECD (2011) által megfogalmazott egyenlő esélyek az oktatás területén megvalósulhassanak, a tanároknak és a döntéshozóknak figyelembe kellene venniük a két nem közötti nyelvtanulási különbségeket is és a fiúk számára kedvezőbb tesztelés és oktatási stílusok alkalmazására hívja fel a figyelmet. Van olyan tanulmány, melynek eredményei nem egyértelműen a lányok eredményességét igazolták.

Vígh (2013) kutatása alapján a receptív készségekben a fiúk, a produktív készségekben a lányok eredményei jobbak.

Az idegennyelv-tanulási eredményességet magyarázó kutatások egy másik csoportját a társadalmi különbségekre fókuszáló kutatások adják. Fontos vizsgált tényező a tanulók *szocioökonómiai státusza*. Butler és Le (2018) főként angol nyelvterületen folytatott kutatásokban vizsgálták a szocioökonómiai státuszt mint az egyik legfontosabb szülői faktort az anyanyelv, a szövegértés és az íráskészség fejlesztése és bevándorlók esetén a második nyelv elsajátítását elemző vizsgálatokban. Az anyanyelv esetén már nagyon korai életszakaszban mutatkoztak különbségek, ez alapján feltételezik, hogy a szocioökonómiai státusz az idegen nyelv tanulásánál is befolyásoló tényező. Goldenberg és kutatótársainak (2007) tanulmánya arra világít rá, hogy a nyelvi-, szövegértési- és íráskészségekre hatással vannak mind az olvasottsági jellemzők (családi könyvtár nagysága, verbális interakciók), mind a szülői támogatás lehetőségei. Alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező szülők sokszor segíteni akarásuk ellenére sem tudják hatékonyan támogatni gyermekeik nyelvtanulását, mert nincsenek tisztában az iskola elvárásaival (Goldenberg et al., 2007 - idézi Butler & Le, 2018).

Mattheoudakis & Alexiou (2009) tanulmánya azért is lehet releváns kutatásunk szempontjából, mert a magyarhoz hasonlóan a görög egy olyan nyelv, melyet kevesen beszélnek, így általános vélemény a görögök között, hogy valamilyen idegen nyelv tudása elengedhetetlen az érvényesüléshez. Jellegzetessége a görög nyelvoktatásnak az élénk magánszektor, a magán nyelvoktatásban való részvétel mértéke, típusa, hossza és intenzitása szocioökonómiai státusztól függ. Eredményeik szerint a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók jobb eredménye a sokkal gazdagabb kulturális tőkének köszönhető, mely gyorsabb haladást eredményez. Megállapították, hogy a diákok nagy része, a szocioökonómiai státusztól függetlenül, kiegészítő nyelvoktatásban is részesült nyelviskolákban és magánórákon, de a magas szocioökonómiai státusszal rendelkező diákokra volt jellemző elsősorban, hogy magán nyelvórákon tanulnak. A magán nyelvórák felgyorsítják a diákok nyelvtanulását, emelik a szintjüket és jelentős különbségeket okoznak az eredményekben a különböző szocioökonómiai státuszú diákok között. Ugyanakkor azt találták, hogy a magasabb szocioökonómiai státusz okozta gazdagabb kulturális tőke nem jelent feltétlenül magasabb motivációt. (Mattheoudakis & Alexiou, 2009).

Kalaycı és Ergül (2020) angol nyelvtanárok véleménye alapján azt vizsgálták, hogy milyen szerepet játszanak a szülők gyermekeik angol nyelvtanulási folyamatában. Három

különböző általános iskolában tanító véletlenszerűen kiválasztott 25 angol nyelvtanárt kérdeztek meg nyitott kérdéseket alkalmazva. A tanárok válaszait csoportosították egyéni különbségek (nem, attitűd, készség, motiváció) és környezeti szempontok (szocioökonómiai státusz, tananyagok, tanítási módszerek és technikák, tanárok motivációja) szerint. Eredményeik azt mutatták, hogy bár a tanárok tisztában vannak a szülői részvétel fontosságával, nem alkalmaztak semmiféle stratégiát a bevonásukra. Mozgósításuk leggyakrabban csak a házi feladat elkészítésére korlátozódik. A tanárok továbbra is főszereplőnek tartják magukat és véleményük szerint a szülői segítség csak egyike azon faktoroknak, melyek előremozdíthatják a tanulók nyelvtanulását. A kutatók megállapítják, hogy a tanárok és a szülők egy jól kidolgozott partneri viszony mentén hatékonyan elő tudnak segíteni a tanulók idegen nyelvi előmenetelét. Azt is megállapították, hogy a szülői segítség az kor előrehaladtával csökken és "láthatatlanabbá" alakul, hiszen a tanulók már önállóbbak ebben a korban. Az is megmutatkozott, hogy minél nagyobb a szülő nyelvi tudása, annál nagyobb hajlandóságot mutat a segítségre. Nem csak a házi feladatban való segítségnyújtás miatt fontos a jelenlétük, hanem társként is, mert így érzelmi segítséget is kaphatnak a tanulók a szülőtől, ami növelheti motivációjukat. Segítségük lehet céltudatos vagy öntudatlan természetű (Kalaycı & Ergül, 2020).

Kormos és Kiddle (2013) különböző társadalmi rétegekből érkező fővárosi középiskolás nyelvtanulókat vizsgált (740 fő) Chilében, arra keresték a választ, hogy a szocioökonómiai státuszbeli különbségek hogyan hatnak a tanulók angol nyelvtanulási motivációjára és énhatékonyságára. Eredményeik azt mutatták, hogy a hatás közepes és leginkább az énhatékonyságot befolyásolja. A legkedvezőbb motivációs jellemzőkkel a felső középsztyályból származó tanulók rendelkeztek. (Kormos & Kiddle, 2013).

Butler egy közepes méretű kínai városban végzett kutatásokat (Butler, 2014) 4. 6. 8. osztályos általános iskolás tanulók és szüleik körében (572 fő), mely során azt vizsgálta, hogy a szülők szocioökonómiai státusza, viselkedésük és az angol nyelvoktatásról alkotott elképzelésük, hogyan hat a tanulók angol nyelvtanulására és ez a kapcsolat hogyan változik az évfolyamok között. A kiválasztott város olyan terület, ahol nagyok a szocioökonómiai különbségek. Eredményei azt mutatták, hogy a szülők véleménye az angol nyelvtanulásról és gyermekük nyelvtanulási sikereiről nem nagyon tért el a szocioökonómiai státusz különböző csoportjai között, azonban direkt (konkrét segítségük) és indirekt viselkedésük (olvasottságot példázó környezet és példamutatás) már a 4. osztályra szignifikáns különbségeket okozott, mely leginkább a tanulók beszédképességében mutatkozott meg. A hallás-, olvasás- és írásképességben ez a különbség csak a 8. osztályra alakult ki. A 8.

osztályra az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú szülők elvárásai csökkentek, és a szülői elvárás az egyik legerősebb jósló tényezője volt a tanuló hallás utáni értés, olvasás és íráskészségben mutatkozó teljesítményének. Magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező szülők több lehetőséget látnak a tanulók eredményességének javítására, jobban hozzáférnek segédeszközökhöz és nyelvtanulási lehetőségekhez és bátorítani tudják gyermekeiket. (Butler, 2014).

A szocioökonómiai státusztól szűkebb az idegennyelv-tanulási eredményességre egyértelműen ható tényező *a tanulók szüleinek iskolázottsága*, melynek fontosságáról számos kutatás beszámol (Andor, 2000; Csapó, 2001; Ottó & Nikolov, 2003; Kormos & Csizér, 2005; Novák & Morvai, 2017). Róbert (2004) a 2000-es PISA felmérést elemző tanulmányának eredményei szerint a magyarországi tanulók teszteredményei voltak leginkább összefüggésben a szülők iskolai végzettségével és megállapítja, hogy Magyarországon az iskola nem tudja kellő mértékben kompenzálni a családi háttérből fakadó hátrányokat. Hasonlóan vélekedett Csapó (2001) is, aki szerint a nyelvtanulásban mutatkozó különbségek okait az iskolán kívüli tényezők között kell keresni, az iskoláknak a különbségek kiegyenlítéséhez plusz erőforrásokra van szükségük.

A szülők iskolai végzettségének tanulási eredményességre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások megoszlanak abban, hogy az apák (Kovai & Zombory, 2000, Bocsi, 2018), vagy az anyák (Pusztai, 2009, Lannert, 2004) hatását mérik. A szülői iskolázottság vizsgálata végigvonul az idegennyelv-tanulást a társadalmi különbségek szempontjából vizsgáló hazai kutatásokon is (Terestyéni, 1981; Imre, 1995; Vágó, 2000; Nikolov & Józsa, 2003; Imre, 2007; Kormos & Csizér, 2005; Nikolov és Józsa, 2003; Csapó, 2001; Lannert et. al 2006), melyeket később részletezünk.

A szülői végzettség Csapó (2001) kutatása szerint meghatározó gyermekeik első idegen nyelv választására nézve is. Eredményei szerint a magasabban iskolázott szülők gyermekei inkább az angolt, míg az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei inkább a németet választják első, iskolai keretek között tanult nyelvként, ez alól csak a nyugati határvidék volt kivétel, ahol a német nyelvtudás Ausztria közelsége miatt felértékelődik. Ugyanakkor Sebestyén (2022) a mintavételünkkel megegyező két vármegyében folytatott kutatása éppen fordított eredményt talált.

Számos tanulmány magyarázza a tanulók között megfigyelhető különbségeket *a tanulási célokban* való eltéréssel. Bacsa (2008) a *tanulási célok*at vizsgáló tanulmányában az eredményes nyelvtanulás, az alkalmazott tanítási módszerek és a célorientáció közötti kapcsolatot vizsgálta. Ryan & Deci (2000) kutatására hivatkozva rámutat arra, hogy abban

az esetben, ha a tanárok és a diákok által kitűzött célok közel állnak egymáshoz, a diákok jobban azonosulnak a célokkal. Sideridis (2003) megállapításaira utalva tanulási, elsajátítási és teljesítmény célokat különböztet meg. Hetedikes diákok körében végzett vizsgálata alapján megállapítja, hogy mind elsajátítási, mind teljesítmény célok megtalálhatók a nyelvtanulás során, de köztük szignifikáns különbség van a teljesítmény célok javára. Kiemeli, hogy a teljesítmény célok hiperversengést kiváltó negatív hatása miatt inkább a feladatközpontú, együttműködő módszereket kellene alkalmazni a diákok idegennyelvtanításában. Elliot és Moller (2003) után javasolja, hogy a diákokat el kell látni azokkal a készségekkel, melyek segítségével a hiperversengés káros hatásait ki tudják küszöbölni és ki kell fejleszteni a tanulók önfejlesztő képességét.

Az idegennyelv-tanulási kutatások fókuszába került a *nyelvérzék* kérdése is. 1996-ban Ottó (1996) dolgozta ki a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Tesztet, mely MENYÉT néven vonult be a köztudatba és melynek végleges változata 2002-ben készült el (Kormos & Sáfár, 2006). A MENYÉT az anyanyelvet veszi alapul, méri a fonetikai kódolási képességet, az induktív nyelvtanulási képességet, a nyelvi érzékenységet és az asszociatív memóriát (Ottó, 2003).

Kiss és Nikolov (2005) arra vállalkozott, hogy kifejleszt egy nyelvérzék mérő tesztet angolul tanuló magyar diákok mérésére. 12 évesek körében 400 fős mintán vizsgálták, hogy milyen összefüggést mutat a tanulók nyelvérzéke a nyelvismereti teszten elért eredményeikkel, motivációjukkal, korukkal, iskolai teljesítményükkel és az angol nyelvből szerzett érdemjegyükkel. Eredményeik alapján a nyelvérzék bizonyult a legjobb prediktornak a sikeres kimenet megjósolására.

Ottó és Nikolov (2003) tanulmányukban a nyelvérzéket adottságként vizsgálják, olyan képességként definiálják, melyet nehezen vagy egyáltalán nem lehet megváltoztatni külső beavatkozásra, ugyanakkor előre tudja jelezni a nyelvi teljesítményt. Cáfolják, hogy a nyelvérzék egy abszolút mértékegység lenne, mely az embereket a nyelvtanulási képességeik megléte alapján két csoportra osztja, sokkal inkább egy olyan mérőszámnak tekintik a nyelvérzéket, mely a tanulás ütemét hivatott megjósolni. Kijelentik, hogy elegendő idő és lehetőség esetén kellő motiváció birtokában bárki elsajátíthatja az adott idegen nyelvet. A nyelvérzék mérése segít megjósolni, hogy mit várhatunk el a tanulótól a nyelvi program adott intervalluma alatt.

Felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak körében végezték kutatásukban a MENYÉT teszt eredményeit vetették össze a diákok szociokulturális háttérével és egyéb háttérváltozókkal, így a MENYÉT tesz kitöltése mellett egy szociológiai változókat vizsgáló

kérdőív kitöltésére is sor került, melyben a résztvevők neme, kora, édesanyjuk és édesapjuk iskolai végzettsége, anyagi helyzete és középiskolában megszerzett hozott pontszám adatok is felvételre kerültek. A kérdőív rákérdez a nyelvvizsgával való rendelkezésre is, így Ottó és Nikolov kutatásukban külön elemezte a nyelvvizsgával rendelkezőket és nem rendelkezőket. Eredményeik alapján a nők a férfiaknál szignifikánsan jobban teljesítettek a nyelvismereti teszten, azonban a nyelvvizsgák megoszlását vizsgálva mind a nők, mind a férfiak 50%-a rendelkezett nyelvvizsgával. A fiatalabbak kedvezőbb eredményt értek el, mint az idősebbek. A kor vizsgálatok tapasztalt különbségre több lehetséges magyarázatot adtak. Az egyik lehetett a teszt időkorlátja, melyhez a fiatalok koruknál fogva jobban tudtak igazodni, de lehetséges indokként említik, hogy a fiatalok középiskolai nevelésében nagyobb hangsúlyt kapott a nyelvvizsga megszerzése, mint az idősebbek középiskolás éveiben. A nyelvérzék teszt megbízhatóságát igazoló eredménynek tartják, hogy a nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők átlagos eredménye a nyelvismereti teszten élesen elkülöníthető. Az anyák iskolai végzettsége szignifikáns hatást mutatott a teszten elért eredményre, ugyanakkor az apák iskolai végzettségének hatása nem volt detektálható. A nyelvvizsgák meglétét vizsgálva azonban sem a család anyagi helyzete, sem a szülői iskolai végzettség nem mutatkozott befolyásoló tényezőnek, ahogy a középiskolai hozott pontszámok sem. Ezzel szemben a hat hónapnál hosszabb külföldi tartózkodás és a nyelvi tagozatos osztályba járás hatása a nyelvvizsgák megszerzésére szignifikánsan kimutathatónak bizonyult (Ottó & Nikolov, 2003).

Szabó (2020) egy hátrányos helyzetű régió általános iskolásai körében végzett kutatást a nyelvtanulási sikerek és a nyelvérzék kapcsolatát kutatva. Megállapítja, hogy a nyelvérzék erős jósló tényező a nyelvtanulás ütemére, de nem feltétlenül jelzi előre a nyelvtanulási sikereket és a motivációt sem. Kutatása az anyai iskolázottság és az idegen nyelvi teljesítmény erős összefüggését igazolta (Szabó, 2020).

Az idegennyelv-tanulási eredményességéhez nyilvánvalóan hozzájárulnak a tanulók által használt *tanulási stratégiák*. Számos kutatás foglalkozik a stratégiák feltérképezésével (Rubin, 1975), (Stern, 1975), (Tarone, 1980), (Oxford, 1989). Tanulási stratégiák magyar vizsgálatát találjuk (Habók, 2016; Sárvári, 2003; Tar, 2015) kutatásaiban is. Rubin (1975) kutatásában vizsgálta a sikeres nyelvtanulók által alkalmazott stratégiákat, és összevetette a kevésbé sikeres társaik gyakorlatával. A nyelvérzék tesztek Rubin szerint nem adnak elég részletes információt arról, hogy mely gyakorlatot kell elsajátítani a tanulóknak a sikeres idegennyelv-tanulás érdekében (Rubin, 1975). A motivációval kapcsolatban Rubin Macnamara-ra (1971) hivatkozva megállapítja, hogy a tanterem és az utca között az alapvető

különbség a motiváció. A nyelvórán - szemben az éles utcai szituációval - nem olyan sürgető a közlés, hogy a tanuló összeszedje minden nyelvi képességét ahhoz, hogy átadja az információt. Azonban a jó nyelvtanuló megragad minden alkalmat és számára nem számít, hogy az utcán vagy a nyelvórán van-e. Ezek azok a nyelvtanulók, akik jól teljesítenek a nyelvtanulás során, függetlenül a tanártól, tankönyvtől és tantermi szituációtól. Rubin Ervin-Tripp-re (Ervin-Tripp, 1970) hivatkozva megállapítja, hogy túl sokat foglalkoznak a kutatások a bemeneti anyaggal és túl keveset azzal, hogy mi zajlik le a tanulóban. Rubin tanóra alatt folytatott megfigyelése során azt tapasztalta, hogy igen gyakran a tanár halad tovább az órával, nem figyelve arra, hogy mi zajlik le a tanulóban, nem segíti a gyengébb diákokat abban, hogy megértsék, a sikeresebb diákok hogyan jutottak el a válaszig. Véleménye szerint a tanárok a tanítási módszerük alkalmazásának igyekezetében nem szentelnek elég figyelmet a diákokban zajló tanulási folyamatra, holott a tanárnak kellene képessé tennie a diákot arra, hogy saját magán tudjon segíteni. Megállapítja, hogy sokan a nyelvérzék, nyelvtanulási képesség számlájára írják a tanuló sikerességét vagy sikertelenségét, a különbséget mégis a konkrét alkalmazott nyelvtanulási stratégiában kell keresni. Véleménye szerint, ha megfigyeljük a sikeresek által alkalmazott stratégiákat, és azokat megtanítjuk a sikertelenekkel, elősegíthetjük az eredményességet. Kutatását kaliforniai és hawaii tanulók körében végezte tanórán való megfigyelésük során. A sikeres tanulók által használt stratégiák feltérképezése során a következő stratégiákat figyelték meg, melyek betekintés adnak a nyelvtanulás kognitív folyamatába: 1. A sikeres nyelvtanuló használja a megérzéseit, nem zavarja a bizonytalanság. 2. A sikeres nyelvtanulónak erős indíttatása van a kommunikációra és arra, hogy tanuljon a kommunikációból. 3. A sikeres nyelvtanuló nem gátlásos, ha kell bolondnak is tűnik ahhoz, hogy az üzenetet átadja a hallgatónak. 4. Figyel a nyelv formai követelményeire, szabályaira. 5. A jó nyelvtanuló gyakorol. 6. A jó nyelvtanuló monitorizálja saját és mások beszédét, tanul a hibákból. 7. A jó nyelvtanuló figyel a jelentésre az adott kontextusban. (Rubin, 1975)

Sillár (2004) egy sikeres magyar nyelvtanuló stratégiáit vizsgálta meg, vizsgálatának eredménye beigazolta Rubin (1975), Stern (1975), O'Malley és munkatársainak (O'Malley et al., 1985) elméletét, vagyis azt, hogy a sikeres nyelvtanuló beazonosítható stratégiákat használ, melyek magyarázhatják a sikert.

Kontráné gimnazistákat vizsgáló kutatásából kitűnik, hogy a diákok által alkalmazott nyelvtanulási stratégiák széles skálája figyelhető meg. Mivel a diákok egymástól ellesett stratégiái is közelebb vihetik őket a sikerhez, fontosnak tartja, hogy a nyelvtanár a tanórán beszélgessen a tanulókkal az általuk alkalmazott stratégiákról (Kontráné Hegybíró, 2004).

Az idegennyelv-tanulási eredményességre a területi jellemzők is hatással lehetnek, nevezetesen a *tanuló lakóhelyének településtípusa*. Ez egyfelől visszavezethető a szülői iskolázottságra, hiszen a fejlettebb települések lakosai között nagyobb arányban vannak magasabb végzettségűek, ami kihat gyermekeik idegen nyelvi sikereire (Andor, 2000). Sok országban van területileg eltérés az árnyékoktatás igénybevételében, például vidék és város között (Harsányi, 2020), a nagyobb városokban magasabb a különórákra járók aránya (Szemerszki, 2020), mely az eredményességben előnyöket és hátrányokat okozhat. Andor (2000) szerint nemcsak egyszerűen a települések közötti kulturális szintkülönbségekről van szó, hanem a szülők és a nagyszülők kulturális hátterének a hatása okozza az idegennyelv-tudásbeli különbségeket, ráadásul, ahogy az előnyök, úgy a hátrányok is halmozódnak. Kovai és Zombory (2000) az idegen nyelvi különórákon való részvételt vizsgáló tanulmányukban megállapítják, hogy nem csak az középiskola típusa, de a lakhely településtípusa is meghatározó tényező a különórákon való részvétel tekintetében, ezek a területi különbségek a fejlettebb településen lakók javára az iskolarendszerben felfelé haladva még fokozódnak is (Kovai & Zombory, 2000).

Nikolov és Józsa (2003) 6. és 10. évfolyamos tanulók angol és német nyelvi készségeit vizsgáló kutatásában - az anyai iskolai végzettséggel való kapcsolat mellett - egyértelmű összefüggést talált a nyelvi készségek és a településtípusok között a fejlettebb típusú településen tanulók javára.

Csapó (2001) nyelvválasztást vizsgáló tanulmánya szerint a nagyobb településeken első tanult idegen nyelvként inkább angolt választanak, mely nyelvet Nikolov & Józsa (2003) szerint inkább a jobb képességű tanulók választják.

Ugyanakkor a digitalizáció és az internet elterjedésével azzal is számolhatunk, hogy a technikai fejlődés idegen nyelvi kommunikációt a kisebb település lakói számára is hozzáférhetővé tette (T. Nagy, 2017) és segítette az ott élő fiatalokat az idegen szavak és kifejezések megértésében (Prószéky, 2017), vagyis csökkentette a lakóhely településtípusából adódó idegennyelv-tudásbeli különbségeket és a tanulókat nyelvtanulásra és nyelvvizsgaszerezésre ösztönözte a lakhelyük településtípusára való tekintet nélkül.

Fontosak azok a kutatások, melyek azt vizsgálják, hogy milyen eredményességi különbségek vannak a tanulók között az idegen nyelv tanulásának megkezdésekor és főként a *korai életkorban* megkezdett nyelvtanulás eredményeit vizsgálják. Nikolov számos tanulmányában (Nikolov, 2000; Nikolov & Djugunovic, 2006; Nikolov, 2009) kutatta a nyelvtanulás és az életkor kapcsolatát, különös tekintettel a korai életkorban megkezdett nyelvtanulásra. Nikolov és Djugunovic (2006) tanulmányában mind az idegen nyelv, mind

a második nyelv elsajátítása kapcsán összehasonlította a nyelvtanulást korai vagy későbbi életkorban kezdők eredményeit és arra a következtetésre jutott, hogy az idegen nyelvnek való kitettség hossza hatással lehet az nyelv elsajátításának eredményességére, de a hosszabb nyelvtanulás nem jelent automatikusan jobb eredményeket. A sikerességhez a megfelelő feltételeknek is teljesülniük kell, ilyen például a pozitív hozzáállás a diákok részéről, megfelelő nyelvtanár és módszer.

A nyelvtanulási motivációs vizsgálatokban is megjelenik az életkor vizsgálata. Kormos és Csizér (2008) három korcsoport: középiskolások, egyetemisták és felnőttek nyelvtanulási motivációját vizsgálta. Mindhárom korcsoportban magas motiváció mutatkozott, melyet ellentmondásosnak érznek a magyar lakosság jelenlegi idegennyelvtudásának tükrében (Kormos & Csizér, 2008).

Az idegennyelv-tanulási eredményességet egyéni különbségekkel magyarázó tanulmányok áttekintése alapján azt mondhatjuk, hogy számos vizsgált tényező erős összefüggést mutat a szülői iskolázottsággal. A motiváció és attitűd sikeres idegennyelvtanulásra váltásához a tanárokon kívül a szülők segítsége is szükséges. A lakóhely településtípusa, a nyelvérzék és az árnyékoltatásban való részvétel is erős összefüggést mutatott a szülői iskolázottsággal, azaz az egyéni különbségek is társadalmi okokra vezethetők vissza és nem elszigetelt egyének közötti különbségről beszélhetünk.

4.2. Az idegennyelv-tanulási eredményességi különbségek magyarázata iskolai tényezőkkel

Az iskolai tényezők közül a *tanulók iskolájának típusa* mutatkozik az egyik legmeghatározóbb magyarázó tényezőnek a tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége tekintetében. Talán nem meglepő, hogy a releváns tanulmányok a gimnáziumok előnyét domborítják ki a többi középiskola-típussal szemben. Öveges és Csizér (2018) nagymintás kutatása a gimnáziumokban előnyösebb nyelvtanulási feltételeket detektált. A két iskolatípusban az óraszámok közel azonosak, de a gimnáziumban szélesebb a nyelvi paletta, a tanulók motiváltabbak, a szintbeosztások jobban illeszkednek a tanulók igényeihez (Tartsayné et al., 2018; Illés és Csizér, 2018; Albert et al., 2018b). Bocsi (2018) fiatalok nyelvtudását vizsgáló kutatása is jelentős különbségeket tárt fel az iskolatípusok között a gimnáziumi tanulók javára, különösen a nyelvvizsgák megszerzését tekintve. A gimnáziumi tanulók jelentősen eredményesebb idegennyelv-tanulását igazolta Vígh (2013) kutatása, amely angol és német középszintű érettségi eredmények vizsgálatán alapul, amíg a

gimnáziumi tanulók 60-70%-a tudta elérni az érettségien az elvárt B1 szintet a receptív készségekben, addig a technikum tanulóinak csak 20%-a.

Egy másik iskolai jellemző *az iskola székhelyének településtípusa*, amely megjelenik az idegennyelv-tanulási eredményesség magyarázataként a kutatásokban. Úgy tűnik, hogy a településtípus közvetlen hatást gyakorol a nyelvtanulási sikerekre (Nikolov & Józsa, 2003), részint azért, mert az iskolák településtípusa és nagysága hatással van arra, hogy a tanulók korai nyelvoktatásban tudnak-e részesülni (Vágó, 2007). Csapó (2001) is vizsgálta a települési különbségeket az iskolák között, eredményeiben azonban a nyelvek földrajzi egyenetlen eloszlása miatt nem domborodott ki a település nagyságának, vagy fejlettségének hatása.

Azt gondolhatnánk, hogy az iskolai idegen nyelvi *óraszámok* növelésével párhuzamosan az idegennyelv-tanulási eredményesség is nő. Ezt azonban számos tanulmány cáfolja. Rubio és Lirola (2010) tanulmánya arra következtet, hogy az óraszámok nem játszanak szerepet az eredményességben, hiszen a svéd és a spanyol diákok közel azonos óraszám mellett jelentős eredményességi különbségeket mutatnak a svédek előnyére.

Egy horvát és magyar nyolcadik osztályosok angol nyelvtudását vizsgáló tanulmány eredményei sem igazolták azt, hogy óraszám növelésével együtt nő az eredményesség, ugyanis a jobban teljesítő horvát tanulók kevesebb órászámban tanulták az angolt (Mihaljevič Djigunović et al., 2008.)

Vágó (2007) kutatása szerint a diákok 10%-a kötelezően megjelölt órászámban tanult idegen nyelveket a közoktatásban, 60%-uk a kötelezőnél több órában, míg 30%-uk kevesebben. Ehhez képest a középszintű érettségi eredmények elmaradnak az óraszámok alapján elvárható szinttől (Vágó, 2007).

A kutatások között van példa arra is, hogy a magasabb idegen nyelvi óraszám jobb teljesítményt mutat (Bors et al., 1999.), ugyanakkor ebben a kutatásban azt is kimutatták, hogy a magasabb órászámban tanult idegen nyelv összefüggésben állt a szülői végzettséggel, így az óraszám önálló kapcsolata a teljesítménnyel nem volt egyértelműen kimutatható. A 2018-as kutatások (Öveges & Csizér, 2018) azt mutatták, hogy a kerettantervek szerint az idegen nyelvi átlagos általános iskolai óraszám heti 3, a középiskolában heti 4 óra, mely megfelel a V4 országok átlagának és az átlagos összórászám (936 óra) jóval magasabb, mint a szakértő szervezet (Association of Language Testers in Europe) által a KER B1 szint eléréséhez megjelölt 350-400 60 perces óra. Vagyis nem tűnik indokoltnak óraszámemelés. A szerzők (Öveges & Csizér, 2018) az óraszámok hatékonyabb kihasználása, valamint a tanári továbbképzés mellett foglaltak állást.

Néhány tanulmányban megjelenik az a főként tanároktól érkező vélemény, hogy eredményesebbek lennének a tanulók az idegen nyelvek tanulásában, ha a tanulócsoportokat tudásszint szerint bontanák az iskolában. Kuti és Öveges (2016), valamint Illés és Csizér (2018) tanulmányából kiderül, hogy a megkérdezett nyelvtanárok az iskolai idegennyelv-tanulási eredményesség növelése érdekében sürgették a tudás szerinti csoportbontást, ezáltal homogén csoportok létrehozását. Egy hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulási eredményességét vizsgáló kutatásban ugyanerről nyilatkoztak a megkérdezett tanárok (Szabó et al., 2021b). Ugyanakkor Szabó (2020) egy hátrányos helyzetű régiót vizsgáló kutatása azt mutatta ki, hogy a teljesítmény szerinti csoportbontás a leszakadó tanulók szegregációját erősíteti és a felzárkóztató foglalkozásokon részt vevő tanulók tudása sem erősödött. Szabó azt is megállapítja, hogy maga a csoportbontás, a nagyobb óraszámú nyelvet tanuló orientációs és tagozatos osztályok is a szegregáció eszközei.

4.3. Az idegennyelv-tanulási eredményességi különbségek magyarázata iskolán kívüli egyéb tényezőkkel

A sikeres nyelvtanulás vizsgálatához szorosan kapcsolódik az árnyékoktatás témakörének elemzése is, mely megjelenik számos magyarországi tanulmányban.

Ceglédi és Szabó (2014) tanulmányukban négy adatbázis alapján térképezik fel a középiskolások és felsőoktatási hallgatók árnyékoktatásban való részvételét. Eredményeik alapján a 2006-os OKM adatokból az derül ki, hogy a szülők magas iskolai végzettsége a legmeghatározóbb jellemző az árnyékoktatásban való részvétel mögött különös tekintettel az iskolán kívüli magánórákat illetően, de az iskolai tanfolyamoknál - bár kisebb mértékben - is ez a jelenség figyelhető meg. Az általuk végzett három felsőoktatási adatbázis elemzéséből az derül ki, hogy a hallgatók kétharmada vett részt középiskolásként magánórákon és ez a jelenség folytatódik egy részük esetében az egyetemi éveik alatt is.

Szilágyi (2013) és kutatótársa, Szőke a Budapesti Gazdasági Főiskolán öt éven keresztül folytattak longitudinális kérdőíves kutatást annak feltárására, hogy az igen népszerű főiskolára felvételt nyert elsőéves tanulók milyen mértékben vették igénybe bekerülésük előtt az árnyékoktatást és milyen okok húzódtak meg döntésük hátterében. Kutatásuk eredményeiből képet kaphatunk arról, hogy a hallgatók miként vélekednek a magánoktatásról. A diákok jelentős része már a jelentkezés idején több nyelvvizsgálóval rendelkezik, legtöbben angol és német nyelvből. Szilágyi és Szőke vizsgálatának eredményeiből kiderül, hogy az vizsgált hallgatók 80% feletti aránya részesült magán

idegennyelv-órákban. Ez messze kimagaslik a másik felvételi tárgy a matematika (37%) előtt. A magán nyelvórák melletti döntést a diákok saját döntésként jelölték meg, de a tanulmányíró valószínűsíti a szülői befolyást a döntések mögött. A kérdőíves vizsgálat során a tanulók a magánoktatás előnyeként nevezték meg az egyéni figyelmet, egyéni problémákra kapott válaszokat, a saját tempóban való haladás lehetőségét és azt, hogy a tanuló társak jelenléte hiányában könnyedebb társalgást folytathatnak az adott idegen nyelven. Hátrányként a magas anyagi vonzatát említették. Összességében a magánoktatásról pozitív véleményüknek adtak hangot, azt megkerülhetetlennek tartják az iskolai oktatás mellett is. Szilágyi szerint ezen igényeket már a tanárképzés tervezésénél figyelembe kellene venni, hogy a felmerülő elvárásoknak a tanárok eleget tudjanak tenni, tekintettel arra, hogy a magán és a csoportos oktatás más-más módszereket igényel (Szilágyi, 2013).

Korábbi kutatásunk (Novák & Morvai, 2017) is rávilágított arra, hogy a közép- és felsőfokú nyelvvizsgákat megszerző fiatalok közel 40%-a iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőséget vett igénybe a sikeres nyelvvizsga megszerzéséhez.

Szemerszki (2020) tanulmányában arról számol be, hogy az oktatási szinteken való feljebb lépéssel változások figyelhetők meg az árnyékoktatás jellemzőiben. Alapfokon főleg az iskola falain belül folynak a különórák korrepetálás, szakkör és sport tevékenység formájában, melyet a középfokú oktatás éveire felvált az iskola falain kívül folyó tanulási forma, mely időszakokra háttérbe szorul a sport és a művészeti oktatás és előtérbe kerülnek az iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó különórák, közülük is a leggyakoribbak az idegen nyelv és a matematika órák. Több ország adatai alapján az látszik, hogy főként nagyobb településeken, városokban elterjedt az ilyen különórákon való részvétel (Szemerszki, 2020).

Az idegennyelv-tanulás tekintetében főként iskolai szakkörök, nyelviskolai tanfolyami órák és a magántanároknál igénybe vett nyelvórákon folyó tanulási formák jöhetnek szóba, melyek közül ez utóbbiak a legelterjedtebbek. Szemerszki (2015) kutatása szerint a magasabban iskolázott szülők gyermekei veszik igénybe a különórákat, akik számára a szüleik, mint a jövőbe való befektetést szánják ezt a fajta tőkét. Szemerszki egy másik (Szemerszki, 2020) tanulmányából az is kiderül, hogy idegen nyelvből főként jó tanulmányi eredményű tanulók járnak különórára, előfordul, hogy nem is az iskolában tanult nyelvből, vagyis a matematika tárgy dominánsan felzárkóztató jellegű különóráival ellentétben idegen nyelvből inkább továbbfejlesztő, gazdagító oktatásra van igény.

Szemerszki (2020) szerint a különórákon való részvételt legerősebben társadalmi tényezők határozzák meg és tanulmányában megemlíti azon kritikákat, melyek szerint az

árnyékkoktatás negatív hatással van a közoktatásra annak okán, hogy mélyíti a szakadékot a társadalmi csoportok között.

A nyelvtanulás esetében különösen megállja a helyét Gordon Győri (2020) azon megállapítása, hogy az árnyékkoktatást a vizsgarendszerek megléte ösztönzi, mellyel egyszerre szolgálja az egyenlőséget és okoz egyenlőtlenséget. Elég, ha csak a diplomák kiadásához megkövetelt nyelvvizsgákra gondolunk. Hasonlóan igaz az a megállapítás is, mely szerint, ha az árnyékkoktatásban részt vevők aránya elér egy bizonyos arányt, a belőle kimaradók azt tapasztalják, hogy lemaradnak a többiekhez képest (Entrich, 2018; Gordon Győri, 2020). Valószínűleg ez következett volna be, ha a nyelvvizsgát a bemeneti követelményként állítják a felsőoktatási felvételikhez 2020 szeptemberétől ^(17, 18).

Szemerszki (2020) a különórákon való részvételen kívül a szülők bevonódását is figyelembe vette az Országos kompetenciamérést vizsgáló tanulmányában, melyben 2012-ben 6. osztályos tanulók nyomon követésével végzett el, egészen a 2017-es adatok felhasználásával. A tanulmányából az is kiderül, hogy a különórákon való részvétel a technikumok tanulói esetén (21,6%) közel fele a 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumok tanulói körében mért aránynak (39,2%). A résztvevők között több a lány, főként kiemelkedő vagy jó tanulmányi eredménnyel rendelkeznek és az anyák magas iskolázottsága igen markánsan megjelenik a részvétel mögött. Így tehát a képzési forma, a szülők iskolázottsága és az iskolai eredmények domborodtak ki a különórák mögött ebben a 2020-as kutatásában (Szemerszki, 2020).

Mind Ceglédi és Szabó (2014), mind Szemerszki (2020) is erős szülői iskolázottságbeli összefüggést mért az árnyékkoktatásban részt vevők esetében.

A tanórán kívüli foglalkozások körébe nem csak az iskolán kívüli magánoktatás sorolható, hanem az úgynevezett extrakurrikuláris, tanórán kívül, de az iskolában tartott, nagyrészt ingyenes, szabadon választható foglalkozások is (Páskuné Kiss, 2014). Imre (2015) tanulmányában azt vizsgálta, hogy a 2013/14 tanévben bevezetett délután 4-ig tartó iskola eredményeként hogyan változott meg az iskolán belüli délutáni foglalkozások kínálata. Vizsgálatából kiderül, hogy legnagyobb mértékben a nyelvtanulási foglalkozás részvételi aránya nőtt meg. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével mindenütt javultak az idegen nyelvi tanulási lehetőségek. Azonban a javulás csak a részvételi lehetőségeket jelenti, a minőségi és motiváló tényezői nem olvashatók ki az eredményekből. Imre tanulmányában külön-külön is megvizsgálta az iskolákat a tanulói összetétel szerint 3 csoportra osztva őket: hátrányos helyzetű tanulókat alacsony, átlagos vagy magas arányban oktató iskolákra és azt állapította meg, hogy azokban

az iskolákban növekedett a legnagyobb mértékben a részvétel az idegen nyelvi tanórán kívüli foglalkozásokon, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas (Imre, 2015).

Az idegen nyelv olyan tantárgy, melyre erős hatással lehetnek *a tanulók szabadidős tevékenységei* is járulékos tanulásként (Fajt & Vékási, 2022; Dóczi, 2024). Idegen nyelvű filmek nézése, könyvek olvasása és internetes portálok meglátogatása is hathat a nyelvtudásukra és a nyelvtanulási motivációjukra. Józsa és Imre (2013) tanulmányukban összegzik a közel 120 fős 11. évfolyamos gimnazisták körében végzett kutatás eredményeit, mely során megvizsgálták, hogy a diákok iskolán kívüli mindennapos angol nyelvű tevékenységei milyen kapcsolatban vannak az iskola keretei közt mérhető nyelvtudásukkal, illetve milyen hatással van az idegennyelv-tanulási motivációjukra. Ilyen tevékenységek például a számítógépes játékok, internetes oldalak olvasása, zenék, filmek. Hipotézisük az volt, hogy ezen tevékenységek jelentős kapcsolatban állnak a diákok nyelvtudásával és nyelvtanulási motivációjával. Azt találták, hogy ezen tevékenységeket rendszeresen végző fiatalok szignifikánsan magasabb motivációval rendelkeznek, mint azok a diákok, akik nem végeznek ilyen tevékenységet. Ez alól a tevékenységek közül csak a közösségi médiahasználat és a számítógépes játékok jelentettek kivételt, ezek a tevékenységek nem erősítették a diákok motivációját. A diákok teszteredményei alapján szignifikánsan jobb nyelvtudást mértek azoknál, akik az angol nyelvű filmeket angol felirattal néztek. A leggyengébb azok teszteredménye volt, akik, akik egyáltalán nem néztek filmet angolul. Valószínűsítik a szabadidős tevékenységek és az idegen nyelvi motiváció kölcsönhatását, melynek előnyeit kihasználva a diákok nyelvtanulása eredményesebbé tehető (Józsa & Imre, 2013).

A különböző országokban mérhető eltérő idegennyelv-tanulási eredményesség magyarázataként az adott országban az *idegen nyelvű filmek szinkronizálásának* gyakorlata is megjelenik. Rubio és Lirola (2010) szerint jelentős húzóerő a televíziós és filmes médiatartalmak eredeti nyelven való közvetítése és megfigyelhető, hogy azokban az országokban, ahol nem feliratozzák, hanem szinkronizálják a filmeket, (többek közt Spanyolország, Olaszország, Bulgária, Magyarország) sokkal alacsonyabb az angolul beszélők aránya. Hasonló következtetésre jutott Almeida és Costa (2014) kutatása is egy európai nyelvi kompetencia felmérés (European Survey on Language Competences) elemzésével.

4.4. Az idegennyelv-tanulási eredményesség különbségeire vonatkozó kutatásunkat megalapozó elméletek

A diákok iskolai teljesítményének különbségeit vizsgáló kutatások különféle elméletekkel magyarázzák a sikerességben mutatkozó eltéréseket. Ebben a fejezetben áttekintjük azokat az elméleteket, melyeket relevánsnak gondolunk a tanulók eltérő nyelvtanulási eredményességének megértése és megmagyarázása céljából, majd kiválasztjuk azokat az elméleteket, melyeket empirikus kutatásunk során vizsgálni kívánunk.

Számos elmélet született, amelyek az tanulási sikernek vagy sikertelenségnek társadalmi háttérbeli különbségeket tulajdonítanak, ide tartoznak az anyanyelvi készségekben mutatkozó eltéréseket vizsgáló elméletek, a különféle tőkeelméletek, a kapcsolati háló hatását vizsgáló elméletek és más társadalmi folyamatot feltáró elméletek. Mindezek szerepet játszhatnak az idegen nyelv-tanulás folyamatának sikeres kivitelezésében.

A közoktatásban oktatott tárgyak közül az idegen nyelvek kiemelkednek abból a szempontból, hogy a társadalmi különbségeket erősen visszatükrözik. Bernstein (1971) nyelvi kód elmélete alapján kimutatható, hogy a tanulók az iskolai tanulmányuk megkezdésekor már az anyanyelvük használatában eltérnek (kidolgozott kód, korlátozott kód) társadalmi háttér alapján, mely erősen befolyásolja tanulmányi előmenetelüket. Ezen elmélet az idegen nyelv elsajátítására is igaz lehet, ezért azt gondoljuk, hogy a nyelvtanulás eredményessége szempontjából fontos vizsgálni a társadalmi különbségek hatását.

4.4.1. Nyelvi kód

Mivel a nyelvtanulás folyamata során egy új nyelv elsajátítása megy végbe, a sikeres tanulási eredmény eléréséhez kiemelt szerepe van a nyelvi készségeknek, melyek az anyanyelv elsajátítása során rögzülnek. Bizonyos elméletek szerint a különböző társadalmi osztályok gyermekei előnnyel vagy hátránnyal kezdik meg iskolai tanulmányaikat és egész biztosan igaz ez az iskola által elvárásként támasztott idegennyelv-tanulásra is. A nyelvi kód elméletének egyik jeles képviselője Bernstein (1971) művében az alacsonyabb társadalmi osztályok és a középosztály nyelvi berendezkedése, nyelvi kódja közötti különbségekkel magyarázta az iskolai különbségeket. Elgondolása szerint kétféle kód van használatban a társadalomban, a közösségi kód (más néven korlátozott kód) és a formális kód (vagy kidolgozott kód).

A közösségi kód használói rövid, nyelvtanilag egyszerű mondatokat, rövid felszólító mondatokat, kérdéseket használnak, melléknevek és határozók korlátozott számban jelennek meg nyelvezetükben. Ezzel szemben a formális kód, melyhez a középosztálybeli gyermek születésétől fogva megtanul igazodni, bonyolultabb mondatszerkezeteket, magasabb fokú logikai operátorokat tartalmaz. Ezen két nyelvi kód használói között törlik meg a társadalom az alsóbb munkásosztály és a középosztály között, utóbbiba sorolja Bernstein a szakmát tanult munkások csoportját is. Az alacsony státuszú osztályok gyermekei csak a közösségi kódot használják és értik, míg a középosztály gyermekei mindkettőt, hiszen a kidolgozott kóddal a családi nevelés során oltódtak be, míg a közösségi kóddal közösségi interakciók során találkoztak. A két különböző háttérből az iskolába - ahol a középosztályra jellemző kidolgozott kódot használva folyik az oktatás - nem azonos háttérrel érkeznek a tanulók. Mire iskolába kerülnek, a középosztály gyermekei már megértik és képesek is használni az iskolában használatos bonyolultabb nyelvezetet, ezt a nyelvet saját közléseik, érzelmeik kifejezése céljából alkalmazni tudják. Az alsó munkásosztály gyermekei azonban le kell fordítsák a középosztály nyelvezetén hozzájuk intézett utasításokat a saját, egyszerűbb nyelvezetükre, hogy értelmezni tudják a közlést, mely folyamat könnyen kudarccal végződhet Bernstein (1971).

Bernstein szerint a két társadalmi csoport percepciójuk minősége és kíváncsiságuk fokában is különbséget mutat. A családi indíttatásuk is erősen eltér, minél alacsonyabb társadalmi csoportba tartozik a tanuló családja, annál nagyobb az ellenállás a formális oktatás és tanulás iránt, mely kifejeződik fegyelmi problémákban, a tanár által közvetített értékek el nem fogadásában a tanulmányi fejlődésnek való ellenállásban. A középosztály gyermekeinek nevelése meghatározott célok és értékek mentén történik, ahol a nevelés során fontos szerepe van a középosztályra jellemző szavak és nyelvezet használatának. A legalacsonyabb státuszú osztály gyermekei kevésbé orientáltak, hosszú távú célok helyett inkább rövid távú célokra koncentrálnak, a közeli jövőben folyó tevékenységeknek erősebb értéket tulajdonítanak, mint olyan jelenlegi tevékenységeknek, melyek egy távoli cél eléréséhez lehetnek majd hasznosak. A jelenben élnek, az itt-és most élmények dominálnak életükben. Érzéseik kifejezésére korlátozott nyelvet, egyszerű nyelvezetet használnak. Kognitív és érzelmi kifejezőképességük sokkal kevésbé fejlett. A kifejező készletük egyszerűsége miatt a tanár félreértheti viselkedésüket és előfordulhat, hogy tanár és diák kölcsönösen nem tisztelik egymás világát, vagyis a gyenge kommunikáció tovább erősíti a különbségeket. Miután két különböző nyelvezet van használatban, a kommunikáció kudarcra van ítélve és a tanárral való személyes kapcsolat hiánya miatt a tantárgy befogadása

is nehezített. A hátrányos társadalmi osztályok gyermekeinek érdeklődése alacsony, orientációjuk különbözik a középosztálybeli gyermekétől, így a tantermi légkörből jelentős mértékű stimulus vonódik el. Az iskola és ezen csoportba tartozó diákok elvárásai nem találkoznak, de az iskola céljai az otthon céljaival sincs összhangban. Az iskolai elvárások egy távolabbi célt szolgálnak, míg a tanulóknak ezen csoportja a jelenben él, személyes céljai szempontjából nincs jelentősége az iskolai elvárásoknak. Míg a középosztály gyermekeinek önbecsülését megerősíti az iskola, addig az alacsony státuszú gyerek önbecsülését sok esetben lerombolja (Bernstein, 1971).

A nyelvi készségek tekintetében megfigyelhető különbségek Bourdieu (1978) tanulmányában is megjelennek, ahol a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséről értekezik. Bourdieu vizsgálta az oktatásban - elsősorban a felsőoktatásban - használt beszédmódot és megállapította, hogy a pedagógiai kapcsolat nem szűkítendő le egyszerű kommunikációs kapcsolatra. A tanárt az intézményben ellátott pozíciója tekintéllyel ruházza fel, mely óhatatlanul távolságtartásra készíti és a távolságtartás legjobban éppen a tanári nyelv használatával érhető el. Ez a nyelv nem alkalmas az információátadás hatékonyságának javítására. Bourdieu megállapítja, hogy az oktatási rendszer nem valósítja meg egyik legfontosabb feladatát, az információk bevésését, mely jelenség szerinte az értelmiség érdeke. Bourdieu is kétféle nyelv használatáról számol be, a polgári és köznépi nyelvről. A polgári nyelv sok elemet őriz a latinból, elvont fogalmak jellemzik, alkalmas a távolságtartásra, egyfajta nagyvilági kódként szolgál és ezt a nyelvet csak azok tudják megfelelően használni, akik azt a családban elsajátították (Bourdieu, 1978).

Bourdieu egy későbbi művét (Bourdieu, 1991) a „nyelvi habitus” elméletének szenteli, ahol szembehelyezkedik a nyelvtanulást pusztán nyelvészeti szempontból megközelítő irányzattal (Chomsky, Saussure), akik a nyelvtanulókat társadalmi és gazdasági környezetük nélkül vizsgálják és így alkotnak képet az ideális nyelvtanulóról, Bourdieu szerint hibásan.

A nyelvi készségekben rejlő különbözőségeket meghatározó volta megjelenik Boudon “kognitív hátrány hipotézis” elméletében is, erre alapozva állítja fel a “költség-haszon kalkuláció hipotézist”, melyet lentebb tárgyalunk (Boudon, 1981).

Bernstein nyelvi kód elmélete és Bourdieu elméletei alapján megállapítható, hogy az alacsony társadalmi státuszú tanulók nyelvi készségeik miatt sok nehézséggel kell, hogy szembenézzenek az iskolai tanulmányaik során, mely alól a nyelvtanulás sem kivétel. Ezt tovább nehezíti az a tény is, hogy a nyelvtanulás, mely kemény munkát igényel a tanulóktól, egy távolabbi célt szolgál. Amennyiben a tanuló nem azonosul ezzel a céllal, nehezen fogja

tudni befektetni az energiáit a tanulásba, mely ráadásul a hátrányos társadalmi háttérű tanuló esetében a magasabb státusú tanulókhöz képest sokkal nehezebb feladat.

4.4.2. Tőkeelméletek

Kutatásunk szempontjából alapvetően fontos a szakirodalomban fellelhető rendkívül sokrétű tőkeelméletek áttekintése. Mivel a nyelvtudás révén nem csak az egyének, de közösségek, így a nemzet is előnyökhöz juthat, a nyelvtanulás mindenképpen felfogható gazdasági tőkebefektetésként, melyet jól működő kormányzati szervek prioritásként is kezelnek. Érdeemes tehát figyelembe vennünk az oktatást gazdasági szempontból vizsgáló elméleteket is.

Schultz *emberi tőke elmélete* (Schultz, 1961 idézi Coleman, 1990) az oktatás-gazdaságtan egyik meghatározó elmélete, mely szerint a tárgyi tőke mintájára a személybe való befektetés termelékenység növelő potenciállal bír. Néhány szociológus rávilágított a társadalmi szervezetek gazdasági folyamatokat befolyásoló hatására. Baker (1983) tőzsdei ügynökök kapcsolatait vizsgálta meg és azt találta, hogy a kapcsolataik hatással vannak az üzletkötéseik sikerére (idézi Coleman, 1990).

A *társadalmi tőke* fogalma szakmai vitákat generált a kutatók között, figyelembevételé ugyanakkor épp a kelet-európai térségben különösen fontos, ahol a társadalom nagyobb része marad alacsonyan iskolázott és ahol az ilyen háttérrel rendelkező tanulók felzárkóztatása az oktatásban még nem nevezhető sikeresnek (Pusztai, 2009). A fogalom, rendkívül változatos megközelítésekben jelenik meg az empirikus kutatásokban. Elsőként Hanifan (1916) tanulmányában jelenik meg a fogalom használata, majd pár évtizedes szünet után a 70-s években kerül újra a kutatások keresttüzébe (Pusztai, 2009).

Loury (1977, idézi Coleman, 1990), a társadalmi tőke fogalmát a családi kötelékekből és a társadalmi intézményekből meríthető energiákra használta a közgazdaságtanban.

A tőkeelméletek egyik legjelentősebb képviselője Bourdieu (1999) szerint a társadalmi jelenségek megértéséhez elengedhetetlen, hogy a tőkét ne csak közgazdaságtani fogalomként vizsgáljuk, mert ellenkező esetben látóterünkől kikerül egy jelentős tőketípus, melynek birtoklása az uralkodó osztályokra jellemző. A tőkét Bourdieu anyagi (tárgyasult) vagy inkorporált (elsajátított) formában akkumulált munkaként definiálja, melynek felhalmozása mindkét esetben időigényes. Három fő típust különböztet meg: gazdasági, kulturális és társadalmi tőkét (Bourdieu, 1999).

A *gazdasági tőke* olvasatában a konkrétan anyagi javakká vagy tulajdonjoggá váltható javak összessége. Bourdieu elmélete szerint a *kulturális tőke* három formában; inkorporált (belsővé tett) (pl. készségek), tárgyiasult (pl. kulturális javak) és intézményesült (pl. iskolai végzettség) formában jelenhet meg. Bourdieu a kulturális tőke elméletének felállításával felhagy azon korábbi szemlélettel, mely szerint az iskolai eredmények mögött képességek vagy az emberi tőke elmélet (az oktatásba való befektetés) húzódna meg. Ez utóbbi elmélet képviselői Bourdieu szerint nem veszik figyelembe a leghatásosabb oktatásba való befektetést: a családban továbbadott kulturális tőkét és nem tartják a képességet és a tehetséget idő és kulturális tőke produktumának. Véleménye szerint a képzés által termelt haszon ugyanis függ a család által befektetett kulturális tőkétől és a felhasznált társadalmi tőkétől (Bourdieu, 1999).

Az inkorporált kulturális tőke csak az adott személy időbefektetésével szerezhető meg és személyének részévé válik, melyet később extraprofitra válthat. Az objektivált kulturális tőke a kulturális javakat jelenti, azonban csak akkor profitálhat belőle igazán az egyén, ha rendelkezik az objektivált tőke felhasználásához, élvezetéhez szükséges inkorporált kulturális tőkével is. Míg az inkorporált kulturális tőke a biológiai lénytől nem függetleníthető, addig az intézményesült kulturális tőke, bizonyos titulusok formájában biztosítja az kulturális értékek birtoklásának elismerését és ez a tőketípus részt vesz a kulturális és gazdasági tőkék közötti cserében (Bourdieu, 1999).

A társadalmi tőkét Bourdieu elgondolása szerint egy csoporthoz tartozás vagy ismeretségek révén megszerezhető erőforrások alkotják. Az egyén által aktivizálható tőke nagysága egyenes arányban áll a kapcsolati hálója nagyságával és az ismerősök által birtokolt gazdasági és kulturális tőkével. A társadalmi tőke újratermelését a folyamatos kapcsolattartás biztosítja, mely pénzt és időbefektetést igényel, ezáltal gazdasági tőkét feltételez. A tőkefajták egymás közt konvertálhatók, mely azonban az esetek nagy részében időigényes folyamat és a tőkefajták újratermelés szempontjából is eltérnek. (Bourdieu, 1999)

Coleman (1990) társadalmi tőke elnevezéssel egy másik elméletet képvisel. Megkérdőjelezi azt a feltételezést, hogy az egyén cselekedeteit egymástól elszigetelten ítélni lehetjük meg. Véleménye szerinte a társadalomban részt vevők cselekedetei összekapcsolódnak. Az ő elméletében a társadalmi tőkét annak funkciója határozza meg, az egyének érdekérvényesítése során használt társadalmi struktúra, mint erőforrás értékét érti alatta. Elmélete szerint a következő elemek generálhatnak társadalmi tőkét az egyén számára a társadalmi kapcsolatokban: 1. kötelezettségek és elvárások, 2. információszerezési forrás. Az információ beszerzése elengedhetetlen a hatékony cselekvéshez, az információs forrással

az egyén időt és költségeket takaríthat meg, 3. A normák és szankciók adott esetben megkönnyíthetik az iskola feladatát, mert a közösség által felállított alap értékek sarkalják a közösség tagjait a jó iskolai eredményekre. 4. Hatalom átruházással is növelhető egyes egyedek társadalmi tőkéje. 5. Társadalmi szervezetek kisajátítása vagy szándékos létrehozása által olyanok is hasznosulhatnak a társadalmi tőkéből, akik nem tagjai a társadalmi szervezetnek (Coleman, 1990). Coleman az iskola, mint társadalmi környezet tanulók befolyásoló hatását hangsúlyozza, mely a vertikális társadalmi szerkezet mellett erős hatással bír a tanulók viselkedésére és döntéseire (Pusztai, 2009). A Coleman által szemléltetett modellben a tőke a közösség tagjai közötti kapcsolatokban rejlik, melyet az adott közösséghez tartozók élvezhetnek, ráadásul annál több a társadalmi tőke minél inkább a használatának szükségét érzik az egyedek. A társadalmi tőke létrehozása és megsemmisítése függ az adott közösség zártságától, stabilitásától, az ideológiától. Elmélete szerint ezt a tőkét hosszú távon csak akkor lehet megtartani, ha megújítják, különben elértéktelenedik. (Coleman, 1990)

Bourdieu és Coleman társadalmi tőke koncepciója több ponton eltér egymástól, a legfontosabb különbség a két elmélet között, hogy Bourdieu elgondolásában a kapcsolati rendszer hierarchikus, osztályalapú, míg Coleman szerint a kapcsolatrendszerhez tartozók automatikusan eléri a forrásokat. További különbség, hogy amíg Bourdieu koncepciója szerint szándékosság figyelhető meg a kapcsolatok kihasználásakor, addig Coleman szerint a társas kapcsolatrendszert nem ilyen céllal hozták létre és a társadalmi tőke aktiválása inkább csak hozadéka a rendszer működésének. (Pusztai, 2009)

A fent áttekintett szociológiai elméletek és az idegennyelv-tanulás kapcsolata megjelenik néhány tanulmányban, igaz, számuk meglehetősen kevés. Lasagabaster (2008) a két tanítási nyelvű képzésekben részt vevő tanulók idegen nyelvi kompetenciáját vizsgálva megállapítja, hogy a szocioökonómiai státusz helyett inkább a szociokulturális háttér hatását kellene figyelembe venni. Bourdieu kulturális tőke elmélete (mely szerint az előnyösebb háttérű tanulók esetén jelenlévő habitus/kulturális háttér, valamint az iskolához való pozitív hozzáállás, a magaskultúrával való korai ismerkedés, a motiváció és a szülői támogatás jelenléte) jobban igazolja az idegen nyelvi kompetenciákban megmutatkozó különbségeket, mint pusztán a szocioökonómiai státusz. Korábbi kutatása Lasagabaster (1998) és Laurén (1994) kutatása is igazolta a szociokulturális háttér erősebb befolyását.

Az idegennyelv-tudás maga is egy tőke, mely generációkon keresztül öröklődik, erről győződött meg Rokita-Jaśkow (2015), aki Bourdieu (1991) nyelvi habitus elméletére alapozva vizsgálta a szülők nyelvtudásának kapcsolatát gyermekeik idegennyelv-tudására.

Megállapította, hogy a szülők idegennyelv-tudása hatással van gyermekeik nyelvtanulással kapcsolatos döntéseire, az anyák hatása nem csak a korai kezdésben, hanem a nyelvtanulás későbbi szakaszaiban is kimutatható. Rokita-Jaśkow (2015) szerint ugyanakkor a szülői tényezők nem determinisztikusak, motivációval, kitartással és magas minőségű iskolai oktatással a kedvezőtlenebb háttérű tanulók is sikeresek lehetnek.

4.4.3. Egyéb elméletek

A nyelvtanulás folyamata során egyéb társadalmi folyamatokat elemző elméleteket is fontos figyelembe venni, ilyenek a kapcsolati rendszer fontosságát hangsúlyozó elméletek.

Granovetter (1983) a gyenge kötések - vagyis a lazább társas kapcsolatok - fontosságáról értekezik, véleménye szerint új információhoz csak gyenge kötések fenntartása révén jut hozzá az egyén, mivel a szoros baráti kapcsolatok zártak, nem áramlik bennük az információ. Pusztai (2011) felsőoktatási hallgatókat vizsgáló empirikus kutatása is arról számol be, hogy a külső, gyengébb kötással - mint például civil szervezeti tagsággal - rendelkező hallgatók eredményesebbek tanulmányaikban (Pusztai, 2011), felmerül a kérdés, hogy vajon nyelvtanulási eredményességükre hatnak-e a gyenge kötések.

Granovetter (1990) beágyazottság elmélete gazdaságszociológiai megközelítés, mely szerint az egyén cselekvését lehetetlen egyéni jellemzők alapján megítélni, mert azt minden esetben társadalmi folyamatok befolyásolják. A beágyazottság attól függ, hogy a gazdasági folyamatok mögött milyen mértékben működnek a személyes kapcsolati hálózatok. A társadalmi intézményeket hasonló hatás éri. Vitatja azon elméletet, mely szerint a "piac előtti" társadalmakhoz képest, ahol a beágyazódás erős volt, a modern gazdaságban a társadalomtól való függetlenedés ment volna végbe. Véleménye szerint a beágyazódás mindig is fontos szerepet játszott.

Boudon (1981) társadalmi szubkultúrák jelenlétéről számol be tanulmányában. A szakirodalom alapján két hipotézisből indul ki, melyek magyarázhatják, hogy miért van aránybeli eltérés a felsőoktatásba való bekerülés során a társadalmi osztályok között. Hipotézisei szerint ennek két alapvető oka van, egyrészt a különböző társadalmi csoportok eltérő értékítélete, másrészt a csoportokra jellemző eltérő nyelvhasználat. (Boudon, 1981)

Az értékítélet tekintetében erős hatása van a tanulási sikerekre annak a társadalmi csoportok között eltérő szemléletnek, ahogy a sikerre tekintenek ("az osztály-szubkultúrák létezésére vonatkozó hipotézis"). A hátrányos státuszú osztályok szerint a siker elsősorban anyagi javak függvénye és az egyénnek saját magának kevés befolyása van a siker elérésére,

vagyis a tanuláshoz nem tulajdonítanak jelentőséget a sikerhez vezető úton. Ennek következtében alacsony a tanulás iránti motivációjuk. A kedvezőbb háttérű csoportok azonban úgy érzik a tanulás révén a jövőben státuszt, magasabb pozíciót szerezhetnek, így erősebben motiváltak a tanulásra. A másik alapvető befolyásoló tényezőnek Boudon is a nyelvkészletben megfigyelhető eltérést tartja („a kognitív hátrány hipotézis”). A hátrányos társadalmi csoportok nyelve nem tartalmazza a tanulás egész területén szükséges összetett nyelvi szerkezeteket, mellérendeléseket és egyéb magasabb rendű nyelvi elemeket (Boudon, 1981).

A két hipotézis alapján Boudon felállít egy harmadikat, (a „*költség-haszon kalkuláció hipotézis*”), mely szerint a társadalmi háttér és a továbbtanulást, beruházásnak tartó felfogás között kapcsolat van. A szegényebb családok - részben a szegénység miatt - jobban értékelik a jelent, a jövőben előnyöket ígérő tanulást inkább luxusnak tekintik, a továbbtanulás költségeit felülértékelik, a belőle származó előnyöket pedig alulértékelik. A kedvezőbb társadalmi helyzetű csoportok azonban társadalmi és gazdasági előnyök reményében a jövőbe való befektetésnek tekintik a továbbtanulást. 20.000 franciaországi diákot vizsgáló minta alapján megállapítja, hogy már az általános iskolai tanulmányoknál megfigyelhető a különbség. Korrelációt állapít meg az általános iskola időben való befejezése, valamint a tanulmányi eredmények és a társadalmi háttér között. A magasabb társadalmi osztályok gyermekei számára fontos a középiskolába való bekerülés, ezért általános iskolai eredményeik jobbak, melyet magyarázhat az előnyösebb nyelvi felkészültség. Ugyanakkor azonos tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók összehasonlítása esetén inkább a továbbtanulásba való beruházás elmélet magyarázhatja a különbségeket. Az alacsonyabb társadalmi státusú családok hajlamosak a beruházás jelenben mutatkozó hátrányait és kockázatát túlbecsülni. Boudon hangsúlyozza, hogy a fiatalok tanulmányi előmenetele az oktatási rendszerben döntések sorozatának eredménye, ahol a magasabb iskolai fokon meghozott döntés idejére már halmozottan képződhet hátrány vagy előny a társadalmi csoportok között. (Boudon, 1981)

Kovai és Zombory (2000) nyelvtanulást vizsgáló tanulmányukban két hipotézist vizsgálnak, az *esélykiegyenlítő hipotézist*, mely szerint a gimnáziumban és technikumban már olyan kevésbé iskolázott tanulók nyertek felvételt, akik szülői iskolázottsági hátrányaikat már leküzdötték, felzárkóztak az iskolázottabb szülőkkel rendelkező társaikhoz. Másik hipotézisük - az *átörökítő hipotézis* - ennek pont az ellenkezője, mely szerint a magasan iskolázott szülők kulturális tőkeként a nyelvtudást is átörökítik gyermekeiknek az által, hogy különórákra járatják őket. (Kovai & Zombory, 2000)

Empirikus kutatásunkban azt kívánjuk megvizsgálni, hogy az itt vázolt elméletek vajon működnek-e a nyelvtanulási eredményességben tapasztalható különbségek kialakulásánál. Bernstein elmélete alapján jelentkezik-e különbség a nyelvtanulási sikerekben a társadalmi származás miatt, melyet a nyelvi készségekben mutatkozó hátrányok-előnyök okozhatnak? Bourdieu kulturális tőkeelmélete alapján vajon megfigyelhető-e a családi környezetbeli különbségek hatása a tanulók nyelvtanulási eredményein? Befolyásolja-e az iskolai közösségben kialakuló kapcsolatok rendszere az egyén sikerességét a nyelvtanulás terén, amire Coleman elméletéből következtetni lehet? Vajon a nyelvtanulást kevésbé fontosnak tartó barátok hatása valóban negatívan hat-e a tanulóokra és azt fontosnak tartó társak pozitívan befolyásolják-e a tanuló nyelvtanulási előmenetelét is (McEwans, 2004). Boudon (1981) "költség-haszon kalkuláció hipotézise" alapján fontosnak tartjuk megvizsgálni, hogy milyen jövőbeli céljaik vannak a fiataloknak, melyekhez a nyelvtanulásra, mint hosszú távú befektetésre gondolnak és sikereik növelése érdekében hajlandóak energiát és anyagi forrásokat mozgósítani. Vajon Kovai és Zombory (2000) esélykiegyenlítő, vagy átörökítő hipotézise működik az általunk vizsgált mintákban?

4.5. Az idegennyelv-tanulás és a társadalmi háttér összefüggéseit vizsgáló magyarországi kutatások

Az eddig feltárt kutatások arról győztek meg minket, hogy fontos oktatásszociológiai aspektusból vizsgálni a magyar tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét. A következőkben felsorakoztatjuk azokat a hazai tanulmányokat, melyek kifejezetten társadalmi háttérváltozók mentén vizsgálták az idegennyelv-tanulási eredményességet, és amelyek segítségével az elmúlt néhány évtized hazai tendenciáiról, változásairól kaphatunk képet. Empirikus kutatási eredményeinkkel mi magunk is ezekhez a kutatásokhoz kívánunk kapcsolódni.

Tekintsük át, hogy milyen volt a magyar lakosság idegennyelv-tudása a rendszerváltást közvetlenül megelőző időszakban, milyen állapotban érte a rendszerváltás az országot a nyelvtudás tekintetében. Terestyéni (1981) tanulmányából képet kaphatunk Magyarország felnőtt lakosságának korabeli nyelvtudásáról. Reprezentatív kérőíves kutatásában a négy legnépszerűbb nyelv (német, angol, francia, orosz) tudását tárta fel a megkérdezettek önértékelése alapján. Az eredmények szerint a magyar lakosság 14%-a egy idegen nyelvet beszélt, 3,5%-a kettő és újabb 1 %-a három vagy annál több nyelvet beszélt ekkor, tehát a felnőtt lakosság közel 20%-a beszélt valamilyen szinten a leggyakoribb

idegen nyelvek egyikét. A férfiak körében tapasztalható magasabb arány Terestyéni szerint azzal magyarázható, hogy a válaszadó férfiak iskolázottabbak voltak, és véleménye szerint a nyelvismeret elsősorban iskolázottság függvénye. Ez a tény derül ki Terestyéni a nyelvtudással rendelkezők és nem rendelkezők iskolai végzettsége szerinti megoszlását bemutató táblázatából is, mely szerint a rendszerváltás előtti időszakban a nyelveket beszélők legnagyobb arányban (47%) felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, míg 24% középfokú végzettséggel rendelkezett. Az általános iskolai nyelvoktatás látszólag nem hagyott nyomot a lakosság tudásán, pedig a felső tagozatban már ekkor is mindenki tanult idegen nyelvet, az általános iskolát végzetek és azt nem végzetek egyaránt 7%-ot képviseltek az idegen nyelvet beszélők között. (Terestyéni, 1981)

Terestyéni vizsgálatának eredményei alapján azt is láthatjuk, hogy a 80-as évek elején még a német nyelvet beszélték hazánkban a legtöbben, a lakosság közel 8%-a, a nyelvet beszélők 66%-a, ezt követték az oroszul beszélők (lakosság 3%-a, a nyelveket beszélők 22%-a). A német nyelv dominanciáját (majd annak későbbi elvesztését) Sebestyén (2022) kutatása is feltárta. Angolul azonban ekkor még csak a lakosság 1,9%-a beszélt, mely a nyelveket beszélők között mindössze 14%-al csak a 3. helyet jelentette. A német nyelv vezető szerepét a nemzetiségi nyelvek hatása magyarázhatja, hiszen a tanulmány szerint a felnőtt lakosság nyelvtudásának több, mint egy harmada anyanyelvi nemzetiségi tudás. Az orosz nyelv kötelező oktatásának hatása alig érzékelhető a lakosság nyelvtudásán. (Terestyéni, 1981)

A Terestyéni tanulmányában bemutatott kutatás kiterjedt arra is, hogy a nyelvtudáshoz milyen oktatási szintéren jutottak hozzá az idegen nyelveket beszélők, melyből kitűnik, hogy a nyelvet beszélők jelentős része tanulta a középiskolában a beszélt idegen nyelvet, az orosz nyelv elsajátítása szinte teljes egészében ebben az oktatási formában folyt. Jelentős árnyékoktatási forma érhető tetten az angol és a német nyelvek tanulása során, a magánórákat (35-40%) és TIT tanfolyamok (14-20%) jelentős százalékban vettek igénybe, de a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy ezek a számok korántsem magyarázzák az adott nyelvoktatási forma hatékonyságát. (Terestyéni, 1981)

Megállapítható, hogy a rendszerváltás pillanatában a lakosság legiskolázottabb rétegei beszéltek idegen nyelveket. A magyar kutatói elit nyelvtudása például nemzetközi szinten is kimagasló volt (Medgyes, 1992).

Az 1990-es évek, Vágó (2000) szerint, a nyelvoktatás fejlesztése szempontjából kiemelkedően fontos évek voltak. A rendszerváltást követően, szinte azonnal megnőtt az igény az idegennyelv-tanulás, különös tekintettel az angol nyelv tanulása iránt a

közoktatásban (Medgyes, 1992), mely egyúttal azt is jelentette, hogy a korábban csak a szellemi elit számára kiemelt nyelvtanulás kezdett egyre fontosabb lenni más társadalmi csoportok számára is. A rendszerváltás következtében bekövetkezett társadalmi átrendeződés a nyelvtanulásra is hatással volt. A tanulási motivációt mozgató elemek kibővültek a külföldi munkavállalás lehetőségével, így a nyugati nyelvek iránti igény ugrásszerűen megnövekedett és átrajzolódott az egyes nyelvek népszerűsége. A 40 évig kötelező orosz oktatás után a 90-es évek elején - részben a tanárhiány miatt - a nyelvváltás folyamata nem volt zökkenőmentes (Medgyes, 1992), még egy jó darabig fennmaradt a nyelvtanulás elit jellege. Egy felmérés alapján (Petzold, 1994) kiderül, hogy az utca embere és a szolgáltatások alkalmazottai alig beszélnek idegen nyelvet. Petzold szerint a nyelveket beszélőket az értelmiségi családok gyermekei közt kell keresni. A nehézségek ellenére, ahogy már az oktatáspolitikai fejezetünkben részletesen tárgyaltuk, a szülők határozott nyomására mégis viszonylag rövid idő alatt végbement a nyelvváltás az iskolai nyelvoktatás színterén is, így az angol nyelv átvette vezető szerepét a közoktatásban is (Vágó, 2000).

Az 1980-90-es években a lakosság idegen-nyelv ismeretére erős hatással volt az iskolázottsági szint, magasabb iskolai végzettség esetén hosszabb nyelvtanulás volt megfigyelhető mind az intézményes oktatás, mind az árnyékoktatás keretein belül, melynek oka lehetett, hogy a munkához való nyelvhasználat, a külföldi utazás és a szabadidős tevékenységekhez használt nyelvtudás iránti igény is ebben a társadalmi csoportban volt jellemzőbb. A felsőfokú végzettségűek aránya kisebb volt a nemzetközi átlaghoz képest, így a nyelveket beszélők aránya is kevés volt a 90-es évekig. A felsőfokú végzettségűek és a gimnáziumi érettségivel rendelkezők számának növekedésével 1990 és 2000 között már önmagában az iskolázottság növekedése is magával hozta a nyelvtudással rendelkezők bővülését, vagyis az köz- és felsőoktatás expanziójának következtében az idegennyelvoktatás expanziója is megvalósult. (Vágó, 2000)

Imre (1995) egy 1992-es közel 3000 fő megkérdezésével lefolytatott adatfelvétel másodelemzését vizsgálva a lakosság nyelvtudását, annak életkori eloszlását elemezte, illetve azt térképezte fel, hogy a nyelvtudást milyen szinten szerezték (iskolarendszerben, vagy azon kívül) a válaszadók. Eredményeik szerint a 18-25 év közötti fiatalok nyelvtudása (közel 25% beszél nyelvet) javult az idősebb korosztályokhoz viszonyítva (11-16%). Ezen fiatal korosztály egyharmada részesült iskolán kívüli nyelvoktatásban. A nem iskolai keretek között igénybe vett nyelvtanulási lehetőségek kihasználása az iskolai végzettséggel és életkorral együtt nő. Annak ellenére, hogy az eredmények szerint még mindig a gimnáziumban és felsőoktatásban tanuló főleg városi lakosoknak van esélyük idegen nyelv

elsajátítására, kutatásából az a tendencia is kirajzolódik, hogy a nyelvtudás elithez tartozó jellege megszűnik és a lakosság egyre szélesebb rétegeinek nyelvtudással való felvértezése eredményeként megkezdődhet a nemzetközi kommunikációba való bevonásuk. Ez tehát azt jelenti, hogy a rendszerváltás után pár évvel ez a folyamat már határozottan megindult (Imre, 1995).

Terestyéni (2000) egy a 90-es évek magyarországi nyelvtudást vizsgáló tanulmányából is az látszik, hogy még a rendszerváltás után megindult idegennyelv-oktatási expanzió idején is erősen meghatározta az iskolázottság a nyelvtudást, a saját bevallásuk szerint nyelvtudással rendelkezők magas százalékban a főiskolát, egyetemet végzettek közül kerültek ki. Terestyéni is vizsgálta a nyelveket beszélők településtípusok közötti megoszlását, ahol kiderül, hogy a nagyobb településen élők magasabb százalékban beszélnek idegen nyelvet, Budapesten mutatkozott a legmagasabbnak a nyelveket beszélők aránya. Ezen kutatás azt is kimutatta, hogy a nyelvtudás megszerzésének forrásaként a megkérdezettek legnagyobb arányban a középiskolát jelölték meg, de az árnyékköztudás szinterei, a tanfolyamok és magánórák is jelentősen hozzájárultak a megszerzett nyelvtudáshoz, melyet akár a középiskolai tanulmányok mellett is igénybe vehettek a válaszadók (Terestyéni, 2000).

Csapó (2001) tanulmányában egy 2000-ben végzett reprezentatív vizsgálat eredményeiről számol be, mely 200 általános és 100 középiskolában 6., 8. és 10. évfolyamon történő kérdőíves felméréssel végeztek el összesen 1154 tanuló megkérdezésével. A teszt az angol és a német nyelvtanulást vizsgálta. Eltérések mutatkoztak regionális szinten, valamint a családi háttérváltozók mentén. Németet elsősorban Nyugat-Dunántúlon tanulnak, ott a tanulók 90%-ának ez az első tanult idegen nyelv. Az ország többi részén az angol a vezető nyelv. A szülők családi háttere a nyelvválasztással és a teszteredményekkel is összefüggést mutatott. A magasabban iskolázott szülők gyermekei inkább az angolt választották, míg az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei inkább a németet. A szülői iskolai végzettség hatása a teszteredményekben is megmutatkozott, magasabb szülői iskolai végzettséggel eredményesebb tesztek születtek.

Kormos és Csizér (2005) kvalitatív vizsgálatukban feltárták a szülők gyakorlati szerepét a tanulók nyelvtanulási motivációja mögött. Kvalitatív kutatásukban 40 nyolcadikos angolt és németet tanuló diákokkal készítettek interjút. A vizsgálat kimutatta, hogy a sikeresnek minősülő nyelvtanulók 85%-a kapott segítséget családjától. A szülők és a testvérek a motiváció fenntartásában is fontos szerepet játszottak.

Lannert és munkatársai (Lannert et al., 2006) tanulmányából képet kaphatunk a 2000-es évek nyelvtanulási motívumairól, így a nyelvválasztási motivációról is. Csapóhoz (2001) hasonlóan kutatási eredményeik szerint a szülők iskolázottsága meghatározó abból a szempontból is, hogy a tanuló milyen nyelvet tanul. Az iskolázottabb szülők gyermekei inkább olyan nyelvet tanulnak iskolai keretek között, melyet saját választásuknak érznek és ez a jelenség a középiskolában még inkább tetten érhető. A szakmunkás szülők gyermekeinek mindössze csak harmada tanulja középiskolában az általa kívánt nyelvet, míg a magasan iskolázott szülők gyermekeinek kétharmada. A nyelvválasztási döntések mögött erős a szülői hatást lehet feltételezni (Lannert et al., 2006).

Imre (2007) a középiskolai nyelvtanulást vizsgáló tanulmányában a nyelvtanulási utak nyomán követésekor vizsgálta a tanulók szüleinek iskolázottsági háttérét és ő is Csapó (2001) nyelvválasztást érintő következtetésének megerősítését találta, vagyis azt, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei a nyelvválasztáskor az angol nyelvet részesítik előnyben. Az angol nyelvet tanulók körében a némettel összehasonlítva magasabb szülői iskolázottságot mért (Imre, 2007).

Sebestyén és Hegedűs (2017) tanulmányukban az Országos Kompetenciamérés, valamint angol és német nyelvű középszintű érettségi eredményeket vizsgáltak. A tanulmányi eredményességet területi szempontok és a családi háttér mintázatai szempontjából és iskolatípusok közötti különbséget is vizsgálták. Eredményeik azt mutatták, hogy a családi háttérindex növekedésével az idegen nyelvi kompetenciák rendre nőttek, vagyis ahol jobb eredmények születtek, ott a szülők magasabb iskolai végzettsége és társadalmi státusza is tetten érhető. Jelentős szakadékot tárt fel kutatásuk a két iskolatípus, a gimnázium és a technikum között, mely mögött a szülők iskolaválasztását is feltételezik, vagyis azt, hogy a magasabban iskolázott szülők gyermekeiket gimnáziumokba orientálják, így a technikumokba koncentrálnak a kevésbé iskolázott szülők gyermekei. A két vizsgált nyelv közül az angol érettségi eredmények jobban voltak (Sebestyén & Hegedűs, 2017).

Bocsi (2018) a Magyar Ifjúság 2016 évi kutatás nyelvtudással összefüggő adatait elemezte a Magyar Fiatalok a Kárpát-medencében című Magyar Ifjúság Kutatás 2016 tanulmánykötetben. Megállapítja, hogy az idegen nyelvet egyáltalán nem beszélő fiatalok aránya a 2012-es 41%-ról, 27%-ra esett vissza, mely öröndetes tény. Megvizsgálta azt is, hogy a két felmérés között eltelt 4 évben mely társadalmi csoportok tudták leginkább növelni az idegen nyelvi tőkájüket. Az apák iskolai végzettsége négy szintű független változót mindkét adatbázisban összevetette a fiatalok önértékelése alapján meghatározott nyelvtudás indexszel. Az eredmények azt mutatták, hogy bár minden csoportban nőtt a nyelvtudás

indexe, de nem egyforma mértékben. A legnagyobb mértékben a diplomás apák gyermekei körében nőtt a nyelvtudás indexe. Bocsi a nyelvvizsgával rendelkező fiatalok arányát is megvizsgálta a nyelvvizsgák meglétét indexálva. Az eredmények szerint az apák iskolai végzettsége és a nyelvvizsgával való rendelkezés között is lineáris volt a kapcsolat, a magasabb szülői végzettség esetén nagyobb arányban váltják nyelvvizsgára a nyelvtudásukat a fiatalok. A különböző középiskola-típusokban tanuló fiatalok nyelvtudását is összevetette és erőteljes eltéréseket tapasztalt az intézmények között.

Somfalvi (2022) a nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerző hallgatók társadalmi háttérét vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy társadalmi és kulturális tőkéjük hiánya jelentősen hozzájárul sikertelenségükhöz.

Sebestyén (2022) három aspektusból (szociológiai, pedagógiai, tanulásmódszertani) vizsgálta a középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási eredményességének háttérét és azt állapította meg, hogy a családi háttér állt legerősebben kapcsolatban mind a nyelvválasztással, mind a nyelvtudással.

Az idegennyelv-tanulás eredményessége területén született számos publikáció áttekintése után Vajnai és munkatársai (2021) megállapítják, hogy az eredményesség, erősen összefügg az iskolatípussal, a szocioökonómiai háttérrel és területi tényezőkkel, vagyis a különböző társadalmi csoportok sikeres nyelvtanuláshoz való hozzáférése egyenlőtlen.

5. fejezet Kutatási előzmények

Ebben a fejezetben bemutatjuk empirikus primér kutatásunk két előkutatását, melyek hozzájárultak primér kutatásunk irányának kijelöléséhez, kérdőívünk összeállításához és eredményeink fókuszának meghatározásához. Két kvantitatív előkutatás előzte meg primér kutatásunkat. Az első, a *Felsőoktatási hallgatók idegennyelv-tudása* nevet viselő kutatás a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (Centre for Higher Education Research and Development, továbbiakban CHERD) kutatócsoport három különböző évben 2003-ban, 2012-ben és 2019-ben felvett adatbázisának elemzése, amelyben az egyetemi éveik elején járó hallgatók idegennyelv-tudásának vizsgálatát végeztük el. Második előkutatásunk egy saját pilot kutatás volt, melyet „*Vármegyeszékhely középiskolás tanulóinak idegennyelv-tanulási eredményessége, 2019 – pilot kutatás*” névvel illettünk. A kutatást 2018/19 fordulóján folytattuk kérdőíves adatfelvétel módszerével hét debreceni középiskola (három technikum és négy gimnázium) bevonásával, melyben 105 tanulói kérdőívet kérdeztünk le szakértői mintavétellel.

5.1. Felsőoktatási hallgatók idegennyelv-tudása

Primér kutatásunk megkezdése előtt, szükségesnek tartottuk feltérképezni a fiatalok nyelvtudásának helyzetét rendelkezésünkre álló adatbázisok másodelemzésével. Ehhez nyújtottak segítséget a Debreceni Egyetem Centre for Higher Education Research and Development (továbbiakban CHERD) kutatóközpont három különböző évben 2003-ban, 2012-ben és 2019-ben felvett kérdőíves kutatásának adatbázisai. Az adatbázisokból mindhárom esetben csak a magyarországi almintát használtuk az előkutatáshoz.

A CHERD kutatóközpont 2003-as “Regionális Egyetem” adatbázisa elsőéves hallgatók kérdőíves vizsgálata alapján készült, összesen 1587 fő bevonásával Magyarország keleti régiójában működő, valamint határon túli (kárpátaljai és partiumi) felsőoktatási intézményekből (Deákné Dusa, 2017). Ahogy arra már utaltunk, ezen adatbázisból a Magyarországon érettségizett hallgatók adatait válogattuk le. Az így keletkezett szűkített adatbázis a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola hallgatóinak (összesen 1248 fő) válaszait tartalmazza.

A 2012-es adatbázis a HERD rövidítést kapta, a Higher Education for Social Cohesion - Cooperative Research and Development in a Cross-Border Area kutatásra utalva. A határokon átívelő kutatás célja volt megvizsgálni a felsőoktatás és a társadalmi kohézió

erősítése közötti összefüggéseket, melybe a magyarországi keleti régió egyetemei mellett romániai egyetemek hallgatóit is bevonták. Az adatbázis a képzési szintek be- és kilépő nappali tagozatos hallgatóinak válaszait tartalmazza (Deákné Dusa, 2017), melyből a számunkra releváns szegmenst, a Magyarországon érettségizett első és másodéves hallgatók válaszait válogattuk le. Az így leszűkített mintát a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Karának hallgatói (összesen 635 fő) válaszai adták.

A 2019-es CHERD PERSIST adatbázis a 2018/19 tanévben készült hallgatói lemorzsolódást vizsgáló kutatás adatait tartalmazza. A több mint 2000 felsőoktatásban részt vevő hallgató válaszait a szomszédos országok (Szerbia, Ukrajna, Románia, Szlovákia), valamint hazánk keleti régióinak felsőoktatási intézményeiben gyűjtötték össze (Pusztai & Szigeti, 2021). Ebből az adatbázisból a számunkra releváns leválogatott magyarországi mintát a Debreceni Egyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola hallgatóinak (összesen 681 fő) válaszai adták.

A kutatás célja az volt, hogy egy általános képet kapjunk a fiatalok idegennyelv-tudásáról. A három adatbázis közel két évtizedet ölel fel, mely a jellemző tendenciák feltérképezésére adott lehetőséget.

A vizsgálat során függő változóként a nyelvvizsga meglétét tudtuk bevonni. Úgy gondoljuk, hogy a felsőoktatás megkezdése utáni első években megszerzett nyelvvizsgák mögött is döntően a középiskolában megszerzett nyelvtudás tükröződik.

Másodelemzésünk során az idegennyelv-tanulási eredményesség háttértényezőinek három dimenzióját vizsgáltuk: *egyéni és családi különbségeket* (a hallgatók neme, a szülők iskolai végzettsége, lakóhelyük településtípusa, a család anyagi helyzete), *középiszkolai különbségeket* (az iskolatípus és a középfokú oktatási intézmény székhelyének településtípusa) és az *árnyékotatást*.

A nyelvvizsgával érkezők arányának változásai a három vizsgált évben

A felsőoktatásba érkező hallgatók nyelvtudásának megállapításához a nyelvvizsgával való rendelkezésük arányait hasonlítottuk össze. (4. táblázat). Azt láthatjuk, hogy 2003 és 2012 között, a nyelvvizsgával rendelkező felsőoktatásba érkező hallgatók aránya nagymértékben nőtt.

4. táblázat

Nyelvvizsgálóval rendelkező válaszadók aránya a három CHERD adatbázisban

	CHERD - 2003			összesen			HERD - 2012			összesen			CHERD PERSIST - 2019			összesen		
	fő	%	%	fő	%	%	fő	%	%	fő	%	%	fő	%	%			
nyelvvizsgálóval rendelkezik	398	38,9	100	428	69,7	100	459	68,5	100									
nyelvvizsgálóval nem rendelkezik	626	61,1	100	186	30,3	100	211	31,5	100									
N	1024			614			670											

Forrás: CHERD 2003, HERD 2012, CHERD PERSIST 2019 adatbázisok; (saját szerkesztés)

Míg 2003-ban a megkérdezettek 38,9%-a érkezett közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval, addig ez az arány 2012-re 69,7%-ra változott. A közel 40-60%-os arány 70-30%-os arányra változott, a nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya több, mint másfélszeresére nőtt. 2003 és 2012 között számos idegennyelv-tanulást, idegennyelv-oktatást érintő oktatáspolitikai intézkedés valósult meg, mely magyarázhatja ezt a jelentős változást. A Nemzeti Alaptanterv, az érettségi reform, a Világ-NYELV program, a nyelvvizsga reform (Sándor, 2007) felsőoktatási kimeneti követelmény (1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról 95.§) bevezetése és nem utolsósorban a 2004-es EU csatlakozás (Bognár, 1997) is motivációs tényezőként működhetett és mindezek hatását láthatjuk visszatükröződni a javuló adatokban.

Ezen lendület ellenére, 2012 és 2019 között nem tapasztaltunk javulást a nyelvvizsgák arányában. A CHERD PERSIST 2019-es adatbázis megkérdezettjei között 68,5% érkezett közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval, vagyis maradt a nagyjából 70-30%-os arány.

Háttértényezők

A társadalmi háttértényezők tekintetében a vizsgált három dimenzióban a következő eredményeket kaptuk.

Egyéni és családi társadalmi háttértényezők

A nyelvvizsgálóval rendelkezők között a három CHERD adatbázis egyike alapján sem találtunk eltérést a nemek között, nem találtunk férfihátrányt (Fényes, 2009).

A szülők iskolai végzettsége tekintetében erős összefüggést találtunk az apák és az anyák felsőfokú végzettsége és az idegennyelv-tanulási eredményesség között. 2003 és 2012 között ugyan mind az apák, mind az anyák esetén azt tapasztaltuk, hogy kisebb lett az eltérés a magas végzettségű és az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekeink arányai között a nyelvvizsgával rendelkezők körében, de ez a folyamat visszarendeződést mutatott a 2019-es adatbázisban.

Mindhárom mintában összefüggést találtunk a lakóhely településtípusa és a nyelvvizsga megszerzése között, eredményeink megerősítik Andor (2000) és Kovai és Zombory (2000) két évtizeddel korábbi eredményeit, melyek a fejlettebb településen lakók erősebb idegennyelv-tanulási eredményességét tárták fel. A három CHERD adatbázisban az évek előrehaladtával azonban rendre csökkent a lakóhely településtípusa okozta különbség, mely elképzelhető, hogy a digitalizáció térnyerésének köszönhető.

Az anyagi helyzet és az idegennyelv-tanulási eredményesség között csak kismértékű összefüggés mutatkozott.

A középiskolák közötti eltérések hatása a nyelvvizsgára és a nyelvtudásra

Az iskolatípus az idegennyelv-tanulási eredményességet jelentősen meghatározó tényezőnek bizonyult. A CHERD 2003-as adatbázisban a technikumban és a gimnáziumban végzettek között nagy különbséget tapasztaltunk. A HERD 2012-es adat jelentős javulást mutatott, a továbbtanulni szándékozó technikai tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége határozottan javult. Ez a javulás 2019-re (CHERD PERSIST 2019) kissé visszaesett. A CHERD 2003 és HERD 2012 adatbázisok alapján azt találtuk, hogy a vármegyeszékhelyi középiskolák tanulói nagyobb arányban tettek nyelvvizsgát.

A családi és középiskolai háttérváltozók nyelvvizsgaszerzési esélynövelő hatása

Bináris logisztikus regresszió-analízis módszerével elemeztük (2-4. táblázat), hogy a családi és a középiskolai háttérváltozók hogyan alakítják a nyelvvizsgaszerzés esélyét. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az általunk vizsgált mintában vajon melyik hatás az erősebb. A vizsgált változókat minden esetben dichotóm változókká alakítottuk át. A családi háttérváltozók esetén az apa és az anya diplomás végzettségének (Csapó, 2001; Ottó & Nikolov, 2003; Nikolov & Józsa, 2003; Kormos & Csizér, 2005; Imre, 2007; Nikolov, 2009; Mattheoudakis & Alexiou, 2009; Kormos & Kiddle, 2013; Butler, 2014; Bócsi, 2018), a vármegyeszékhelyi lakóhelynek, valamint az átlag feletti objektív anyagi helyzetnek az esélynövelő hatását vettük górcső alá. A középiskolai háttérváltozók esetén a gimnázium,

mint iskolatípus (Nikolov & Józsa, 2003), és a vármegyeszékhelyen működő középiskola (Szemerszki, 2015; Nikolov & Józsa, 2003) és az eredményesség kapcsolatára voltunk kíváncsiak.

Mindhárom (CHERD 2003, HERD 2012, CHERD PERSIST 2019) mintán lefuttattuk a kétlépcsős bináris logisztikus regressziót. Független változó a nyelvvizsga megléte volt, melyet 1-el jelöltünk, a nyelvvizsga hiányát pedig 0 kóddal láttuk el. A CHERD PERSIST 2019 adatbázisban nem került felvételre a középiskola székhelye, így ott ezen változó bevonásától el kellett tekintenünk. A regresszió első lépcsőjében a családi háttérváltozókat vontuk be, második lépcsőben a középiskolai változókat. A lépcsőzetes bevonás módszerével szeretnénk megismerni, hogy a családi hatásokat milyen mértékben módosítják a középiskolai tényezők.

A CHERD 2003 adatbázisban az első lépcsőben bevont családi háttérváltozók mind szignifikáns hatást mutattak. (5. táblázat) Ahogy a legerősebb szignifikanciát, úgy a legerősebb hatást is az apai diplomázottság esetében mértük, 2,2-szeres esélynövelő hatás mutatkozott a nyelvvizsgaszerzésre, ha a tanuló édesapja diplomás volt, mely eredmény az idegennyelv-tanulásra ható apai iskolai végzettséget hangsúlyozó korábbi kutatásokhoz csatlakozik (Bocsi, 2018; Kovai & Zombory, 2000). A diplomás édesanyák kicsit több mint másfélszeresre növelték az esélyt a nyelvvizsgaszerzésre, hasonlóan ahhoz a tényezőhöz, hogy a tanuló állandó lakóhelye vármegyeszékhely. Az átlag feletti anyagi helyzet hatása volt a leggyengébb, mindössze 1,1-szeres hatás mutatkozott, mely az anyagi helyzet csak kismértékű összefüggését mutatja a nyelvtudással és nyelvvizsgaszerzéssel. E mögött Boudon (1981) költség-haszon hipotézisének igazolódását sejtjük.

5. táblázat

A családi és középiskolai háttérváltozók hatása a nyelvvizsgaszerzésre a CHERD 2003 adatbázisban (Exp B)

	1. lépcső	2. lépcső
	Exp (B)	Exp (B)
édesapa diplomás	2,229***	2,101***
édesanya diplomás	1,562**	1,332 NS
állandó lakóhely megyszékhely	1,517**	1,522*
átlag feletti objektív anyagi helyzet	1,126**	1,095 NS
iskolatípus gimnázium		5,106***
iskola székhelye megyszékhely		1,008 NS

Forrás: CHERD 2003; (saját szerkesztés)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Bináris logisztikus regresszió-analízis Enter módszer, $N=916$

A második lépcsőben vizsgált változók tekintetében erős szignifikancia mellett kimagasló esélynövelő hatást mértünk a gimnázium mint középiskola-típus esetén, vagyis az, hogy a tanuló gimnáziumban érettségizett, szemben más iskolatípusokkal, több mint ötszörösére növelte a nyelvvizsgaszerzés esélyét. Ez Nikolov és Józsa (2003) eredményeivel egyezik és azt a megállapítást is megerősíti, hogy a középiskolai rendszer szelektív (Szemerszki, 2015). A vármegyeszékhely mint a középiskola székhelye alig változtatott az esélyeken, az értékek alig haladják meg az 1-et és nem mutattak szignifikáns összefüggést. A középiskolai változók bevonásával a családi háttérváltozók közül az apai és anyai felsőfokú végzettség esélyhányadosa csökkent, az apai diplomázottság szignifikáns maradt, az anyai diploma már nem volt szignifikáns, csakúgy, mint az átlag feletti objektív anyagi helyzet, mely veszített az esélyhányados értékéből. A vármegyeszékhelyi lakóhely esélyhányados értéke lényegében nem változott, de a szignifikanciája gyengült, vagyis Nikolov és Józsa (2004) eredményeit figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a gimnázium mint iskolatípus hatása erősebb, mint az iskola településtípusának hatása. A CHERD 2003-as minta esetében tehát azt mondhatjuk, hogy a legerősebb tényező kimagaslóan a gimnázium változó, azaz, ha a tanuló gimnáziumban érettségizhetett, kiemelkedően nagyobb eséllyel szerezhette nyelvvizsgát az egyetemi évei megkezdéséig. A másik fontos hatást ebben a mintában az édesapák diplomázottsága gyakorolta gyermekeik nyelvvizsgaszerzésére.

A HERD 2012 mintán első lépcsőként lefuttatott regressziós modell szerint (6. táblázat) az édesanyák diplomázottsága és a vármegyeszékhely mint 14 éves kori lakóhely közepesen erős szignifikancia mellett 1,9-szeresen növelték meg a nyelvvizsgaszerzés esélyét. Itt a 2003-es mintával ellentétben az anyák diplomázottságának erős hatását figyelhetjük meg, mely számos korábbi kutatás eredményével összecseng (Pusztai, 2009, Lannert, 2004, Csapó, 2001; Nikolov & Józsa, 2003). Az édesapák diplomázottsága egy kicsit kisebb esélyhányadossal (1,2-szeres) nem volt szignifikáns, míg az átlag feletti anyagi helyzet mindössze 0,5-szörös esélyhányadost mutatott közepes szignifikancia mellett, vagyis az anyagi helyzet hatása itt sem igazolódott.

6. táblázat

A családi és középiskolai háttérváltozók hatása a nyelvvizsgaszerezésre a HERD 2012 adatbázisban (Exp B)

	1. lépcső	2. lépcső
	Exp (B)	Exp (B)
édesapa diplomás	1,281 NS	1,289 NS
édesanya diplomás	1,900**	1,793*
14 éves kori állandó lakóhely megszékhely	1,916**	1,911*
átlag feletti objektív anyagi helyzet	0,574**	0,573**
iskolatípus gimnázium		1,691*
iskola székhelye megszékhely		1,030 NS

Forrás: HERD 2012; saját szerkesztés

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Bináris logisztikus regresszió-analízis Enter módszer, $N=531$

A középiskolai háttérváltozók bevonása a családi háttérváltozók esélyhányadosain alig változtatott, lényegében az anyai diplomázottság hatását csökkentette 1,7-szeres hatásra, miközben ezen két tényező hatásának szignifikanciája gyengült. A középiskolai változók közül kismértékű szignifikancia mellett a gimnázium, mint iskolatípus 1,6-szoros nyelvvizsgaszerezési esélynövelő hatást mutatott, a vármegyeszékhely, mint középiskola székhelye (1-szeres) jelentősen kisebb esélyhányados értékkel nem bizonyult szignifikáns hatásúnak. A HERD 2012-es mintán összességében a vármegyeszékhely, mint állandó lakhely, az anyai diplomázottság és a gimnázium, mint iskolatípus nyelvvizsgaszerezési esélynövelő hatása domborodott ki.

A CHERD PERSIST 2019 mintán lefuttatott bináris regresszió-analízis (7. táblázat) első lépcsőjének eredménye alapján az édesapák és édesanyák diplomázottsága egyformán 1,6-szoros nyelvvizsgaszerezési esélynövelő hatású alacsony szignifikancia mellett, a vármegyeszékhely, mint állandó lakóhely másfélszeres esélynövelő hatást mutatott, míg az átlag feletti objektív anyagi helyzet nem bizonyult szignifikáns hatásúnak. A középiskolai háttérváltozók második lépcsőben való bevonása enyhén csökkentette az édesanyák diplomázottságának hatását, valamint megszüntette a vármegyeszékhely, mint lakóhely hatásának szignifikanciáját, ez utóbbinak az okai az online tartalmak hozzáféréseinek szélesedésével lehet magyarázni (T. Nagy, 2017).

A középiskolai változó ebben az adatbázisban csak a gimnázium mint iskolatípus volt, melynek kétszeres esélynövelő hatása nagyon erős szignifikanciával bírt. A CHERD PERSIST 2019-es minta esetében kiemelhetjük, hogy a gimnázium, mint középiskola-típus bír a legerősebb esélynövelő hatással, emellett az apák és az anyák diplomázottsága a következő legerősebb hatást gyakorló tényező.

7. táblázat

A családi és középiskolai háttérváltozók hatása a nyelvvizsgaszerezésre a CHERD PERSIST 2019 adatbázisban (Exp B)

	1. lépcső	2. lépcső
	Exp (B)	Exp (B)
édesapa diplomás	1,609*	1,626*
édesanya diplomás	1,623*	1,561*
állandó lakóhely megyszékhely	1,500*	1,500 NS
átlag feletti objektív anyagi helyzet	0,982 NS	0,984 NS
iskolatípus gimnázium		2,101***

Forrás: CHERD PERSIST 2019; saját szerkesztés

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Bináris logisztikus regresszió-analízis Enter módszer, $N=608$

A három minta alapján a trendeket vizsgálva azt láthatjuk, hogy 2003 és 2012 között az apák diplomázottságának esélynövelő hatásáról a hangsúly áthelyeződött az anyák diplomázottságára, mely hatás a 2019-es mintában kiegyenlítődött apák és anyák diplomázottsága között. A szülők felsőfokú végzettsége mindhárom mintában erős hatást mutatott. A szülők iskolázottságának befolyása egyértelmű, vagy az apák vagy az anyák diplomázottsága jelentős esélynövelő tényező.

A gimnázium mint középiskola-típus kiemelkedően erős, ötszörös hatása a 2003-as mintában vesztett erejéből és 2012-re közel harmadára esett vissza, de 2019-re újból erősödött, dupla esélyt adhatott a tanulóknak a más iskolatípusban érettségizettekkel szemben. A középiskolai háttérváltozók mindhárom mintában kismértékben ugyan, de csökkentették a családi háttérváltozók hatását. Ez egyrészt azt mutatja, hogy a középiskolai idegennyelv-tanulást segítő tényezők kompenzálni tudnák a családi hátrányokat, ugyanakkor, mivel a családi hatás kompenzálása kismértékű volt, valószínűleg ezen kompenzáló hatás további erősítésére lenne szükség, hogy a gyengébb családi háttérbeli adottságok ellenére is eredményes idegennyelv-tanulást tapasztaljunk minden tanulónál. Másrészt, ahogy már említettük, bár az iskolatípust és a székhely településtípusát az iskolai tényezők közé soroltuk, meggyőződésünk, hogy ezek – a szelektív jelleg miatt – mégis a szülői iskolázottságból fakadó választások eredményei.

Árnyékoktatás és nyelvvizsgaszerzés

Az árnyékoktatást csak a HERD 2012 adatbázisban tudtuk vizsgálni. A nyelvvizsgával rendelkezők elsöprő többsége (91%-a) az árnyékoktatás segítségével készült fel a nyelvvizsgára és a nyelvvizsgával még nem rendelkezők többsége (61%-a) is részt vett nyelvvizsga felkészítő magánórákon.

Bináris logisztikus regressziót futtattunk le a nyelvvizsgával való rendelkezésre a magánórákon való részvétel változó bevonásával, mely erősen szignifikáns eredményt hozott (8. táblázat).

8. táblázat

A nyelvvizsgaszerzés céljából igénybevett magánórák hatása a nyelvvizsgaszerzésre (Exp B)

	Exp (B)
magánórára járt nyelvvizsgaszerzés céljából	6,488***

Forrás: HERD 2012; saját szerkesztés

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Bináris logisztikus regresszió-analízis Enter módszer, $N=401$

Az eredmény azt mutatja, hogy 6,5-szer nagyobb esélye volt a nyelvvizsgaszerzésre azon hallgatóknak, akik igénybe vették az árnyékoktatást.

Arra a kérdésünkre, hogy mi jellemzi azokat a hallgatókat, akik az árnyékoktatás segítségét igénybe vették a nyelvvizsgaszerzés reményében a HERD 2012 adatbázis elemzése alapján a következő jellemzést tudjuk adni. A női hallgatók nagyobb arányban járnak idegen nyelvi különórára. A sikeres nyelvvizsgát tett hallgatók esetén csak az iskolatípus tekintetében emelhetünk ki különbséget, mégpedig azt, hogy a gimnáziumban érettségizettek kicsit többen vettek igénybe különórákat a siker érdekében. A nyelvvizsgával még nem rendelkezők esetén a magánórákon részt vevők arányában jelentős különbség a lakóhely településtípusa, az apai és anyai diplomázottság szempontjából mutatkozott. A nagyobb város lakói és a diplomás anyákkal vagy apákkal rendelkező hallgatók nagyobb arányban vettek különórákat nyelvvizsgaszerzés céljából.

Kutatási eredményeink tükrében mindenképpen igazolódni látjuk azt a tényt, hogy a nyelvvizsgák mögött elsöprő arányban iskolán kívüli segítség volt jelen a vizsgált mintában. Tekintettel arra, hogy a három általunk vizsgált adatbázisból csak egy szolgáltatott elég adatot arra, hogy az árnyékoktatást vizsgálni tudjuk és a HERD 2012-es adatbázisban a válaszadók közel harmada nem válaszolt az árnyékoktatást érintő kérdésekre, fontosnak tartjuk a további vizsgálódást a témában.

Véleményünk szerint itt azonban azon is érdemes elgondolkozni, hogy mi az, amit a jó iskolai előmenetelű tanulók magasabban iskolázott szülei hiányolnak az iskolai idegennyelv-oktatásból és mindenképpen meg szeretnének adni gyermekeiknek. Mi az a tudás vagy készség, amely nélkül az árnyékoktatásból kimaradó főként alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei lemaradnak a különórák hiányában. És főként az a kérdés merül fel, hogy ez a fajta tudás vagy készség hogyan illeszthető be az iskolai oktatás kereteibe. Feltételezhetően az egyéni figyelem és az egyénre szabott tanulási utakban rejlik a megoldás.

5.2. Vármegyeszékhelyi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége 2019– Pilot kutatás

Primér kutatásunk második előkutatását egy kvantitatív pilot kutatás adta, mely alapjául egy kérdőíves felmérés szolgált azzal a céllal, hogy a kutatási kérdésekben megfogalmazott problémákat feltárjuk és elemezzük. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgált térségben és a két iskolatípusban ezek a kérdések alkalmasak-e az idegennyelv-tanulásra és a nyelvvizsgaszerzésre ható tényezők detektálására. Ezen előkutatásnak célja volt továbbá a primér kutatáshoz használt kérdőív tesztelése is.

Az adatfelvételre 2018-2019. évek fordulóján került sor hét debreceni középiskola (négy gimnázium és három technikum) 105 tanulójának megkérdezésével, akik nyomtatott kérdőívet töltöttek ki. Ezen középiskolák az érettségi és a kompetenciamérések eredményei alapján a 2019-es országos középiskolai rangsor felső egyharmadába tartoztak. A kérdőívek feldolgozásához SPSS 28 programot használtunk. A vizsgálatunk korlátja volt az alacsony elemszám, mely csak az alapmegoszlások vizsgálatára és keresztábra-elemzések elvégzésére adott lehetőséget.

A pilot kutatás eredményeit részletesen két tanulmányban publikáltuk (Novák & Fónai, 2020; Novák, 2021), így disszertációnkban ezekről az eredményekről az alábbiakban csak rövid összefoglalást adunk.

Pilot kutatásunk eredményei a tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége tekintetében azt mutatták, hogy a nyelvtudás objektív mutatója szerint a vizsgált tanulók 34%-a rendelkezett nyelvvizsgával, a gimnazisták között 48%, míg a technikumi tanulók között 18%. A tanulók önértékeléssel jelentősen többen nyilatkoztak közép- vagy felsőfokú nyelvtudásról, mint ahányan nyelvvizsgával rendelkeztek. A tanulók 79%-a vallotta magát sikeres nyelvtanulónak, ez a gimnáziumi tanulóknál 87%, míg a technikumi tanulók között csak 68% volt.

Eredményeink szerint a sikeres idegennyelv-tanulás összefüggésben állt a szülők iskolai végzettségével és a tanulók idegennyelv-tudás fontosságáról alkotott véleményével, de nem mutatott összefüggést az általános iskolai idegen nyelv heti óraszámával.

A vizsgált tőkéek esetén megfogalmazható, hogy társadalmi tőkeként a csoporthoz tartozás kapcsolata a nyelvvizsgával rendelkezők között a diákönkormányzati, sportegyesületi, vallási közösségi és jótékony szervezeti tagság esetén mutatkozott erősebbnek. A sikeres nyelvtanulói megítélés mögött a sportegyesületi és a vallási közösségi tagság támogató kapcsolata rajzolódott ki. A kulturális tőke kapcsán a szülői, azon belül

legerősebben az anyai nyelvtudással való kapcsolatot mértünk. Eredményeink szerint a családi könyvtár, mint tárgyasult kulturális tőke, jelentős mértékű különbséget mutatott a nyelvvizsgával rendelkezők és a sikeresek javára. Eredményeink szerint az anyagi tőke csak kismértékű befolyásoló tényező volt az idegennyelv-tanulási sikerek hátterében.

Az idegennyelv-tanulásra ható, iskolán kívüli eszközök és aktorok vizsgálatánál azt találtuk, hogy a középiskolai nyelvtanulók jelentős többségét segíti a rendszeresen idegen nyelven fogyasztott film, a tanulók több mint fele olvas idegen nyelvű tartalmakat és közel fele társalog külföldiekkel vagy magyar barátaival idegen nyelven. Nyelvvizsga terveik mögött elsősorban a kilátásba helyezett felsőoktatási bemeneti kötelezettség, valamint saját belső motivációjuk húzódott meg, ezeket követte a hazai és a külföldi munkavállalás.

6. fejezet Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás

Az előző fejezetben összefoglaltuk primér kutatásunk előkészítése céljából végzett két előkutatásunk eredményeit, mely eredmények segítettek minket abban, hogy meghatározzuk primér kutatásunk fókuszát. Ebben a fejezetben a feltárt szakirodalom alapján megfogalmazzuk kutatási kérdéseinket és felállítjuk hipotéziseinket, majd részletesen bemutatjuk primér kutatásunk eredményeit.

6.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

Az első öt fejezetben körvonalazódott, hogy melyek lehetnek a sarkalatos pontjai az idegennyelv-tanulási eredményességnek. Ezek és a feltárt szakirodalom alapján a következő kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg.

Kutatási kérdések:

1. Milyen a vizsgált tanulók idegennyelv-tudása szubjektív és objektív sikertényezők szempontjából?
2. A tanulók szüleinek iskolai végzettsége mennyire determinálja a tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét?
3. A lakóhely településtípusa hatással van-e az idegennyelv-tanulási eredményességre?
4. Befolyásolja-e az anyagi helyzet az idegennyelv-tanulási eredményességet?
5. A sikeres nyelvtanulók magasabb kulturális tőkével rendelkeznek-e?
6. Mennyire van hatással az árnyékkoktatás igénybevétele az idegennyelv-tanulási eredményességre?
7. Befolyásolja-e az idegennyelv-tanulási eredményességet az iskolatípus?
8. Az iskola székhelyének településtípusa hatással van-e az idegennyelv-tanulási eredményességre?
9. A családi vagy az iskolai tényezők vannak-e nagyobb hatással az idegennyelv-tanulási eredményességre?
10. Milyen iskolán kívüli eszközök és aktorok hatnak a tanulók idegen nyelvi sikereire?

Hipotéziseinket két szempont köré csoportosítottuk: 1) a szocioökonómiai háttérrel kapcsolatos és egyéb iskolán kívüli tényezők, 2) az iskola jellemzőivel kapcsolatos tényezők. A kutatási kérdések és a feltárt szakirodalom alapján a következő hipotézist állítottuk fel:

Szocioökonómiai státusszal és egyéb iskolán kívüli tényezőkkel kapcsolatos hipotézisek:

H1. A magasabban képzett szülőkkel rendelkező tanulók eredményesebb nyelvtanulók.

Kutatások sokasága világított rá, arra, hogy az idegennyelv-tanulási eredményességet erősen befolyásolja a szülők iskolai végzettsége (Gardner, 1985; Csapó, 2001; Ottó & Nikolov, 2003; Nikolov & Józsa, 2003; Róbert, 2004; Kormos & Csizér, 2005; Imre, 2007; Nikolov, 2009; Mattheoudakis & Alexiou, 2009; Kormos & Kiddle, 2013; Butler, 2014; Novák & Morvai, 2017; Bocsi, 2018). Ezért empirikus kutatásunkban erősen feltételezzük a szülői hatást a tanulók idegen nyelvi eredményességére.

H2. A települési hierarchiában magasabban elhelyezkedő településen lakó tanulók eredményesebb nyelvtanulók.

Andor (2000) szerint a vármegyeszékhelyeken nagyobb a magasabb végzettségűek aránya, mely gyermekeik idegennyelv-tanulási eredményességét is meghatározhatja. Harsányi (2020) szerint sok országban van területileg eltérés az árnyékoktatás igénybevételében, például vidék és város között. Feltételezzük, hogy a vármegyeszékhelyeken több lehetőség kínálkozik a nyelvtudás használatára az iskolán kívül, több lehetősége van a tanulóknak a számukra megfelelő árnyékoktatás igénybevételére, így az idegennyelv-tanulási motiváció is erősebb lehet.

H3) A jobb anyagi helyzetű tanulók jelentősen eredményesebb nyelvtanulók.

A nyelvtudás megszerzése a társadalom (az iskola) és a családok részéről jelentős anyagi befektetést igényel, különösen igaz ez a nyelvtudás nyelvvizsgára váltása esetén (Bocsi, 2018).

H4. A magasabb kulturális tőkével (szülői nyelvtudás, hagyományos kultúrafogyasztás) rendelkező tanulók eredményesebb nyelvtanulók.

A *kulturális tőke* vizsgálatokor Bourdieu (1999) kulturális tőke elméletét vesszük figyelembe és alkalmazzuk a válaszadók szabadidős tevékenységeit elemezve. A nyelvtanulók kulturális tőkéjeként a család idegen nyelvi tőkéje, leginkább a szülők nyelvtudása, meghatározó lehet az idegennyelv-tanulási eredményességükre, ezért elemezzük a tanulókat ilyen szempontból is.

H5. Az árnyékkoktatásban részt vevő tanulók jelentősen eredményesebb nyelvtanulók.

A tanulmányi eredményesség háttérében jelentős befolyásoló tényező lehet az árnyékkoktatásban való részvétel (Bray, 1999; Gordon Györi, 2008; Tót, 1993, Páskuné Kiss, 2014), mely az idegen nyelvek esetében is igaz, a nyelvi különórák népszerűsége a másik legnépszerűbb tárgy a matematika népszerűségével vetekszik (Szilágyi, 2013). A vizsgarendszerek árnyékkoktatás igénybevételére ösztönző hatása (Gordon Györi, 2020) különösen erős az idegennyelv-tanulás esetében, melyet leginkább magas szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók vesznek igénybe (Mattheoudakis és Alexiou, 2009, Szemerszki, 2020, Ceglédi & Szabó; 2014). Ez a jelenség, az árnyékkoktatás egyértelmű pozitív hatásai mellett, negatív hatást gyakorolhat a közoktatásra, hiszen növeli a tanulói csoportok közötti különbségeket (Szemerszki, 2020, Gordon Györi, 2020).

Az iskolai tényezőkre vonatkozó hipotézisek:

H6. A gimnáziumban tanulók eredményesebb nyelvtanulók.

A kutatásunkban vizsgált két iskolatípus között eltérés van a Nemzeti Alaptanterv által támasztott elvárásokban, a gimnáziumban két, a technikumokban csak egy idegen nyelvet tanulnak kötelezően. Egy 2018-ban végzett nagymintás kutatás (Öveges & Csizér, 2018) a gimnáziumokban előnyösebb idegennyelv-tanulási feltételeket detektált. A két iskolatípusban az óraszámok közel azonosak, a gimnáziumban szélesebb a nyelvi paletta, a tanulók motiváltabbak, a szintbeosztások jobban illeszkednek a tanulók igényeihez (Tartsayné et al., 2018; Illés és Csizér, 2018; Albert et al., 2018b). Bocsi (2018) fiatalok nyelvtudását vizsgáló kutatása is jelentős különbségeket tárt fel az iskolatípusok között a gimnáziumi tanulók javára, különösen a nyelvvizsgák megszerzését tekintve.

H7. A vármegyeszékhelyen működő oktatási intézményben tanulók eredményesebb nyelvtanulók

Azt várjuk, hogy a településtípus közvetlen hatást gyakorol az idegennyelv-tanulási sikerekre (Csapó, 2001; Nikolov & Józsa, 2003) részint azért, mert az iskolák településtípusa és nagysága hatással van arra, hogy a tanulók korai nyelvoktatásban tudnak-e részesülni (Vágó, 2007). Csapó (2001) is vizsgálta a települési különbségeket az iskolák között, eredményeiben azonban a nyelvek földrajzi egyenetlen eloszlása miatt nem domborodott ki a település nagyságának, vagy fejlettségének hatása.

9. táblázat

A primér kutatás kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási kérdés	Hipotézis
1. Milyen a vizsgált tanulók idegennyelv-tudása szubjektív és objektív sikertényezők szempontjából?	
	<i>Szocioökonómiai státusszal és egyéb iskolán kívüli tényezőkkel kapcsolatos hipotézisek</i>
2. A tanulók szüleinek iskolai végzettsége mennyire determinálja a tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét?	H1. A magasabban képzett szülőkkel rendelkező tanulók eredményesebb nyelvtanulók.
3. A lakóhely településtípusa hatással van-e az idegennyelv-tanulási eredményességre?	H2. A települési hierachiában magasabban elhelyezkedő településen lakó tanulók eredményesebb nyelvtanulók.
4. Befolyásolja-e az anyagi helyzet az idegennyelv-tanulási eredményességet?	H3. A jobb anyagi helyzetű tanulók jelentősen eredményesebb nyelvtanulók.
5. A sikeres nyelvtanulók magasabb kulturális tőkével rendelkeznek-e?	H4. A magasabb kulturális tőkével (szülői nyelvtudás, hagyományos kultúrafogyasztás) rendelkező tanulók eredményesebb nyelvtanulók.
6. Mennyire van hatással az árnyékkutatás igénybevétele az idegennyelv-tanulási eredményességre?	H5. Az árnyékkutatásban részt vevő tanulók jelentősen eredményesebb nyelvtanulók.
	<i>Az iskolai tényezőkre vonatkozó hipotézisek</i>
7. Befolyásolja-e az idegennyelv-tanulási eredményességet az iskolatípus?	H6. A gimnáziumban tanulók eredményesebb nyelvtanulók.
8. Az iskola székhelyének településtípusa hatással van-e az idegennyelv-tanulási eredményességre?	H7. A vármegyeszékhelyen működő oktatási intézményben tanulók eredményesebb nyelvtanulók.
Egyéb kérdések	
9. A családi vagy az iskolai tényezők vannak-e nagyobb hatással az idegennyelv-tanulási eredményességre?	
10. Milyen iskolán kívüli eszközök és aktorok hatnak a tanulók idegen nyelvi sikereire?	

A tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét szubjektív és objektív szempontból, mintegy helyzetértékelést, vizsgáltuk.

A tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége jelentős eltéréseket mutat az oktatási intézmények összehasonlításában is (Bocsi, 2018). Bocsi a Magyar Ifjúság 2016 kutatási eredményeit elemző tanulmányában további elemzést tart szükségesnek annak feltárására, hogy vajon ezen különbségeket a szociokulturális vagy az intézményi különbségek okozzák. Józsa & Nikolov (2005) szerint az iskola nem minden idegennyelv-tanulási teljesítményre ható tényezőre van befolyással. Csapó (2001) azon kijelentéséből kiindulva, mely szerint az idegen nyelvi eredményességben mutatkozó eltérések okát az iskolán kívül kell keresni, azt feltételezhetjük, hogy a családi különbségek erősebb összefüggést mutatnak az idegennyelv-tanulási eredményességgel. Ezért primér kutatásunk során kerestük a választ arra a kérdésre, hogy vajon a családi, vagy az iskolai tényezők hatnak-e erősebben az idegennyelv-tanulásra.

Bár kutatásunk elsősorban a középiskolai idegennyelv-tanulásra fókuszál, így elsősorban a közoktatásban, az iskolában elsajátított nyelvtudást vizsgálja, kíváncsiak vagyunk arra is, hogy az általunk felvett kérdőívek kitöltői milyen kiegészítő idegennyelv-tanulási lehetőségekkel élnek. Milyen arányban veszik igénybe szüleik, csoportos, vagy egyéni idegen nyelvórák segítségét, média felületeket, illetve az olvasás eszközét nyelvtudásuk erősítésére. A digitális korszak erősödésével az idegennyelv-tanulásra is jelentős hatással vannak a digitális eszközök és rajtuk keresztül az idegennyelv-tanulást segítő felületek. Ez egyfelől a motivációjukat is növeli (Józsa & Imre, 2013) és iskolán kívüli tanulási segítséget biztosít számukra. Józsa és Imre kutatása alapján az angol nyelvű filmek fogyasztása a nyelvtudásukban pozitívan megmutatkozott. A 10. kérdés megválaszolása érdekében feltérképeztük saját válaszadóink iskolán kívüli idegennyelv-tanulási jellemzőit.

6.2. Adatbázis és módszer

Primér kutatásunk egy kvantitatív, saját kérdőíves, pilot kutatásunk mintanagyságát jóval meghaladó (N=566) kutatás. Az elemzést SPSS 28 programcsomag alkalmazásával, keresztábra, varianciaanalízis, lineáris regresszió és bináris logisztikus regresszió eljárásokkal végeztük el. A kutatás mintavételi folyamatát az alábbiakban részletesen bemutatjuk.

6.3. A mintaválasztás elvei - a lépcsőzetes mintaválasztás szempontjai és érvényesítése

Mintavételi eljárásunk valószínűségi, többlépcsős csoportos mintavétel volt. A kutatás alapsokaságát a térség (nem azonos az Észak-Alföldi régióval) két vármegyéjében működő gimnáziumok és technikumok jelentik, ezekből alakítottuk ki a mintát több lépcsőn keresztül. A továbbiakban a kiválasztás elveit ismertetjük.

A vármegyék kiválasztása

Az adatfelvétel egységének egy-egy iskolai osztályt tekintettünk. Az intézmények meghatározását több lépcsőben végeztük el. Első lépcsőben a vármegyéket határoztuk meg, második lépcsőben a feladatellátási helyeket.

Pilot kutatásunk (Novák & Fónai, 2020; Novák, 2021), és a feltárt szakirodalom (Gardner,1985; Kovai & Zombory, 2000; Csapó, 2001; Ottó & Nikolov, 2003; Kormos & Csizér, 2005; Imre, 2007; Vágó, 2007; Nikolov, 2009; Mattheoudakis & Alexiou, 2009; Kormos & Kiddle, 2013; Butler, 2014; Bocsi, 2018) rávilágított a családi háttér erősen meghatározó jellegére az idegennyelv-tanulási eredményességet illetően, ezért a hazai iskolák egy olyan csoportjára fókuszáltunk, ahol a családi háttér-index alacsony, így jobban rávilágíthatunk azokra a tényezőkre, melyek a családi háttér befolyásán kívül javíthatják az eredményességet. Ahhoz, hogy kutatásunk földrajzi területét lehatároljuk, az OKM 2017-es adatbázis 10. osztályos telephelyi adatai alapján készült családi háttér-index értékeit bemutató térképet vettünk figyelembe (Hegedűs, 2020a), mely kutatásunk területének meghatározásakor a legfrissebbként elérhető adatbázis adatai alapján készült. Az adatok azt mutatták, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar vármegyékben alakulnak a legkedvezőtlenebbül az arányok a járások között a családi háttér-index tekintetében.

A családi háttér-indexet (CSH index) az OKM adatbázisban a tanulók családi jellemzőinek hatását reprezentáló mutatóként használják. Az index a családi háttér feltérképezésére alkalmas kérdések bevonásával készült (családi könyvtár nagysága, a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete, a családban fellelhető materiális javak, a szülők munkaerő-piaci státusza, tanuláshoz használható segédeszközök, családi programok és kulturális tevékenységek), a változók standardizálása és átlagolásának eredményeként a magasabb értékek jobb körülményeket jelentenek (OKM 2017 Országos jelentés).

Ebben a két vármegyében található a legtöbb járás, ahol a CSH index a legalacsonyabb ötödbe sorolható. Hajdú Biharban 6:4, Szabolcs-Szatmár-Beregen 11:3 a legelső ötödbe tartozó és az attól magasabb ötödbe tartozó járások aránya a családi-háttér index szerint. Mindezek alapján kutatásunk földrajzi területének ezt a két vármegyét fogadtuk el.

A vármegyék jellemzése a kutatás témája szempontjából

Az általunk vizsgált keleti régió több szempontból is hátrányos helyzetű. Hegedűs (2018) OKM adatokat elemző kutatásából kiderül, hogy a vizsgált két vármegyét is magában foglaló Észak Alföldi régió több szempontból is hátrányos helyzetű. Gazdasági szempontból itt a legalacsonyabb az átlagos jövedelem, a gazdaság nem aktív, sok a leszakadó terület, alacsony iskolázottság jellemzi a lakosokat és a munkanélküliségi ráta magas, míg a GDP alacsony. Az oktatás területén, átlag feletti tanulmányi eredményeket kizárólag a vármegyeszékhelyeken, átlagos teljesítményt néhány kiemelkedő oktatási intézménnyel rendelkező településen (Kisvárdá, Hajdúböszörmény) detektáltak a kutatásuk során, a magasabban kvalifikált népesség körében megfigyelhető az elvándorlás, mely a leszakadást tovább mélyíti (Hegedűs, 2018). Ezen információk tudatában vizsgáltuk meg, hogy hogyan alakul a fiatalok idegennyelv-tanulási eredményessége az országos eredményekhez képest. A feladatellátási helyek kiválasztása és a mintavétel előtt az OKM 2018-as adatai alapján vizsgáltuk a két vármegye gimnáziumait és technikumait a kutatási téma szempontjából. Az adatok főként az OKM adatbázisban az iskolaigazgatók által megadott válaszokból származnak. A jellemzés alaposágának korlátot szabott az a tény, hogy az iskolaigazgatók válaszaik között jelentős arányú volt a hiányzó adat.

A családi háttér-index átlaga Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében alacsonyabb, -0,20454, míg Hajdú-Bihar vármegyében -0,00031. Szembetűnő különbség mutatkozik a gimnáziumok és a technikumok családi háttér-index átlagai között mindkét vármegyében a gimnáziumok javára (Szabolcs vármegye gimnáziumaiban 0,06273, technikumaiban -0,57203, Hajdú-Bihar gimnáziumaiban 0,25899, technikumaiban -0,29950) (OKM telephelyi adatbázis, 2018).

Nyelvi laborok tekintetében elmondható, hogy Hajdú-Biharban 66 feladatellátási hely közül 21-ben található nyelvi labor (31%), míg Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében a 64 feladatellátási hely közül 15-ben található (23%) ilyen terem (OKM telephelyi

adatbázis, 2018). A mai technika azonban már bármely más teremben lehetővé teszi a legmodernebb idegennyelv-oktatási eszközök és anyagok felhasználását, például a digitális táblák használatával.

Fontos feltétele az eredményes idegennyelv-tanulásnak a megfelelő idegennyelv-szakos tanári ellátottság, melyet a szakirodalomban az iskolaigazgatók az iskolai nyelvoktatás problémái között említettek (Tartsayné et al., 2018). Ebben a tekintetben Hajdú-Bihar vármegyében 9 intézményvezető (13%), Szabolcs vármegyében 10 intézményvezető (15%) számolt be idegen nyelv szakos tanárhiányról (OKM telephelyi adatbázis, 2018).

A másik hangsúlyos sikertényező *a tanulók motiváltsága* (Nikolov, 2003; Csizér et al., 2004; Kiss & Nikolov, 2005; Csizér & Dörnyei, 2005; Csizér, 2007; Tánczos & Máth, 2005; Kormos & Csizér, 2008). Az OKM adatbázisból kiderül, hogy különbség van a gimnáziumok és a technikumok tanulójának motiváltsága között. A gimnáziumi tanulók motivációja mindkét vármegyében döntően a 7 fokozatú skála 4-6 tartományába esik, Hajdú-Biharban az intézmények 91%-ában, Szabolcsban 82%-ában esik ebbe a sávba a tanulói motiváció. A technikumok tanulók motivációja nagyobb szórást mutat, az iskolák legnagyobb többségében Szabolcsban (91%) a tanulói motiváció 2-5 tartományban helyezkedik el a 7 fokú skálán, míg Hajdú-Biharban 98% a 3-6 tartományba esik (OKM telephelyi adatbázis, 2018).

A családi háttért vizsgálva fontos kérdés *a diplomás szülők aránya* is (Kovai és Zombory, 2000; Csapó, 2001; Ottó & Nikolov, 2003; Kormos & Csizér, 2005; Vágó, 2007; Nikolov, 2009; Bocsi, 2018). Az OKM 2018-as adatbázis szerint a gimnáziumokban tanuló diákok rendelkeznek legnagyobb arányban diplomás szülőkkel, a technikumok tanulói esetében kedvezőtlenebb családi háttért találunk a szülők iskolázottsága tekintetében.

Mindkét vármegyében az iskolaigazgatók 0-80%-os skálán jelölték meg a gimnáziumi tanulók szüleinek diplomás arányát. Ezzel szemben Hajdú-Biharban a technikumokban ebben a tekintetben 0-25%, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében pedig csak a 0-50% tartományba kerültek, de ez utóbbi vármegye esetén mindössze 6% van 25% felett, így a két vármegye nagy eltéréseket nem mutat ebből a szempontból (OKM telephelyi adatbázis, 2018).

Az idegennyelv-tanulást ösztönző tényező *a felsőoktatásban való továbbtanulás*. Az adatfelvétel idején még érvényben volt a diplomák megszerzéséhez nyelvvizsgát előíró

törvény (1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról.). Itt is nagy eltérés mutatkozik a gimnáziumi és technikumi tanulók között, mely a két iskolatípus küldetéséből fakad. Hajdú-Biharban a válaszadó gimnáziumok 59%-ában tanultak tovább felsőoktatásban a végzősök több mint 50%-ban, míg a technikumokban ez a szám mindössze 12%, Szabolcsban ez az arány 59%-12% a két iskolatípusban.

Mindkét vármegyében működnek *kiemelt nyelvi osztályok*. Hajdú-Biharban két tanítási nyelvű képzés 7 gimnáziumban és 4 technikumban, nyelvi előkészítő 9. évfolyam 15 gimnáziumban és 5 technikumban folyik. Szabolcsban két tanítási nyelvű képzés 2 gimnáziumban és 1 technikumban, nyelvi előkészítő 9. évfolyam 12 gimnáziumban és 3 technikumban folyik (OKM telephelyi adatbázis, 2018).

Az átlagostól eltérő anyagi helyzetű háttérrel rendelkező tanulók arányát is elemeztük. Hajdú-Biharban mind a gimnáziumokban, mind a technikumokban *az átlag feletti anyagi helyzetű* tanulók aránya a 0-30% között húzódik. A Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyei gimnáziumokban az átlag feletti anyagi helyzetű tanulók aránya a 0-34%, a technikumokban a 0-16% között húzódik (OKM telephelyi adatbázis, 2018).

Hajdú-Bihar gimnáziumaiban a *nagyon rossz anyai helyzetű tanulók* aránya 0-40%, technikumokban a 0-89% között mozog, míg a szabolcsi gimnáziumokban 0-57%, technikumokban 0-70% között. Itt is megfigyelhetjük a két iskolatípus közötti eltérést a gimnáziumok javára (OKM telephelyi adatbázis, 2018).

A szakirodalomból (Öveges, 2018b; Illés & Csizér, 2018; Kuti & Öveges, 2016) kirajzolódott, hogy az idegennyelv-szakos tanárok szükségét érzik a *tudásszintek szerinti csoportbontásnak*. Az OKM adatbázis adataiból kiderül, hogy alkalmaz-e az iskola képesség szerinti csoportbontást néhány tárgyból, mely nem feltétlenül az idegen nyelv. Az idegennyelv-tanulást segítheti a *korrepetálás és tehetséggondozás* is (Imre, 2015). Hajdú-Biharban a válaszadó gimnáziumok 85%-a alkalmaz képesség szerinti csoportbontást néhány tárgyból, 83% szervez csoportos korrepetálást tanórán kívül, és 80%-ában zajlik tehetséggondozás az osztályokon kívüli csoportokban. A technikumok 61%-a bontja a csoportokat képesség szerint néhány tárgyból, 87% szervez tanórán kívüli csoportos korrepetálást és a technikumok 70%-ában folyik tehetséggondozás. Szabolcsban a válaszadó gimnáziumok 80%-a alkalmaz képesség szerinti csoportbontást néhány tárgyból, 72% szervez csoportos korrepetálást tanórán kívül és 92%-ában zajlik tehetséggondozás az osztályokon kívüli csoportokban. A technikumok 58%-a bontja a csoportokat képesség

szerint néhány tárgyból, 79% szervez tanórán kívüli csoportos korrepetálást és a technikumok 63%-ában folyik tehetséggondozás.

Összességében az OKM 2018 adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a két iskolatípus között jelentős különbségek prognosztizálhatók az idegen nyelvi eredményesség tekintetében is.

Iskolák csoportosítása és a minta kiválasztása

A kijelölt vármegyékben működő középiskolák, mint feladatellátási helyek, feltérképezéséhez többlépcsős csoportos mintavételi eljárást alkalmaztunk, melyhez a mintaválasztás megtervezésének idején elérhető legfrissebb, 2018-as OKM 10. osztályos telephelyi adatbázisát hívtuk segítségül. A kutatásba bevontunk minden gimnáziumi és technikumi oktatást folytató oktatási intézményt, mely az adatbázisban szerepel. Az OKM adatbázis külön-külön egységként tekint az egy egységen belül folyó különböző szerkezetű és típusú képzésekre, ezt a gyakorlatot mi is követtük. Ez alapján, ha egy adott intézményen belül gimnáziumi és technikumi képzés is folyik, akkor az adott intézményt két oktatási egységnek tekintettük. Hasonlóan jártunk el a 6 vagy 4 osztályos gimnáziumi képzésekkel is. Minden gimnáziumi képzést egy külön egységnek tekintettünk.

A fentiek alapján a két vizsgált vármegyében összesen 130 gimnáziumi és technikumi képzést folytató oktatási intézmény működik (10. táblázat).

10. táblázat

A feladatellátási helyek száma Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben

		gimnázium	technikum	összesen
Hajdú-Bihar vármegye	vidék	13	12	25
	vármegyeszékhely	22	19	41
	összesen	35	31	66
Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye	vidék	20	16	36
	vármegyeszékhely	17	11	28
	összesen	37	27	64
összes feladatellátási hely	vidék	33	28	61
	vármegyeszékhely	39	30	69
	összesen	72	58	130

Forrás: OKM 2018. (Saját szerkesztés)

Mivel kutatásunk tervezésekor gimnáziumok és technikumok közötti különbségek feltárására vállalkoztunk, valamint célul tűztük ki a települési különbségek feltárását is, a vizsgált vármegyékben ezen szempontok szerint 4 csoportra osztottuk az iskolákat: 1.

vármegyeszékhelyi gimnázium, 2. vidéki (egyéb városi vagy községi) gimnázium, 3. vármegyeszékhelyi technikum 4. vidéki (egyéb városi vagy községi) technikum.

Osztályok kiválasztása

A reprezentativitás kritériumát érvényesítve, az összminta arányait, eloszlását figyelembe véve határoztuk meg a mintavétel során a minta arányait a vármegyék és iskolacsoportok között (11. táblázat). Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében 64, Hajdú-Biharban pedig 66 kutatásba bevonható intézmény található, így a vármegyék közötti arányt Hajdú 12 és Szabolcs 11 arányban állapítottuk meg, vagyis összesen 23 oktatási intézményt szerettünk volna megvizsgálni. A gimnáziumi és technikumi, valamint a vármegyeszékhelyi és vidéki iskolák aránya tekintetében a következő arányokat határoztuk meg.

11. táblázat

A kiválasztott feladatellátási helyek száma vármegyénként

		gimnázium	technikum	összesen
Hajdú - Bihar vármegye	vidék	2	2	4
	vármegyeszékhely	4	4	8
	összesen	6	6	12
Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye	vidék	3	3	6
	vármegyeszékhely	3	2	5
	összesen	6	5	11
Összes vizsgálandó feladatellátási hely		12	11	23

Forrás: OKM 2018. (Saját szerkesztés)

Ezen elvek alapján meghatároztuk a vizsgálatba bevonandó feladatellátási helyek számát, ahol a mintavételi egységet az osztályok és nem a tanulók jelentették. Minden kiválasztott feladatellátási helyen egy-egy 11. vagy 12. osztályban terveztük lekérdezni kérdőívünket, mivel ebben a tanulási szakaszban már a diákok látóterébe kerül a továbbtanulás, melyhez a szükséges nyelvvizsgák megszerzését ezen a ponton már megkezdték vagy tervezik, továbbá több mint 2 évet már eltöltöttek az adott intézményben ahhoz, hogy saját idegennyelv-tanulási életútjukról beszámoljanak.

A konkrét iskolai osztályok kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a kiválasztott osztályok leginkább hordozzák magukon a csoport jellemzőit. Az OKM adatbázis eredményei közül a szövegértési eredmények hozhatók legszorosabb összefüggésbe az idegen nyelvi készségekkel (Sebestyén & Hegedűs, 2017), ezért az OKM 2018-as 10. osztályos adatbázis szövegértés eredményei alapján a 4 csoporton belül vármegyénként

további alcsoportokat hoztunk létre a feladatellátási hely szövegértési átlaga szerint a kiválasztandó egységek számához igazodva. Így szeretnénk volna biztosítani, hogy az adott csoporton belül erős, közepes és gyengébb átlagú osztályok is szerepeljenek a mintában. Eredeti céljaink szerint az alcsoportok reprezentációját 1-1 osztály biztosította volna, azonban ezt nem minden esetben sikerült így megvalósítani.

Az adatfelvétel nehézségei

Az adatfelvétel ideje egybeesett a COVID-19 miatti iskolai lezárásokkal (2020-2021), mely jelentősen nehezítette és elnyújtotta azt. Megpróbálkoztunk a kérdőív online változatának alkalmazásával, azonban a kitöltöttségi arányt nem találtuk elfogadhatónak, így a kérdőív lekérdezését akkor folytattuk, amikor a középiskolák újra jelenléti oktatásra tértek vissza. Sok esetben további nehézséget jelentett az eredeti tervek szerint kiválasztott feladatellátási helyek együttműködésének hiánya. Ezen nehézségekkel szembesülve arra törekedtünk, hogy a bevont osztályok száma a 4 iskolatípusban (vármegyeszékhelyi gimnázium, vidéki (egyéb városi vagy községi) gimnázium, 3. vármegyeszékhelyi technikum 4. vidéki (egyéb városi vagy községi) technikum) tükrözze az ilyen típusú iskolák számának arányát a vármegyékben.

A minta összetétele, nagysága

A lekérdezés során összesen 566 kitöltött kérdőív érkezett, mely a következő megoszlást mutatja az általunk felállított csoportosítás szerinti iskolatípusok között (12. táblázat):

12. táblázat

A lekérdezett osztályok és válaszadók száma vármegyenként, iskolatípusok szerint

		gimnáziumi		technikumi		osztályok	
		osztályok	fő	osztályok	fő	összesen	fő
		száma		száma			
Hajdú-Bihar vármegye	vidék	3	67	2	32	5	99
	vármegyeszékhely	4	91	5	121	9	212
	összesen	7	158	7	153	14	311
Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye	vidék	4	97	4	79	8	176
	vármegyeszékhely	2	60	1	19	3	79
	összesen	6	157	5	98	11	255
összes lekérdezett feladatellátási hely	vidék	7	164	6	111	13	275
	vármegyeszékhely	6	151	6	140	12	291
	összesen	13	315	12	251	25	566

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=566

A két vármegyében összesen 25 osztályban 566 tanuló töltötte ki kérdőívünket, ebből Hajdú-Bihar vármegyében 311 fő 14 osztályban, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében 255 fő 11 osztályban. Az összmintában a négy iskolatípus szerint a következő arányok figyelhetők meg: 29% (164 fő) vidéki gimnázium (7 osztály: 3 Hajdú-Bihar - 4 Szabolcs-Szatmár-Bereg), 19,6% (111 fő) vidéki technikum (6 osztály: 2 Hajdú-Bihar - 4 Szabolcs-Szatmár-Bereg) 26,7% (151 fő) vármegyeszékhelyi gimnázium (6 osztály: 4 Hajdú-Bihar - 2 Szabolcs-Szatmár-Bereg), 24,7% (140 fő) vármegyeszékhelyi technikum (6 osztály: 5 Hajdú-Bihar - 1 Szabolcs-Szatmár-Bereg). Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében mindössze egy vármegyeszékhelyi technikum lekérdezésére volt lehetőségünk, míg Hajdú-Biharban öt debreceni technikumban. Kutatási terveinkben nem szerepelt a vizsgált vármegyék összehasonlítása, de ezen aránytalanság is amellet szól, hogy a két vármegyét nem kívánjuk összehasonlítani a vizsgálatunk során.

A minta bemutatása

A kérdőívet kitöltő tanulók (13. táblázat) 11–12. középiskolai évfolyam tanulói Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben, nemük szerint közel fele-fele arányban férfiak és nők (52,1% férfi–47,9% nő). Születési évük 2001–2005 közé esik, legnagyobb arányban a 11. évfolyam tanulói (55,3%). A válaszadók 32,9% vármegyeszékhelyen, 42,2% egyéb városban, 24,4% falun él és 0,5% (3 fő) fővárosi lakos. Iskolatípus szerint 55,7% gimnáziumi tanuló, 44,3% technikumi tanuló. A technikumi szakirányok széles skálát fednek le: turizmus és vendéglátás, sport, kereskedelem, közgazdaságtan, informatika, logisztika/közlekedés és szállítmányozás, infokommunikációs hálózatépítő és üzemeltető, informatikai rendszerüzemeltető, gépészet, táncművészet, szépészet. A négy iskolatípus szerint 26,7% vármegyeszékhelyi gimnázium, 24,7% vármegyeszékhelyi technikum, 29% vidéki gimnázium, 19,6% vidéki technikum arányok figyelhetők meg.

A szülők iskolai végzettségét tekintve az apák többsége (37,7%) érettségivel rendelkezik, 35,3% érettségizett, 27% felsőfokú végzettségű. Ezzel szemben az anyák legnagyobb százaléka (38,2%) felsőfokú végzettségű, 35,4% érettségivel rendelkezik és 26,4% végzettsége érettségivel alacsonyabb.

A család szubjektív anyagi helyzetét tekintve a megkérdezettek 70,3%-a úgy nyilatkozott, hogy családjuknak mindene megvan, egyéb kiadásokra is telik és félre is tudnak tenni, 27,9% pedig úgy, hogy bár mindene megvan, extra kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. Mindössze 0,9% (5 fő) adott számot arról, hogy előfordulnak mindennapi

kiadással gondok. Az apák és anyák is döntően alkalmazott státuszban dolgoznak (apák 57,8% - anyák 71,7%), de az apák között magasabb a vállalkozók aránya (apák 20,9% - anyák 10,6%). A tanulók által leggyakoribb tanult nyelv az angol mind az általános, mind a középiskolában. A tanulók döntő többsége (84,8%) középiskolában első nyelvként angolt tanul, melyet a német követ (13,6%).

13. táblázat

A minta legfontosabb jellemzői

mintavétel területe	Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéék
lakóhely	0,5% főváros 32,9% vármegyeszékhely 42,3% egyéb város 24,4% falu
iskolatípus	44,3 % technikum, 55,7% gimnázium
iskolatípus a négy vizsgált kategória szerint	26,7% vármegyeszékhelyi gimnázium 24,7% vármegyeszékhelyi technikum 29% egyéb vidéki gimnázium 19,6% egyéb vidéki technikum
nemek aránya	52,1% férfi 47,9% nő
születési év	2001-2005
évfolyam	11–12.
évfolyamok aránya	44,7 % 12. évfolyam 55,3% 11. évfolyam
leggyakoribb tanult nyelv	angol

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=566

6.4. Idegennyelv-tanulási eredményesség

A mintaválasztás és a minta bemutatása után ebben az alfejezetben ismertetjük primér kutatásunk elemzését, melyet négy dimenzióban folytattunk le. Az első dimenzióban vizsgáltuk a tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét szubjektív és objektív szempontból. A második dimenzióban a szocio-demográfiai tényezők és az idegennyelv-tanulási eredményesség összefüggéseit boncolgatjuk, a harmadik dimenzióban az iskolai tényezők, a negyedik dimenzióban pedig a tőkék és az idegennyelv-tanulási eredményesség korrelációját elemezzük. Az eredményeket összevetjük kutatásunk másik két pillérének (CHERD adatbázisok, pilot kutatásunk) eredményeivel is és ahol ez lehetséges, országos vagy nemzetközi adatokkal.

6.4.1. Az idegennyelv-tanulási eredményesség

Primér kutatásunk elemzésének első dimenziójában feltérképezzük Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben tanuló válaszadóink idegennyelv-tanulási eredményességét egyfelől a nyelvvizsgával való rendelkezés, mint objektív tényező, valamint az önértékeléssel megadott beszédkésztség és a sikeresség érzése mint szubjektív tényezők szempontjából és az eredményeket országos adatokkal vetjük össze. Bemutatjuk az általunk létrehozott idegennyelv-tanulási eredményességi indexet, mely segítségükre lesz abban, hogy az idegennyelv-tanulási eredményességet szubjektív és objektív szempontból egyszerre tudjuk mérni a többi dimenzióban végrehajtott elemzés során.

A szakirodalmi feltárás során is meggyőződhattünk arról, hogy az idegennyelv-tanulási eredményesség meghatározása nehéz feladat lesz, csakúgy, mint az idegennyelv-tudás mérése. Ahogy már a vizsgált vármegyék bemutatásánál láttuk egy több szempontból hátrányos régióban végeztük a kutatást, így kíváncsiak voltunk arra, hogy hogyan alakul a fiatalok idegennyelv-tanulási eredményessége az országos eredményekhez képest.

Az idegennyelv-tanulási eredményesség mérésére használható szubjektív vagy objektív mutatók három típusa közül (vizsgaeredmények (nyelvvizsga és érettségi), mérési eredmények, önértékelés (Einhorn, 2015)) kettő használata mellett döntöttünk. Az idegennyelv-tanulási eredményességet a nyelvvizsga eredmények és az önértékeléssel megadott beszédkésztség szintjével mértük, az idegennyelv-tudás szintjének megállapítására saját mérőeszközt nem alkalmaztunk. Annak ellenére, hogy Magyarországon nagy jelentőséget tulajdonítanak a megszerzett nyelvvizsga-bizonyítványoknak, a nyelvvizsga megléte nem feltétlenül tükrözi a nyelvtudást. Ezért fontosnak gondoltuk kutatásunk során mind szubjektív, mind objektív módszert alkalmazni az idegennyelv-tanulási eredményesség megállapításakor. Pilot kutatásunkhoz hasonlóan objektív mércének a nyelvvizsgával való rendelkezést vettük alapul, szubjektív mércének pedig az önértékeléssel megadott beszédkésztséget, azt elfogadva, hogy az önértékelés megadott nyelvtudás és szint nagyon különbözhet a valóságtól (Imre, 1995; Medián-Szénay, 2005).

Az idegennyelv-tanulási eredményesség objektív percepciója – Nyelvvizgabizonyítványok

Mivel középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét vizsgáltunk, primér kutatásunkban az érettségi eredményekre nem támaszkodhattunk objektív mérceként, ezért azt a sikeres nyelvvizsgák meglétével vizsgáltuk. Az 566 válaszadó közül 147 fő váltotta nyelvtudását papírra, vagyis 26% rendelkezik dokumentáltan bármilyen (alap-, közép- vagy felsőfokú) nyelvvizsgával, a válaszadók 74%-ának nincs nyelvvizsgája. Ha az eredményeket összevetjük a Magyar Ifjúság országos kutatás eredményeivel (Domokos et al., 2021) (14. táblázat), akkor mind a 2016-os, mind a 2020-as Magyar Ifjúság kutatás eredményeitől elmarad saját kutatásunk alapján a fiatalok nyelvvizsgaszerzése, vagyis a régió tanulási eredményekben is mérhető hátrányos helyzete (Hegedűs, 2020a) tükröződik a nyelvvizsga adatokban is, jóllehet, a Magyar Ifjúság kutatás eredményei tágabb korosztályi csoport vizsgálata alapján született.

14. táblázat

A sikeres nyelvvizsgával rendelkezők aránya összevetve a Magyar Ifjúság 2016 és 2020 kutatás eredményeivel.

	fő	%	Magyar Ifjúság	
			2020 *	2016*
rendelkezik nyelvvizsgával	147	26	35%	31%
nem rendelkezik nyelvvizsgával	419	74	65%	69%
összesen	566	100	100% N=8000	100% N=8000

Forrás: Kelet-magyarországi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés), N=566

*Domokos et al., 2021

Legalább középfokú komplex B2 szintű nyelvvizsgával (mely a diplomák korábbi kimeneti követelményeként szolgált) a mintában 127 fő (22,4%) rendelkezett (15. táblázat).

15. táblázat

A legalább középfokú komplex nyelvvizsgával rendelkezők tanulók aránya a mintában.

	fő	%
rendelkezik legalább középfokú komplex nyelvvizsgával legalább egy nyelvből	127	22,4
nem rendelkezik legalább középfokú komplex nyelvvizsgával legalább egy nyelvből	439	77,6
összesen	566	100

Forrás: Kelet-magyarországi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) N=566

Az Európai Unió irányelvei szerint a középiskolai tanulmányaik elvégzéséig a tanulóknak legalább két idegen nyelvből kellene társalgási szintre eljutniuk, ezért azt is vizsgáltuk, hogy

a mintánkban milyen arányban van dokumentáltan egynél több nyelvből nyelvvizsga (16. táblázat). Válaszadóink döntő többsége (136 fő, a minta 24%-a) egy nyelvből nyelvvizsga birtokosa, 8 fő rendelkezik két nyelvből nyelvvizsgával és 3 fő négy nyelvből tett sikeres vizsgát.

16. táblázat

Sikeres nyelvvizsgák nyelvek száma szerint

	fő	%
nem rendelkezik nyelvvizsgával	419	74
1 nyelvből van nyelvvizsgája	136	24
2 nyelvből van nyelvvizsgája	8	1,4
4 nyelvből van nyelvvizsgája	3	0,5
összesen	566	100

Forrás: Kelet-magyarországi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) N=566

A vizsgált tanulók által különböző nyelvekből megszerzett nyelvvizsgák tekintetében az eredmények azt mutatják, hogy dokumentálható nyelvtudás középiskola végére ebben a két vármegyében csak egy nyelvből reális elvárás. Ez egyfelől azzal magyarázható, hogy a technikumokban tanterv szerint csak egy idegen nyelv oktatása kötelező, mintánk közel felét kitevő gimnazistáknak van csak esélye két nyelvből eljutni arra a szintre, hogy nyelvvizsgát tegyenek. A gimnazisták tanterv szerint két nyelvet tanulnak, mégis elenyésző azok száma, akik több nyelvből nyelvvizsgát tudtak szerezni a középiskolás éveik vége felé, ami arra enged következtetni, hogy a második idegen nyelv tanulására szánt idő nem elegendő nyelvvizsgák megszerzésére.

Nyelvvizsgák a nyelvek és szintek megoszlása szerint

Ahogy korábban feltártuk, a globalizáció begyűrűzése és az EU csatlakozás következtében az élet minden területén az angol lett az uralkodó nyelv, a lingua franca (Seidlhofer, 2005). A közoktatásban a rendszerváltáskor még a német volt a legnépszerűbb választott idegen nyelv, szerepét azonban hamarosan átvette az angol (Sebestyén, 2022). Más idegen nyelvek messze elmaradnak népszerűségben az angoltól és a némettől, mely már a 90-es években is így volt (Imre, 2000). Ezek alapján hasonló eredményeket várunk kutatásunkban is.

Primér kutatásunkban a nyelvvizsgák nyelvek szerinti megoszlását (17. táblázat) vizsgálva nem meglepő, hogy mintánkban minden szinten angolból született a legtöbb nyelvvizsga, összesen 128. A legtöbb nyelvvizsga angol középfokú komplex (84 db), a

felsőfokú nyelvvizsgákból is angol a legtöbb (30 db) és az alapfokú vizsgák esetében is az angol a vezető nyelv. 14 alapfokú vagy nem komplex középfokú (csak írásbeli, vagy csak szóbeli) angol vizsgát tettek a válaszadó tanulók.

17. táblázat

Nyelvvizsgák számának megoszlása nyelvek és szintek szerint (nyelvvizsgák száma)

	alapfokú, vagy fél középfokú	középfokú komplex	bármely felsőfokú	összesen
angol	14	84	30	128
német	10	13	2	25
spanyol	3	1		4
francia	3			3
román		1		1
ukrán			1	1
orosz			2	2
összesen:	30	99	35	164

Forrás: Kelet-magyarországi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) N=566

Német nyelvből összesen 25 nyelvvizsgát tettek, 10 alapfokú, vagy nem komplex középfokú, 13 középfokú komplex és 2 felsőfokú nyelvvizsgát. Spanyolból 4 vizsgázó volt, közülük csak egy érte el a középfokú komplex szintet, 3 fő alapfokú vizsgát tett. Franciából 3 alapfokú vizsgabizonyítvánnyal rendelkeztek. Három egyéb nyelvből született még nyelvvizsga, egy román középfokú komplex vizsga, egy ukrán felsőfokú és két orosz felsőfokú nyelvvizsga. Mivel a keleti határ menti vármegyékben folyt a lekérdezés, feltételezhető, hogy határon túli átköltözött tanulókról lehet szó az ukrán, román és orosz nyelvvizsgatulajdonok esetében.

Az angol uralma egyértelmű, ez nem meglepő, Sebestyén (2022) ugyanezen két vármegyét vizsgáló kutatása kimutatta, hogy az érettségi vizsgák esetében is többszöröse az vizsgázók száma angolból, mint a németből. Mintánkban az egyéb nyelvekből megszerzett nyelvvizsgák száma is eltölpül az angol mögött, még két újlatin nyelvből, a spanyolból és franciából tudtak a tanulók nyelvvizsgát szerezni. Feltételezzük, hogy az ukrán, orosz és román nyelvvizsgákat határon túlról érkezett tanulók szereztek.

Az látszik tehát, hogy a nyelvvizsgával rendelkezők aránya (26%) nem éri el a 2016-ban a Magyar Ifjúság kutatás során mért 31%-ot, az általunk vizsgált két megye tanulói kissé elmaradnak az országos átlagtól, igaz ugyan, hogy nem pontosan egyezik a két vizsgált

korosztály. (A 2016-os Magyar Ifjúság kutatásban a 2001-ben született korosztály volt az utolsó vizsgált korosztály, primér kutatásunkban 2001-2005 között született hallgatókat vizsgáltunk.) Pilot kutatásunk eredményeivel összehasonlítva (ahol 34% rendelkezett legalább középfokú komplex nyelvvizsgával) kedvezőtlenebb nyelvvizsga arány mutatkozott, mely mögött elsősorban a mintavételbeli különbségek játszhatnak szerepet. Pilot kutatásunk válaszadói vármegyeszékhelyi (Debrecen) iskolák tanulói voltak, ahol feltehetően magasabb státusú szülők gyermekei tanulnak. Ez is mutatja, hogy a területi tényezők jelentős idegennyelv-tanulási eredményességi különbségeket indukálnak, melyek egyúttal társadalmi státuszbeli különbségeket is tükrözhetnek (Andor, 2000). A CHERD adatbázisok elemzésekor tapasztalt nyelvvizsgás aránynövekedést (2003-as 38,9%-ról 2019-es közel 70%-ra) saját nagymintás kutatásunk nem tükrözi. Ez egyfelől érthető, hiszen a CHERD kutatás során megkérdezett, már felsőoktatásban tanuló hallgatók indokoltan teljesítenek jobban, mint a két vizsgált vármegye középiskolásai, akik közül sokan nem terveznek felsőoktatási tanulmányokat. Ennek ellenére azt vártuk, hogy a vizsgált tanulók eredményei jobban közelítenek majd a továbbtanulók eredményeihez.

Az idegennyelv-tanulási eredményesség szubjektív percepciója

A diplomák nyelvvizsga -követelményének lazításával (2022. évi LIX. törvény) még inkább felértékelődik a nyelvhasználók jó beszédképessége, saját pozitív önértékelésük már önmagában is nagyobb magabiztosságot és sikeresebb idegennyelv-használatot eredményez.

Az idegennyelv-tanulási eredményesség szubjektív percepciójaként, pilot kutatásunkhoz hasonlóan, a válaszadók önértékeléssel megadott beszédképességét vettük alapul (18. táblázat). A vizsgált tanulók közel 10%-a (59 fő), a tanórai keretek között tanult idegen nyelvi órái ellenére sem deklarálta, hogy beszél valamely idegen nyelvet. A válaszadók majdnem fele, (48,2%) 273 fő, egy nyelvet beszél. További 36% (203 fő), a minta harmada, két nyelvet beszél. Kevesebb, mint 4%, 22 fő 3 nyelven társalog, 8 fő négy, egy fő pedig 5 idegen nyelven képes kommunikálni.

18. táblázat

Idegen nyelvi beszédképesség a beszélt nyelvek száma szerint.

	fő	%
nem beszél idegen nyelvet	59	10,4
1 nyelvet beszél	273	48,2
2 nyelvet beszél	203	35,9
3 nyelvet beszél	22	3,9
4 nyelvet beszél	8	1,4
5 nyelvet beszél	1	0,2
összesen	566	100

Forrás: Kelet-magyarországi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=566

Biztató eredmény, hogy a megkérdezett tanulók közel 90%-a kommunikációképesnek tartja magát legalább egy idegen nyelven, vagyis igazolódott feltételezésünk, hogy a vizsgált tanulóink el fogják érni a 2016 Magyar Ifjúság kutatás során mért 73%-ot. Ezzel a szubjektív mércével jelentősen jobb idegennyelv-tanulási eredményességet mértünk a válaszadóink körében. Ennek az eltérésnek az oka természetesen lehet az, hogy az önértékelés során nagyon gyakran túlértékelik a válaszadók nyelvtudásukat (Imre, 1995; Medián-Szénay, 2005), de feltételezhető, hogy jelentős azok aránya, akik sikeres nyelvvizsgát tudnának tenni valamely idegen nyelvből.

Nyelvek és beszédképesség szintek

A beszélt nyelvek és tudásszintek megadása nyitott kérdés formájában történt pilot kutatásunk kérdőívéhez hasonlóan. Pilot kutatásunkban az látszott, hogy a válaszadók nehezen tudták jól besorolni magukat a megfelelő tudásszinthez, ezért a kérdőívet javítottuk, ennél a kérdésnél segítségként megadtuk a tudásszint besorolásokat, így sokkal könnyebben határozták meg a válaszadók nyelvtudásuk szintjét. A megadottól eltérő besorolásokat adattisztítás során magunk soroltuk be a 4 általunk meghatározott kategóriába (alapfok, középfok, felsőfok). A magyarországi nyelvvizsgáknál meglévő szinteken felül fontosnak tartottuk a középfok szint különválasztását, hiszen ez egy fontos lépcsőfok a KER szerinti B2 szint eléréséhez.

A nyelvvizsgákhoz hasonlóan a beszédképességnél is az angol volt a listavezető (19. táblázat), 479 fő beszél angolul, kevesebb, mint fele ennyien, 202-en beszélnek németül. Jelentősen kevesebben beszélnek a többi nyelvet, ugyanakkor a nyelvvizsgákhoz képest a

nyelvek szélesebb palettáját láthatjuk. 28 fő beszél franciul, 19 oroszul, 17 olaszul, 15 spanyolul, 5 ukránul, 4 románul, 2 szlovákul, 2 latinul. Az ukrán, román, szlovák nyelvtudást a határon túlról átköltözött tanulóknál feltételezünk.

19. táblázat

A beszélt nyelvek megoszlása nyelvek és tudásszintek szerint

Idegen nyelvet beszélők	alapfok (fő)	középhaladó szint (fő)	középfok (fő)	felsőfok (fő)	összesen
angol	133	99	195	52	479
német	126	35	40	1	202
francia	23	5	0	0	28
orosz	13	1	1	4	19
olasz	15	2	0	0	17
spanyol	11	1	2	1	15
ukrán	0	0	1	4	5
román	0	1	2	1	4
szlovák	1	0	0	1	2
latin	1	0	0	1	2
lengyel	0	0	0	1	1
lovári cigány	0	1	0	0	1
összesen	323	145	241	66	

Forrás: Kelet-magyarországi gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) N=566

A beszédképesség szintjét tekintve megállapíthatjuk, hogy az önértékeléssel megadott tudásszintek szerint sokkal több tanulónak lehetne közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálója. 307 fő nyilatkozott úgy, hogy közép- vagy felsőfokon beszél nyelvet, ehhez képest csak 127-nek van ezen a két szinten nyelvvizsgálója. Alapfokú nyelvtudást ritkábban váltanak papírra, de a közép- és felsőfokú vizsgák tekintetében úgy gondoljuk, hogy a középiskola befejezése előtt, még ebből a csoportból jelentős számú nyelvvizsgáló kerülhetne ki. A következtetés levonásakor azonban figyelembe kell venni az önértékelés korlátját (Imre, 1995), vagyis azt, hogy a válaszadók által megadott nyelvtudás és szint nem biztos, hogy megfelel a valóságnak, de talán feltételezhetjük, hogy közel állhat hozzá.

A nyelvvizsgálókhöz hasonlóan a beszédképesség szerint is az angolt középfokon beszélők száma volt a legmagasabb (195 fő), ezt követte az angol alapfokú beszédképesség (133 fő). Németül alapfokon 122 fő beszél, angol középhaladó 99 fő, angol felsőfok 52 fő, német középfok 40 fő, német középhaladó 35 fő. Igen magas a németül alapfokon beszélők száma (126). Az idegen nyelven beszélők többsége angolul és németül tud, a többi idegen nyelvet jelentősen kevesebben beszélik. Harmadik helyen a francia nyelvet beszélők állnak

(28 fő), akik alap- (23 fő) illetve középfokon (5 fő) beszélnek a nyelvet. Oroszul 19 fő beszél, akik között négy felsőfokú tudással rendelkező is található, egy-egy középfaladó és középfokú és 13 alacsony szinten beszélni képes válaszadó volt. Az oroszul beszélő tanulók jelenléte a mintában a keleti határ közelsége miatt nem meglepő. Az oroszról alig marad el az olaszul beszélők száma (17), akik nagy része alacsony szinten és 2 fő középfaladó szinten beszél. Spanyolul 15-en beszélnek, nagy részük alacsony szinten, de van néhány magasabb szinten beszélő válaszadó is a mintában (1 középfaladó, 2 középfok, 1 felsőfok). Az ukrán (5 fő), román (4 fő), lengyel (1 fő) és szlovák (2 fő) nyelveket beszélő feltételezhetően határon túlról érkezett tanulók lehetnek, különösen azért, mert mind a 4 nyelvből van felsőfokon beszélő válaszadó. A lovári cigány nyelvet középfaladó szinten beszélő tanuló esetén feltételezhető, hogy roma tanulóval van szó. Végezetül két fő beszél latinul, egyikük alacsony szinten, a másik felsőfokon.

Az eredményekből az látszik, hogy amíg angolból tömegek tudnak eljutni középfokig, addig németből a tanulók nagy része csak alacsony szintig jut el. Ez részben magyarázható azzal, hogy a német a diákok többségének a második tanult idegen nyelv, részben pedig azzal, hogy a német népszerűsége az angolhoz képest csökkenő tendenciát mutat (Sebestyén, 2022).

Az iskolában tanult első idegen nyelv kiválasztása igen fontos a sikerességhez, mert az első nyelv a legtöbb esetben eldönti a középiskolában első nyelvként, nagyobb óraszámú tanult nyelvet (Sebestyén, 2022). Megvizsgáltuk, hogy ez a jelenség a mintánkban hogyan alakul (20. táblázat). Keresztábra lekérdezésünk nagyon erősen szignifikáns összefüggést mutatott.

20. táblázat

Az első tanult idegen nyelv alakulása általános- és középiskolában

középiskolában tanult első nyelv	általános iskolában tanult első nyelv			
	angol		német	
	n	%	n	%
angol	<u>408</u>	<u>97,4</u>	32	34,8
német	11	2,6	<u>60</u>	<u>65,2</u>
összesen	419	100	92	100

Forrás: Kelet-magyarországi gimnáziumi és technikumi tanulók idegen nyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
 Chi-négyzet próba; $p=0,000$; aláhúzás: Adj. res. ≥ 2

Érdekes megfigyelni, hogy az általános iskolában elsőként tanult angol nyelvet a válaszadók 97%-a továbbtanuláskor megtartotta első nyelvként, ugyanakkor az elsőként németet tanulók harmada (34,8%-a) angolra váltotta. Ez lehet tanulói döntés eredménye, ez esetben magyarázhatjuk a német népszerűségének csökkenésével (Sebestyén, 2022), de oka lehet a középiskola adott nyelvi kínálata, az egyes szakirányokhoz, tagozatokhoz rendelt idegen nyelv is. Az azonban biztos, hogy az eredményességhez vezető utat próbára teszi a nyelvváltás az érettségiig rendelkezésre álló időkorlát miatt.

A sikeresség érzése

A tanulmányi eredményesség szempontjából nem csak a nyilvánvaló eredmények fontosak, de a sikeresség érzése is kiemelkedő, mert megalapozhatja a későbbi kedvező tanulási életutat (Szemerszki, 2015). Ezt igaznak gondoljuk az idegennyelv-tanulási eredményesség esetén is, ezért, mint második szubjektív tényező, fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a tanuló mennyire érzi magát sikeres nyelvtanulónak, milyen idegen nyelvi önbizalommal rendelkezik. Pilot kutatásunkhoz hasonlóan kérdőívünk egyik kérdése arra kérdezett rá, hogy a tanuló sikeres nyelvtanulónak tartja-e magát, és három lehetőségből jelölje meg annak okát (mert beszéli, vagy nem beszéli a nyelvet, mert jó vagy rossz osztályzatokat kap idegen nyelvből, illetve, mert van, vagy nincs nyelvvizsgálója). (21. táblázat)

21. táblázat

Idegennyelv-tanulási sikeresség önértékeléssel

	fő	%
nem sikeres	184	32,5
sikeres	356	62,9
vegyes válasz	16	2,8
nem válaszolt	10	1,8
összesen	566	100

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=566

A tanulók többsége (356 fő, 62,9%) sikeresnek értékeli idegennyelv-tanulási karrierjét, 184 fő (32,5%) gondolja úgy, hogy sikertelen, további 16 főtől érkezett vegyes válasz (van szempont, mely szerint sikeres és van, amely szerint sikertelen, illetve egyik nyelvből sikeres, a másiktól nem). Összességében tehát a többség sikeres nyelvtanulónak gondolja magát.

Pilot kutatásunknál tapasztaltuk, hogy a beszédképesség a legfontosabb, ami miatt sikeresnek érzik magukat. Ez a szempont itt a primér kutatásunkban (22. táblázat) is a vezető sikerességi tényező volt, a magukat sikeresnek tartó válaszadók 62,6%-a érzi magát sikeresnek azért, mert jól tud kommunikálni idegen nyelven. Kicsit kevesebben (186 fő, 52,2%) a jó osztályzatok miatt gondolják magukat sikeres nyelvtanulónak és 35,1% (125 fő) érzi nyelvvizsgája miatt, hogy sikeres nyelvtanuló. Tehát az látszik, hogy az az érzés, hogy képes kommunikálni az adott nyelven sokkal fontosabb az idegen nyelvi önbizalom tekintetében, mint egy külső mérce, az iskolai osztályzat vagy egy sikeres nyelvvizsgabizonyítvány.

22. táblázat

A válaszadó diákok sikerre vagy sikertelenségre adott válaszai (több válasz is adható)

Sikeres nyelvtanulók által megjelölt okok (több válasz is adható)	fő	%
jó beszédképesség	223	62,6
jó osztályzat	186	52,2
nyelvvizsga	125	35,1
Magukat sikeres nyelvtanulónak tartók összesen	356	100
Sikertelen nyelvtanulók által megjelölt okok (több válasz is adható)	fő	%
beszédképesség hiánya	37	20,1
rossz osztályzat	70	38
nyelvvizsga hiánya	121	65
Magukat sikertelen nyelvtanulónak tartók összesen	184	100

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=566

A sikertelenség érzése leginkább a nyelvvizsga hiánya miatt jelenik meg (65%, 121 fő) a magukat sikertelennek tartó válaszadók között, melyet a rossz osztályzatok miatti kudarcélmény követ 38% (70 fő) esetében és mindössze 20,1% (37 fő) tartja magát sikertelennek azért, mert nem beszél idegen nyelvet. A nyelvvizsgák hiánya miatti sikertelenség érzésének oka lehet az a tény, hogy a hazai felsőoktatásban hosszú ideig a nyelvvizsgával igazolható idegennyelv-tudás számított eredményesnek, mely láthatóan a középiskolások sikerességéről alkotott képét is meghatározta, igazán sikeresnek nyelvvizsgával érzik magukat. Ugyanezt tükröződik vissza, ha a sikeresség – sikertelenség okát a nyelvvizsgával való rendelkezéssel összevetjük (23. táblázat). Azt láthatjuk, hogy a nyelvvizsgák erős önbizalmat adnak a fiataloknak, a nyelvvizsgával rendelkező magukat sikeresnek gondolók 86%-a megjelölte, hogy nyelvvizsgája miatt érzi magát sikeres nyelvtanulónak. Közel 54% jelölte a beszédképességet és csak mintegy 40% az iskolai osztályzatokat, mint sikerességi tényezőt.

23. táblázat

A sikeres nyelvtanulói érzés okai a nyelvvizsgálóval rendelkezők és a nyelvvizsgát nem tett tanulók között

Sikeres nyelvtanulók - sikeresség okai (több válasz is adható)	Nyelvvizsgálóval nem rendelkező tanulók		Nyelvvizsgálóval rendelkező tanulók	
	%	fő	%	fő
jó beszédképesség***	68	145	<u>54</u>	78
jó osztályzat NS	60,3	128	40,2	58
nyelvvizsga***	0	0	<u>86</u>	125
Magukat sikeres nyelvtanulónak tartók összesen	100	212	<u>100</u>	144
Sikertelen nyelvtanulók – sikertelenség okai (több válasz is adható)	Nyelvvizsgálóval nem rendelkező tanulók		Nyelvvizsgálóval rendelkező tanulók	
	%	fő	%	fő
beszédképesség hiánya***	<u>19</u>	36	100%	1
rossz osztályzat NS	<u>36,6</u>	67	0	0
nyelvvizsga hiánya***	<u>66</u>	121	0	0
Magukat sikertelen nyelvtanulónak tartók összesen	<u>100</u>	183	100	1

Forrás: Középisikolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
 Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns; aláhúzás Adj. res. ≥ 2 NS
 N=566

A nyelvvizsgálóval még nem rendelkezők leginkább beszédképességük miatt érzik magukat sikeresnek (68%), de majdnem ennyien (60,3%) a jó osztályzatuk miatt is sikeresnek tartják magukat.

A nyelvvizsgálóval nem rendelkező magukat sikertelennek gondolók közel 66%-a úgy érzi, hogy a nyelvvizsga megszerzése tehetné őket sikeressé, az osztályzat csak a második helyen jelenik meg (36,6%), míg a beszédképesség hiánya 19%-nak okoz sikertelenség érzést, feltehetően azért, mert nyelvvizsga hiányában és rossz osztályzat ellenére is kommunikálni tudnak idegen nyelven.

Eredményeink összevetésének pilot kutatásunk során feltárt eredményekkel, ahol a sikeresség tekintetében hasonló sorrend figyelhető meg a nyelvvizsgálók körében (nyelvvizsga, beszédképesség, osztályzatok) és a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők között (nyelvvizsga hiánya, rossz osztályzat, beszédképesség hiánya).

Úgy tűnik, hogy összességében a legfontosabb sikerességi tényező a tanulók szemszögéből a jó beszédképesség, ugyanakkor igénylik a tanulók a külső megmértetést, egy nyelvvizsga megszerzése erős sikerérzetet ad a tanulóknak.

6.4.2. Idegennyelv-tanulási eredményességi index

A válaszadóink idegennyelv-tanulási eredményességének feltérképezése után arra vállalkozunk, hogy a sikeresség mögött meghúzódó háttértényezőket feltárjuk. A kutatás további három dimenziójában vizsgáljuk a szocio-demográfiai tényezőket, azaz az egyéni vagy családi különbségeket, az oktatási intézmény tényezőit, vagyis az iskolai különbségeket, valamint a tőkék jelenlétét a tanulók idegennyelv-tanulási előmenetele mögött és megvizsgáljuk, hogy vajon mely háttértényezők járulnak hozzá leginkább a kedvezőbb idegennyelv-tanulási eredményességhez.

Primér kutatásunk elemzéséhez az idegennyelv-tanulási eredményesség mérése céljából egy indexet hoztunk létre, melyet az eredményesség objektív és szubjektív tényezőinek bevonásával alkottunk meg. Ezzel az volt a célunk, hogy együtt tudjuk mérni az idegennyelv-tanulási eredményességet szubjektív és objektív szempontból a rendelkezésünkre álló változókkal. Három objektív tényező a nyelvvizsgálóval való rendelkezés, a nyelvvizsga szintje és annak száma és két szubjektív tényező, az önértékeléssel megadott beszédkézség és a sikeres nyelvtanulói érzet voltak. Az index számításához bevont konkrét változók a következők voltak:

- rendelkezik bármilyen nyelvvizsgálóval valamely idegen nyelvből (0-1),
- rendelkezik legalább középfokú komplex nyelvvizsgálóval valamely idegen nyelvből (0-1),
- rendelkezik legalább felsőfokú bármely (írásbeli vagy szóbeli vagy komplex) nyelvvizsgálóval valamely idegen nyelvből (0-1),
- hány nyelvből van nyelvvizsgálója (0-4),
- beszél-e alacsony szinten valamely idegen nyelven (0-1),
- beszél-e középfokú szinten valamely idegen nyelven (0-1),
- beszél-e középfokú szinten valamely idegen nyelven (0-1),
- beszél-e felsőfokú szinten valamely idegen nyelven (0-1),
- sikeres nyelvtanulónak tartja-e magát (0-1),

A változókat az indexbe bevonás előtt dichotom értékűre kódoltuk. A felsőfokú nyelvvizsgálónál sikeresnek tekintünk akár részvizsgát is (csak szóbeli, vagy csak írásbeli), hiszen ezzel a tanuló már meghaladta a B2 szintű középfokú nyelvvizsga szintjét (a KER szerinti középszintet, amely szinten a nyelvtanuló már önálló idegennyelv-használó és amely

sokáig a diplomák kiadásának feltétele volt és várhatóan bizonyos felsőoktatási intézményekben az is marad). Így tehát egy felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező tanuló három pontot kapott a nyelvvizsgára, egy középfokú komplex vizsgával kettőt, míg egy alacsony fokú nyelvvizsgával egy pontot. Az index megalkotásakor a nyelvvizsgák mellett nagyon fontos sikertényezőnek tartottuk az önértékeléssel megadott beszédkésztséget és idegen nyelvi képességeik sikeres megítélését, különösen azért, mert a diplomák megszerzéséhez 2022/23 tanévtől már nem kötelező a nyelvvizsga. Az index használata előtt ellenőriztük a bevont változók Crohnbach alfa értékét, mely 0,845, ez alapján azt mondhatjuk, hogy az általunk megalkotott Idegennyelv-tanulási Eredményességi Index megfelelő megbízhatósággal bír.

Primér kutatásunk elemzése során végig ezt az indexet használtuk. A mintában az index értéke a 0-13 közötti skálán 0-11 közötti értékeket vett fel, a minta átlagértéke 3,73. Az elemzés során az ettől magasabb indexértékkel rendelkező válaszadókat átlag feletti idegennyelv-tanulási eredményességűnek tekintjük. A középfokú komplex nyelvvizsgával rendelkezők index átlaga: 7,48, a bármely (szóbeli, írásbeli vagy komplex) felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők index átlaga: 8,81 volt.

6.5. Egyéni és családi különbségek, szocio-demográfiai jellemzők

Kutatásunk második dimenziójában annak jártunk utána, hogy a válaszadó tanulók idegennyelv-tanulási eredményességében mutatkozó különbségek mögött milyen egyéni és családi jellemzők figyelhetők meg. Ebben a tekintetben vizsgáljuk az idegennyelv-tanulási eredményességet a nemek, a lakóhely településtípusa, a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet, az árnyékoktatás és az idegennyelv-tanulási motiváció szempontjából, végezetül bináris logisztikus regresszió segítségével megvizsgáljuk, hogy a felsorolt tényezők közül melyek esélynövelő hatása a legjelentősebb.

6.5.1. Nemek

Ahogy a szakirodalmi feltárás során láttuk, megoszlanak a kutatási eredmények, arról, hogy az idegen nyelvek tanulásában a lányok/nők eredményesebbek-e (Fényes, 2009; Gtówka, 2014; Józsa & Nikolov, 2005), vagy a fiúk/férfiak (Hegedűs, 2022), vagy nincs szignifikáns

különbség a nemek között (Gál, 2014), esetleg van különbség, de más-más szempontból eredményesebb mindkét nem (Bacsa, 2012, Vigh, 2013).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy mintánkban az idegennyelv-tanulási eredményesség tekintetében döntő-e a nem, ezért a CHERD adatbázis elemzésünkhöz és pilot kutatásunkhoz hasonlóan primér kutatásunkban is megvizsgáltuk, hogy alakul az idegennyelv-tanulási eredményesség a nemek szerint.

Primér kutatásuk eredményei sem mutattak szignifikáns összefüggést a nemek és az idegennyelv-tanulási eredményesség között. Nem mutatkozott jelentős eltérést férfiak (2,99) és nők (3,12) idegennyelv-tanulási eredményességi indexe között. Eredményeink összecsengenek Gál (2014) eredményeivel, aki tanulmányában rámutat arra, hogy annak ellenére, hogy a nők hamarabb vesznek igénybe magán idegennyelv-tanulási formákat, a középfokú tudás megszerzésekor nem látszott különbség a két nem között. Feltételezzük, hogy ennek hátterében a médiafogyasztási szokások megváltozása érhető tetten, ahol a fiúk aktívan kiaknázzák az idegennyelv-tanulási lehetőségeket. Barnucz & Fónai (2020) kutatásából az is kiderült, hogy a fiúk rutinosabban használják az IKT eszközöket az idegennyelv-tanulásban, ebből arra következtethetünk, hogy valószínűleg eredeti nyelven néznek filmet és játszanak, mely esetleges lányokkal szembeni hátrányaikat segíthetett leküzdeni az idegennyelv-tanulás során.

6.5.2. Szülők iskolai végzettsége

Ahogy számos nemzetközi és országos kutatás eredményei is bizonyítják, a szülők iskolázottsága nagymértékben befolyásolja a tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét (Terestyéni, 1981; Gardner, 1985; Vágó, 2000; Csapó, 2001; Ottó & Nikolov, 2003; Nikolov & Józsa, 2003; Róbert, 2004; Kormos & Csizér, 2005; Vágó, 2007; Nikolov, 2009; Mattheoudakis & Alexiou, 2009; Kormos & Kiddle, 2013; Butler, 2014; Novák & Morvai, 2017; Bocsi, 2018). Ezen kutatási eredményekre támaszkodva primér kutatásunkban vizsgáltuk a szülők legmagasabb iskolai végzettségét az idegennyelv-tanulási eredményesség háttérében. Külön vizsgáltuk az apák és az anyák iskolai végzettségével való összefüggést, hogy lássuk, vajon az apák vagy az anyák iskolázottságával mutat-e erősebb összefüggést az idegennyelv-tanulási eredményesség.

Primér kutatásunk eredményei szerint (24. táblázat) mind az apák, mind az anyák iskolai végzettsége nagyon erős szignifikáns összefüggésben van az idegennyelv-tanulási eredményességi indexszel ($p=0,00$), ami egyértelműen rávilágít arra, hogy a szülői végzettség az általunk vizsgált mintában is erős tényező az idegennyelv-tanulási eredmények mögött.

24. táblázat

Szülők iskolai végzettsége és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

szülő iskolai végzettsége	Idegennyelv-tanulási eredményességi index	apák	anyák
kevesebb, mint érettségi	átlag	2,64	2,43
	n	193	136
	szórás	1,98	2,01
érettségi	átlag	3,61	3,63
	n	182	182
	szórás	2,43	2,41
diploma	átlag	5,28	4,59
	n	138	206
	szórás	2,58	2,64
	N	513	524
	Szign. (Anova)	0,00	0,00
	ETA Squared	0,169	0,11

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Az ETA squared (0,169) értéke alapján ez az összefüggés magas magyarázó erővel bír. Az érettségivel rendelkező apák és anyák gyermekei közel a minta átlagával azonos indexértéket mutattak (3,61, 3,63). Az érettségivel nem rendelkező apák gyermekei átlag alatti (2,65) értéket hoztak, csakúgy, mint az érettségivel nem rendelkező anyák gyermekei (2,43). Diplomás szülők esetén azonban az apáknál egy kicsivel magasabb idegennyelv-tanulási eredményességi indexet (5,28) találtunk, mint a diplomás anyák esetén (4,59). Ez azt jelenti, hogy a CHERD adatbázisokon végzett és pilot kutatásunk eredményeivel ellentétben, ahol a nyelvvizsgával való rendelkezés apák és anyák végzettségével való összefüggése közel azonos volt, primér kutatásunk mintájában az apák végzettsége erősebben korrelált az idegennyelv-tanulási eredményességgel és azon belül is diplomás apai végzettség esetén nyújtanak a tanulók átlag feletti teljesítményt. Összességében elmondható, hogy Andor

(2000) közel két évtizeddel korábbi tanulmányában felvázolt erős szülői és apai iskolai végzettséggel való összefüggés változatlanul jelen van az idegennyelv-tanulási eredményesség tekintetében, melyet Andor a képzetesebb szülők erősebb érdekérvényesítő képességével magyaráz.

A szülői végzettség Csapó (2001) kutatása szerint meghatározó gyermekeik első idegen nyelv választására nézve, eredményei szerint a magasabban iskolázott szülők gyermekei inkább az angolt, míg az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei inkább a németet választják első, iskolai keretek között tanult idegen nyelvként, ez alól csak a nyugati határvidék volt kivétel, ahol a német nyelvtudás Ausztria közelsége miatt felértékelődik. Ugyanakkor Sebestyén (2022) a mintavételünkkel megegyező két vármegyében folytatott kutatása éppen fordított eredményt talált. Kíváncsiak voltunk arra, hogy eredményeink melyik jelenséget tükrözik, ezért összevetettük a tanulók első tanult idegen nyelvét az apák és anyák háromfokúra kódolt iskolai végzettségével, azonban egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést. Mindhárom szülői csoport (diplomás, érettségizett és érettséginel alacsonyabb végzettségű) esetén közel a mintaátlag szerint alakult az első tanult idegen nyelv. Azt mondhatjuk tehát, hogy eredményeink nem erősítik meg sem Csapó (2001), sem Sebestyén (2022) eredményeit. Azt feltételezzük, hogy nem nyelvválasztásról van szó, hanem az adott iskola idegen nyelvi kínálatához való igazodásról. Ez különösen igaz a kisebb települések általános iskoláiban, ahol az adott iskola nyelvi kínálata szűkebb, mint egy nagyobb településen (Andor, 2000).

Szemerszki (2015) középiskolásokat vizsgáló kutatásában nem csak a már meglévő nyelvvizsgákat, hanem a még tervben lévő vizsgákat is figyelembe vette az idegennyelv-tanulási eredményesség szempontjából. Primér kutatásunkban megvizsgáltuk a tanulók jövőbeli nyelvvizsgaszerezési terveit is és összevetettük azt a szülők iskolai végzettségével. A kérdőívben a tanulók arról nyilatkoztak, hogy a középiskolában tanult első és második nyelvekből kívánnak-e nyelvvizsgát tenni érettségi előtt vagy után és azt milyen szinten tervezik.

Ha a tanulók jövőbeli nyelvvizsga terveit megvizsgáljuk, a szülői iskolázottság mintázatai erősen tükröződnek (25-28. táblázatok). Az első idegen nyelvből érettségi előtt nyelvvizsgát nem tervezők között (25. táblázat) az érettséginel alacsonyabb végzettségű apák és anyák gyermekei felülreprezentáltak.

25. táblázat

A tanuló jövőbeli tervei az első idegen nyelvvizsga előtt a szülői iskolázottság összefüggésében

A tanuló tervezi, hogy érettségi előtt nyelvvizsgát tesz a középiskolában tanult első idegen nyelvből	apa végzettsége érettségénél alacsonyabb ***	apa érettségizett ***	apa diplomás ***	anya végzettsége érettségénél alacsonyabb ***	anya érettségizett ***	anya diplomás ***
nem	40,3%	30,9%	12,3%	47,1%	31,1%	15,8%
igen, alapfokon	9,7%	3,3%	1,4%	8,6%	4,9%	3,4%
igen, középfokon	34,2%	40,9%	39,9%	34,3%	38,3%	40,4%
igen, felsőfokon	7,1%	7,2%	13%	3,6%	6,6%	13,3%
már van nyelvvizsgája	8,7%	17,7%	33,3%	6,4%	19,1%	27,1%
összesen	100% n=196	100% n=181	100% n=138	100% n=140	100% n=183	100% n=203

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
 Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns
 apák végzettségére adott válaszok N=515, anyák végzettségére adott válaszok, N=526

Ugyancsak ez a csoport felülreprezentált azok között, akik a középiskola elvégzéséig maximum egy alapfokú nyelvvizsgát terveznek megszerezni az első tanult idegen nyelvből. Az érettségizett és diplomás apák és anyák gyermekei közel azonos arányban terveznek középfokú nyelvvizsgákat az első nyelvből, az érettségénél alacsonyabban végzett szülők gyermekei csak egy kicsit maradnak el tőlük. A felsőfokú nyelvvizsgák tekintetében azonban a diplomás apák és anyák gyermekei felülreprezentáltak, a felsőfokúnál alacsonyabb végzettségű apák közel azonos arányban terveznek felsőfokú vizsgát, az anyák esetében nagyobb eltérés mutatkozik, az érettségizett anyák gyermekeinek majd kétszer annyi százaléka tervez felsőfokú vizsgát az első nyelvből.

Azt láthatjuk, hogy az érettségénél alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél a legnagyobb azok aránya, akik nem terveznek nyelvvizsgát az első nyelvből, átlagtól kissé elmaradó arányú a középfokú vizsgaterv és ők azok, akiknek az alapfokú szintű dokumentum végső célként a terveikben szerepel. Az érettségizett szülők gyermekei leginkább középfokú vizsgákat terveznek az első nyelvből, de igen magas az alapfokú

vizsgával megelégedők aránya (közel 30%). A diplomás szülők esetén is a középfokú vizsgatervek a legnagyobb arányúak, azonban köztük a legmagasabb a már nyelvvizsgával rendelkezők aránya, illetve a felsőfokú vizsgát tervezők aránya is.

A második nyelv tekintetében (26. táblázat) először is azt figyelhetjük meg, hogy minden szülői háttérrel rendelkező csoport esetén érvényes, hogy a többség nem tervez vizsgát tenni érettségi előtt.

26. táblázat

A tanuló jövőbeli tervei az második idegen nyelvvizsgával érettségi előtt a szülői iskolázottság összefüggésében

A tanuló tervezi, hogy érettségi előtt nyelvvizsgát tesz a középiskolában tanult első idegen nyelvből	apa végzettsége érettségénél alacsonyabb ***	apa érettségizett ***	apa diplomás ***	anya végzettsége érettségénél alacsonyabb ***	anya érettségizett ***	anya diplomás ***
nem	<u>84,4%</u>	81,3%	62,3%	<u>87,7%</u>	<u>84,7%</u>	64,1%
igen, alapfokon	4,9%	0,8%	4,9%	2,7%	2,3%	4,7%
igen, középfokon	10,7%	17,1%	<u>23%</u>	9,6%	11,5%	<u>24,7%</u>
igen, felsőfokon	0%	0%	<u>4,1%</u>	0%	0,8%	2,4%
már van nyelvvizsgája	0%	0,8%	<u>5,7%</u>	0%	0,8%	<u>4,1%</u>
összesen	100% n=122	100% n=123	100% n=122	100% n=73	100% n=131	100% n=170

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Chi-négyzet próba * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

apák végzettségére adott válaszok N=367, anyák végzettségére adott válaszok N=374

Alapfokú vizsgát kevesebb, mint 5% tervez, legtöbben középfokú vizsgát terveznek, arányuk a szülők (mind az apák, mind az anyák) iskolai végzettségével arányosan nő. A legnagyobb arányban, a mintaátlag felett középfokú vizsgát a diplomás szülők gyermekei terveznek, közel negyedük szeretne középfokú vizsgát tenni a középiskola végéig. Felsőfokú vizsgát szinte kizárólag csak a diplomás szülők gyermekei terveznek, közülük az diplomás

apák gyermekei a mintaátlagtól magasabb arányban és az is látszik, hogy szinte csak a diplomás szülők gyermekeinek van a második nyelvből már nyelvvizsgálója.

Vizsgáljuk meg, hogy milyen nyelvvizsga tervekkel rendelkeznek a fiatalok az érettségi utáni időszakra az első nyelvből (27. táblázat).

27. táblázat

A tanuló jövőbeli tervei az első idegen nyelvvizsga után a szülői iskolázottság összefüggésében

A tanuló tervezi, hogy érettségi előtt nyelvvizsgát tesz a középiskolában tanult első idegen nyelvből	apa végzettsége érettségénél alacsonyabb	apa érettségizett ***	apa diplomás ***	anya végzettsége érettségénél alacsonyabb	anya érettségizett ***	anya diplomás ***
nem	<u>36,1%</u>	29%	24,8%	33,8%	28,6%	20,2%
igen, alapfokon	<u>9,8%</u>	3,4%	1,6%	<u>11,3%</u>	4,6%	1,6%
igen, középfokon	34,4%	35,8%	21,7	<u>39,8%</u>	35,4%	21,9%
igen, felsőfokon	12%	15,9%	20,9%	10,5%	13,1%	<u>21,9%</u>
már van nyelvvizsgálója	7,7%	15,9%	<u>31%</u>	4,5%	18,3%	<u>24,5%</u>
összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	n=183	n=176	n=129	n=133	n=175	n=192

Forrás: Középiskolások idegen nyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

apák végzettségére adott válaszok: N= 488, anyák végzettségére adott válaszok végzettsége: N=500

Az érettségénél alacsonyabb végzettségű apák gyermekei legnagyobb arányban (36,1%, a mintaátlag felett) nem terveznek vizsgát semmilyen szinten, legnagyobb arányban (34,4%) középfokú vizsgatervük van, 12% tervez felsőfokú, 9,8% alapfokú vizsgát, ez utóbbi csoport felülreprezentált. Az érettségénél alacsonyabb végzettségű anyák esetén viszont a középfokú nyelvvizsga megszerzése a cél legnagyobb (mintaátlag feletti) arányban. Kicsit kevesebben nem terveznek semmilyen vizsgát, szintén felülreprezentált az alapfokú vizsgát tervezők aránya és közel 10% terveiben szerepel felsőfokú nyelvvizsga.

Az érettségizett szülők (apák és anyák) gyermekei minden tervezett szinten a mintaátlagnak megfelelő arányban szerepelnek (28. táblázat). Legtöbbjük középfokú vizsgát tervez az első nyelvből érettségi után, őket a vizsgát egyáltalán nem tervezők követik. 13,1%– 15,9%-uk tervez felsőfokú vizsgát, míg alacsonyabb, mint 5% szeretne tenni. A diplomás szülők gyermekei leginkább már rendelkeznek nyelvvizsgával, maradékuk terveiben közel azonos arányban szerepel felsőfokú vizsga (diplomás anyák esetében felülreprezentáltan), középfokú nyelvvizsga, vagy a nyelvvizsga hiánya. Alacsony nyelvvizsgát nagyon kevesen terveznek.

28. táblázat

A tanuló jövőbeli tervei az második idegen nyelvel érettségi után a szülői iskolázottság összefüggésében

A tanuló tervezi, hogy érettségi előtt nyelvvizsgát tesz a középiskolában tanult első idegen nyelvből	apa végzettsége érettségénél alacsonyabb **	apa érettségizett **	apa diplomás **	anya végzettsége érettségénél alacsonyabb *	anya érettségizett *	anya diplomás *
nem	70,9%	71,7%	59,8%	73,2%	73,6%	60,9%
igen, alacsony szinten	<u>8,5%</u>	3,3%	3,6%	8,5%	5,6%	3,7%
igen, közép szinten	17,1%	18,3%	21,4%	16,9%	14,4%	22,4%
igen, magas szinten	3,4%	5,8%	8,9%	1,4%	5,6%	<u>8,7%</u>
már van nyelvvizsgája	0%	0,8%	<u>6,3%</u>	0%	0,8%	<u>4,3%</u>
összesen	100% n=117	100% n=120	100% n=122	100% n=71	100% n=125	100% n=161

Forrás: Középiskolások idegen nyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Chi-négyzet próba * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

apák végzettségére adott válaszok: N=349, anyák végzettségére adott válaszok: N=357

Ami a második idegen nyelvből érettségi után megszerzendő vizsgákat illeti, a nem diplomás apák és anyák gyermekei esetében az látszik, hogy több mint 70%-uk terveiből hiányzik a nyelvvizsgaszerzés. A diplomás szülők esetén ez az arány egy kicsit alacsonyabb, közel 60%. A vizsgát tervezők között a legtöbben középfokú vizsgát szeretnének letenni, arányuk

a legmagasabb a diplomás szülők gyermekei között. Alapfokú vizsgát az érettségivel nem rendelkező szülők gyermekei terveznek (apák esetén felülreprezentált arányban), felsőfokú vizsgát pedig a diplomás szülők gyermekei (anyák esetén felülreprezentált arányban).

A fenti vizsgált szempont eredményei alapján az látható, hogy a szülői iskolázottság nem csak a már megszerzett nyelvvizsgák esetén tükröződik, de nagyon erősen feltételezhető a kapcsolata a tanulók jövőbeli nyelvvizsgaszerzési terveivel is. Megerősíthetjük, hogy az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei csak kis százaléka terveznek az idegennyelv-tanulást és a nyelvvizsga megszerzése, feltételezhetően azért, mert a többségnek nincsenek olyan tervei, melyekhez nyelvtudás szükséges (Einhorn, 2015).

Válaszadóinktól megkérdeztük, hogy miért tartották, vagy tartják fontosnak a nyelvvizsga megszerzését (29. táblázat).

29. táblázat

Nyelvvizsgaszerzési tervek lehetséges okai (több válasz is adható)

Nyelvvizsgaszerzési tervek lehetséges okai	n	%
a tanuló fontosnak tartja	271	47,9
diplomaszerzéshez szükséges	253	44,7
felsőoktatásba bemeneti követelmény	241	42,6
külföldi munkavállaláshoz szükséges	236	41,7
hazai munkavállaláshoz szükséges	195	34,5
szülői elvárások miatt	155	27,4
tanári javaslat miatt	103	18,2
barátok számára fontos	71	12,5

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=566

A válaszok azt tükrözik, hogy a nyelvvizsgaszerzést a válaszadó tanulók elsősorban saját belső igényük miatt tervezik, továbbá felsőoktatási célú be- vagy kimeneti követelmények miatt. Ezt követi a külföldi és hazai munkavállalás, ahol a tanulók részére is egyértelmű, hogy szelekciós tényező lesz a nyelvtudás (Einhorn, 2000). A szülők elvárása kevésbé hangsúlyos ösztönző a nyelvvizsgák megszerzésére, a tanári javaslat és baráti vélemény pedig még gyengébb motiváló tényezőnek bizonyult.

Pilot kutatásunkban a felvételi bemeneti követelmény szerepelt az első helyen, és hasonlóan primér kutatásunk eredményeihez, ott is a legkevésbé a szülői elvárások, tanári vagy baráti befolyás miatt tartották fontosnak a nyelvvizsgaszerzést.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a tanulók fele erős intrinzik motivációval rendelkezik, melyet extrinzik tényezők (továbbtanulás, munkavállalás) tovább erősítenek. A kérdőív lekérdezése idején még érvényben volt a diplomák kimeneti nyelvvizsga követelménye és a lekérdezés első felében a kilátásba helyezett 2020-as bemeneti követelményről is tudtak a diákok. A lekérdezés utolsó fázisában a bemeneti követelményt feloldották, de még nem volt egyértelmű, hogy ideiglenes felfüggesztésről van-e szó. Az elemzéskor már tudjuk, hogy a kimeneti követelmény is megszűnt. Ezért az eredmények alapján azt gondoljuk, hogy a felsőoktatási célok helyett a nyelvtanulók a jövőben leginkább a munkavállalás könnyebbé tétele miatt tanulnak majd nyelvet és terveznek nyelvvizsgákat, vagyis vélhetően a tényleges, használható nyelvtudás megszerzése lesz a céljuk.

6.5.3. A lakóhely településtípusa

Második egyéni jellemzőként a lakóhely településtípusa és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggéseit vizsgáltuk meg. Vajon a közel két évtizeddel korábbi megállapítások, miszerint a fejlettebb településen – egyfelől a magasabban iskolázott lakosok nagyobb aránya (Andor; 2000) illetve a különórákhoz való könnyebb hozzáférés miatt – eredményesebb nyelvtanulókat találunk, vagy a digitalizáció és az internet világában már kiegyenlítődték a különbségek.

A három CHERD adatbázist vizsgáló kutatásunkban mindhárom adatbázisában megfigyelhető volt a lakóhely településtípusa és a nyelvvizsgaszerezés közötti összefüggés, de egyre kisebb arányú volt az eltérés a fejlettebb települések javára, melynek véleményünk szerint az internet és egyéb médiatartalmakhoz való hozzáférés lehetett az oka. Pilot kutatásunkban nem vizsgáltuk a településtípus és a nyelvvizsgaszerezés kapcsolatát, hiszen az adatfelvétel vármegyeszékhelyi (debreceni) középiskolákban folyt.

Primér kutatásunkban, a lakóhely településtípusa és az idegennyelv-tanulási eredményességi index közötti összefüggés szignifikáns volt (30. táblázat) és az ETA squared (0,52) értéke alapján ez az összefüggés magas magyarázó erővel bír.

30. táblázat

A lakóhely településtípusa és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

Lakóhely településtípusa	Idegennyelv-tanulási eredményességi index	
főváros	átlag	7
	n	2
	szórás	5,65
vármegyeszékhely	átlag	4,33
	n	177
	szórás	2,56
egyéb város	átlag	3,73
	n	225
	szórás	2,6
falu	átlag	2,85
	n	126
	szórás	2,23
	Szign. (Anova)	0,00
	ETA Squared	0,52

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) N=530

Azt találtuk, hogy minél magasabban van egy település a települési hierarchiában, annál magasabb az index értéke. A mintában - lévén két kelet-magyarországi vármegyében folytatott lekérdezésről van szó - mindössze 2 fővárosi lakos volt, eredményességi indexük kimagasló (7), róluk azonban általános következtetést nem vonhatunk le, ezt a többi településtípus esetében tehetjük csak meg. Egyértelmű tendencia rajzolódik ki, ahol a vármegyeszékhelyi lakosok az átlag feletti indexértékkel (4,33), az egyéb városi lakosok az átlagnak megfelelő indexértékkel (3,73) rendelkeznek, míg a falun élők átlag alatti (2,85) idegennyelv-tanulási eredményességi indexértékkel rendelkeznek. Megállapíthatjuk, hogy hasonló eredményre jutottunk, mint Andor (2000), aki szerint a szülők és nagyszülők mellett a településen lakók rendelkezésére álló nyelvi tagozatok, képzések kínálatával is magyarázható a különbség.

Azt mondhatjuk, hogy a szülők végzettsége mellett a tanuló lakóhelye is erősen meghatározza az idegennyelv-tanulási eredményességüket és az online elérhető bőséges segédanyag és tanulási lehetőség ellenére sem tűntek el a több mint két évtizeddel korábban feltárt (Andor, 2000) különbségek.

6.5.4. Anyagi helyzet

Bár az idegennyelv-tanulás a közoktatásban ingyenes, akár kiegészítő, akár helyettesítő jelleggel tanulható az iskola falain kívül is, ehhez azonban jelentős anyagi források mozgósítása szükséges, ami a családi háttér szerepét felértékeli (Szabó et al., 2021). Az idegennyelv-tanulás az egyik legnépszerűbb tárgy, amelyért a szülők készek anyagi áldozatot vállalni. De vajon egyenes arányban van-e az idegennyelv-tanulási eredményesség az anyagi helyzettel? Erre a kérdésre primér kutatásunkban is kerestük a választ. Az idegennyelv-tanulási sikerek összefüggését mind az objektív mind a szubjektív anyagi helyzettel összevetettük. Az objektív anyagi helyzet vizsgálatához a háztartásukban fellelhető anyagi javak összeadásával (saját lakás, saját ház, saját nyaraló, saját személygépkocsi, számítógép, laptop, tablet, okos TV, otthoni internet hozzáférés, mobilinternet, okosóra, az átlagosnál drágább okostelefon) indexet képeztünk, majd átlag alatti és átlag feletti objektív anyagi tőkével rendelkező csoportra osztottuk a válaszadókat. A szubjektív anyagi helyzet tekintetében a tanulók azon válaszaira támaszkodtunk, ahol nyilatkoznak családjuk általuk megítélt anyagi helyzetéről (1) Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk; 2) Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak. 3). Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni. 4) Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.) Sem az objektív, sem a szubjektív anyagi helyzet esetében nem kaptunk szignifikáns eredményt. Az eredményekből az is látszott, hogy válaszadóink döntő többsége jó, vagy kiváló anyagi helyzetű, vagyis nem valószínű, hogy anyagi nehézségeknek tudható be az idegennyelv-tanulási eredményességben megmutatkozó különbségek. Sem a CHERD adatbázisok elemzésekor, sem pilot kutatásunk során nem találtunk jelentős összefüggést az anyagi helyzet és az idegennyelv-tanulási eredményesség között. Bár az iskolán kívüli idegennyelv-tanulás pénzügyi terhet jelent a családoknak, sokkal inkább valószínű, hogy az értékítéletben megmutatkozó eltérések okozzák a különbségeket (Andor, 2000) mely mögött a költség-haszon hipotézis (Boudon, 1981) dolgozik.

6.5.5. Árnyékkoktatás

Mivel Magyarország az Európai Unióban nyelvvizsga nagyhatalomnak számít (Csépes, 2022), az árnyékkoktatás – mely általában egy olyan tárgyhoz kapcsolódik, melyből vizsgát kell tenni a tanulóknak (Gordon Győri, 2020) - rendkívül élénk, ugyanakkor adatok hiányában nehezen ellenőrizhető és kutatható. Vitákat generál, hogy mennyire gyengíti az esélyegyenlőséget és elértük-e már azt a szintet, ahol az árnyékkoktatásban részt nem vevők hátrányos helyzetbe kerülnek (Gordon Győri, 2020). Kérdés tehát, hogy az idegennyelv-tanulási eredményesség háttérében milyen mértékben van jelen ez az iskolán kívüli piacorientált szolgáltatás és kik veszik igénybe.

Primér kutatásunkban az árnyékkoktatás vizsgálatára kérdőívünk két kérdését használtuk fel, egyfelől a nyelvvizsgák megszerzéséhez igénybe vett idegennyelv-órákat, másfelől a nem kifejezetten nyelvvizsgával rendelkezők, hanem az összes válaszadó azon kérdésre adott válaszát, hogy szoktak-e magánórákon vagy nyelviskolai idegennyelv-órákon részt venni (soha, ritkán, gyakran). Ez utóbbi esetében a gyakran válaszokat vontuk be a 0-1 értékre kódolt árnyékkoktatás változóba. Vagyis az árnyékkoktatás változóban bármilyen célú iskolán kívüli tanár által vezetett órák szerepelnek. Az idegennyelv-tanulási eredményességi index nagyon erősen szignifikáns összefüggést mutatott (31. táblázat) az árnyékkoktatással ($p=0,00$). Az ETA squared (0,17) értéke alapján az összefüggés magas magyarázó erővel bír.

31. táblázat

Az árnyékkoktatás igénybevétele és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

A tanuló árnyékkoktatásban		idegennyelv-tanulási eredményességi index
ritkán vagy soha nem vesz részt	átlag	2,89
	n	329
	szórás	2,25
gyakran részt vesz	átlag	5,11
	n	201
	szórás	2,48
Szign. (Anova)		0,00
ETA Squared		0,17

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) (N=530)

A varianciaanalízis eredményei azt mutatják, hogy az iskolán kívüli idegennyelv-tanulás jelentős mértékben növelte válaszadó tanulóink idegennyelv-tanulási eredményességét. Míg az árnyékoktatást gyakran használók eredményességi indexe átlagosan 5,11, addig az azt soha vagy ritkán használók átlaga csupán 2,89.

Külön vizsgáltuk, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkezők vajon milyen mértékben vették igénybe az árnyékoktatást a vizsgára való felkészüléshez és azt találtuk, hogy a nyelvvizsgák 77,5%-ánál, tehát több mint háromnegyedénél volt jelen az árnyékoktatás valamilyen formája.

Megvizsgáltuk a bármely célú árnyékoktatásban részt vevő válaszadók szüleinek iskolai végzettségét és mind az apák, mind az anyák esetében erősen szignifikáns eredményt kaptunk (32. táblázat)

32. táblázat

Az árnyékoktatás igénybevétele és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései a szülői iskolázottság tükrében

A tanuló részt vett/vesz-e iskolán kívüli tanár által vezetett árnyékoktatásban	apa végzettsége érettségínél alacsonyabb ***	apa érettségizett ***	apa diplomás ***	anya végzettsége érettségínél alacsonyabb ***	anya érettségizett ***	anya diplomás ***
nem	<u>75,4%</u>	63,9%	43,9%	<u>77%</u>	<u>68,7%</u>	48,1%
igen	24,6%	36,1%	<u>56,1%</u>	23%	31,3%	<u>51,9%</u>
összesen	100% n=207	100% n=194	100% n=148	100% n=148	100% n=198	100% n=214

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

apák végzettségére adott válaszok: N=549, anyák végzettségére adott válaszok: N=560

Az eredmények arról tanúskodnak, hogy a szülő (mind az apák, mind az anyák) iskolai végzettségével arányosan nő az árnyékoktatásban részt vevő tanulók aránya. A diplomás szülők gyermekei mind erősen felülreprezentáltak az árnyékoktatásban részt vevők között, míg az árnyékoktatást igénybe nem vevők között éppen az érettségínél alacsonyabb végzettséggel rendelkező apák, illetve a diplománál alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei voltak felülreprezentáltak. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy az árnyékoktatásban való részvétel erősen köthető a szülő iskolázottságához, amelyet szintén Boudon költség-haszon hipotézisével magyarázhatunk.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy alakult a szülők iskolai végzettsége az árnyékkoktatást igénybe vevő nyelvvizsgálókkal rendelkezők között, az összefüggés azonban nem volt szignifikáns sem az apák, sem az anyák esetén. Az eredmények szerint a nyelvvizsgálókkal rendelkező és árnyékkoktatásban részt vevő tanulók több mint fele diplomás szülők gyermeke, az érettségizett szülők gyermekei közel a harmadát teszik ki a csoportnak.

Feltételezhető, hogy a kilátásba helyezett 2020-ban bevezetendő nyelvvizsga bemeneti követelmény a vizsgált tanulói réteg szüleinek döntését befolyásolta, így a szülők egy csoportja, mind a diplomás, mind a nem diplomás szülők körében, mindent megtett azért, hogy gyermekeik felsőfokú intézményben tanulhassanak majd tovább, ezért mozgósították anyagi forrásaikat az idegen nyelvi különórákhoz.

Az árnyékkoktatást igénybe vevő nem diplomás szülők esetében az is elképzelhető, hogy a Kovai és Zombory (2000) által felállított esélykiegyenlítő hipotézis érvényesült, amelyben azt feltételezték, hogy a gimnáziumban és a technikumban (az általunk is vizsgált két iskolatípusban) a tanulók már két szűrőn is átestek, egyrészt továbbtanultak az általános iskola után, illetve érettségit adó középiskolát választottak. Körükben a kevésbé iskolázott szülők is felzárkóztak az iskolázottabb szülő társakhoz az árnyékkoktatás igénybevétele tekintetében.

Ugyanakkor, hasonlóan saját 2000-ben végzett kutatásuk eredményeihez, mégis Kovai és Zombory (2000) egy másik hipotézise, az átörökítő hipotézis látszik igazolódni, mely szerint az idegen nyelvi különórákra járás a kulturális tőke átörökítésének eszköze lehet. Ezt az elméletet a tőkék vizsgálatának dimenziójában a kulturális tőke kapcsán még elemezni kívánjuk.

6.5.6. Idegennyelv-tanulási motiváció

Eredményes idegennyelv-tanulás nem képzelhető el megfelelő motiváció nélkül, ezt a motiváció és attitűd vizsgálatok igazolták (Gardner & MacIntyre, 1991; Dörnyei, 2005; Csizér & Dörnyei, 2005; Csizér, 2007; Kormos és Csizér, 2008, Dörnyei, 2014). A hátrányos helyzetű tanulók eredményességét sokszor az gátolja, hogy nincsenek olyan céljaik, amelyekhez szükség lenne nyelvtudásra (Einhorn, 2015), ezért nem tartják fontosnak az idegennyelv-tudás megszerzését.

Bár kutatásunknak nem volt elsődleges célja vizsgálni a tanulói motivációt, kérdőívünk egyik kérdésével, miszerint értéknek tartják-e a nyelvtudást, ezt a kérdés is érintettük (33. táblázat). A varianciaanalízis szignifikáns összefüggést mutatott ($p=0,00$) az idegennyelv-tanulási eredményességi index és a tanuló nyelvtudás értékességéről alkotott véleménye között. Azt mondhatjuk, hogy a teljes minta mintegy 90%-a fontosnak tartja a nyelvtudást, tehát a gyengébb idegennyelv-tanulási eredményességi indexértékkel rendelkező tanulók is tisztában vannak azzal, hogy szükségük lesz az idegennyelv-tudásra.

33. táblázat

A nyelvtudásról alkotott vélemény és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

A tanulónak a nyelvtudás	idegennyelv-tanulási eredményességi index	
nagyon fontos	átlag	4,37
	n	313
	szórás	2,51
fontos	átlag	2,84
	n	205
	szórás	2,39
nem igazán fontos	átlag	2,88
	n	9
	szórás	2,75
egyáltalán nem fontos	átlag	1,66
	n	3
	szórás	1,15
	Szign. (Anova)	0,00
	ETA Squared	0,088

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=530

Az eredmények azt tükrözik, hogy azon tanulók idegennyelv-tanulási eredményességi indexe a legnagyobb (4,37), akik nagyon fontos értéknek tartják a nyelvtudást, ezzel mintaátlag feletti eredményességi indexet mértünk ennél a csoportnál. Szinte nem mutatkozott különbség a két középső lehetőséget megjelölő tanulók között, a nyelvtudást fontosnak és nem igazán fontosnak gondoló tanulók eredményességi indexe egyformán közepes érték volt (2,84, 2,88) míg a nyelvtudást értéktelennek tartó válaszadók átlaga mindössze 1,66 volt. Az utolsó két csoport válaszadóinak száma jóval elmaradt a nyelvtudást kedvezőbben megítélő másik két csoporttól. Az ETA squared (0,08) értéke alapján ez az összefüggés közepes magyarázó értékkel bír.

Mivel jelentős különbség mutatkozott a nyelvtudást nagyon fontosnak tartó válaszadók javára, kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen összefüggés figyelhető meg a nyelvtudás fontosságáról alkotott vélemény és a szülői iskolázottság között (34-35. táblázat).

34. táblázat.

A tanulók véleménye a nyelvtudás fontosságáról az apák iskolai végzettségének tükrében

A tanulónak a nyelvtudás	apa kevesebb érettségi***	végzettsége mint érettségi***	apa érettségi***	végzettsége	apa diploma***	végzettsége
kevésbé fontos vagy nem fontos	<u>45,9%</u>		42,8%		29,7%	
nagyon fontos	54,1%		57,2%		<u>70,3%</u>	
összesen	100%		100%		100%	
	n=207		n= 194		n=148	

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns, N=549

35. táblázat

A tanulók véleménye a nyelvtudás fontosságáról az anyák iskolai végzettségének tükrében

a tanulónak a nyelvtudás	anya kevesebb, érettségi**	végzettsége mint	anya érettségi**	anya diploma**	végzettsége
kevésbé fontos vagy nem fontos	<u>50%</u>		40,4%		34,6%
nagyon fontos	50%		59,6%		<u>65,4%</u>
összesen	100%		100%		100%
	n=148		n=198		n=214

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns, N= 560

Az összefüggés mind az apák, mind az anyák esetében szignifikáns volt. Az eredmények azt mutatják, hogy az apák és anyák iskolázottságának növekedésével a nyelvtudást fontosnak tartók aránya rendre nő. A legalacsonyabban kvalifikált szülők gyermekei alul, a diplomás szülők gyermekei felülreprezentáltak a nyelvtudást fontosnak gondoló válaszadók között. Amíg az érettségivel nem rendelkező apák gyermekeinek közel 46%-a gondolja fontosnak a nyelvtudást, addig a diplomás apák gyermekeinél ez az arány 70%. Az anyák esetén is hasonló tendencia figyelhető meg, csak egy kicsit kisebb eltéréssel (érettségivel nem

rendelkező anyák gyermekei 50%, diplomás anyák gyermekei: 65%). Az érettségizett apák (57,2%) és anyák (59,6%) gyermekeinek aránya a két érték között helyezkedik el. Itt ismét a szülői ösztönző erő működése érhető tetten. Az látszik, hogy a motivációt elsősorban a családból hozzák a tanulók és feltételezhetően erős köze lehet a fent említett jövőbeli célok meglétével, vagy hiányával.

A CHERD adatbázisokban megfelelő kérdés hiányában nem tudtuk elemezni ezt a szempontot. Pilot vizsgálatunkban arra a következtetésre jutottunk, hogy a magukat sikeres nyelvtanulónak tartók között 20%-kal több tanuló volt, aki a nyelvtudást nagyon fontosnak tartja, vagyis a fontosságról alkotott vélemény feltehetően a szubjektív idegennyelv-tanulási sikereket befolyásolja. Ezt az összefüggést primér kutatásunkban is megvizsgáltuk, összevetettük a nyelv fontosságáról alkotott véleményt az önértékeléssel megadott sikeres nyelvtanulói érzettel, mely összefüggés erősen szignifikánsnak mutatkozott (36. táblázat).

36. táblázat

A nyelvtudás fontosságáról alkotott vélemény és az idegennyelv-tanulási sikeresség összefüggései

a tanulónak a nyelvtudás	a nem tartja magát sikeres nyelvtanulónak***	sikeres nyelvtanulónak tartja magát***	összesen
kevésbé fontos vagy nem fontos	<u>57,6%</u>	32,3%	40,9%
nagyon fontos	42,4%	67,7%	<u>59,1%</u>
összesen	100%	100%	100%
	n=184	n= 356	N=540

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
 Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

A magukat sikeresnek tartók között több mint 25%-kal több olyan tanuló volt, akik nagyon fontosnak tartják a nyelvtudást, vagyis primér kutatásunk megerősíti a pilot kutatásunknál talált eredményeket, miszerint a nyelvtudás fontosságáról alkotott elképzelés erős motivációként van jelen a tanulók idegennyelv-tanulási sikerei mögött.

6.5.7. Az egyéni és családi tanulói jellemzők esélynövelő hatása

Az egyéni és családi jellemzők elemzésének lezárásaként arra kerestük a választ, hogy a vizsgált tényezők mennyire növelik az idegennyelv-tanulási eredményességi esélyeket. Csak azokat a változókat vontuk be a regressziós elemzésbe, amelyeknél a varianciaanalízis eredményei szignifikáns összefüggést mutattak. A bináris logisztikus regresszióba az egyéni és családi háttérváltozókat öt lépcsőben vontuk be (37. táblázat).

37. táblázat

Egyéni és családi háttérváltozók hatása a magas idegennyelv-tanulási eredményességi mutatóra (Exp B)
N=509

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
édesapa diplomás	4,557 ***	4,023 ***	3,933 ***	3,680 ***	3,251 ***
édesanya diplomás		1,257 NS	1,241 NS	1,213 NS	1,000 NS
állandó lakóhely vármegyeszékhely			1,140 NS	1,118 NS	1,107 NS
nagyon fontos értékek tartja a nyelvtudást				2,131 **	1,591 NS
árnyékkutatásban részt vett					4,945 ***
Konstans	0,152	0,143	0,138	0,88	0,54

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéikben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Bináris logisztikus regresszió-analízis Enter módszer

A diplomás apák esélynövelő hatása önmagában 4,5 szerez esélynövelő tényezőnek bizonyult, melyet a többi változó bevonása kismértékben csökkentett. A diplomás anyákat a második lépcsőben vontuk be, mely egészen a 4. lépcsőig 1,2 szerez esélynövelő értékkel volt jelen, de egyik esetben sem volt szignifikáns. Az utolsó lépés, az árnyékkutatásban való részvétel 1-re csökkentette ezt a hányadost. A vármegyeszékhely, mint lakóhely esélyhányadosa végig 1,1 volt nem szignifikáns eredmény mellett. A tanulói motiváció, mely azon alapul, hogy fontosnak tartja-e a nyelvtudást, közepesen szignifikáns eredményt mutatott a 4. lépcsőben bevonva, kétszeres esélynövelő tényezőként, azonban az árnyékkutatás bevonásakor az utolsó lépésben másfélszeresre csökkent ez az esélyhányados. Az árnyékkutatás bevonásakor az utolsó lépcsőben közel ötszörös esélynövelő tényező volt,

mely minden más tényező esélynövelő jellemzőjét csökkentette, beleértve az apák diplomázottságának esélyhányadosát is.

A regresszióelemzés azt mutatja, hogy leginkább a diplomás apák gyermekeinek és azoknak van jelentős előnyük magasan eredményes idegennyelv-tanulási karrierre, akik különórákra járnak. Ez egyfelől azt jelenti, hogy az évtizedekkel korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan (Terestyéni, 1981; Imre, 1995; Vágó, 2000; Andor, 2000; Csapó, 2001; Nikolov és Józsa, 2003, Kormos & Csizér, 2005; Józsa & Nikolov, 2005, Lannert et al., 2006; Imre, 2007), továbbra is a szülői befolyás (jelen esetben inkább az apai) határozza meg az idegennyelv-tanulási eredményességet, vagyis nem történt változás ebben a tekintetben. Másfelől arra a tényre világít rá, hogy az árnyékkutatásban szerzett tudás döntő a sikeres nyelvtanulók eredményei mögött, olyannyira, hogy az apai iskolázottságnál is erősebb hatással bír.

További vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy feltárjuk, melyek azok a szülői befolyásoló tényezők, amelyek az előnyökhöz vagy hátrányokhoz juttatják a tanulókat, illetve melyek az árnyékkutatásnak azok a plusz elemei, melyek nem szerezhetők meg a közoktatás keretein belül. Ezek a vizsgálatok azonban nem fértek bele jelen dolgozatunk kereteibe, ezért újabb kutatások elvégzését tervezzük a jövőben a részletek feltárására.

6.6. Iskolai különbségek

Előző alfejezetünkben a vizsgált tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége és az egyéni és családi, valamint az iskolán kívüli egyéb tényezők közötti összefüggéseket vizsgáltuk meg. Összevetettük az idegennyelv-tanulási eredményességet a nemek, a szülői iskolázottság, a lakóhely településtípusa, az anyagi helyzet, az árnyékkutatásban való részvétel és az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzőivel. Bináris logisztikus regressziós modellünk kimutatta, hogy a legerősebben az apa iskolai végzettsége és az árnyékkutatásban való részvétel hatott az idegennyelv-tanulási eredményességre.

Az egyéni és családi különbségek után, jelen fejezetünkben áttekintjük az idegennyelv-tanulási eredményesség és az iskolai különbségek közötti kapcsolatot. Megvizsgáljuk az iskolatípus, az középiskola székhelyének településtípusa, az általános iskolai és középiskolai óraszám, a csoportbontási módszerek és a középiskolai nyelvi különórák kapcsolatát az idegennyelv-tanulási eredményességgel, majd bináris logisztikus

regressziós modell segítségével megvizsgáljuk, hogy az egyéni és családi, valamint az iskolai tényezők közül melyek hatnak a legerősebben az idegennyelv-tanulási eredményességre.

6.6.1. Iskolatípus

Az intézményi különbségek közül elsőként a középiskola típusát vizsgáltuk meg, vagyis a mintánkban vizsgált gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége közötti különbséget. A szakirodalom (Öveges & Csizér, 2018; Tartsayné et al., 2018; Illés & Csizér, 2018, Albert et al., 2018b), a CHERD kutatásunk és a Pilot kutatásunk eredményei alapján is azt feltételeztük, hogy a gimnáziumok tanulói előnyösebb idegennyelv-tanulási eredményességi indexértékekkel fognak rendelkezni. Primér kutatásunk is ezt az eredményt hozta (38. táblázat).

38. táblázat

Az iskolatípus és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

A tanuló középiskolájának iskolatípusa		idegennyelv-tanulási eredményességi index
gimnázium	átlag	4,73
	n	297
	szórás	2,68
technikum	átlag	2,46
	n	233
	szórás	1,74
Szign. (Anova)		0,00
ETA Squared		0,19

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=530

Amíg a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességi index átlaga 4,73 volt, addig a technikumok tanulói csak 2,45-os átlagot értek el. Az ETA squared (0,19) értéke alapján ez az összefüggés magas magyarázó értékkel bír.

Eredményeink tehát megerősítik Öveges és Csizér (2018), Tartsayné és munkatársai (2018), Illés és Csizér, (2018), Albert et al. (2018b) és Bocsi (2018) eredményeit miszerint a gimnáziumokban kedvezőbbek a feltételek az idegennyelv-tanulásra. Ennek oka lehet egyfelől a két iskolatípus szülői háttérben mutatkozó eltérés mely a magasabban kvalifikált szülők gyermekeit a gimnáziumokba koncentrálja (Andor, 2000; Kovai & Zombory, 2000),

másodsorban az, hogy a gimnáziumok tanulói erősebben motivált nyelvtanulók (Öveges & Csizér, 2018), harmadrészt pedig az a tény, hogy a két iskolatípusban eltérő hangsúlyt kap az idegennyelv-tanulás.

6.6.2. Iskolatípus és a középiskola székhelyének településtípusa

Megvizsgáltuk az idegennyelv-tanulási eredményességi index értékeket a mintavételkor használt iskolatípus és településtípus alapján négy intézményi kategória bontásában (vármegyeszékhelyi gimnázium, egyéb városi gimnázium, vármegyeszékhelyi technikum, egyéb városi technikum) is, vagyis kibővítettük az iskolatípus vizsgálatát területi szemponttal (39. táblázat).

39. táblázat

Az iskolatípus, székhelyének településtípusa és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

a tanuló középiskolájának típusa településtípus szerint		idegennyelv-tanulási eredményességi index
vármegyeszékhelyi gimnázium	átlag	5,04
	n	139
	szórás	2,56
vármegyeszékhelyi technikum	átlag	2,89
	n	133
	szórás	1,72
egyéb városi gimnázium	átlag	4,46
	n	158
	szórás	2,76
egyéb városi technikum	átlag	1,9
	n	100
	szórás	1,6
Szign. (Anova)		0,00
ETA Squared		0,21

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=530

A négyféle iskolakategória esetén azt találtuk, hogy a legmagasabb értéket a vármegyeszékhelyi gimnáziumok tanulói érték el, esetükben 5,04 volt az index átlagértéke. A második legnagyobb értéket az egyéb városi gimnáziumok tanulói körében mértük, ahol 4,46 volt az átlag. A vármegyeszékhelyi technikumok 2,89-es átlag index értékkel következtek, míg az egyéb városi technikumok 1,9-es átlagértéket mutattak az idegennyelv-

tanulási eredményességi index vizsgálata során. Amíg a gimnáziumi tanulók mind a vármegyeszékhelyeken, mind egyéb városokban az átlag feletti idegennyelv-tanulási eredményességi indexet érték el, addig a technikumi tanulók a vármegyeszékhelyeken sem hozták a mintaátlagot (3,73). Az ETA squared (0,21) értéke alapján ez az összefüggés magas magyarázó erővel bír. Az eredmények azt tükrözik, hogy az iskolatípus erősebb összefüggést mutat az idegennyelv-tanulási eredményességgel, mint a településtípus, vagyis a tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét erősen meghatározza, hogy milyen iskolatípusban folytatják középiskolai tanulmányaikat.

Felmerül a kérdés, hogy vajon nem arról van-e szó, hogy a családi háttér hatása okozza ezt a nagy különbséget, hiszen a gimnáziumba inkább a magasabban kvalifikált szülők íratják gyermekeiket és a vármegyeszékhelyeken magasabb az felsőfokú végzettségű lakosok aránya (Andor, 2000). Ezt a jelenséget kutatásunk is igazolja, hiszen, ha az iskolatípus és a székhely településtípusa alapján 4 csoportba sorolt vizsgált iskolák szülői háttérét elemezzük (40-41. táblázat), akkor azt látjuk, (mind az apák, mind az anyák esetén szignifikáns kapcsolat mellett), hogy a vármegyeszékhelyi gimnáziumokban erősen felülreprezentáltak a diplomás szülők gyermekei, míg a városi technikumokban az érettségivel alacsonyabb végzettségű szülők felülreprezentáltak.

40. táblázat

Az iskolatípus, székhelyének településtípusa és az apák iskolai végzettségének összefüggései

A tanuló középiskolája	apa végzettsége érettségivel alacsonyabb***	apa érettségizett ***	apa diplomás ***	összesen
vármegyeszékhelyi gimnázium	21,3%	27,7%	51,1%	100% n=141
vármegyeszékhelyi technikum	40,7%	41,4%	17,9%	100% n=140
egyéb városi gimnázium	36,4%	37,7%	25,9%	100% n=162
egyéb városi technikum	<u>57,5%</u>	34%	8,5%	100% n=106

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyeekben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

N=515

41. táblázat

Az iskolatípus, székhelyének településtípusa és az anyák iskolai végzettségének összefüggései

A tanuló középiskolája	anya végzettsége érettséginél alacsonyabb***	anya érettségizett ***	anya diplomás ***	összesen
vármegyeszékhelyi gimnázium	9,5%	28,6%	<u>61,9%</u>	100% n= 147
vármegyeszékhelyi technikum	30%	<u>42,9%</u>	27,1%	100% n=146
egyéb városi gimnázium	22,2%	37%	40,7%	100% n=162
egyéb városi technikum	50,5%	32,4%	17,1%	100% n=111

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

N=560

Az egyéb városi gimnáziumokban nagyjából a mintaátlag szerint alakul a szülői végzettség mind az apák, mind az anyák végzettsége alapján, a megyeszékhelyi technikumokban az érettségizett anyák gyermekei felülreprezentáltak. Vagyis primér kutatásunkban is kirajzolódik a szülői háttér az iskolaválasztásban.

Azért, hogy ellenőrizzük, hogy az iskolatípusnak önmagában van-e szignifikáns hatása az idegennyelv-tanulási eredményességi indexszel, vagy pusztán a szülői iskolázottság dolgozik-e a gimnáziumoknál tapasztalható jobb eredményesség mögött, lineáris regressziós modellel ellenőriztük az iskolatípus, a középiskola székhelyének településtípusa, az apai, valamint az anyai iskolázottság változók hatását (42. táblázat). Két lépcsőben vontuk be a változókat, függő változónk az idegennyelv-tanulási eredményességi index volt, magyarázó változóként a dichotóm változókká alakított iskolatípust (gimnázium 1, technikum 0), a székhely településtípusát (1 vármegyeszékhely, 0 egyéb település), az apák és az anyák felsőfokú végzettségét (1 diplomás, 0 diplománál alacsonyabb végzettségű) vontuk be. A lineáris regressziós modell mindkét lépése szignifikáns volt (1. lépcső $R^2=0,20$, 2. lépcső $R^2=0,26$).

42. táblázat

Az iskolatípus, a középiskola székhelyének településtípusa, valamint a szülők iskolai végzettségének hatása az idegennyelv-tanulási eredményességre

	1. lépcső	2. lépcső
	β	β
középiskola iskolatípusa gimnázium	0,445***	0,361***
középiskola székhelyének településtípusa vármegyeszékhely	0,101**	0,051NS
édesapa diplomás		0,251***
édesanya diplomás		0,044NS
Konstans	2,179	2,075

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns
kétlépcsős lineáris regresszió, ENTER módszer

A kétlépcsős lineáris regresszió első lépcsőjében bevontuk az iskolatípus és a középiskola székhelyének településtípusa változókat, melyek közül az iskolatípus erősen, a székhely gyengébben szignifikáns eredményt mutatott. A varianciaanalízisünk eredményeihez hasonlóan ezen eredmény is megerősíti az iskolatípus erősebb hatását ($\beta = 0,445$) a középiskola székhelyének településtípusával ($\beta = 0,101$) szemben. A második lépésben az első lépésben bevont változók mellé beemeltük az apai és anyai diplomázottság dichotóm változókat, melyek a következőképpen alakították az eredményeket. Az iskola településtípusa továbbra is erősen szignifikáns maradt, a székhely településtípusa azonban már nem volt szignifikáns a második lépcsőben. Az anyai diplomázottság nem volt szignifikáns, az apai diplomázottság azonban erős szignifikáns hatást mutatott. A β értékek alapján az látszik, hogy a gimnázium, mint iskolatípus a szülői diplomázottság változók bevonása után kissé (1. lépcső $\beta = 0,445$. 2. lépcső: $\beta = 0,361$) veszített erősségéből, de továbbra is szignifikáns maradt. Vagyis azt mondhatjuk, hogy nem kizárólag a szülői magasabb iskolázottságnak tulajdoníthatjuk az iskolatípusnál tapasztalt idegennyelv-tanulási eredményességi különbségeket. Az ok nyilvánvalóan lehet az a tény, hogy a gimnáziumokban a nyelvoktatás sokkal nagyobb hangsúlyt kap. Nemcsak az oktatott nyelvek számában van eltérés, de már az első (a technikumokban ez az egyetlen) nyelv oktatása is hatékonyabb lehet. A háttérben meghúzódhat még a motivációbeli különbség (Einhorn, 2015), hiszen a gimnáziumban nagyobb arányban tanulnak olyan fiatalok, akik

terveinek megvalósításához szükséges az idegennyelv-tudás, legyen az továbbtanulás, utazás vagy külföldi munkavállalás. Ezen felül a tanárok összetételében való különbség is szerepet játszhat az eredményességi különbségekben. Jelen kutatásunkban nem vizsgáltuk a tanárokat, de jövőbeli kutatási célunk az intézmények nyelvtanári ellátottságának, valamint a tanárok képzettségének, továbbképzésének vizsgálata, a fluktuáció feltérképezése, valamint tanárokkal folytatott interjúk készítése.

Az iskolatípus erős hatása tehát azt jelenti, hogy ha egy tanuló nem jut be gimnáziumba, akkor eleve előnytelenebb helyzetbe kerül az idegennyelv-tanulás szempontjából, hiszen nem csak a tanult nyelvek számában, de az egyetlen tanult nyelv elsajátításában is elmarad gimnáziumban tanuló társaitól.

Kutatásunk adatfelvétele még az előtt történt, hogy 2020-ban megkezdett szakképzés átalakítása lezárult volna, mely eredményeként a technikumi képzés nagyobb hangsúlyt kapott. Ez a szakképzésben folyó idegennyelv-tanulást is érintheti, az általunk feltárt iskolatípusbeli különbségek idegennyelv-tanulásra gyakorolt hatása is módosulhatott. Kutatásunk egy következő fázisában kívánjuk újra vizsgálni a technikumokban folyó idegennyelv-tanulási eredményességet.

6.6.3. Óraszám

Arról, hogy a közoktatásban oktatott idegen nyelvek esetén elegendőek-e az óraszámok, megoszlanak a vélemények, nemzetközi viszonylatban a magyarok magas óraszámokban tanulják az idegen nyelveket a közoktatásban, a nyelvtanárok – és sokszor a szülők is – mégis az óraszámemelés mellett érvelnek, amikor a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás eredményességének növeléséről van szó. Kíváncsiak voltuk arra, hogy találunk-e összefüggést az óraszámok és az idegennyelv-tanulási eredményesség között.

Mivel adatfelvételünk 2020-2022 között folyt, válaszadóinkra a 2012-es NAT-ban lefektetett irányelvek vonatkoztak, amely szerint az első idegen nyelvet (angolt vagy németet) kötelezően 4. évfolyamtól kellett tanulják. A második idegen nyelv tanulása a 7. évfolyamtól történhetett, azonban mintánkban mindössze 33 tanuló jelezte, hogy tanult második idegen nyelvet az általános iskolában, nyolcan angolt, húszan németet, egy tanuló pedig spanyolt tanult. Egy tanuló a szlovák nyelvet, három pedig a román nyelvet jelölte meg, ők valószínűleg határon túlról áttelepült tanulók. Az előírt általános iskolai óraszámok

tekintetében a 2012 évi NAT az első idegen nyelv tanulását 4. évfolyamon heti 2 órában, majd felső tagozaton heti 3 órában jelöli ki (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet). A NAT-ban kijelölt óraszámok alapján a középiskola befejezéséig közel 900 órát kapnak a tanulók az első nyelvből és 420 órát a második idegen nyelvből.

Általános iskolai óraszámok

Az óraszámok tekintetében elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon növelte-e az idegennyelv-tanulási eredményességet, ha a tanuló általános iskolában magasabb óraszámokban tanulta az első idegen nyelvet. A 2012 évi NAT szerint általános iskolában felső tagozaton 3 órában tanulják az első idegen nyelvet. Ettől eltérhetnek az iskola pedagógiai programja szerint az idegen nyelvi tagozatos vagy orientációs osztályok, a két tanítási nyelvű általános iskolák, valamint az iskolák a szabadon tervezhető órakeretet az idegen nyelv oktatására is használhatják.

Az idegennyelv-tanulási eredményességi index és az általános iskolai idegen nyelv óraszám közötti összefüggés szignifikáns volt (43. táblázat). A válaszadó tanulók legnagyobb része vagy heti 3, vagy heti 4-5 órában tanulta az idegen nyelvet általános iskolában.

43. táblázat

Az általános iskolai első nyelv óraszámja és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

általános iskolai első nyelv óraszámja	idegennyelv-tanulási eredményességi index	
heti 1-2 óra	átlag	3,89
	n	29
	szórás	3,12
heti 3 óra	átlag	3,31
	n	215
	szórás	2,4
heti 4-5 óra	átlag	3,89
	n	239
	szórás	2,55
több mint heti 5 óra	átlag	4,87
	n	41
	szórás	2,82
	Szign. (Anova)	0,010
	ETA Squared	0,28

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=524

29 tanuló csak heti 1-2 órát jelölt meg az első idegen nyelv tanulására, mely valószínűleg nem pontos adat, ha a NAT által kijelölt 3 órát az általános iskolájuk alkalmazta, de az is kérdéses, hogy a megadott óraszám az általános iskola melyik évfolyamára vonatkoztatták a válaszadók, hiszen 4. osztályban 2 óra a kötelező. Mindenesetre a heti 1-2 órában idegen nyelvet tanulók idegennyelv-tanulási eredményességi index átlagértéke egyforma volt a 4-5 órában tanuló társaikéval. Ugyanakkor az igazi összehasonlításunk a heti 3 óra és a heti 4-5 óra között érdekes igazán. Azt mutatják az eredmények, hogy enyhén magasabb idegennyelv-tanulási eredményességi index érték jellemzi a 4-5 órában idegen nyelvet tanulókat (3,89), mint a csupán 3 órában tanulókat (3,31). Még jobb eredményt mutatnak azok a tanulók (41 fő), akik általános iskolában több mint 5 órában tanulták az idegen nyelvet, átlagértékük 4,87 volt. Amíg a 4-5 óra a heti 3 órához képest csak kismértékű emelkedést okozott az idegennyelv-tanulási eredményességi indexben, addig az 5 óra feletti idegen nyelvi óraszám jelentősebb javulást okozott az idegennyelv-tanulási sikerekben, jóllehet, az elemszám mindössze 41. Ötnél magasabb óraszám tagozatos, orientációs osztályoknál vagy kéttannyelvű iskolákban valószínűsíthető, vagyis nem csak az óraszám, hanem a képzés idegen nyelvi fókuszja is hozzájárulhatott a kedvezőbb eredményekhez.

Középiskolai idegen nyelvi óraszámok

Az általános iskolai idegen nyelvi óraszámok elemzése után megvizsgáltuk, hogy válaszadóink idegennyelv-tanulási eredményessége hogyan alakul a középiskolai óraszámok tükrében.

Az óraszámok vizsgálatakor az első tanult idegen nyelvre koncentráltunk, elsősorban azért, mert a technikumokban a NAT szerint a tanulók csak egy nyelvet tanulnak, így iskolatípusok közötti összehasonlításnak az első tanult idegen nyelv esetében van értelme. Középiskolában az első idegen nyelvre a NAT 9-10. osztályban három, 11-12. osztályban négy órát ír elő.

A középiskolai első idegen nyelvi óraszámok vizsgálatának eredményei már kicsit mást tükröztek, mint amit az általános iskolai első idegen nyelvi óraszámok esetében tapasztaltunk, hiszen az összefüggés a középiskolai első idegen nyelvi óraszám és az idegennyelv-tanulási eredményességi index között nem volt szignifikáns.

Abból a tényből, hogy az általános iskolai óraszámok összefüggésben voltak az eredményességi indexszel, de a középiskolai óraszámok nem, arra következtethetünk, hogy fontos a korai életkorban folyó a nyelvtanulás (Nikolov, 2007), vagyis, ha valahol óraszámemeléssel lehet növelni a hatékonyságot, az inkább az általános iskola lehetne.

6.6.4. Csoportbontási módszer

A másik szintén tanárok által említett hatékonyságot esetlegesen növelő tényező a csoportbontás. Illés és Csizér (2018) tanulmányában a tanárok arról számolnak be, hogy a tudásszintbeli eltérések miatt nehéz a hatékony munkát végezni. Megvizsgáltuk, hogy vajon a csoportbontási módszerbeli különbségek tükrözik-e eltérést az idegennyelv-tanulási eredményességben (44. táblázat) az általunk vizsgált tanulók között.

44. táblázat

A csoportbontási módszerek és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

csoportbontási módszer	idegennyelv-tanulási eredményességi index	
tudásszint szerint	átlag	4,06
	n	334
	szórás	2,6
névsor szerint	átlag	2,89
	n	82
	szórás	2,26
egy másik tárgy csoportbontása alapján	átlag	3,2
	n	63
	szórás	2,5
egyéb	átlag	3,6
	n	33
	szórás	2,39
	Szign. (Anova)	0,008
	ETA Squared	0,033

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés) (N=512)

Az összefüggés szignifikáns volt. A tanulók beszámoltak tudásszint szerinti, névsor szerinti, egy másik tárgy szerinti idegen nyelvi csoportbeosztásról, illetve az egyéb módszerekről, ahol sokan jelölték meg azt, hogy nem történt csoportbontás. Eredményeink azt mutatják, hogy a tudásszint szerinti csoportbontás körülbelül egy egységgel magasabb értéket mutat

az idegennyelv-tanulási eredményességi indexben, mint a más módszerrel beosztott csoportokban tanulók index értéke. Ezt a vizsgálatot megnéztük úgy is, hogy dichotóm változóvá kódoltuk a csoportbontást, tudásszint szerinti vagy nem tudásszint szerinti kategóriákra (45. táblázat).

45. táblázat

A tudásszint szerinti csoportbontási módszer és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggései

csoportbontási módszer		idegennyelv-tanulási eredményességi index
tudásszint szerint	átlag	4,06
	n	336
	szórás	2,6
nem tudásszint szerint	átlag	3,05
	n	173
	szórás	2,31
Szign. (Anova)		0,00
ETA Squared		0,034

Forrás: Középfiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=509

Ez a lekérdezés is szignifikáns volt és ugyanazt az egy egység különbséget jelezte az eredmény, mint a 4 különböző módszer esetén. Ugyanakkor az ETA squared (0,034) értéke alapján ez az összefüggés alacsony magyarázó erővel bír.

A szakirodalomban egyaránt találunk érveket a homogén és a diverzifikált csoportok mellett. A diverzifikált csoportok mellett az az érv szól, hogy az erősebb nyelvtanulók hatással lehetnek a gyengébb tanulókra és javíthatják a motivációjukat, azonban az is előfordulhat, hogy sem az erősebbek, sem a gyengébbek nem haladnak megfelelően. A nyelvtanárok nagy része a nyelvtanárok úgy látták, hogy a homogén csoportok javítanak az idegennyelv-tanulási eredményességet (Kuti & Öveges, 2016; Illés & Csizér, 2018), ugyanakkor egyes kutatások az alacsonyabb teljesítményű tanulók lemaradását (Szabó, 2020) erősítő módszerként ítélik meg ezt a csoportbontási módszert.

Primér kutatásunk eredményei a tudásszint szerinti homogén csoportokra bontás esetén a korábbi tanulmányokban megkérdezett tanárok véleményéhez hasonlóan (Kuti & Öveges, 2016; Illés & Csizér, 2018) eredményesebb idegennyelv-tanulást, mutattak feltehetően azért, mert így a saját szintnek megfelelő fejlődés jobban biztosított.

6.6.5. Nyelvvizsga-felkészítő és egyéb kurzusok a középiskolában

A 2013/14-es tanévtől bevezetett délutáni foglalkozásokon a részvételi arány leginkább az idegen nyelvi foglalkozásokon nőtt, mely növekedést azonban minőségi és motivációs szempontból nem tudta megerősíteni a kutatás (Imre, 2015). Az iskolai különbségeket vizsgáló dimenzióknak utolsó elemeként az iskolai kötelező tanórán kívüli idegen nyelvi órákat elemeztük. Mintánkban 235 tanuló nyilatkozott úgy, hogy középiskolája szervez tanórán kívüli foglalkozásokat idegen nyelvből, 212 tanuló középiskolája ingyenesen 23 tanuló iskolája fizetés ellenében szervez ilyen foglalkozásokat (46. táblázat). Azt láthatjuk tehát, hogy a vizsgált tanulók mintegy 40%-ának van hozzáférése plusz idegen nyelvi foglalkozásokhoz, melyeket nem a szüleik, hanem a középiskola szervez túlnyomórészt ingyenesen.

46. táblázat

A válaszadók hozzáférése idegen nyelvi iskolai különórákhoz a középiskolában

A tanuló középiskolája	ingyenes	tértítéses	összesen
idegen nyelvi különórákat szervez	212	23	235
idegen nyelvi különórákat nem szervez			331
nyelvvizsgára felkészítő különórákat szervez	279	2	299
nyelvvizsgára felkészítő különórákat nem szervez			267

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés); N=566

Megvizsgáltuk, hogyan alakul az idegennyelv-tanulási eredményessége azon tanulóknak, akik részt is vettek idegen nyelvi (nem nyelvvizsgafelkészítő) külön foglalkozásokon a középiskolában. A mintából mindössze 90 tanuló (vagyis a teljes minta 15%-a) jelezte, hogy középiskolája által szervezett plusz idegen nyelvi foglalkozáson részt vett, azaz, kevesebb, mint a fele él a lehetőséggel azoknak, akiknek erre lehetősége lenne. Megvizsgáltuk ezen tanulók idegennyelv-tanulási eredményességi indexét, de az összefüggés nem volt szignifikáns. Azt láthatjuk, hogy a foglalkozásokon részt vevő tanulók idegennyelv-tanulási eredményességi indexe csak egy kicsivel volt magasabb (3,96), mint azon társaiké, akik nem vettek részt ilyen foglalkozásokon (3,69).

Nyelvvizsga-felkészítés a középiskolában

A kifejezetten nyelvvizsga-felkészítés célú iskolai tanórán kívüli foglalkozásokat 299 tanuló középiskolája szervezett, döntő többségben ingyenesen (279), csak néhány tanuló iskolájában folyik nyelvvizsga felkészítés térítés ellenében (20 fő). Tehát a válaszadók több mint felének lenne lehetősége nyelvvizsgára készülni saját középiskolája szervezésében. A részvételi arány azonban azt mutatja, hogy az iskolai idegen nyelvi különórákhoz hasonlóan a középiskolák által szervezett nyelvvizsga-felkészítés sem túl népszerű, hiszen 85 fő használta ki ezt a plusz tanulási lehetőséget, vagyis kevesebb, mint a harmada azoknak, akik ezt megtehetnék volna. Az ilyen foglalkozáson való részvétel és az idegennyelv-tanulási eredményességi index között ugyancsak nem szignifikáns eredményt kaptunk melynek értéke egy kicsivel magasabb (4,02), mint a távol maradók index átlaga (3,68).

Összehasonlítva ezt az árnyékkutatásban tapasztalt eredményekkel azt mondhatjuk, hogy az iskolai foglalkozások nem bizonyulnak olyan hatékonynak, mint a magán szektorban vett idegen nyelvi órák, melynek oka lehet az egyéni figyelem hiánya.

Imre (2020) iskolai különórákat vizsgáló tanulmányából az látszott, hogy az, hogy idegen nyelvi különórát kevesebben választanak, mint sportfoglalkozást és az idegen nyelvi órákon inkább diplomás szülők gyermekei vesznek részt, a résztvevők több mint fele diplomás szülő gyereke volt. Ezért kíváncsiak voltunk, hogy hogyan alakul az iskolai külön idegen nyelvi órákon tanulók családi háttere. Az iskolai idegen nyelvi külön foglalkozások és a nyelvvizsga felkészítő foglalkozások nem mutattak szignifikáns összefüggést sem az apák, sem az anyák iskolai végzettségével, a tanulók ebben a tekintetben a mintaátlag szerint oszlottak meg.

6.6.6. A középiskolai tényezők esélynövelő hatása

Ahhoz, hogy megtudjuk, hogy az eddig feltárt tényezők közül melyek a legerősebbek, melyek azok, amelyek a legerősebben hatnak az idegennyelv-tanulási eredményességre, többlépcsős bináris logisztikus regressziót futtatunk le (47. táblázat). A regresszió függő változójaként a magas idegennyelv-tanulási eredményességi indexértékkel való rendelkezést dichotomizáltuk. Ezt úgy kaptunk meg, hogy a válaszadóinkat az idegennyelv-tanulási eredményességi index szerint három csoportra osztottuk: alacsony (a minta átlag alatti: 0-3), közepes (4-6) az átlagos és a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők átlagáig terjedő) vagy

magas (7-13) (legalább a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők átlagát elérő, vagy attól magasabb) idegennyelv-tanulási eredményességi indexű tanulók csoportjára. Ebből a csoportosításból a regresszióhoz a magas idegennyelv-tanulási eredményességű csoportokba való tartozás dichotóm változóját használtuk. A magas idegennyelv-tanulási eredményességgel rendelkezők legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkeznek, a magas érték miatt feltételezhető, hogy mind a beszédkézség mind a sikeresség érzéssel is rendelkeznek, vagyis mind objektív, mind szubjektív szempontól is vizsgálatunk szempontjából ideális nyelvtanulók.

47. táblázat

A középiskolai háttérváltozók hatása a magas idegennyelv-tanulási eredményességi mutatóra (Exp β) N=482

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső	6. lépcső	7. lépcső
	Exp (β)	Exp (β)	Exp (β)	Exp (β)	Exp (β)	Exp (β)	Exp (β)
édesapa diplomás	3,338 ***	2,979 ***	3,044 ***	2,931 ***	2,909 ***	2,909 ***	2,908 ***
édesanya diplomás	0,950 NS	0,766 NS	0,771 NS	0,801 NS	0,796 NS	0,796 NS	0,787 NS
állandó lakóhely vármegyeszékhely nagyon fontos értéknek tartja a nyelvtudást	1,177 NS	1,111 NS	1,352 NS	1,228 NS	1,230 NS	1,232 NS	1,223 NS
árnyékkutatásban részt vett	4,462 ***	4,262 ***	4,302 ***	4,218 ***	4,233 ***	4,232 ***	4,243 ***
középkiskola iskolatípusa gimnázium		6,029 ***	5,707 ***	6,312 ***	6,289 ***	6,285 ***	6,251 ***
középkiskola székhelyének településtípusa			0,741 NS	0,729 NS	0,721 NS	0,721 NS	0,748 NS
vármegyeszékhely magas óraszám (>=4 óra) az első nyelvből a középkiskolában				1,860 NS	1,864 NS	1,865 NS	1,852 NS
tudásszint szerinti csoportbontás					1,003 NS	1,003 NS	1,003 NS
tanórán kívüli idegen nyelvi pluszfoglalkozáson részt vett						1,024 NS	0,929 NS
tanórán kívüli nyelvvizsgára felkészítő foglalkozáson részt vett							1,260 NS
Konstans	0,048	0,019	0,021	0,013	0,013	0,013	0,012

Forrás: Középkiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéjében 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Bináris logisztikus regresszió-analízis Enter módszer

Az első, kiinduló lépcsőben az egyéni-családi változókra futtattuk le a bináris logisztikus regressziót, de ezúttal az összes egyéni és családi változót egy lépésben, melyből a már az egyéni jellemzők hatását vizsgáló fejezetünkben felvázolt eredmények tükröződnek, vagyis az, hogy a diplomás apák gyermekeinek több mint háromszor akkora esélye van eredményes idegennyelv-tanulási előmenetelre, mint a nem diplomás apákkal rendelkező társaiknak. A további lépcsőkben az iskolai tényezőket egyesével vontuk be a modellbe. Azt mutatják az eredmények, hogy az árnyékoktatásban való részvétel még ettől is magasabb esélyt, több mint négyszeres esélyt jelent a tanuló eredményes idegennyelv-tanulására. Ez a két tényező szignifikáns volt. A diplomás anya és a vármegyeszékhely, mint lakóhely értéke az 1 közelében volt, vagyis nem módosítja az esélyeket, a tanulói motiváció esetében pedig másfélszeres esélynövelő hatás volt mérhető, ugyanakkor az utóbbi három változóval nem volt szignifikáns a regresszió. A következő lépcsőben az iskolatípust vontuk be, mely a legerősebb esélynövelő hatást mutatta, hatszoros esélyt biztosítva a gimnáziumba járó tanulóknak a technikumi tanulókkal szemben. A regresszió minden további lépésében maradt az az arány, hogy az apák diplomázottsága közel 3, az árnyékoktatásban való részvétel közel 4, a gimnázium, mint iskolatípus közel hatszoros esélynövelő tényező volt a magas idegennyelv-tanulási eredményességi mutatók mögött. Ezt a trendet sem a középiskola székhely településtípusának bevonása, sem a magas (minimum heti 4 óra) óraszám, sem a tudásszint szerinti csoportbontás, az iskola által szervezett tanórán kívüli idegen nyelvi órák és nyelvvizsga-felkészítő foglalkozások nem módosították érdemben. Ez utóbbi változók nem voltak szignifikánsak a regresszió elemzésben. A magas óraszám 1,8 szoros esélyt, míg az iskola által szervezett nyelvvizsga-felkészítő órákon való részvétel 1,2 szeres esélynövelőnek bizonyult. A tudásszint szerinti csoportbontás és a tanórán kívüli idegen nyelvi órák esélyhányadosa 1 körül mozgott, a vármegyeszékhely, mint a középiskola székhelyének településtípusa pedig nem érte el az egyet (0,7).

Ez az eredmény azt mutatja, hogy az általunk vizsgált középiskolai tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét három tényező befolyásolja leginkább: az édesapa iskolai végzettsége, a középiskola típusa és az, hogy igénybe veszi-e az iskolán kívüli árnyékoktatás valamely formáját (nyelviskolai tanfolyam vagy magán idegennyelv-óra személyesen, vagy online). Az első két tényező már akkor tény, mikor a tanuló még meg sem kezdte a tanulmányait a középiskolában és feltételezhető, hogy az árnyékoktatásban való részvétel szorosan összefügg a szülők iskolai végzettségével. Sőt, az is elképzelhető,

hogy a diplomás szülők, jelen mintában dominánsan az apák, inkább gimnáziumba terelik a gyermekeiket (Andor, 2000) és hajlandók az árnyékoktatást megvásárolni a gyermekeiknek, vagyis mindent megtesznek, azért, hogy az idegennyelv-tanulási eredményességi előnyöket biztosítsák gyermekeiknek. Úgy gondoljuk, hogy ennek háttérében Boudon költség-haszon hipotézise (Boudon, 1981) működik, mely szerint a magasabban kvalifikált szülők egyfajta befektetésként tekintenek a tanulásra.

Ezt a fajta előnyt a kevésbé iskolázott szülők gyermekei csak akkor tudnák utolérni, ha az iskolában elérhető tanórák vagy tanórán kívüli foglalkozások kompenzálnák a szülők vagy az árnyékoktatás során megszerzett tudást vagy készséget, a regresszió eredménye azonban azt tükrözi, hogy ebben a mintában nem tudja utolérni a középiskola a szülők és a magánoktatás nyújtotta előnyöket. Az iskolai különórák általában ugyanúgy csoportos foglalkozások, mint a tanórai foglalkozások. Az árnyékoktatás egyik legvonzóbb és egyben leghatékonyabb jellemzője, hogy a tanuló egyéni figyelmet kap, a haladási tempó az egyénre van szabva. Megfontolandó lenne valamilyen egyéni pluszfoglalkozást, mentorálást alkalmazni a tanórákon kívül azon diákok részére, akik ezt otthon vagy magánórákon nem kapják meg, hogy lehetőségük legyen felzárkózni eredményesebb társaikhoz, jóllehet, ez a megoldás jelentős plusz emberi erőforrást és tanári munkaórát igényel.

6.7. A tőkék és az idegennyelv-tanulási eredményesség összefüggései

Előző két fejezetünkben áttekintettük az idegennyelv-tanulási eredményesség és az egyéni és családi, valamint az iskolai különbségek közötti kapcsolatot. Eredményeink azt mutatták, hogy a vizsgált középiskolai tanulók körében az idegennyelv-tanulási eredményességre a legerősebb hatást az édesapa iskolai végzettsége, a középiskola típusa és az iskolán kívüli árnyékoktatás gyakorolja.

Kutatásunk utolsó dimenziójaként azt vizsgáljuk meg, hogy a Bourdieu által meghatározott három tőke (anyagi, kulturális és társadalmi) jelenléte milyen mértékben mutat összefüggést az idegennyelv-tanulási eredményességgel. Az anyagi helyzet és az idegennyelv-tanulási eredményesség vizsgálatát már az egyéni különbségek vizsgálatánál elvégeztük, ezért jelen fejezetben leginkább a társadalmi és a kulturális tőke vizsgálatára koncentrálnunk.

Az anyagi tőkét az egyéni különbségek között vizsgálva nem mutatkozott szignifikáns összefüggés sem az objektív, sem a szubjektív anyagi tőke jelenléte és az

idegennyelv-tanulási eredményesség között és csak nagyon kis különbség mutatkozott a jobb anyagi helyzettel rendelkező tanulók javára az idegennyelv-tanulási eredményességben. Eredményeink összhangban állnak kutatásunk két előkutatásában (CHERD adatbázisok, pilot kutatás) végzett elemzéseink eredményeivel, ezért arra következtetünk, hogy bár az idegen nyelvi különórákra jelentős anyagi tőke mozgósítására van szüksége a családoknak, mégsem valószínű, hogy az anyagi helyzet döntő fontosságú a kedvezőbb idegennyelv-tanulási eredményesség hátterében.

6.7.1. Társadalmi tőke

Csoporttagság

Granovetter elméleteit hívtuk segítségül a társadalmi tőke vizsgálatához, ahol elsőként a válaszadók csoportokhoz való tartozását vizsgáltuk. Granovetter beágyazottság elmélete szerint az egyén cselekedeteit mindig befolyásolja az őt körülvevő társadalom (Granovetter, 1990), és egyaránt szükségesek az erős és a gyenge kötések, kapcsolatok Granovetter (1983) és a hálózatosodáshoz szükséges összekötő (bridging) és összetartó (binding) kapcsolatok.

Primér kutatásunk adatbázisából a 9 csoporttagságra vonatkozó kérdést használtuk fel. Nyolc csoportot konkrétan megneveztünk (diákönkormányzat, tehetséggondozó csoport, sportegyesület, civil szervezet, vallási közösség, politikai csoport, énekkar vagy művészeti csoport, jótékonyági szervezet) valamint hagytunk egy plusz egyéb választható kategóriát, amely bármely, általunk meg nem nevezett csoporthoz tartozás megjelenítését is lehetővé tette. A tagságok összeadása révén indexet képeztünk (csoporttagság index), mely a fentiek alapján 0-9-ig terjedhetett. Ahhoz, hogy megvizsgáljuk a hagyományos társadalmi tőke jelenlétét az idegennyelv-tanulási eredményesség hátterében a mintát az idegennyelv-tanulási eredményességi index szerint három csoportra osztottuk: alacsony (a minta átlag alatti: 0-3), közepes (4-6) az átlagos és a középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők átlagáig terjedő) vagy magas (7-13) (legalább a középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők átlagát elérő, vagy attól magasabb) idegennyelv-tanulási eredményességi indexű tanulók csoportjára. A varianciaanalízis során ezt a háromértékű változót vetettük össze a csoporttagság indexszel (48. táblázat).

48. táblázat

Csoporttagság és az idegennyelv-tanulási eredményesség összefüggései

idegennyelv-tanulási eredményességi index		csoporttagság index
alacsony	átlag	2,46
	N	245
	szórás	1,76
közepes	átlag	2,59
	N	124
	szórás	1,81
magas	átlag	3,24
	N	103
	szórás	1,79
	Szign. (Anova)	0,001
	ETA Squared	0,29

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés), N=566

Az összefüggés erősen szignifikáns volt. Azt láthatjuk, hogy magasabb idegennyelv-tanulási eredményességhez magasabb a csoporttagság index. Amíg az alacsony és közepes idegennyelv-tanulási eredményességgel rendelkező tanulói csoportok között alig mutatkozott különbség a csoporttagság tekintetében, (2,46; 2,59) mindkettő átlag alatti csoporttagság értéket mutatott), addig a magas idegennyelv-tanulási eredményességű tanulók átlaga több mint egy egységgel magasabb volt (3,24). Több csoporthoz való tartozás kismértékben növeli az idegennyelv-tanulási eredményességet, mely valószínűleg az által hat, hogy a tanulóknak több olyan barátjuk, ismerősük van, akik idegennyelv-tanulásra, nyelvvizsgaszerzésre sarkalják őket. Az összefüggés szignifikáns volt, és az ETA squared (0,29) magas értéke erős magyarázó erővel bír.

Az eredmény mögött azt is feltételeztük, hogy elképzelhető, hogy a csoporttagság nem közvetlen oka a magasabb idegennyelv-tanulási eredményességnek, hanem inkább a kedvezőbb családi háttér miatt tagjai több csoportnak a tanulók. Hogy erről megbizonyosodjunk, lineáris regresszióval ellenőriztük a csoporttagság hatását a szülői iskolázottság mellett (49. táblázat).

49. táblázat

A csoporttagság és a szülők iskolázottságának hatása az idegennyelv-tanulási eredményességre

	1. lépcső	2. lépcső
	β	β
csoporttagság index	0,19***	0,1**
édesapa diplomás		0,3***
édesanya diplomás		0,1*
Konstans	3,008	2,645

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Lineáris regresszió, ENTER módszer, N=566

Bár a csoporttagság a szülői iskolázottság bevonása után is szignifikáns volt, sokkal erősebb volt az apai felsőfokú végzettség, vagyis úgy tűnik, hogy a csoporttagság inkább közvetítő tényezője a szülői iskolázottságnak. Ugyanakkor, ahogy látszik, érdemes a pedagógusoknak a tanulókat arra bátorítani, hogy az iskolában, vagy környezetükben hozzáférhető csoportokhoz csatlakozzanak, hiszen ott gyengébb vagy erősebb kapcsolatokat létesíthetnek olyan társakkal, akik erősebb idegennyelv-tanulási célokkal, motivációval rendelkeznek és ennek hatására növekedhet saját idegennyelv-tanulási motivációjuk is.

Társak véleményének hatása az idegennyelv-tanulási sikerekre

A társadalmi tőke egy másik tényezőjeként megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés mutatkozik az idegennyelv-tanulási eredményesség és az osztálytársak, barátok nyelvtudásról alkotott véleménye között (50. táblázat).

50. táblázat

Osztálytársak, barátok nyelvtudásról alkotott véleménye és az idegennyelv-tanulási eredményesség összefüggései

Osztálytársak, barátok szerint a nyelvtudás		idegennyelv-tanulási eredményességi index
nagyon fontos	átlag	4,34
	n	179
	szórás	2,66
fontos	átlag	3,44
	n	305
	szórás	2,5
nem igazán fontos	átlag	3,40
	n	45
	szórás	2,3
	Szign. (Anova)	0,001
	ETA Squared	0,28

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés), N=529

A szignifikáns összefüggés eredményei alapján azt láthatjuk, hogy a tanulók társainak véleménye a nyelvtudásról a négy kategóriából (nagyon fontos, fontos, nem igazán fontos, egyáltalán nem fontos) három között oszlott el, hiszen egyáltalán nem fontosnak egy válaszadó társai, barátai sem tartották a nyelvtudást. Az ETA squared (0,28) értéke alapján ez az összefüggés magas magyarázó erővel bír. Abban az esetben, ha a társak nagyon fontosnak tartják a nyelvtudást, a tanuló idegennyelv-tanulási eredményességi indexe magas (4,34), egy egységgel magasabb, mint, ha a társak csak fontosnak tartják a nyelvtudást (3,44). Ha a társak nem igazán tartják fontosnak a nyelvtudást jelentősen már nem romlik az idegennyelv-tanulási eredményességi index átlaga (3,4).

Ezen eredményből arra következtethetünk, hogy a fiatalok idegennyelv-tanulási motivációját társaik is alakítják. Egy korábbi fejezetben arról értekeztünk, hogy a tudásszint szerinti csoportbontás alkalmazásával eredményesebbnek tűnik az idegennyelv-tanulás, ugyanakkor most a társak véleményének hatását látva elgondolkodtató, hogy vajon miként lehet becsatornázni az iskolai nyelvoktatásba a társak ösztönző erejét, ha tudásszint szerint elkülönítjük őket. Talán érdemes az iskolai nyelvoktatás során olyan munkaformákat is alkalmazni, ahol egészséges versenyben vehetnek részt a tanulók és ahol egymás idegennyelv-tanuláshoz való hozzáállása és sikerei azokat is inspirálják, akik kevésbé motiváltak. Ilyen foglalkozások lehetnek például évfolyamversenyek, levelező feladatok, prezentációk, projektmunka (Kuti & Morvai, 2007), vagy csapatversenyek,

élménypedagógiai vagy digitális tanulási módszerek (Magnuczné Godó, 2019), melyek magát az idegennyelv-tanulást is élménnyé teszik, és ezáltal szolgálják az idegennyelv-tanulásban megkívánt szemléletváltást és modernizációt is (Einhorn, 2015).

6.7.2. Kulturális tőke

Hagyományos kulturális tőke

A hagyományos kulturális tőke vizsgálatával indítottuk a kulturális tőke és az idegennyelv-tanulási eredményesség közötti összefüggés feltérképezését (51. táblázat).

51. táblázat

A hagyományos kulturális tőkék és az idegennyelv-tanulási eredményesség összefüggései

idegennyelv-tanulási eredményességi index		könnyűzene hallgatás változó	könyvkultúra index	magaskultúra index
alacsony	átlag	4,08	3,93	2,25
	n	272	266	263
	szórás	16,61	2,46	1,90
közepes	átlag	1,97	5,29	2,80
	n	141	141	141
	szórás	8,31	2,82	2,08
magas	átlag	3,86	6,67	3,35
	n	117	116	112
	szórás	15,54	3,05	2,02
	Szign. (Anova)	0,36	0,00	0,00
	ETA Squared	0,004	0,143	0,048

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

A könyvkultúra indexet a szépirodalom olvasás és a családi könyvtár nagysága változókból készítettük, azokat átlag alatti és feletti értékekre (0-1) kódolva. A magaskultúra indexet a színházlátogatás, múzeumlátogatás és komolyzenei programok látogatása változók átlag feletti és alatti értékének összeadásával képeztük. Arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon magasabb kulturális tőke jelenléte mutat-e összefüggést a magasabb idegennyelv-tanulási eredményességgel. Varianciaanalízisünk a könyvkultúra index tekintetében nagyon erősen szignifikáns eredményt hozott ($p=0,00$), magas ETA squared értékkel, vagyis magas magyarázó erőnek mutatkozik. A magaskultúra indexre vonatkozó lekérdezés is szignifikáns volt ($P=0,014$), azonban ez utóbbi esetén az Eta squared érték (0,017) nem jelzi azt, hogy az

eredmény magyarázó erővel bírna. Eredményeink azt mutatják, hogy mind a könyvkultúra, mind a magaskultúra index rendre magasabb, ahogy emelkedik az idegennyelv-tanulási eredményesség, vagyis erős összefüggés van a két kultúra index és az idegennyelv-tanulási eredményesség között. A könnyűzene hallgatás változó összefüggését az idegennyelv-tanulási eredményességi indexszel azért vontuk be, mert Józsa és Imre (2013) tanulmánya alapján azt feltételeztük, hogy a zenehallgatás során megtapasztalt idegen nyelvi közegben erősebb nyelvtudásra tesznek szert a válaszadók, ez azonban primér kutatásunkban nem igazolódott, az összefüggés nem volt szignifikáns és éppen a legalacsonyabb idegennyelv-tanulási indexértékekkel rendelkezőknél volt a legmagasabb a könnyűzene hallgatás

Azt, hogy a két kultúra indexnek van-e önálló hatása az idegennyelv-tanulási eredményességre, vagy inkább csak a szülői iskolázottságot tükrözik, kétlépcsős lineáris regresszióval ellenőriztük, ahol első lépcsőben a magaskultúra és a könyvkultúra indexeket vontuk be, majd a második lépcsőben az indexek mellé az apai és anyai diplomázottságot is hozzáadtuk (52. táblázat).

52. táblázat

A magaskultúra és könyvkultúra indexek hatása az idegennyelv-tanulási eredményességre a szülői diplomázottság mellett

	1. lépcső	2. lépcső
	β	β
magaskultúra index	0,026 NS	-001 NS
könyvkultúra index	0,332***	0,202***
édesapa diplomás		0,280***
édesanya diplomás		0,089 NS
Konstans	2,984	0,970

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

kétlépcsős Lineáris regresszió, ENTER módszer, N=566

A regresszió mindkét lépcsője szignifikáns volt, amíg az első lépcsőben az R^2 0,115, a második lépcsőben 0,212, ami azt jelenti, hogy a modell második lépcsője sokkal erősebb prediktor. Az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy a magaskultúra index egyik lépcsőben sem volt szignifikáns, és a B érték alapján (0,026) gyenge prediktora az idegennyelv-tanulási eredményességnek, azonban a könyvkultúra index mindkét lépcsőben szignifikáns volt és bár veszített hatásából a szülői diplomázottság bevonásakor, mégis pozitív hatást gyakorol az idegennyelv-tanulási eredményességre. A könyvkultúra index értéke (0,202) ugyan egy

kicsit elmarad az apai diplomázottság β értékétől (0,280) mégis van önálló hatása. Az édesanyák diplomázottsága (0,089) sem volt szignifikáns.

Azt mondhatjuk, hogy az olvasás és esetleg az iskolai könyvtárhasználat a szülői iskolázottságtól függetlenül is javíthatja az idegennyelv-tanulási eredményességet és ezek olyan tevékenységek, melyeket az iskola is pótolni tud a kedvezőtlenebb társadalmi háttérű tanulók számára, ezért az olvasásra (nem feltétlenül idegen nyelven) ösztönző tevékenységek, programok vagy kampányok közvetetten a tanulók idegen nyelvi eredményességéhez is hozzájárulhatnak.

Átörökölt kulturális tőke - a szülők nyelvtudása

Ahogy Bourdieu (1991) nyelvi habitus elmélete és Rokita-Jaśkow (2015) kutatási eredményeiből megtudhattuk, hogy az idegennyelv-tudás egy generációkon átörökített tőke. A kulturális tőke második tényezőjeként a szülők nyelvtudását, mint átörökölt kulturális tőke jelenlétét vizsgáltuk, melyet a szülők, külön az apák és anyák nyelvtudásával vizsgáltunk. Egy változót hoztunk létre a szülők beszédképességét vagy nyelvvizsgával való rendelkezését kódoltuk dichotóm változóvá. Mind az apák, mind az anyák nyelvtudása és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggése szignifikáns összefüggést mutatott ($p=0,001$ apák, $p=0,004$ anyák) (53-54. táblázatok). Az ETA squared értékek alapján (apák nyelvtudása: 0,20, anyák nyelvtudása 0,16) az összefüggés magas magyarázó erővel bír.

53. táblázat

Az apák nyelvtudása és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggése

		idegennyelv-tanulási eredményességi index
apa nem beszél idegen nyelvet	átlag	3,47
	n	344
	szórás	2,45
apa beszél idegen nyelvet	átlag	4,23
	n	186
	szórás	2,72
Szn. (Anova)		0,001
ETA Squared		0,20

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés), N=530

54. táblázat

Az anyák nyelvtudása és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggése

		idegennyelv-tanulási eredményességi index
anya nem beszél idegen nyelvet	átlag	3,43
	n	285
	szórás	2,49
anya beszél idegen nyelvet	átlag	4,08
	n	245
	szórás	2,63
Szign. (Anova)		0,004
ETA Squared		0,16

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés), N=530

Mind az apák, mind az anyák nyelvtudása és az idegennyelv-tanulási eredményességi index összefüggéseit vizsgálva az mondható el, hogy ha a szülő beszél idegen nyelvet, a tanuló idegennyelv-tanulási eredményességi indexe meghaladja az átlagost. Az apák nyelvtudása kissé magasabb szintre emeli a tanulók idegennyelv-tanulási előmenetelét.

Ugyanakkor azt feltételeztük, hogy ennek a jelenségnek a háttérben ismét a szülői iskolázottság hatása lehet, ezért keresztábra elemzéssel és lineáris regresszióval megvizsgáltuk, hogy a szülői nyelvtudásnak van-e önálló hatása a szülői iskolai végzettség mellett (55. táblázat).

55. táblázat

Szülők (apák és anyák) nyelvtudása és iskolai végzettségük összefüggései

A szülő beszél idegen nyelvet vagy van nyelvvizsgálója	apa végzettsége érettségénél alacsonyabb ***	apa érettségizett ***	apa diplomás ***	anya végzettsége érettségénél alacsonyabb ***	anya érettségizett ***	anya diplomás ***
nem	<u>81,2%</u>	67%	33,8%	<u>81,8%</u>	<u>61,1%</u>	27,6%
igen	18,8%	33%	<u>66,2%</u>	18,2%	38,9%	<u>72,4%</u>
összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	n=207	n=194	n=148	n=148	n=198	n=214

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

apák beszédkészségére adott válaszok: N=549, anyák beszédkészségére adott válaszok: N=560

Keresztábra elemzés alapján már látszik, hogy erős az összefüggés a szülői végzettség és a nyelvtudás között. A diplomás apák és anyák felülreprezentáltak a nyelvet beszélők között, így feltételezhető, hogy a szülői nyelvtudás csak közvetítő tényezője az iskolázottságnak, de azért, hogy lássuk, hogy a szülői nyelvtudás önálló hatással is bír-e egy kétlépcsős lineáris regressziós modellt futtattunk le (56. táblázat) az idegennyelv-tanulási eredményességi index, mint függő változó, valamint az apai és anyai nyelvtudás, valamint az apai és anyai diplomázottság prediktor változókkal.

56. táblázat

Szülők nyelvtudásának hatása az idegennyelv-tanulási eredményességi indexre a szülői végzettség mellett

	1. lépcső	2. lépcső
	B	B
édesanya beszél idegen nyelvet	0,078NS	0,004NS
édesapa beszél idegen nyelvet	0,105*	-0,010NS
édesapa diplomás		0,319***
édesanya diplomás		0,121*
Konstans	3,353	3,004

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$ NS=nem szignifikáns

kétlépcsős Lineáris regresszió, ENTER módszer, N=566

A regresszió mindkét lépcsője szignifikáns volt, azonban az első lépcső esetén az $R^2=0,025$, a második lépcsőben 0,154, vagyis az első lépcső magyarázó ereje gyenge. Az első lépcsőben bevont prediktor változók közül csak az apa idegennyelv-tudása volt szignifikáns, β értéke 0,105, vagyis 10%-ban valószínűsíti az eredményes idegennyelv-tanulást. Az anyák nyelvtudása nem mutatkozott szignifikánsnak már az első lépcsőben sem. A szülői iskolázottság bevonása a 2. lépcsőben gyengítette a szülői nyelvtudást, az apai nyelvtudás negatív hatású lett. Erősen szignifikáns volt ugyanakkor az apai diplomázottság és gyengén szignifikáns az anyai diplomázottság. Vagyis a szülői idegennyelv-tudás vagy nyelvvizsga nagy valószínűséggel csak közvetítő tényezője a szülői iskolázottságnak.

6.8 Iskolán kívüli tevékenységek hatása a tanulók idegen nyelvi sikereire

Primér kutatásuk elemzésének következő lépéseként az iskolán kívül végzett idegen nyelvi tevékenységekre koncentráltunk, hiszen az iskolán kívüli idegen nyelven folytatott tevékenységekhez való kapcsolódás, azok iránti érdeklődés felkeltése járulékos tanulásként (Fajt & Vékási, 2022; Dóczi, 2024) nagyban növelheti a tanulók motivációját (Fajt, 2022; Józsa & Imre, 2013).

A tanár által vezetett árnyékoktatást már részletesebben elemeztük, de egy átfogó képet szeretnénk volna kapni arról, hogy a tanulók milyen iskolán kívüli tevékenységekkel szeretnek foglalkozni, ahol az idegen nyelvi tudásukat tudják használni. Ezek a tevékenységek lehetnek azok, amelyek mind motivációjukat, mind tudásukat erősíthetik és amelyek bevonása a tantermi oktatás keretei közé megfontolandó. Mivel a feltárt dimenziókban a regresszió elemzéseink a legerősebbnek a szülői, és ezen belül inkább az apai, valamint az iskolatípusból fakadó különbségeket mutatták, ezek alapján néztük meg a különbségeket a gyakran végzett iskolán kívüli idegen nyelven folytatott tevékenységek tekintetében (57. táblázat).

Az iskolán kívüli idegennyelv-használattal kapcsolatos tevékenységeket gyakran végzők aránya

	Teljes minta	Iskolatípus		Apa legmagasabb iskolai végzettsége		
		gimnázium tanulója	technikum tanulója	édesapa végzettsége kevesebb, mint érettségi	édesapa végzettsége	édesapa diplomás
gyakran veszi igénybe						
idegennyelv-tanulás szülőkkel	3,5%	4,4%	2,4%	1%	2,1%	<u>9,5%</u>
		NS	NS	***	***	***
nyelviskolai tanfolyam	8,1%	8,3%	8%	8,8%	7,7%	10,8%
		NS	NS	NS	NS	NS
magánnyelvórák személyesen	24,2%	<u>34%</u>	12%	15,9%	22,7%	39,2%
		***	***	***	***	***
magánnyelvórák online	8%	<u>11,7%</u>	3,3%	3,9%*	8,9%	<u>12%</u>
		***	***		*	*
magánnyelvórák bármilyen formában	26,9%	<u>38,4%</u>	12,6%	17,1%	26,2%	<u>43,7%</u>
		***	***	***	***	***
online nyelvoktatási kurzus	3%	3,8%	2%	1,9%	3,6%	3,9%
		NS	NS	NS	NS	NS
telefonos nyelvoktató alkalmazás	15%	<u>18,4%</u>	10,6%	15,6%	11,5%	19,7%
		**	**	NS	NS	NS
társalgási klub	3,1%	3,6%	2,5%	2,9%	2,6%	2,1%
		NS	NS	NS	NS	NS
filmnézés célnyelven	62,6%	<u>69,7%</u>	53,8%	51%	63,7%	<u>75,5%</u>
		***	***	***	***	***
olvasás célnyelven	34,5%	36,8%	31,7%	29,1%	31,4%	<u>43%</u>
		NS	NS	*	*	*
külföldivel társalgás	22%	22,7%	21,1%	17,2%	19,4%	<u>28,7%</u>
		NS	NS	*	*	*
magyar beszélgetőtárral társalgás	15,6%	16%	15%	12,9%	16,2%	18,2%
		NS	NS	NS	NS	NS
összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	N=566	n=315	n=251	n=207	n=194	n=148

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
 Chí-négyzet próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Ha a teljes mintában megjelenő arányok alapján az iskolán kívüli tevékenységeket áttekintjük, akkor kirajzolódik, hogy a filmnézéssel idegen nyelven a válaszadók több, mint 60%-a gyakran foglalkozik. Bár a gimnazisták és a diplomás apák gyermekei mintaátlag feletti része folytatja ezt a tevékenységet, az látszik, hogy az idegennyelv-tanulási

eredményesség szempontjából. Primér kutatásunkban kedvezőtlenebbnek mutató csoportok (technikum tanulói, alacsonyabban iskolázott apák gyermekei) is nagyon gyakran néznek filmet idegen nyelven. Ez irányú érdeklődésüket mindenképpen ki kellene használni az iskolai nyelvoktatásban is, mely motivációjukat és tudásukat, eredményességüket pozitívan tudná befolyásolni. A 2020-as NAT-hoz tartozó Kerettanterv javasolja ilyen tevékeny beillesztését az iskolai foglalkozásokba az eredményesség növelése érdekében.

A második leggyakoribb tevékenység az olvasás idegen nyelven. Itt ugyan a diplomás apák gyermekei ismét felülreprezentáltak, a hátrányosabb csoportok azonban ezt a tevékenységet is igen gyakran űzik. Feltételezzük, hogy nem csak szépirodalom olvasásáról van szó, hanem az internetes oldalak böngészése is idegen nyelven folyhat. Ezt a tevékenységet is fel lehetne használni az iskolai idegennyelv-órákon, különösen úgy, hogy a középiskolás diákok saját laptopot kaptak, tehát idegen nyelvű internetes olvasási feladatok megoldásához is adottak a feltételek.

A magánórákon való részvételt már korábbi dimenzióban elemeztük, eredményeink (közel 27% vesz részt) most is megerősítik, hogy a gimnazisták és a diplomás szülők gyermekei veszik igénybe elsősorban ezt a segítséget. Ahogy már korábban megállapítottuk, szükség lenne a magán nyelvórák személyes figyelmet jelentő előnyét integrálni a közoktatásban folyó oktatási tevékenységek közé.

Külföldi beszélgető partnerrel való társalgás idegen nyelven a válaszadók kevesebb mint negyedénél gyakori. Itt is a diplomás szülők gyermekei felülreprezentáltak, de a hátrányosabb csoportoknál sem elhanyagolható mértékű. Az internet ebben segítségükre szolgál, hiszen számtalan fórumon tudnak társalogni külföldiekkel. A magyar társakkal folytatott idegen nyelvű beszélgetések nagy része valószínűleg az idegennyelv-órákon folyik, mintegy 15%-nál gyakori ez a tevékenység. Nyelviskolai tanfolyamokra közel 8% jár, hátterük a mintaátlag szerint alakul, nincs felülreprezentált csoport. Telefonos nyelvoktatási alkalmazások (pl. Duolingo) a válaszadók 15%-nál gyakori, melyet a gimnazisták használnak mintaátlag feletti arányban. A nyelviskolai tanfolyamok népszerűségének elmaradása a magán nyelvórákhoz képest szintén a kevesebb személyes figyelemnek tulajdonítható. Kevesen tanulnak nyelvek szüleikkel, ők főleg a diplomás apák gyermekei, kevesen végeznek online nyelvi kurzusokat és nem sokan járnak társalgási klubokba,

Kíváncsiak voltunk a vizsgált fiatalok körében leggyakoribb idegennyelv-használatot lehetővé tevő iskolán kívüli tevékenységek esélynövelő hatására is, ezért bináris

logisztikus regresszióval ellenőriztük ezeknek a tevékenységeknek az esélyhányadosát (58. táblázat).

58. táblázat

Az iskolán kívüli idegen nyelvi gyakorlást lehetővé tevő tevékenységek esélynövelő hatása a magas idegennyelv-tanulási eredményességre (Exp B)

	Exp (B)
árnyékkutatás (nyelvtanfolyam vagy magánóra)	6,136***
filmnézés idegennyelven	1,998*
olvasás idegen nyelven	1,548 NS
társalgás külföldivel	1,509 NS
Konstans	0,53

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ NS=nem szignifikáns

Bináris logisztikus regresszió-analízis Enter módszer, N=566

Az eredmények azt mutatják, hogy a legerősebb hatása az árnyékkutatásnak van, több mint hatszoros esélynövelő hatása van a tanfolyamoknak vagy magánóráknak a magas idegennyelv-tanulási eredményességre magas szignifikancia mellett. Ettől kevesebb, de majdnem kétszeres esélye van az idegen nyelven filmet néző tanulóknak a magas idegennyelv-tanulási eredményességre. Az idegen nyelven olvasás és társalgás külföldiekkel nem volt szignifikáns, az esélyhányadosuk másfél körül alakult.

Itt ismét kimutattuk az árnyékkutatás nagyon erős hatását az idegennyelv-tanulási sikerek mögött, ugyanakkor egyéb tevékenységek is alkalmasak az eredményesség növelésére, különösen a filmnézés idegen nyelven, mely meg tudja duplázni a tanuló esélyét a kiváló nyelvtudás megszerzésére. Összességében elmondható, hogy a filmnézés és az olvasás idegen nyelven azok a tevékenységek, melyekkel az idegennyelv-tanulási szempontból kedvezőtlenebb csoportok érdeklődése megragadható népszerűségük miatt.

6.9. A tanulók szöveges válaszainak értékelése

Primér kutatásunkban utolsóként azokat a rövid szöveges válaszokat elemeztük, ahol a tanulók saját szavaikkal válaszolhattak két kérdésre, egyfelől, hogy mit tartanak a nyelvórák erősségének és másfelől, hogy milyen segítséget éreznek még szükségesnek a sikeres idegennyelv-tanuláshoz. Szöveges választ csak 420 tanuló adott. Az általuk beírt válaszokat kategóriákba csoportosítva értékeltük ki, a nyelvórák erősségére 22, a szükséges segítségre 17 kategóriát tudtunk létrehozni (59-60. táblázat). Mindkét kérdésre adott válaszokat összevetettük a két iskolatípus és a szülői iskolázottság változókkal, de az összefüggés nem volt szignifikáns.

59. táblázat

Az tanulók rövid, szöveges válaszai az iskolai nyelvórák erősségeiről

Melyek az iskolai nyelvórák erősségei?	fő	%
beszédképesség, kommunikáció fejlesztése	83	19,8
jó a tanár/módszerei/hozzaállása	76	18,1
felkészít a nyelvvizsgára/érettségire	39	9,3
erőssége nincs	32	7,6
szókincs bővítése	28	6,7
interaktív/játékos feladatok	28	6,7
csoportmunka/közös tanulás	27	6,4
kis/ideális létszám/szint szerinti csoportbontás	27	6,4
nyelvhelyesség/nyelvtan fejlesztése	22	5,2
jó hangulatú órák/jó csoport	16	3,8
írás képesség fejlesztése/fogalmazás írás	15	3,6
sok feladat, gyakorlás	14	3,3
hallott szöveg értésének gyakorlása	12	2,9
általános pozitív vélemény	11	2,6
rendszeresen vannak órák/szinten lehet tartani a nyelvet	10	2,4
nyelvi lektor segítsége	10	2,4
olvasott szöveg értésének gyakorlása	8	1,9
magas óraszám/sok óra	8	1,9
számonkérések	6	1,4
alapok elsajátítása	3	1,2
ingyenes	4	1
jó a tankönyv/munkafüzet	3	0,7

Forrás: Középszintű idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=420

A nyelvórák erősségeként a válaszadók legnagyobb arányban (83 fő; 19,8%) a beszédképesség javítását és az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztését jelölték meg. Ez a tényező a válaszadók ötödénél a legfontosabb erősség volt. Hasonlóan fontosnak tartják (76

fő, 18,1%) a tanulók azt, hogy jó tanárunk van, aki jó módszerrel, jó hozzáállással tanít. Kevesebb, mint 10% említette erősségként, hogy felkészítést kap érettségire, nyelvvizsgára. 32 fő (7,6%) tartotta fontosnak megjegyezni, hogy az idegennyelv-óráknak nincs erőssége. 20-30 fő között (5-6%) jelölte meg erősségnek azt, hogy az órákon szókincsbővítés, interaktív feladatok megoldása, csoportmunka, nyelvhelyesség fejlesztése folyik valamint azt, hogy ideális a csoportlétszám. 20 főnél kevesebb (kevesebb, mint 4%) említette erősségként a jó hangulatú órákat, az íráskészség fejlesztését, a sok gyakorlást, a hallott szöveg értésének gyakorlását, vagy kifejezték általános pozitív véleményüket, vagy az órák rendszerességét emelték ki. Néhányan az anyanyelvi lektor munkáját tartották erősségnek, az olvasott szöveg értésének gyakorlását, a magas óraszámot, a számonkéréseket, néhányan előnyösnek tartották, hogy az idegennyelv-tanulás ingyenes, vagy a tankönyvet találták megfelelőnek.

60. táblázat

Az tanulók rövid, szöveges válaszai sikeres idegennyelv-tanuláshoz szükséges segítségről

Milyen segítségre lenne még szüksége az idegennyelv-tanulásához az iskolai nyelvórákon?	fő	%
nincs szükségem segítségre	104	24,8
több beszéd/szóbeli kommunikáció/társalgás	43	10,2
modernebb eszközök/interaktív feladatok/érdekesebb órák (pl. filmnézés, zene)	36	8,6
jobb tanárok(módszer, hozzáállás,magyarázat)	29	6,9
több gyakorlás/feladat	23	5,5
több egyéni odafigyelés	22	5,2
több hanganyag	20	4,8
több óra	18	4,3
külföldi nyelvtanulási program	17	4
lektor/ anyanyelvű tanár/cserediák	15	3,6
több fókusz a nyelvtanra	13	3,1
lassabb haladás/gyengébb tudásúakkal való foglalkozás	12	2,9
szókincsbővítés+szótárhasználat	11	2,6
kisebb csoport létszám/szint szerinti beosztás	10	2,4
több nyelvvizsgára/érettségire készülés	10	2,4
jobb tankönyvek/tanterv	7	1,7
több csoportmunka	3	0,7

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)
N=420

Ami a szükséges segítséget illeti, a válaszadók negyedének (104 fő; 24,8%) nincs szüksége segítségre, elégedettek az iskolai idegennyelv-oktatással, tizedük (43 fő) több szóbeli kommunikációt szeretne az órákon, 36 fő (8,6%) modernebb eszközöket, módszereket látna

szívesen, például filmnézés, zene). Közel 7% (29 fő) a tanárok jobb hozzáállását, módszerét, magyarázatát jelölték meg, kicsit kevesebben több gyakorlást (23 fő; 5,5%) vagy több hanganyag feldolgozását (20 fő; 4,8%) hiányolták. Kevesebb, mint 5% (kevesebb, mint 20 fő) szeretne több órát, külföldi nyelvtanulási programot, anyanyelvi lektort, több nyelvtani gyakorlást, lassabb haladást/ gyengébb tanulókra való odafigyelést, szókincsbővítést, kisebb csoportot, vizsgafelkészítést, jobb tankönyveket vagy több csoportmunkát.

A válaszokból arra következtethetünk, hogy a tanulók számára a beszédképesség fejlesztése a legfontosabb az idegen nyelv órákon, fontosnak tartják tanáraikat, nyitottak lennének modernebb módszerekre, foglalkozásokra és értékelik, hogy az órákon felkészítést kapnak a tőlük elvárt vizsgákra.

6.10. Összefoglalás

Primér kutatásunk eredményei a következőkben foglalhatók össze. *Első kutatási kérdésünkkel* a vizsgált tanulók nyelvtudására voltunk kíváncsiak objektív és szubjektív szempontból. A nyelvvizsgákkal dokumentálható nyelvtudása a minta 26%-ának van, 22,4% rendelkezik legalább középfokú komplex nyelvvizsgával. Ezzel a vizsgált minta objektíven mérhető nyelvtudása elmarad a 2016-os és a 2020-as Magyar Ifjúság kutatásban mért országos eredményektől, jóllehet a korosztály nem teljesen egyezik. Az elmaradást a két vizsgált vármegye hátrányos helyzetével magyarázzuk. A nyelvtudás szubjektív szempontja alapján azonban megállapíthatjuk, hogy a minta 90% beszél legalább egy idegen nyelven valamilyen szinten. Úgy tűnik, hogy a vizsgált fiatalok nagyobb arányban válhatnak nyelvtudásukat papírra.

A beszélt nyelvek és a nyelvvizsgák alapján is az angol középfokú tudás a legjellemzőbb, a német nyelvvizsgák száma nagyjából az ötöde az angol nyelvvizsgák számának és megkérdezettek kevesebb, mint fele annyian beszélnek németül, mint angolul. A többi idegen nyelv jóval lemarad az angol és a német nyelvektől.

A nyelvtudásbeli eltérések háttérében megfigyelhető egyéni különbségeket vizsgálva nem találtunk eltérést férfiak és nők között, a szülők iskolai végzettségének erős kapcsolata (*második kérdés*) az idegennyelv-tanulási eredményességgel, kimutatható volt mind a nyelvvizsgák, mind a beszédképesség tekintetében. Sőt, a jövőbeli nyelvvizsgaszerzési tervekben is tükröződött a szülői iskolázottságbeli eltérés. Eredményeink igazolták, továbbá,

hogy a lakóhely településtípusa (*harmadik kérdés*) is összefüggésben áll az idegennyelv-tanulási eredményességgel a fejlettebb települések lakóinak előnyére. Az anyagi helyzet (*negyedik kérdés*) tekintetében csak kismértékű eltérést tapasztaltunk a jobb anyagi helyzetű tanulók javára. Eredményeink az árnyékoktatás (*hatodik kérdés*) jelentős kapcsolatát igazolták az idegennyelv-tanulási eredményességre és az is igazolódott, hogy a különórát nagyobb arányban veszik igénybe magasan kvalifikált szülők gyermekei. Az idegennyelv-tanulást nagyon fontosnak tartó tanulók esetén is jelentősen jobb idegennyelv-tanulási eredményeket mértünk

Az egyéni és családi jellemzők esélynövelő hatását feltáró bináris logisztikus regresszió eredményei szerint a legerősebb hatást az árnyékoktatás nyújtja, melyet az apák iskolázottsága követ. És mivel a magánóra igénybevétele mögött is jelentősen nagyobb arányban találtunk magasan iskolázott szülőket, azt mondhatjuk, hogy az árnyékoktatás igénybevétele is erősen függ a szülőktől, vagyis a legerősebb hatást a szülők gyakorolják.

Az iskolai különbségek tekintetében primér kutatási eredményeink az iskolatípus (*hetedik kérdés*) és az idegennyelv-tanulási eredményesség erős kapcsolatát igazolták, a gimnáziumokban eredményesebb nyelvtanulókat találtunk, melyet egyfelől a gimnáziumba járó tanulók magasabban iskolázott szülői hátterével magyarázunk, valamint azzal, hogy a nyelvoktatás nagyobb hangsúlyt kap a gimnáziumokban. Bár a középiskola székhelyének településtípusa (*nyolcadik kérdés*) mutat különbséget az eredményességben úgy, hogy a vármegyeszékhelyeken tanulók magasabb idegennyelv-tanulási eredményességgel rendelkeznek, az iskolatípus mégis erősebb összefüggést mutatott, vagyis a vidéki gimnáziumokban tanulók megelőzik eredményességben a vármegyeszékhelyi technikumok tanulóit. Az óraszámok és az idegennyelv-tanulási eredményesség kapcsán eredményeink azt mutatták, hogy az általános iskolai heti 3 óra és 4-5 óra között kisebb különbség mutatkozott a tanulók eredményességében, míg heti 5 óra felett jelentősebb mértékű eredményességi indexérték különbség mutatkozott a magasabb óraszámú tanulók javára. A középiskolai óraszámok és az idegennyelv-tanulási eredményesség között azonban már nem volt szignifikáns a kapcsolat. A csoportbontási módszer erős kapcsolatban volt az idegennyelv-tanulási eredményességgel és az eredmények szerint a tudásszint szerinti csoportbontás (mely a leggyakoribb csoportbontási módszer volt a mintában) módszere esetén jelentősen magasabb idegennyelv-tanulási eredményesség mutatkozott a tanulóknál.

A csoporttagság, mint társadalmi tőke szignifikáns kapcsolatban volt ugyan az idegennyelv-tanulási eredményességgel, de a családi háttér közvetítő tényezőjének bizonyult, az idegen nyelvi magas eredményesség több csoporttagságot mutatott, de ez magasabb szülői iskolázottsággal is párosult. A társadalmi tőke egy másik aspektusa, a társak idegennyelv-tanulásról alkotott pozitív véleménye is magasabb idegennyelv-tanulási eredményességgel hozható összefüggésbe a mintánkban. A hagyományos kulturális tőkeként (*ötödik kérdés*) a könyvkultúra és a magaskultúra is szignifikáns kapcsolatban volt az idegennyelv-tanulási eredményességre, azonban a szülői iskolázottság hatását ellenőrizve csak a könyvkultúrának maradt önálló hatása. A szülői nyelvtudás, mint kulturális tőke (*ötödik kérdés*) szintén erős kapcsolatban volt a tanuló idegennyelv-tanulási eredményességére, de itt is a szülői iskolázottság közvetítő tényezőjének bizonyult.

Eredményeink szerint az általunk vizsgált középiskolai tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét három tényező befolyásolja leginkább: az édesapa iskolai végzettsége, a középiskola típusa és az, hogy igénybe veszi-e az iskolán kívüli árnyékkoktatás valamely formáját (nyelviskolai tanfolyam vagy magánnyelvtanóra személyesen vagy online). Az első két tényező már akkor tény, mikor a tanuló még meg sem kezdte a tanulmányait a középiskolában és feltételezhető, hogy az árnyékkoktatásban való részvétel is szorosan összefügg a szülők iskolai végzettségével. Sőt, az is elképzelhető, hogy a diplomás szülők, jelen mintában dominánsan az apák, inkább gimnáziumba terelik a gyermekeiket (Andor, 2000) és hajlandók az árnyékkoktatást megvásárolni a gyermekeiknek, vagyis mindent megtesznek azért, hogy az idegennyelv-tanulási eredményesség előnyeit biztosítsák gyermekeiknek, egyfajta befektetésként (Boudon, 1981).

Ezt a fajta előnyt a kevésbé iskolázott szülők gyermekei csak akkor tudnák utolérni, ha az iskolában elérhető tanórák vagy tanórán kívüli foglalkozások kompenzálnák a szülők vagy az árnyékkoktatás során megszerzett tudást vagy készséget, a regresszió eredménye azonban azt tükrözi, hogy ebben a mintában nem tudja utolérni a középiskola a szülők és a magánoktatás nyújtotta előnyöket. Az iskolai különórák általában ugyanúgy csoportos foglalkozások, mint a tanórai foglalkozások. Az árnyékkoktatás egyik legvonzóbb és egyben leghatékonyabb jellemzője, hogy a tanuló egyéni figyelmet kap, a haladási tempó az egyénre van szabva. Megfontolandó lenne valamilyen egyéni pluszfoglalkozást, mentorálást alkalmazni a tanórákon kívül azon diákok részére, akik ezt otthon vagy magánórákon nem kapják meg, hogy lehetőségük legyen felzárkózni eredményesebb társaikhoz, jöllehet, ez a megoldás jelentős plusz emberi erőforrást és tanári munkaórát igényel.

Mind az egyéni különbségeket, az iskolai különbségeket, valamint a tőkék jelenlétét vizsgáló fejezetünkben határozottan kidomborodott, hogy a legtöbb eltérés a szülői iskolázottságra vezethető vissza, minél magasabban kvalifikáltak a szülők, annál valószínűbb, hogy gyermekeik eredményes nyelvtanulók. A *kilencedik kérdésre* azt a választ adjuk, hogy a családi tényezők erősebben hatnak a tanulók idegennyelv-tanulási eredményességére.

Tizedik kérdésünk az idegennyelv-tudással összefüggésbe hozható az iskolán kívüli eszközök és aktorok feltárására irányult. Eredményeink azt mutatták, hogy a filmnézés és az idegen nyelven történő olvasás magas népszerűségnek örvend a fiatalok körében, ráadásul ezeket a tevékenységeket a nem előnyös háttérű, tehát nem gimnáziumba járó és nem magasan iskolázott szülőkkel rendelkező tanulók is gyakran végzik, vagyis ideális tevékenységek arra, hogy az idegennyelv-tanulási motivációt növeljük. A magán nyelvórák igénybevétele volt a harmadik leggyakoribb tevékenység, melyet azonban jelentősen nagyobb arányban vettek igénybe a kedvezőbb iskolatípusban tanuló és a magasabban iskolázott apákkal rendelkező tanulók.

De vajon mivel hatnak gyermekeikre a magasabban képzett szülők? Kutatási célunk a jövőben részletesebben, kvalitatív módszerekkel is megvizsgálni a szülői hatást, de amit primér kutatásunk eredményei is megerősítenek az a következőképpen foglalható össze. Az eredményekből megállapíthatjuk, hogy a magasabban kvalifikált szülők nagyobb arányban maguk is beszélnek idegen nyelveket, vagy nyelvvizsgálóval rendelkeznek, gyermekeiket inkább gimnáziumba orientálják, főként vármegyeszékhelyen, gyermekeiket magánórákra is járatják. A képzettebb szülők gyermekei több társadalmi csoport tagjai és erősebb a hagyományos kulturális tőke jelenléte, különösen erős hangsúlyt helyeznek ezekben a családokban a könyvre és az olvasásra. Gyakoribb körükben a szülővel való idegennyelv-tanulás, a magánórákon való részvétel, a filmnézés, olvasás, külföldivel való társalgás idegen nyelven. Mindezek közvetetten kedvezőbb idegennyelv-tanulási környezetet biztosítanak gyermekeiknek. Ezen elemekből néhány jól megtervezett, megszervezett formában valószínűleg az iskolai nevelésbe is integrálható.

A tanulók rövid szöveges válaszai alapján a válaszokból arra következtethetünk, hogy a tanulók számára a beszédképesség fejlesztése a legfontosabb az idegen nyelv órákon, fontosnak tartják tanáraikat, nyitottak lennének modernebb módszerekre, foglalkozásokra és értékelik, hogy az órákon felkészítést kapnak a tőlük elvárt vizsgákra.

7. fejezet Összegzés

A magyar fiatalok idegennyelv-tanulási eredményességének kérdése az elmúlt harminc évben a kutatások középpontjába került. A nemzetköziesedés, Magyarország csatlakozása az Európai Unióhoz és a nemzetközi vállalatok megjelenése miatt alapvető követelmény, hogy a közoktatásban a tanulók megszerezzék a munkaerőpiaci boldoguláshoz szükséges nyelvtudást. Tovább növelte a téma fontosságát, hogy 1993-2023 között csak középfokú komplex nyelvvizsga birtokában kaphattak diplomát a felsőoktatásban tanuló hallgatók. A rendszerváltás után egyértelmű javuló tendencia volt megfigyelhető a fiatalok idegennyelv-tudásában, azonban az egyes tanulók között nagy különbségek mutatkoznak az eredményességben, így a magyar lakosság és a magyar fiatalok idegennyelv-tudásával még nem lehetünk elégedettek. Az idegennyelv-tanulási eredményességet vizsgáló hazai kutatások egyik kulcskérdése, hogy miért nem elég hatékony a középiskolai nyelvoktatás (Öveges & Csizér, 2018) és mit kell tenni ahhoz, hogy eredményesebbek legyenek a tanulók és örömmel tanulják az idegen nyelvet (Einhorn, 2015).

A kutatók az eredményességben megfigyelhető különbségekre különféle tudományágak irányából keresik a választ, például a pszichológia, a nyelvészet, ezek ötvözte, a pszicholingvisztika, valamint a szociológia irányából, ez utóbbi megközelítés kevésbé markáns iránya a kutatásoknak. Ugyanakkor az egyéb irányzathoz tartozó kutatások is rávilágítanak arra, hogy az idegennyelv-tanulás eredményessége összefüggésbe hozható társadalmi jellemzőkkel. Például a pszichológiai irányzat kognitív készségeket vizsgáló kutatásai szerint az idegennyelv-tanulási sikerek tekintetében meghatározó a szülők iskolázottsága és a szocio-ökonómiai státusz, mert a kognitív készségek erősségét befolyásolja, hogy a tanulók korai éveikben mennyi írott szöveggel találkoztak, anyanyelvüket milyen szókinccsmennyiséggel sajátították el (Sparks, 2012) és mennyire fejlett a szövegértési készségük (Skehan & Docroquet, 1988). A magasabban iskolázott szülők többet és választékosabb szókinccsel beszélnek gyermekeikhez és több írott szöveggel ismertetik meg őket korai éveikben, mely erősebb nyelvi készségeket alakít ki még iskolába kerülésük előtt. Ez további nyelvek elsajátításában is segíti őket későbbi életszakaszukban (Sparks, 2012). A kognitív készségekben mutatkozó különbségek tehát társadalmi különbségekre vezethetők vissza.

Véleményünk szerint az idegennyelv-tanulási eredményességben megfigyelhető különbségek okait iskolán kívül, társadalmi különbségekben kell keresni. Azt, hogy a társadalmi különbségek okozhatják az idegennyelv-tanulási sikerekben megfigyelhető nagy eltéréseket, számos tanulmány tárta fel a 80-as évekig visszamenően. A társadalmi különbségek okoztak idegennyelv-tudásbeli különbségeket a rendszerváltás előtt és alatt (Terestyéni, 1981; Imre, 1995; Vágó, 2000; Terestyéni, 2000), a rendszerváltás utáni korai években (Csapó, 2001, Ottó & Nikolov, 2003; Kormos & Csizér, 2005; Lannert et al., 2006; Imre, 2007; Nikolov, 2000, 2009; Nikolov & Djugonovic, 2006) és ez a jelenség megjelenik a közelmúltban végzett kutatások eredményeiben is (Sebestyén & Hegedűs, 2017; Bocsi, 2018; Szabó, 2020, Somfalvi, 2022). Ezen tanulmányok eredményei a szülők iskolázottságának, az iskolatípusnak, valamint a település fejlettségének meghatározó jelentőségét állapították meg. Kutatásunk célja volt ezen tanulmányok sorának folytatása és annak megállapítása, hogy történt-e változás, csökkent-e a különbség a társadalmi háttér szempontjából kedvezőtlenebb és kedvezőbb tanulói csoportok között az idegennyelv-tanulási eredményesség szempontjából. Értekezésünkben két kelet-magyarországi vármegye: Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyék gimnáziumi és technikai tanulóinak idegennyelv-tanulási eredményességét vizsgáltuk oktatásszociológiai megközelítéssel. Kutatásunk célja volt feltárni a tanulók közötti idegennyelv-tanulási sikerességben mutatkozó különbségek társadalmi háttérét és ez alapján megválaszolni azt a kérdést, hogy hogyan lehet eredményesebbé tenni a kevésbé sikeres hallgatók idegennyelv-tanulását. Kutatásunk során vizsgáltunk egyéni különbségeket, iskolák közötti különbségeket, településtípusok közötti különbségeket, az anyagi, a társadalmi és a kulturális tőke jelenlétében mutatkozó különbségeket és feltérképeztük a fiatalok iskolán kívüli idegennyelv-használati szokásait. Kutatásunk középpontjában a tanuló állt. Számos egyéb tényező vizsgálatát is fontosnak tartjuk, további kutatások indokoltak például a tanárok, a tanterv, vagy a használt nyelvkönyvek vizsgálatára, ezekre azonban jelen dolgozatunkban nem vállalkoztunk.

Értekezésünk első része szakirodalmi feltárás, második része az empirikus kutatást részletesen bemutató rész. Az első Bevezető fejezet tárgyalja a téma aktualitását, a korábbi kutatások során nyitva maradt kutatási kérdéseket, a kutatás célját, bemutatja az kutatás során alkalmazott módszereket, megállapítja a kutatás újdonság értékét és megfogalmazza a kutatás alapfogalmait. A második, „Az idegennyelv-tanulás történeti kontextusban” címet viselő fejezetben áttekintettük a nyelv tanulási eredményesség kutatásunk szempontjából releváns legfontosabb kérdéseit történeti szempontból, megvizsgáljuk, hogy a magyarok

mely idegen nyelvek tanulását tartották fontosnak, a rendszerváltástól napjainkig milyen oktatáspolitikai döntések segítették az idegennyelv-tanulást és milyen kapcsolat alakult ki az idegennyelv-tanulás és az árnyékoktatás között. Az „Idegennyelv-tanulási eredményesség” című harmadik fejezetben a fogalom meghatározása után felvázoljuk az idegennyelv-tanulási eredményesség mérésének lehetőségeit, helyzetét Magyarországon, az Európai Unióban és néhány volt szocialista országban, majd a nyelvoktatás aktuális problémáit és azokra adott javaslatokat feltáró kutatásokat sorakoztatjuk fel. A „Magyarázatok az idegennyelv-tanulási eredményességben tapasztalható különbségekre” című negyedik fejezetben áttekintjük, hogy milyen egyéni tényezőkkel, iskolai tényezőkkel és iskolán kívüli tényezőkkel magyarázták az idegennyelv-tanulási eredményességben mutatkozó különbségeket, bemutatjuk az empirikus kutatásunkat megalapozó elméleteket és áttekintjük azokat a tanulmányokat, melyek kifejezetten társadalmi háttér szempontjából vizsgálták az idegennyelv-tanulást. Az Kutatási előzmények nevet viselő ötödik fejezetben röviden összefoglaljuk a primér kutatásunkat megalapozó két előkutatásunk legfontosabb eredményeit. A dolgozat második, empirikus kutatást bemutató része a hatodik fejezettel kezdődik. Ebben a fejezetben elemezzük „Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022” című primér kutatásunkat. Dolgozatunk az összegzéssel zárul, irodalomjegyzékkel és melléklettel egészül ki.

Az értekezés újdonságát elsősorban az adja, hogy oktatásszociológiai szempontból vizsgálja az idegennyelv-tanulási eredményességet azáltal, hogy társadalmi háttérbeli problémákat boncolgat, ezzel továbbviszi a korábbi hasonló tanulmányok kutatásait. A dolgozat továbbá vizsgál területi és településtípusok közötti eltéréseket is Magyarország két hátrányos helyzetű vármegyéjében (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben). Harmadrészt a dolgozat újszerűségét adja az is, hogy feltárja az árnyékoktatás szerepét a középiskolás tanulók idegennyelv-tanulási eredményességben.

Empirikus kutatásunk kezdetekor felállított hipotézisek kiértékelését primér kutatásunk alapján a következő eredménnyel zárjuk (61. táblázat).

61. táblázat

A primér kutatás során felállított hipotézisek kiértékelése

Hipotézis	Hipotézis kiértékelése
H1. A magasabban képzett szülőkkel rendelkező tanulók eredményesebb nyelvtanulók.	igazolódott
H2. A települési hierarchiában magasabban elhelyezkedő településen lakó tanulók eredményesebb nyelvtanulók	igazolódott
H3. A jobb anyagi helyzetű tanulók jelentősen eredményesebb nyelvtanulók.	nem igazolódott
H4. A magasabb kulturális tőkével (szülői nyelvtudás, hagyományos kultúrafogyasztás) rendelkező tanulók eredményesebb nyelvtanulók.	igazolódott
H5. Az árnyékkutatásban részt vevő tanulók jelentősen eredményesebb nyelvtanulók	igazolódott
H6. A gimnáziumban tanulók eredményesebb nyelvtanulók.	igazolódott
H7. A vármegyeszékhelyen működő oktatási intézményben tanulók eredményesebb nyelvtanulók	igazolódott

Forrás: Középiskolások idegennyelv-tanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyéikben 2020-2022 – primér kutatás (saját szerkesztés)

A hipotézisek első csoportja a tanulók szocioökonómiai státusával és egyéb iskolán kívüli tényezővel kapcsolatos feltételezéseinket tartalmazta. Az *első hipotézis*ben azt feltételeztük, hogy a magasabban képzett szülők gyermekei eredményesebbek az idegennyelv-tanulásban. Erős kapcsolatot találtunk az idegennyelv-tanulási eredményesség és a szülői iskolázottság között és magasabb végzettségű szülő esetén magasabb idegennyelv-tanulási eredményességet mértünk. Primér kutatásunkban a jövőbeli nyelvvizsgaszerezési tervek és a szülői végzettség között is kapcsolat mutatkozott, a jövőben nyelvvizsgát tervező tanulók között nagyobb arányban voltak magasabban kvalifikált szülők gyermekei. *Első hipotézisünk igazolódott.* CHERD adatbázisokat elemző előkutatásunk és pilot kutatásunk is hasonló eredménnyel zárult.

A *második hipotézis*ben azt valószínűsítettük, hogy a települési hierarchián magasabban lévő település lakosai, leginkább a település kínálta szélesebb idegennyelv-

tanulási lehetőségek miatt, eredményesebb nyelvtanulók. Ez a hipotézisünk igazolódott, primér kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a vármegyeszékhelyen lakó tanulók eredményesebb nyelvtanulók. A CHERD adatbázisokat vizsgáló előkutatásunkban is hasonló eredményre jutottunk, de az évek előrehaladtával csökkent a különbség a fejlettebb települési lakosok és egyéb települési lakos tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége között.

Mivel az iskolán kívüli idegennyelv-tanulási lehetőségek jelentős anyagi terheket rónak a családokra, a *harmadik hipotézis* azt valószínűsítette, hogy a jobb anyagi helyzetű családok gyermekei esetén jelentősen magasabb idegennyelv-tanulási eredményességet mérünk majd. Az anyagi helyzet és az idegennyelv-tanulási eredményesség között mutatkozott kapcsolat, de nem volt szignifikáns és csak kismértékű eredményességbeli különbséget mértünk a jobb anyagi helyzetű tanulók javára, vagyis *harmadik hipotézisük nem igazolódott*. Ez az eredmény a CHERD adatbázisok és pilot kutatásunk eredményeivel is összecseng.

A *negyedik hipotézis* azt állította, hogy a magasabb kulturális tőkével (szülői nyelvtudás, hagyományos kultúrafogyasztás) rendelkező tanulók eredményesebb nyelvtanulók. A hagyományos kulturális tőkék közül a könyvkultúra, valamint a magaskultúra és az idegennyelv-tanulási eredményesség erősebb kapcsolata volt kimutatható. A szülői nyelvtudás, mint kulturális tőke szintén erős kapcsolatban volt a tanuló idegennyelv-tanulási eredményességével primér kutatásunkban, azaz a *negyedik hipotézis igazolódott*. CHERD kutatásunkban csak a könyvkultúra mutatott kapcsolatot az idegennyelv-tanulási eredményességgel, pilot kutatásunkban az anyai nyelvtudás és a családi könyvtár nagysága, mint kulturális tőke bizonyult meghatározónak az idegennyelv-tanulási eredményesség szempontjából. Rávilágítottunk arra, hogy a kulturális tőke mögött a szülői iskolázottság hatása mutatkozhat meg, a kulturális tőke a szülői szocioökonómiai státusz része.

Az *ötödik hipotézis* azt az állítást teszteli, hogy erős hatással van az idegennyelv-tanulási eredményességre az árnyékoktatásban való részvétel. Primér kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a sikeres idegennyelv-tanulás háttérében az árnyékoktatás erősen jelen volt, mely szolgáltatást főként a magasan iskolázott családok gyermekei veszik igénybe, vagyis az árnyékoktatásra vonatkozó *ötödik hipotézisünk igazolódott*. Előkutatásainkban egy adatbázisban (HERD 2012 adatbázis) tudtuk csak mérni az

árnyékkutatást, ahol a nyelvvizsgával rendelkezők nagyon magas arányban vették azt igénybe.

A hipotézisek második csoportja az iskolai jellemzőkre vonatkozott. A *hatodik hipotézis* azt feltételezte, hogy a gimnáziumban tanulók eredményesebb nyelvtanulók. Primér kutatásunk eredményei *igazolták az iskolatípusra vonatkozó hatodik hipotézist*, hiszen a gimnáziumi tanulók jelentősen jobb idegennyelv-tanulási eredményességét mutattuk ki. Ugyanezt az eredményt találtuk a CHERD adatbázisok másodelemzésekor és pilot kutatásunkkor is.

A vármegyeszékhelyen működő oktatási intézményben tanulók eredményesebb idegennyelv-tanulását feltételezi a *hetedik hipotézis*. Primér kutatásunk szerint *igazolódott* ez a hipotézis, ugyanakkor primér kutatásunk regresszióelemzése az iskolatípus és az iskola székhelyének településtípusa közül az iskolatípus hatását mutatta erősebbnek, vagyis egy egyéb városi gimnáziumban eredményesebb nyelvtanulókat találtunk, mint egy megyeszékhelyi technikumban. Elő kutatásaink során két CHERD adatbázis (CHERD 2003, HERD 2012) eredményei is igazolták a középiskola székhelyének településtípusa és az idegennyelv-tanulási eredményesség kapcsolatát.

Kutatásunk legfontosabb eredményei szerint az általunk vizsgált középiskolai tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét legerősebben három tényező befolyásolta: az édesapa iskolai végzettsége, a középiskola típusa és az árnyékkutatásban való részvétel. Ezek közül ugyan az iskolatípusnak van a legerősebb esélynövelő hatása, de véleményünk szerint nem csak a szülői iskolázottság, de valamennyire az iskolatípus és az árnyékkutatás mögött is a szülők jelentős befolyását sejtjük, hiszen diplomás szülők próbálják gyermekeiket inkább gimnáziumokba orientálni (Andor, 2000) és anyagi forrásokat mozgósítanak (Boudon, 1981) azért, hogy gyermekeik eredményes nyelvtanulókká váljanak. Ezáltal a gimnáziumokba koncentrálódnak az idegennyelv-tanulási szempontból támogató szülőkkel rendelkező tanulók és Kovai és Zombory (2000) esélykiegyenlítő hipotézise is működhet, mely szerint a gimnáziumokba járó kevésbé iskolázott szülők gyermekei már két szelekció (továbbtanulás, gimnáziumba kerülés) eredményeként leküzdötték hátrányaikat és a magasan iskolázott szülőkkel rendelkező társaikhoz felzárkóztak. Ezért úgy érezzük, hogy az iskolatípus esélynövelő hatása nem győzött meg minket arról, hogy az iskolai tényezők erősebben hatnak. A többi figyelembe vett iskolai szempont (óraszám, csoportbontás, iskolai délutáni idegen nyelvi különórák és nyelvvizsga-felkészítő kurzusok) elmaradtak a fent felsorolt három kiemelkedő tényező esélynövelő

hatásától. Elő kutatásunkban (CHERD adatbázisok) is azt találtuk, hogy az iskolatípus a szülői iskolázottságtól is nagyobb esélynövelő tényezőnek bizonyul, mely mögött a fentiek alapján a szülők iskolaválasztásban játszott szerepét feltételezzük és az iskolarendszer erős szelekcióját (Szemerszi, 2015) látjuk igazolódni az idegennyelv-oktatás vonatkozásában is. Arra a kérdésre válaszul, hogy a családi tényezők vagy az iskolai tényezők mutatnak-e erősebb összefüggést az idegennyelv-tanulási eredményességgel, megállapítjuk, hogy a családi tényezők kapcsolata erősebb.

Az idegennyelv-tanulást alakító iskolán kívüli eszközök és aktorok tekintetében az eredmények szerint a fiatalok körében a legnépszerűbb idegen nyelven folytatott tevékenység a filmnézés, melyet az idegen nyelven történő olvasás követ. Ezen tevékenységek ráadásul az idegennyelv-tanulás szempontjából kevésbé előnyös helyzetű, tehát technikumban tanuló, alacsonyabban iskolázott szülőkkel rendelkező tanulók körében is népszerűek. Ezek azok a tevékenységek, melyekkel a kevésbé sikeres tanulói csoport motivációja is megragadható. A harmadik legnépszerűbb iskolán kívüli tevékenység volt az idegennyelv-tanulás magán nyelvórák keretében, ezt a tevékenységet azonban jelentősen nagyobb arányban vették igénybe idegennyelv-tanulási szempontból előnyösebb helyzetű tanulók, akik gimnáziumban tanultak és magasabban iskolázott szülőkkel rendelkeztek. Regresszió elemzésünk szignifikáns eredményei szerint az árnyékoktatásban való részvétel négyszeres, míg az idegen nyelven történő filmnézés kétszeres esélyt nyújt a tanulónak a magas idegennyelv-tanulási eredményességre. Ezekből az eredményekből arra következtethetünk, hogy a járulékos tanulás formáival utat találhatunk a kevésbé sikeres idegennyelv-tanulók felé, vagyis az iskolai tananyag átadása mellett támogatni kellene a tanulókat olyan idegen nyelven folytatott tevékenységek kipróbálásában, ahol a tanuló észrevétlenül sajátíthatja el a nyelvet. Ilyen tevékenységek lehetnek például a filmnézés, vagy olvasás célnyelven, TV műsorok, sorozatok követése, internetes böngészés, dalszövegek hallgatása, vagy más kultúrák szokásaival való ismerkedés a célnyelven. A 2020-as NAT-hoz tartozó Kerettanterv javasolja ilyen jellegű tevékenységek alkalmazását a nyelvórákon. Ugyancsak szükséges lenne az árnyékoktatásban megszerezhető egyénre szabott foglalkozás integrálása az iskolai idegennyelv-oktatás keretei közé.

Két elő kutatásunk és primér kutatásunk elemzéseit összefoglalva az alábbi következtetéseket és javaslatokat fogalmazzuk meg. Megállapíthatjuk, ahogy már számos korábbi tanulmány is feltárta, hogy az idegennyelv-tanulási eredményességben tapasztalható tanulói előnyök legmeghatározóbb tényezői maguk a szülők, a magasabban iskolázott szülők

gyermekai eredményesebb nyelvtanulók. További kutatások szükségesek annak megállapítására, hogy pontosan hogyan hatnak gyermekeik idegennyelv-tanulására, de elemzésünkéből néhány jellemző kiderült: ezek a szülők nagyobb valószínűséggel maguk is beszélnek idegen nyelveket, vagy nyelvvizsgával rendelkeznek, gyermekeiket próbálják inkább gimnáziumba (főként vármegyeszékhelyeken) járatni és nagyobb arányban küldik gyermekeiket magánórákra. A társadalmi csoporttagság a képzettebb szülők gyermekeinél gyakoribb és erősebb a hagyományos kulturális tőke jelenléte is, ezekben a családokban nagy hangsúlyt kapnak a könyvek és az olvasás. A szülővel való idegennyelv-tanulás gyakoribb, csakúgy, mint a magánórákon való részvétel, a filmnézés, olvasás és külföldiekkel való társalgás idegen nyelven. Mindezek közvetetten kedvezőbb idegennyelv-tanulási környezetet biztosítanak gyermekeiknek. Ezt a környezetet az iskola jelenleg nem tudja pótolni, de a támogató elemekből néhány integrálható lehet az iskolai keretek közé. Például egyéni plusz óra formájában nyújtott tanári segítség a házi feladat elkészítésében pótolhatja az otthoni segítség hiányát. Fontos lehet a járulékos idegennyelv-tanulásra (olvasás, médiafogyasztás) való motiválás, melyre a hátrányosabb helyzetű tanulói csoportok is nyitottak tűnnek. Idegen nyelvű olvasóköri, filmklubok szervezése a filmek, könyvek nyelvi feldolgozásában segíthetne, miközben növeli a tanulók motivációját, melyet külföldiekkel való társalgási lehetőségek szervezése még tovább erősíthet. Az idegennyelv-tanuláshoz nagyobb támogatást élvező tanulók esetében megfigyelhető volt az erősebb kapcsolatuk a könyvekkel, ezzel kapcsolatban az valószínűsíthető (Bernstein (1971) nyelvi kód elméletét is figyelembe véve), hogy amíg az iskolázottabb szülőkkel rendelkező tanulók az írott anyagból tanulnak könnyebben, esetükben az írásbeliség az erősebb, addig a kevésbé iskolázott háttérű tanulók valószínűleg hallás után tanulnak könnyebben. Ebből egyrészt az következik, hogy akkor tudjuk eredményessé tenni az otthon kevésbé támogatott nyelvtanulókat, ha figyelembe vesszük tanulási szokásaikat. Gyakrabban alkalmazunk a szigorú tantervtől eltérő módszereket és a tankönyvben kijelölt feladatok helyett a hallást, szóbeliséget jobban kihasználó feladatokat kapnak. Másrészt tehetünk azért, hogy közelebb hozzuk őket a könyvkultúrához, például az iskolai könyvtár, mint környezet az olvasás, az írásbeliség fontosságát tudja hangsúlyozni. Ezen kívül fontos lenne a szülők és különösen a kevésbé iskolázott szülők bevonásának lehetőségeit is megfontolni gyermekeik idegennyelv-tanulásába, hiszen támogatásuk nagymértékben tudja növelni a tanulók motivációját akkor is, ha ők maguk nem beszélnek idegen nyelveket.

Empirikus kutatásunk nagyon markáns eredményként mutatta ki az árnyékoktatás jelenlétét, mely a nyelvvizsgákra való felkészülés során igen jelentősnek mutatkozott, de

igénybe veszik ezt a szolgáltatást a még nyelvvizsgával nem rendelkezők is. A magánórákon az iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb arányban vesznek részt. További kutatások szükségesek annak kiderítésére, hogy az árnyékkoktatás pontosan mely jellemzői miatt fordulnak ehhez a megoldáshoz a tanulók. Mit nem kapnak meg a közoktatás keretein belül még az iskolázottabb szülők gyermekei sem? Az egyik ilyen nyilvánvaló tényező az egyéni figyelem lehet. Feltehetően bármely másik tárgyból is eredményesebb lenne a tanulás, ha egyéni foglalkozást kapna a tanuló, de úgy érezzük, hogy az idegen nyelv esetén ez különösen indokolt, a folyamatos beszéd ugyanis csak gyakorlás útján sajátítható el. Ezért javasoljuk az egyéni oktatás elemeinek integrálását (a megvalósuló eredményességi mutatók monitorozása mellett) a közoktatásba egy jól átgondolt, a tanárokat módszertanilag támogató terv alapján.

A nyelvvizsgák megszerzése és az önbevallás alapján megadott nyelvtudás között kutatásunk is – a Magyar Ifjúság 2016-os kutatás eredményeihez hasonlóan – kimutatta a különbséget, vagyis azt, hogy az önértékeléssel megadott nyelvtudás alapján több fiatal lenne képes nyelvvizsgát szerezni, így indokoltnak tűnik a sikeres nyelvvizsgák árának visszatérítése, mint ösztönző erő a fiatalok részére (503/2017. (XII. 29.) Korm. rendelet).

Eredményeink szerint az általunk vizsgált középiskolai tanulók idegennyelv-tanulási eredményességét három tényező befolyásolja leginkább: az édesapa iskolai végzettsége, a középiskola típusa és az, hogy igénybe veszi-e az iskolán kívüli árnyékkoktatás valamely formáját (nyelviskolai tanfolyam vagy magánnyelvtanóra személyesen vagy online), ez egyben kutatásunk nívója is. Az első két tényező már akkor tény, mikor a tanuló még meg sem kezdte a tanulmányait a középiskolában és feltételezhető, hogy az árnyékkoktatásban való részvétel is szorosan összefügg a szülők iskolai végzettségével. Elképzelhető, hogy a diplomás szülők, jelen mintában dominánsan az apák, inkább gimnáziumba terelik a gyermekeiket (Andor, 2000) és hajlandók az árnyékkoktatást megvásárolni a gyermekeiknek, vagyis mindent megtesznek azért, hogy az idegennyelv-tanulási eredményesség előnyeit biztosítsák gyermekeiknek, egyfajta befektetésként (Boudon, 1981).

Mivel a kutatási eredményeink azt mutatták, hogy a nyelvvizsgák megszerzésére azoknak van nagyobb esélye, akik magasan iskolázott szülőkkel rendelkeznek, gimnáziumban tanulnak és részt vesznek valamilyen árnyékkoktatási formában, arra következtethetünk, hogy a 2020-ra tervezett felsőoktatási bemeneti nyelvvizsgakövetelmény (423/2012. (XII.29) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról) miatt éppen a nyelvtanulási szempontból hátrányos helyzetű tanulók szorultak volna ki a

felsőoktatásból, a törvény bevezetése egy újabb szelekciós tényező lett volna az iskolarendszerben, így a visszavonása (2022. évi LIX. törvény egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról) indokolt volt.

Eredményeink a tudás szerinti homogén és heterogén csoportok létrehozása tekintetében kettős eredményt hozott. Egyfelől azt, hogy a tudás szerinti csoportbontás alkalmazása esetén eredményesebbek a tanulók idegen nyelvekből, ugyanakkor az idegennyelv-tanulásra motiváltabb társakkal rendelkező tanulók is eredményesebbnek mutatkoztak, vagyis célszerű tudás szerint csoportba sorolni a tanulókat, de szervezni olyan foglalkozásokat (verseny, prezentáció, csoportmunka), ahol a sikeresebb tanulók mintaként motiválhatják a többieket.

Eredményeink az iskolatípusbeli különbségeket is jelentősnek mutatták, melyről azt feltételezzük, hogy bár az iskolák jellemzője, de az iskolaválasztás és a középiskolai rendszer szelektivitása miatt az iskolák szülői kompozíciója érhető tetten a háttérben. Javasoljuk, hogy a nyelvoktatást az adott iskola, vagy osztály tanulói kompozíciójához kellene igazítani és idegennyelv-tanulási eredményesség mérését is ehhez igazítani, hiszen nem lehet ugyanazokat az eredményeket elérni egy hátrányosabb szülői háttérrel rendelkező csoportban, vagy iskolában, mint az elit iskolákban.

További kutatások szükségesek, hasonlóan Kormos és Csizér (2005) kutatásához, annak megállapítására, hogy a szülők konkrétan hogyan hatnak gyermekeik idegennyelv-tanulására, melyek azok a tevékenységek, amelyek sikeresebbé teszik gyermekeiket. Kutatásunk folytatásaként szükségesnek tartjuk kvalitatív (interjú) módszerrel feltérképezni ezeket a tevékenységeket. Kutatásunkban a tanárokat ugyan nem vizsgáltuk, de úgy gondoljuk, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulókat oktató iskolák tanárainak külön segítséget kellene nyújtani ahhoz, hogy hogyan segítsék tanulóik idegennyelv-tanulását. Érdeemes lenne jó gyakorlatokat összegyűjteni, amelyek már beváltak, jól működnek kevésbé előnyös háttérű tanulók nyelvoktatásánál.

Összességében elmondható, hogy értekezésünkben arra a következtetésre jutottunk, hogy az idegennyelv-tanulási eredményességben a tanulók között mutatkozó nagy különbségek erősen magyarázhatók társadalmi háttérbeli különbségekkel. Ez a jelenség az Európai Unió más országaiban is megfigyelhető (Einhorn, 2015) és az idegennyelv-tanulás magyarországi történetében mindig is fennállt, hiszen a rendszerváltás előtt főként az elit tanult idegen nyelveket. A rendszerváltás utáni időszak annyiban jelentett változást, hogy a globalizáció és a nemzetköziesedés a többi társadalmi csoporttól is elvárja az eredményes

idegennyelv-tanulást, melynek az adatok alapján nehezen tudnak megfelelni. Ráadásul a magyarok az egyedi anyanyelvük miatt is nehezebben tanulnak idegen nyelveket. Ezért lenne fontos a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatást a nyelvtanulás során nehézségekkel küzdő tanulók igényei köré szervezni, az iskola keretében szervezett árnyékoktatást pótló alkalmakat nyújtani nekik és támogatni őket járulékos tanulási módszerek elsajátításában. A magyarok idegennyelv-tudásának javítása érdekében a legfontosabb talán az lenne, ha sikerülne egy idegennyelv-tanulást támogató környezetet kialakítani, melynek az egyik, és talán a legfontosabb színtere az iskola lehetne. Ehhez nyújthatnak segítséget a disszertációban vázolt javaslatok.

Summary

Over the past three decades, the effectiveness of foreign language learning among Hungarian students has been a central research theme due to globalization and internationalization. After the regime change, a clear improvement was observed in foreign language proficiency among young people. Nonetheless, significant differences can be detected among individual learners and the overall foreign language proficiency level of Hungarians is still unsatisfactory. One of the key questions in Hungarian research on foreign language learning is why formal foreign language education is not sufficiently effective (Öveges & Csizér, 2018) and what can be done to make students more successful and enthusiastic about learning foreign languages (Einhorn, 2015).

The differences observed among foreign language learners have been examined from various perspectives, including psychology, linguistics, psycholinguistics, and sociology, with the latter being less prominent. At the same time, scholars from other disciplines also highlight that the effectiveness of foreign language learning can be linked to social factors. Some psychological studies examining cognitive skills underscore the significance of parental education in foreign language learning success by revealing that cognitive abilities are shaped by exposure to written texts and vocabulary during early childhood, which helps in acquiring additional languages later in life (Sparks, 2012). This indicates that differences in cognitive skills can also be traced to social factors.

Our research aimed to examine the factors contributing to individual differences in the effectiveness of foreign language learning by investigating the impact of parental influence, the school environment, and the community in which the student lives or studies. We conducted a quantitative study using a questionnaire with 566 secondary school students across two counties in Eastern Hungary. We applied crosstab analysis, variance analysis, as well as linear and binary logistic regression techniques.

We mapped the effectiveness of foreign language learning among students and examined its correlation with individual, out-of-school, and school-related factors. We analyzed the impact of parental education level, the type of settlement in which students live, financial status, cultural capital, and participation in shadow education, the type of school, and the settlement where the school is located. We also identified out-of-school activities that may shape students' success in foreign language learning.

Our hypotheses were grouped into two categories: assumptions related to individual and out-of-school factors, and those related to school factors. In terms of individual and out-

of-school factors, our results showed that students with more educated parents, residents of higher-ranking settlements, those with greater cultural capital, and those participating in shadow education were more successful foreign language learners. However, a better financial background did not significantly enhance the effectiveness of foreign language learning. Regarding school-related factors, students attending secondary grammar schools and those studying in county seats appeared more successful.

Our key findings highlight the influence of three important factors: the father's education level, the type of school, and participation in shadow education. Although the type of school has the strongest impact, we believe it is also shaped by parental decisions, due to the selective nature of the Hungarian school system. Our results confirm the findings of previous studies that parents are the most influential in the effectiveness of foreign language learning.

Our results revealed that watching films and reading in a foreign language were popular among the surveyed students, including those from less advantaged backgrounds. The results of our regression model show that shadow education increases the likelihood of high effectiveness in foreign language learning fourfold while watching films doubles the chances. We conclude that student motivation could be enhanced by integrating incidental learning activities into the classroom and supplementing shadow education.

The novelty of this dissertation lies in its perspective of educational sociology and its focus on regional and settlement differences. It sheds light on the role of shadow education in the success of students learning foreign languages in formal education and underscores the highly selective nature of Hungarian foreign language education.

Our dissertation concludes that the differences in the effectiveness of foreign language learning among students can be attributed to differences in social backgrounds. Therefore, it is crucial to tailor foreign language teaching to address the needs of students who face challenges in foreign language learning by offering alternatives to shadow education and fostering incidental learning methods.

Hivatkozott irodalom

1985. évi I. törvény az oktatásról módosítása

Művelődési miniszter 201/1989.MM számú rendelete

1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról 95.§ (többször módosított)

130/1995 (X.26). számú kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

100/1997. (VI.13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról

26/1997. (VII.10) számú MKM rendelet

1997. évi XXXI. törvény

71/1998 (IV.8.) a nyelvvizsgáztatás rendjéről

28/2000. (IX.21.) számú Oktatási Miniszteri Rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

2002. közoktatási törvény (128.§ (3))

243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

423/2012. (XII.29) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról

A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény

2013 évi XXVII. törvény

503/2017. (XII. 29.) Korm. rendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

2022.évi LIX. törvény egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról.

101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről

2022. évi LIX. törvény 37 § módosította a 2011. évi CCIV. a nemzeti felsőoktatásról szóló törvényt

Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018a). A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés* (pp. 52-89). Oktatási Hivatal.

Albert, Á., Tankó, Gy., Piniel, K. (2018b). A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés* (pp. 90-160). Oktatási Hivatal.

Almeida, P. A., & Costa, P. D. (2014). Foreign language acquisition: the role of subtitling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1234-1238.

Andor, J., & Lengyel, Z. (1999). *Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.

Andor, M. (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717-728.

Bacsa, É. (2008). A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 18(7-8), 33-49.

Bacsa, É. (2012). Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolai tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 167-193.

Baker, W. (1983). Floor trading and crowd dynamics. In P. Adler (Ed.), *The social dynamics of financial markets* (pp.107-128).

Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.3102/01623737023001001>

Barnucz N., & Fónai, M. (2020). Az IKT-eszközök használata az idegennyelv-oktatásban hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban. *Információs Társadalom*, 20(1).

Bán, E. (1979). Kérdőjelek a francia nyelvoktatás körül. *Magyar Pedagógia*, 79(1), 43-52.

Barcelonai deklaráció (2002).

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf

(Letöltés: 2017.12.28)

- Bárdos J. (1992). A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma: Egyetemi jegyzet. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2007). Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio* 16(2), 231-242.
- Berg P. (1943). *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában*. Szerzői magánkiadás.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Routledge & Kegan Paul
- Bíró Zs. H. (2012). *Német szakos bölcsészek és középiskolai némettanárok Magyarországon 1895-1945*. [Doktori értekezés].
- Bocsi V. (2018). (Kárpát-medencei) erőforrástérkép – magyar fiatalok az oktatás világában. In L. Székely (Ed.) *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében: Magyar Ifjúság Kutatás 2016* (pp. 183-204). Kutatópont Kft.
- Bognár A. (1997). Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban. *Új Pedagógiai Szemle* 47(10) 60-69.
- Bors L., Nikolov M., Pércsich R. & Szabó G. (1999.) A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 289–306.
- Borzásák I. (1990). *Kell-e a latin?* Gondolat.
- Boudon, R. (1981). The logic of social action. Routledge & Kegan Paul. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Oktatási rendszerek elmélete: Szöveggyűjtemény* (pp 134-142). OKKER Oktatási Kereskedelmi és Szervezési Iroda.
- Bourdieu, P. (1978). In Zs Ferge, P. Léderer and P. Ádám (Eds.), *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése: Tanulmányok*. Gondolat.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In R. Angelusz (Ed.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum.
- Bray, T. M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Butler, Y. G. (2014). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in mainland China. *Research Papers in Education*, 29(4), 410-437. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.776625>
- Butler, Y. G., & Le, V. N. (2018). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 73, 4-15.

- Ceglédi T. & Szabó A. É. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In T. Ceglédi, A. Gál. & Z. Nagy (Eds.) *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás részére*. Center for Higher Education Research & Development.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Pantheon.
- Coleman J. S. (1990). Társadalmi tőke. In Gy. Lengyel & Z. Szántó (Eds.), *A gazdasági élet szociológiája*. (pp.77-98). Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Cook, V. (2011). Teaching English as a Foreign Language in Europe. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol II, pp. 140-154). Routledge.
- Csapó B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11(8), 25-35.
- Csépes, I. (2022). *Angoltanárok és diákok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége. Magyarországi vizsgálatok eredményei*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Csizér, K. (2007). A nyelvtanulási motiváció vizsgálata: Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(6), 54–68.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2002). Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 333–353.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Csizér, K., Dörnyei, Z., & Németh, N. (2004). A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 393-408.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: Egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11), 24-33.
- Csizér, K., & Piniel, K. (2016). Középiskolás diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(6), 3-13.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8–15.
- Dąbrowska, E. (2019). Experience, aptitude, and individual differences in linguistic attainment: A comparison of native and non-native speakers. *Language Learning*, 69, 72-100.

- Darabos, Zs., Forray R., K., Horváth, Zs., & Vámos, Á. (2002). Oktatáspolitikai és nyelvoktatás-politikai szabályozások. In *Országjelentés: Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez 2002-2003* (pp. 11-14). Oktatási Minisztérium.
- Deákné Dusa, Á. R. (2017). Nemzetköziesedés a Debreceni Egyetemen. (Doktori értekezés. Debreceni Egyetem).
- Domokos, T., Kántor, Z., Pillók, P., & Székely, L. (2021). *Magyar Fiatalok 2020: Kérdések és válaszok–fiatalokról fiataloktól*.
- Dóczy, B. (2024). *A szókincs szerepe a nyelvtanulásban*. Akadémiai Kiadó.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Einhorn, Á. (2000). Az idegennyelv-tanítás szakképző iskolákban. *Educatio* 9(4), 691-700.
- Einhorn, Á. (2007). Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 73-105).
- Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Elliot, E. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 339-356.
- Enever, J. (Ed.). (2011). *ELLiE. Early language learning in Europe*. British Council.
- Enever, J. (2016). What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(1), 2-10.
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*. Springer.
- Ervin-Tripp, S. (1970). Structure and process in language acquisition. In J. E. Alatis (Ed.), *Bilingualism and Language Contact* (pp. 313-344). Georgetown University Press.
- Estremera, M. L. (2023). Features of behaviorism in second language acquisition (SLA): An empirical excerpt from applied linguistics view. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(03), 7756-7777.
- Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály. (2005). *Nyelvvizsgák szintillesztése a közös európai referenciakerethez*. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.
- EUROBAROMETER. (2012). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>

- EUROSTAT. (2019). <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/44913.pdf>
- EUROSTAT. (2023). Foreign language learning statistics https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics
- Fajt, B. (2022). *Angoltanulás tanórán kívüli tevékenységek segítségével: Egy kevert módszertanú kutatás bemutatása*. [Doktori értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem).
- Fajt, B., & Vékási, A. (2022). Videójátékok és nyelvtanulás: véletlenszerű (szak) szókincesajátítás videójátékokon keresztül. *Porta Lingua, (1)*, 131-138.
- Fehérvári, A. (2009a). Kik a nyelvi előkészítő képzés nyertesei? *Iskolakultúra, 19(9)*, 62–71.
- Fehérvári, A. (2009b): Intenzív felzárkózás? A nyelvi előkészítő program vizsgálata. *Iskolakultúra, 19(12)*, 3–17.
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia 109(1)*, 77-101.
- Furcsa, L. (2018). The role of aptitude in the failure or success of foreign language learning. *Paideia, 6(1)*, 31-39.
- Gál, L. (2014). Az idegennyelvtanítás-eredményessége és a média kapcsolata. [Szakdolgozat]. Miskolci Egyetem.
- Gardner, R. C., & Lambert, W .E. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in second language acquisition, 13(1)*, 57-72. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009724>
- Główka, D. (2014). The impact of gender on attainment in learning English as a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(4)*, 617-635.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S., & August, D. (2007). Sociocultural contexts and literacy development. In D. August, & T. Shanahan (Eds.), *Developing reading and writing in second-language learners* (pp. 109-144). Routledge.
- Gordon Györi, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar, *Educatio, 17(2)*, 263-274.

- Gordon Györi, J. (2020). Árnýékkoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek, *Educatio*, 29(2), 171-187.
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, 1(1), 201-233.
- Granovetter, M. (1990). A gazdasági intézmények társadalmi megformálása : A beágyazottság problémája. In Gy. Lengyel, & Z. Szántó. (Eds.), *A gazdasági élet szociológiája* (pp. 61-79). AULA Kiadó.
- Habók, A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23-38.
<https://doi:10.17543/ISKKULT.2016.10.23>
- Hanifan L.J. (1916). The rural school and community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.
- Harsányi P. (2020). Miért kéne szabályozni az árnyékkoktatást? *Educatio* 29(2), 320–323.
- Hegedűs, R. (2018). *Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőfokú oktatásban: Hátrányos helyzetű tanulók középiskolai teljesítménye és felsőoktatásba való bejutásuk jellemzői, különös tekintettel a területi különbségekre*. [Doktori értekezés]. Debreceni Egyetem.
- Hegedűs, R. (2020a). *10. osztályos tanulók családi háttérindex átlaga járásonként (térkép)*. Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézet Könyvtára.
- Hegedűs, R. (2020b). *Kompetenciák–Hátrányok–Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hegedűs, R. (2022). A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók eredményessége. *Educatio*, 31(1), 113-122.
- Horváth-Magyar, V. (2010). Research on the YILL Programme in the 2009/2010 School Year. In M. Lehmann, R. Lugossy, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 91–103). Lingua Franca Csoport.
- Illés, É., Csizér, K. (2018). A nyelvtanárok válaszai. In E. Öveges, & K. Csizér (Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. (pp. 161-188). Oktatási Hivatal.
- Imre, A. (1995). A nyelvtudás társadalmi háttere. *Iskolakultúra*, 5(1-2), 62-66.
- Imre, A. (2000). Idegennyelv-oktatás a '90-es években. *Educatio*, 9(4) 701–716.
- Imre, A. (2007). Nyelvkoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In I. Vágó (Ed.) *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp 107-129). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Imre, A. (2015). Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő. In F. Arató (Ed.) *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 101-114). Oktatási Hivatal.
- Imre, A. (2020). Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán és iskolán kívüli tanulás az általános iskolában. *Educatio*, 29(2) 222–242.
- Jordão, C. M. (2009). English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(1), 95–107. <https://doi.org/10.1080/14767720802677390>
- Józsa, K., & Nikolov M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3) 307-337.
- Józsa, K., & Imre, I. A. (2013). Iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra* 23(1), 38-51.
- Kalaycı, G., & Ergül, E. (2020). Teachers' perceptions of the role of parental involvement in teaching English to young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1167-1176.
- KER. (2001). Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
- Keresztes, Cs. (2013). Diákkövetelés az orosz nyelv kötelező tanulása ellen. *Magyar Nemzeti Levéltár*. http://mnl.gov.hu/a_het_dokumentuma/diakkoveteles_az_orosz_nyelv_kotelezo_tanulasa_ellen.html (Letöltés: 2017. december)
- Kézi, E. (2003). *Pedagógiai modernizációs kísérlet a két világháború között. A sárospataki angol nyelvoktatás*. [Doktori értekezés]. Debreceni Egyetem.
- Kiss, K. (1995). *A magyarországi orosznyelv-oktatás első korszaka (1849–1949)*. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Kiss, C., & Nikolov, M. (2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55(1), 99-150.
- Kontráné Hegybíró, E. (2004). Gimnazista nyelvtanulók tanulási stratégiái. In E. Kontráné Hegybíró, & J. Kormos (Eds.), *A nyelvtanuló: sikerek, módszerek, stratégiák* (pp. 83-107). Okker.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 29–40.

- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355.
- Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41(2), 399-412. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006>
- Kormos, J., & Sáfár, A. (2006). A munkamemória és nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(4), 557-580.
- Kovai M., & Zombori, M. (2000). Idegennyelvi különórák szerepe a középiskolában. *Educatio* 9(4), 842-848.
- Kozma T. (2012). *Oktatáspolitikai*. Debrecen-Pécs.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kulturális Együtműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya (Szerk.). (2002). *Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. [Nyelvek Európai Napja, 2002]. PTMIK.
- Kuti, Zs., & Morvai, E. (2007). Szakmai koncepció az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéshez az 1-12. évfolyamon. *Educatio*, 16(3), 456–470.
- Kuti, Zs., & Öveges, E. (Eds.) (2016). *Mi a baj az iskolai nyelvtanítással. A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*. Nyelvtudásért Egyesület
http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia_201603_tanulmánykotet.pdf
(Letöltés 2019.03.14)
- Lannert J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 54(12), 3-15.
- Lannert J. (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In J. Lannert & M. Nagy (Eds.). *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. (pp. 17-42). OKI.
- Lannert, J., Vágó, I., & Kőrösné Mikis, M. (2006). *A felnőttek digitális írás- és idegennyelvtudása*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Lasagabaster D. (1998). Learning English as an L3. *ITL Rev Appl Linguist*; 121-122, 51-84.
- Laurén U. (1994). *The written production of bilingual and monolingual students: Performance and creativity*. Universitas Wasaensis.
- Longcope, P. (2009). Differences between the EFL and the ESL Language Learning Contexts. *Gengo Bunka Ronshu*, 30(2), 303-320.

- Loury, C. G. (1977). A dynamic theory of racial income differences. In P. Wallace, & A. LaMond, (Eds.), *Women, Minorities and Employment Discrimination* (pp 153-188). Lexington, Lexington Books.
- Macnamara, J. (1971). The cognitive strategies of language learning. In *Conference on Child Language*, Chicago. (Unpublished)
- Magnuczné Godó, Á. (2019). Az élménypedagógia lehetőségei a nyelvoktatásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 14(1), 44-61.
- Mattheoudakis, M., & Alexiou, T. (2009). Early foreign language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learners' language development. In M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* (Studies on Language Acquisition, Vol. 40, pp. 227–252). De Gruyter Mouton.
- McEwan, P. J. (2004). The Potential Impact of Vouchers. *Peabody Journal of Education* 79(3), 57–80.
- Medgyes, P. (1992). Angol - A kommunikáció pótnyelve. Körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 263-283.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor: nyelvoktatásunk két évtized, 1989-2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P., & Nikolov, M. (2014). Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching*, 47(4), 504-537.
- Medián-Szénay, M. (2005). *Az idegennyelv-ismeret: Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Menardo, E., Viola, V., Pierluigi, I., Cretella, C., Cubelli, R., & Balboni, G. (2022). Socioeconomic status, cultural capital, and social capital in adults: A structural equation model. *Psicothema*, 34(1), 74-83.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2021.138>
- Mihaljević Djigunović, J., Nikolov, M., & Ottó, I. (2008). A comparative study of Croatian and Hungarian EFL students. *Language Teaching Research*, 12(3), 433-452.
- Mihalovics, Á. (2004). A francia a társadalmi érintkezés, a diplomácia és a nemzetközi kommunikáció nyelve. *Élő Jászkunság*. 1(1) 77-88.
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 9, pp. 327–332). Elsevier.
- Morvai, L., & Novák, I. (2018, November 9). Csak a papír miatt? Kelet-Magyarországi felsőoktatási hallgatók nyelvtanulási attitűdjének vizsgálata. *XVIII. Országos*

- Neveléstudományi Konferencia*, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, Magyarország.
- Morvai, L., & Novák, I. (2018). Csak a papír miatt? Kelet-Magyarországi felsőoktatási hallgatók nyelvtanulási attitűdjének vizsgálata. In A. Fehérvári, K. Széll, & H. Mistry (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: Absztrakt kötet: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia* (p. 360). ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Morvai, L., & Novák, I. (2019). Foreign language learning attitude of Hungarian Higher Education students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 9.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233–253.
- Nagy, P. T. (2012). *Oktatás-történet,-szociológia*. Iskolakultúra.
- Nikolov, M. (2000). Research into Early Second Language Acquisition. In J. Moon, & M. Nikolov (Eds.): *Research into Teaching English to Young Learners: International Perspectives* (pp. 21-48). Pécs University Press.
- Nikolov, M. (Ed.). (2009). *The age factor and early language learning* (Studies on Language Acquisition, Vol. 40). De Gruyter Mouton.
- Nikolov, M., & Józsa, K. (2003). *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. OKÉV.
- Nikolov, M., & Djugunovic, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Nikolov, M., & Vigh, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In B. Csapó (Ed.). *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241-288). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nikolov, M., & Öveges, E. (2006). Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről. *Oktatási és Kulturális Minisztérium*.
- Novák, I. (2018, May 24). Fiatal nyelvtanulók sikerességének társadalmi háttere. *HuCER Konferencia*, Székesfehérvár, Magyarország.
- Novák, I. (2018). Fiatal nyelvtanulók sikerességének társadalmi háttere. In Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (Ed.), *Oktatás, gazdaság, társadalom: HuCER 2018 Absztraktkötet* (p. 167). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Hungarian Educational Research Association (HERA).

- Novák, I. (2020, May 27-28). Nyelvtanulási eredményesség a társadalmi, kulturális és gazdasági tőke tükrében. *Tanulás és innováció a digitális korban: HuCER 2020 Konferencia*, online, Magyarország.
- Novák, I. (2020). Nyelvtanulási eredményesség a társadalmi, kulturális és gazdasági tőke tükrében. In Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (Ed.), *Tanulás és innováció a digitális korban: HuCER 2020 Absztraktkötet* (p. 68). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Hungarian Educational Research Association (HERA).
- Novák I. (2021). Középiskolások nyelvtanulásának eredményessége az anyagi, kulturális és társadalmi tőke tükrében. *Educatio*, 30(2), 344–352.
<https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.11>
- Novák I., & Fónai M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16-35.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Novák, I., & Morvai, L. (2017). Fiatalok nyelvtanulásának életkori és társadalmi összefüggései *PedActa* 7(1) 47-58.
- OECD. (2003). *PISA felmérés 2003*.
<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34002216.pdf> (Letöltés 2019.03.14)
- OECD (2011). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264090873>
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–46.
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
- Oktatási Hivatal. (2017). *Országos kompetenciamérés 2017: Országos jelentés*.
https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2017_Orszagos_jelentes.pdf (Letöltés 2019.04.15)
- Oktatási Hivatal. (2018). *Országos kompetenciamérés 2018 telephelyi adatbázis*.
- Ottó, I., & Nikolov, M. (2003). Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 34-44.
- Ottó, I. (2003). A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, 5(2), 57-64.

- Ottó, I. (1996). Language aptitude testing: Unveiling the mystery. *Novelty*, 3(3.), 6-20.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, 17(2), 235-247.
[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)
- Oxford, R. L. (1996). Preface: Why is culture important for language learning strategies? In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. ix–xv). University of Hawaii Press.
- Öveges, E. (2016). A B2 szintű nyelvi vizsga mint bemeneti követelmény megítélése a Nyelvtudásért Egyesület felmérésének eredményei alapján. In Zs. Kuti, & E. Öveges (Eds.): *Mi a baj az iskolai nyelvtanítással. A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója* (pp. 32-41). Nyelvtudásért Egyesület.
- Öveges, E. (2018a). A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: Tapasztalatok és eredmények. *Magyar Pedagógia* 118(1), 55–71.
<https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.55>
- Öveges, E. (2018b). Az iskolai nyelvtanítás keretei. In E. Öveges, & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés.* (pp. 14-28). Oktatási Hivatal.
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.) (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatáskereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.* Oktatási Hivatal
- Páskuné Kiss, J. (2014). Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. *Génius Műhely*, 2.
- Pásku J. & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59–77.
- Péter-Szarka, Sz. (2007). Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban. [Doktori értekezés]. Debreceni Egyetem.
- Petneki, K. (2009). *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Petzold, R. E. (1994). *The sociolinguistics of English in Hungary: Implications for English language education.* [Doctoral dissertation] Purdue University.
- Prószéky, G. (2017). A számítógép, az elektronikus kommunikáció és az internet hatása. In *A magyar nyelv jelene és jövője* (pp. 321-335). Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B., & Németh A. (1996). *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai, G. (2009). *Társadalmi tőke és iskolai pályafutás.* Új Mandátum.

- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum.
- Pusztai, G., & Szigeti, F. (2021). Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban. *CHERD-H*.
- Rádai, P. (2002). Nyelvtanulási lehetőségek a felsőoktatásban. In *Országjelentés : Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez 2002-2003* (pp. 26-31). Oktatási Minisztérium.
- Rassool, N. (2007). *Global issues in language, education and development: Perspectives from postcolonial countries*. Multilingual Matters.
- Sándor, S. (2007). Reformok az oktatásban, 2002-2006. In *Magyarország politikai évkönyve* (pp. 132-155). Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány.
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 11(1), 79-94.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi riport*. (pp. 193-205). Tárki.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubio, F., & Lirola, M. M. (2010). English as a foreign language in the EU: Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy*, 2(1), 23-39. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2010.2>
- Rokita-Jaśkow, J. (2015). Is Foreign Language Knowledge a Form of Capital Passed from One Generation to the Next?. *The ecosystem of the foreign language learner: Selected issues*, 153-167.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sárvári, T. (2003). Tanulni, tanulni - tanulási stratégiák a korai idegennyelv-oktatásban. *Csengőszó: Módszertani Folyóirat Tanítóknak*, 11(5), 19-23.
- Sebestyén K. & Hegedűs R. (2017). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2-3), 21-33.
- Sebestyén, K. (2022). *Nyelvválasztás és nyelvtanulási motiváció Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye érettségire adó képzéseiben*. (Doktori értekezés). Debreceni Egyetem.

- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Setényi, J. (2020). Az „árnyékkoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Educatio*, 29(2), 261-278.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 11(2), 129-158.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Skehan, P., & Ducroquet, L. (1988). A comparison of first and foreign language ability (Working Documents No. 8). ESOL Department, Institute of Education, London University.
- Sideridis, G. D. (2003). Editorial's introduction of special issue on academic goal orientation. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 311-318.
- Skinner, B. F. (1985). Cognitive science and behaviourism. *British Journal of Psychology*, 76(3), 291-301.
- Sillár, B. (2004): Egy sikeres nyelvtanuló esete a stratégiákkal. In *Tanulmányok* (pp. 31-47) Budapest, Okker.
- Sim, M. A. (2008). *European countries*. <https://core.ac.uk/download/pdf/6257653.pdf>
- Simon, Gy. (1959). *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából 1919-1931*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Simon, O. (2006). *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon oktatáspolitikai és módszertan-történeti aspektusból*. [Doktori értekezés] ELTE.
- Somfalvi, Z. (2022). *Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerző hallgatók vizsgálata a szocioökonómiai háttér és a nyelvspecifikus kulturális tőke tükrében a kelet-magyarországi régióban*. [Doktori értekezés]. Debreceni Egyetem.
- Sparks, R. L. (2012). Individual differences in L1 achievement impact L2 learning. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(3), 314-318.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner. *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Stevenson, L. D., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Szabó, F. (2020). *A nyelvérték és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulójánál*. (Doktori értekezés, Debreceni Egyetem.

- Szabó, F., Albert, Á., & Csizér, K. (2021a). The effects of family background on the processes of foreign language learning in Hungary. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 87-97. <https://doi.org/10.37441/cej/2021/3/2/9372>
- Szabó F., Kovács K., & Polónyi T. (2021b). A múlt öröksége: hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás. *Iskolakultúra*, 7, 08.
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In M. Szemerszki, (Ed.) *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. (pp. 52-91). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és az iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221.
- Székely, L. (Ed.). (2016). *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében: Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Kutatópont Kft.
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140-147.
- Széll, K. (2018). Az iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. *Belvedere Meridionale*.
- Szilágyi, A. (2013). Nyelvtanulás: iskola vagy magántanár? In: J.T. Karlovitz & J. Torgyik (Eds.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia: Oktatás, kutatás és módszertan*. (pp. 183-188). Komarno: International Research Institute.
- Szlavikovszky, B. (2009). *Fejezetek a magyar-olasz kulturális kapcsolatokról 1880-1945 között* [Doktori értekezés].
- T. Nagy, L. (2017). *A közösségi médiák a hatékony nyelvtanulás támogatásában*. [Doktori értekezés]. Debreceni Egyetem.
- Tánczos, J., & Máth, J. (2005). Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 15(12), 43-47.
- Tar, I. (2015). Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 3(1), 89-104.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(3), 417-431.
- Tartsayné Németh, N., Tiboldi, T., & Katona, L. (2018). Az intézményvezetők válasza. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. (pp. 29-51). Oktatási Hivatal.

- Terestyéni T. (1981). Nyelvtudás Magyarországon. *Jel-Kép*, 2(4). 59-67.
- Terestyéni T. (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio* 9(4), 651-667.
- Thelot, C. (1997). *'The Effectiveness of the Teaching of English in the European Union': Report of the Colloquium held in Paris 20 and 21 October.*
- Tót É. (1993). Képzés az intézményrendszeren kívül. *Educatio* 2(3), 443-462.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Palotai J., & Csapó B. (2016). A reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3). 339-363.
- Tóth, Zs. (2015). Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Modern Nyelvoktatás*, 21(1), 18-31.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world* (Education Position Paper). Paris, France: UNESCO.
- Vajnai, V., Széll, K., & Fehérvári, A. (2022). Nyelvtanulás és eredményesség a magyar közoktatásban. *Educatio*, 31(1), 104-112.
- Vágó, I. (1999). Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In I. Vágó Irén (Szerk.), *Tartalmi változások a közoktatásban*, (pp.135-172).
- Vágó, I. (2000). Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio* 9(4), 668-690.
- Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In I. Vágó (Szerk.), *Fókuszban a nyelvtanulás*. (pp. 137-174) Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Világ-NYELV pályázati program az idegennyelv-tudás fejlesztésére. (2003). *Új Pedagógiai Szemle*, 53(4), 124-127.
- Vígh T. (2013). A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1-2), 17-35.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yu, J., & Zhang, R. (2022). A Review of Shadow Education. *Science Insights Education Frontiers*, 11(2), 1579-1593.

MELLÉKLET

Gimnáziumi és technikumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményességének társadalmi háttere
Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben 2020-2022

Kérdőív

Tisztelt Válaszadó!

A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori program hallgatójaként arra szeretném megkérni Önt, hogy a következő kérdőív kitöltésével legyen segítségemre.

Kutatásom célja megvizsgálni a középiskolai tanulók idegennyelv-tanulásának és nyelvtudásának helyzetét és feltárni azt, hogy eredményességükhöz milyen társadalmi háttér tényezők járulnak hozzá. Köszönöm, hogy válaszával hozzájárul kutatásom sikerességéhez.

A válaszadás névtelen és önkéntes. A kitöltéshez szükséges idő körülbelül 20 perc.

Novák Ildikó

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori
Iskola

Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori program

1. Neme:

- Férfi
- Nő

2. Melyik évben született?

3. Melyik középiskolai évfolyamon tanul jelenleg?

- Nyelvi előkészítő
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.

- technikus év

4. Kérem, adja meg középiskolája típusát és szakgimnázium esetén a szakirányt is.

- gimnázium tanulója vagyok
- szakgimnázium tanulója vagyok. Szakirány:

5. Szüleinek mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

Édesanya	Édesapa
<input type="radio"/> Kevesebb, mint 8 általános iskolai osztály	<input type="radio"/> Kevesebb, mint 8 általános iskolai osztály
<input type="radio"/> befejezett általános iskola	<input type="radio"/> befejezett általános iskola
<input type="radio"/> szakmunkásképző	<input type="radio"/> szakmunkásképző
<input type="radio"/> érettségi	<input type="radio"/> érettségi
<input type="radio"/> főiskola	<input type="radio"/> főiskola
<input type="radio"/> egyetem	<input type="radio"/> egyetem

6. Hogyan ítéli meg családja anyagi helyzetét?

- Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk
- Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak
- Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni
- Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére

7. Jelölje meg azokat a tárgyakat, melyekkel családja jelenleg rendelkezik.

- saját lakás, ház
- saját nyaraló
- saját személygépkocsi
- okostelefon Ki rendelkezik ezzel a családban? _____
- laptop Ki rendelkezik ezzel a családban? _____
- tablet Ki rendelkezik ezzel a családban? _____
- széles sávú internet hozzáférés

8. Mi jellemző szülei jelenlegi foglalkoztatására?

Édesanya	Édesapa
<input type="radio"/> alkalmazott teljes munkaidőben	<input type="radio"/> alkalmazott teljes munkaidőben
<input type="radio"/> alkalmazott részmunkaidőben	<input type="radio"/> alkalmazott részmunkaidőben
<input type="radio"/> vállalkozó	<input type="radio"/> vállalkozó
<input type="radio"/> munkanélküli	<input type="radio"/> munkanélküli
<input type="radio"/> gyermeknevelési szabadságon van	<input type="radio"/> gyermeknevelési szabadságon van
<input type="radio"/> nyugdíjas	<input type="radio"/> nyugdíjas
<input type="radio"/> nappali tagozatos tanuló	<input type="radio"/> nappali tagozatos tanuló
<input type="radio"/> külföldön dolgozik	<input type="radio"/> külföldön dolgozik
<input type="radio"/> egyéb:	<input type="radio"/> egyéb:

9. Mely állítások igazak szüleire? (Több válasz is megjelölhető.)

Édesanya	Édesapa
<input type="radio"/> Beszél idegen nyelve(ke)t	<input type="radio"/> Beszél idegen nyelve(ke)t
<input type="radio"/> Munkájához használja idegennyelv-tudását	<input type="radio"/> Munkájához használja idegennyelv-tudását
<input type="radio"/> Rendelkezik alapfokú nyelvvizsgával legalább egy idegen nyelvből	<input type="radio"/> Rendelkezik alapfokú nyelvvizsgával legalább egy idegen nyelvből
<input type="radio"/> Rendelkezik középfokú nyelvvizsgával legalább egy idegen nyelvből	<input type="radio"/> Rendelkezik középfokú nyelvvizsgával legalább egy idegen nyelvből
<input type="radio"/> Rendelkezik felsőfokú nyelvvizsgával legalább egy idegen nyelvből	<input type="radio"/> Rendelkezik felsőfokú nyelvvizsgával legalább egy idegen nyelvből
<input type="radio"/> Tartósan külföldön dolgozik	<input type="radio"/> Tartósan külföldön dolgozik
<input type="radio"/> Időnként külföldön vállal munkát	<input type="radio"/> Időnként külföldön vállal munkát
<input type="radio"/> Nem beszél idegen nyelvet	<input type="radio"/> Nem beszél idegen nyelvet
<input type="radio"/> A fentiekről nincs információm	<input type="radio"/> A fentiekről nincs információm

10. Milyen gyakran igazak Önre a következők?

	Szépirodalmi művet olvas	Színházba jár	Koncertre jár	Múzeumi kiállítást látogat
naponta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hetente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hetente többször	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
havonta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
évente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ritkán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Mekkora könyvtárral rendelkezik a család?

Kevesebb, mint 1 polcnyi (0-50)	<input type="radio"/>
Egy polcnyi (kb. 50 könyv)	<input type="radio"/>
Néhány polcnyi (kb. 50-300 könyv)	<input type="radio"/>
1 könyvszekrényre való (kb. 300-600 könyv)	<input type="radio"/>
2 könyvszekrényre való (kb. 600-900 könyv)	<input type="radio"/>

3 könyvszekrényre való (kb. 900 könyv)	<input type="radio"/>
Ennél is több (Több, mint 1000 könyv)	<input type="radio"/>

12. Mennyire tartja értéknek a nyelvtudást?

nagyon fontos	<input type="radio"/>
fontos	<input type="radio"/>
nem igazán fontos	<input type="radio"/>
egyáltalán nem fontos	<input type="radio"/>

13. Osztálytársai/barátai mennyire tartják értéknek a nyelvtudást?

nagyon fontos	<input type="radio"/>
fontos	<input type="radio"/>
nem igazán fontos	<input type="radio"/>
egyáltalán nem fontos	<input type="radio"/>

14. Tagja-e a vagy tagja volt-e a következőknek? (Több válasz is megjelölhető.)

	Igen, tagja vagyok	Már nem vagyok tagja, de régebben tagja voltam	Soha nem voltam tagja
diákönkormányzat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tehetséggondozó program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sportegyesület / sport klub	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
civil szervezet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vallási közösség, egyházi felekezet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
politikai szervezet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
énekkar, művészeti csoport, tánccsoport, zenekar, stb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jótekonysági szervezet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
egyéb csoport, szervezet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Mi a jelenlegi állandó lakóhelye?

- Főváros
- Vármegyeszékhely, vármegyei jogú város
- Egyéb város
- Falu

16. Jelenlegi lakhelyének országa:

17. Tanult-e valaha külföldön?

- nem
- igen Milyen keretek között / Milyen céllal?

18. Milyen településen végezte/végzi általános és középiskolai tanulmányait?

Általános iskola	Középiskola
<input type="radio"/> Főváros	<input type="radio"/> Főváros
<input type="radio"/> Vármegyeszékhely, vármegyei jogú város	<input type="radio"/> Vármegyeszékhely, vármegyei jogú város
<input type="radio"/> Egyéb város	<input type="radio"/> Egyéb város
<input type="radio"/> Falu	<input type="radio"/> Falu

19. Általános iskolában milyen gyakorisággal tanult idegen nyelvet tanórai keretek között?

Első idegen nyelv	Második idegen nyelv
<input type="radio"/> heti 1-2 óra	<input type="radio"/> heti 1-2 óra
<input type="radio"/> heti 3 óra	<input type="radio"/> heti 3 óra
<input type="radio"/> heti 4-5 óra	<input type="radio"/> heti 4-5 óra
<input type="radio"/> több, mint heti 5 óra	<input type="radio"/> több, mint heti 5 óra
<input type="radio"/> nem tanult idegen nyelvet	<input type="radio"/> nem tanult 2. idegen nyelvet
Írja be mely nyelvet: _____	Írja be mely nyelvet: _____

20. Középiskolában milyen gyakorisággal tanul idegen nyelvet tanórai keretek között?

Első idegen nyelv	Második idegen nyelv
<input type="radio"/> heti 1-2 óra	<input type="radio"/> heti 1-2 óra
<input type="radio"/> heti 3 óra	<input type="radio"/> heti 3 óra
<input type="radio"/> heti 4-5 óra	<input type="radio"/> heti 4-5 óra

<input type="radio"/> több, mint heti 5 óra	<input type="radio"/> több, mint heti 5 óra
<input type="radio"/> nyelvi előkészítőbe jár(t)	<input type="radio"/> nyelvi előkészítőbe jár(t)
<input type="radio"/> nem tanult idegen nyelvet	<input type="radio"/> nem tanul 2. idegen nyelvet
Írja be mely nyelvet? _____	Írja be mely nyelvet? _____

21. Középiskolában mekkora csoportlétszámban tanul idegen nyelvet? _____ fő

22. Hogyan történt a nyelvi csoportok kialakítása a középiskolában

Első idegen nyelv	Második idegen nyelv
<input type="radio"/> névsor szerint	<input type="radio"/> névsor szerint
<input type="radio"/> tudásszint szerint	<input type="radio"/> tudásszint szerint
<input type="radio"/> egy másik tárgy csoportbontása alapján	<input type="radio"/> egy másik tárgy csoportbontása alapján
Egyéb: _____	Egyéb: _____

23. Általános iskolában volt-e és középiskolában van-e lehetősége az iskola által szervezett tanórán kívüli foglalkozásokon részt venni idegen nyelvből?

Általános iskola	Középiskola
<input type="radio"/> nem	<input type="radio"/> nem
<input type="radio"/> igen, ingyenesen és részt vettem	<input type="radio"/> igen, ingyenesen és részt vettem
<input type="radio"/> igen, ingyenesen, de nem vettem igénybe	<input type="radio"/> igen, ingyenesen, de nem veszem/vettem igénybe
<input type="radio"/> igen, térítés ellenében és részt vettem	<input type="radio"/> igen, térítés ellenében és részt veszek/vettem
<input type="radio"/> igen, térítés ellenében, de nem vettem igénybe	<input type="radio"/> igen, térítés ellenében, de nem veszem/vettem igénybe
Írja be mely nyelvekből? _____	Írja be mely nyelvekből? _____

24. Középiskolájában van-e lehetőség nyelvvizsga felkészítő foglalkozásokon részt venni tanórán kívül?

<input type="radio"/> nem
<input type="radio"/> igen, ingyenesen és részt vettem
<input type="radio"/> igen, ingyenesen, de nem vettem igénybe
<input type="radio"/> igen, térítés ellenében és részt vettem
<input type="radio"/> igen, térítés ellenében, de nem vettem igénybe
Írja be mely nyelvekből? _____

25. Melyek az iskolai nyelvrák erősségei? (Röviden válaszoljon):

26. Milyen segítségre lenne még szüksége az idegennyelv-tanulásához az iskolai nyelvórákon? (Röviden válaszoljon)

27. Milyen gyakran veszi igénybe a következő idegennyelv-tanulási lehetőségeket.

	Soha	Ritkán	Gyakran
idegennyelv-tanulás szülők segítségével			
nyelviskolai tanfolyami			
magán nyelvórák személyesen			
magán nyelvórák online			
online idegen nyelvi kurzus			
telefonos idegennyelv-tanulási applikációk			
társalgási klub foglalkozásain való részvétel			
filmnézés célnyelven			
olvasás a célnyelven			
társalgás külföldiekkel			

társalgás magyar barátokkal a célnyelven			
--	--	--	--

28. Milyen idegen nyelve(ke)t beszél és milyen társalgási szinten?

Nyelv	Társalgási szint

29. Sikeres nyelvtanulónak tartja-e magát és mi ennek az oka? (Több válasz is megjelölhető.)

- nem, mert nem beszélem a tanult nyelvet
- nem, mert gyenge osztályzatokat szerzek a tárgyból
- nem, mert nincs nyelvvizsgám
- igen, mert beszélem a nyelvet
- igen, mert jó osztályzatokat szerzek a tárgyból
- igen, mert már van nyelvvizsgám

30. Rendelkezik-e akkreditált nyelvvizsga-bizonyítvánnyal valamely idegen nyelvből?

- nem (Ha nem, ugorjon a 33. kérdésre)
- igen

31. Ha igen, milyen nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezik?

	alapfokú szóbeli	alapfokú írásbeli	alapfokú komplex	középfokú szóbeli	középfokú írásbeli	középfokú komplex	felsőfokú szóbeli	felsőfokú írásbeli	felsőfokú komplex
angol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
német	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
olasz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spanyol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
francia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
román	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
orosz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ukrán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
egyéb nyelv:									

32. A nyelvvizsgára való felkészüléshez igénybe vette-e a következő idegennyelvtanulási lehetőségeket?

	Nem	Igen	Ha igen mennyi ideig (tanfolyam, képzés hossza)
nyelviskolai tanfolyami			
magán nyelvórák személyesen			
magán nyelvórák online			
online idegen nyelvi kurzus			

33. Amennyiben nincs még nyelvvizsgálója, tervezi-e, hogy a középiskolában tanult nyelvekből a középiskola befejezéséig nyelvvizsgát szerez?

Első idegen nyelv	Második idegen nyelv
<input type="radio"/> nem	<input type="radio"/> nem
<input type="radio"/> igen, alapfokon	<input type="radio"/> igen, alapfokon
<input type="radio"/> igen, középfokon	<input type="radio"/> igen, középfokon
<input type="radio"/> igen, felsőfokon	<input type="radio"/> igen, felsőfokon
<input type="radio"/> már van nyelvvizsgálóm	<input type="radio"/> már van nyelvvizsgálóm

34. Amennyiben nincs még nyelvvizsgálója, tervezi-e, hogy a középiskolában tanult idegen nyelvekből érettségi után nyelvvizsgát szerez?

Első idegen nyelv	Második idegen nyelv
<input type="radio"/> nem	<input type="radio"/> nem
<input type="radio"/> igen, alapfokon	<input type="radio"/> igen, alapfokon
<input type="radio"/> igen, középfokon	<input type="radio"/> igen, középfokon
<input type="radio"/> igen, felsőfokon	<input type="radio"/> igen, felsőfokon
<input type="radio"/> már van nyelvvizsgálóm	<input type="radio"/> már van nyelvvizsgálóm

35. Amennyiben nyelvvizsgát szeretne tenni, miért tartja fontosnak a vizsga megszerzését? (Több válasz is megjelölhető.)

- a szüleim elvárják tőlem
- tanárain javasolták
- osztálytársaim és barátaim is fontosnak tartják a nyelvvizsga megszerzését
- felsőoktatásba való bejutáshoz szükséges
- fontos számomra, hogy nyelvvizsga-bizonyítványom legyen
- későbbi hazai munkavállaláshoz szükséges
- külföldi munkavállaláshoz szükséges

36. Tervezi-e, hogy egy idegen nyelvből tett emelt szintű érettségivel jut nyelvvizsgálóhoz?

- nem
- igen

37. Tervezi-e, hogy a jövőben külföldön vállal munkát?

- nem
- igen

Köszönöm, hogy válaszaival segítette kutatómunkámat!



Nyilvántartási szám: DEENK/419/2024.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Novák Ildikó
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10067560

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

1. **Novák, I.**: Középiskolások nyelvtanulásának eredményessége az anyagi, kulturális és társadalmi tőke tükrében.
Educatio. 30 (2), 344-352, 2021. ISSN: 1216-3384.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.11>
2. **Novák, I.**, Fónai, M.: Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége.
Iskolakultúra. 30 (6), 16-35, 2020. ISSN: 1215-5233.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>

Magyar nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

3. **Novák, I.**, Morvai, L.: Fiatalok nyelvtanulásának életkori és társadalmi összefüggései.
PedActa. 7 (1), 47-58, 2017. ISSN: 2248-3527.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

4. **Novák, I.**, Morvai, L.: Foreign language learning attitude of Hungarian higher education students.
Hung. Educ. Res. J. 9 (2), 303-317, 2019. ISSN: 2062-9605.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/063.9.2019.1.26>

Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (5)

5. **Novák, I.**: Fiatal nyelvtanulók eredményességének társadalmi háttere a Magyar Ifjúság 2016 évi felmérés tükrében.
In: HuCER 2021: Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején = Learning society. Educational research during an epidemic. Szerk.: Juhász Erika, Kattein-Pornói Rita, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debrecen, 153, 2021. ISBN: 9786155657092
6. **Novák, I.**: Nyelvtanulási eredményesség a társadalmi, kulturális és gazdasági tőke tükrében.
In: Tanulás és innováció a digitális korban, HERA, Budapest, 68, 2020. ISBN: 9786155657085





7. **Novák, I.**, Fónai, M.: Kelet-magyarországi gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtanulásának eredményessége.
In: Prevenció, intervenció és kompenzáció : Absztraktkötet HUCER 2019, HERA, Budapest, 179, 2019. ISBN: 9786155657078
8. Morvai, L., **Novák, I.**: Csak a papír miatt? Kelet-magyarországi felsőoktatási hallgatók nyelvtanulási attitűdjének vizsgálata.
In: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: absztraktkötet : XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Mísey Helga, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 360, 2018. ISBN: 9789634890515
9. **Novák, I.**: Fiatal nyelvtanulók sikerességének társadalmi háttere.
In: Oktatás, gazdaság, társadalom : Absztraktkötet HUCER 2018, HERA, Budapest, 167, 2018. ISBN: 9786155657047

További közlemények

Magyar nyelvű könyvek (1)

10. Szerk. **Novák, I.**: Felemelő oktatás: Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére. CHERD, Debrecen, 159 p., 2021. (Oktatókutatók Könyvtára, ISSN 2064-9312 ; 13.) ISBN: 9786156012142

Magyar nyelvű könyvrészek (1)

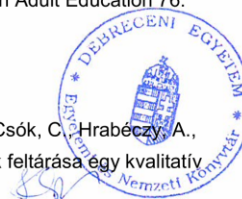
11. Csók, C., Dusa, Á. R., Hrabéczy, A., **Novák, I.**, Demeter-Karászi, Z., Ludescher, G., Markos, V., Németh, D. K.: A hallgatói lemorzsolódás és háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében.
In: Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Szerk.: Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 38-62, 2018. ISBN: 9789633187548

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

12. Kelemen, G., **Novák, I.**, Klingenberg, M., & Rex, S. (Eds.). (2016). Refugees: A challenge for adult education. Bonn, DVV International, International perspectives in Adult Education 76. *Hung. Educ. Res. J.* 9 (1), 136-138, 2019. ISSN: 2062-9605.

Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (2)

13. Markos, V., Dusa, Á. R., Demeter-Karászi, Z., Ludescher, G., **Novák, I.**, Csók, C., Hrabéczy, A., Németh, D. K.: A hallgatói lemorzsolódást befolyásoló háttértényezők feltárása egy kvalitatív kutatás tükrében.
In: Oktatás, gazdaság, társadalom:HuCER 2018 : absztraktkötet, Magyar Nevelés-és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 53, 2018. ISBN: 9786155657047





14. Markos, V., Demeter-Karászi, Z., Máté-Szabó, B. É., Tóth, D. A., **Novák, I.**: A pályorientáció, a munkavállalás, a társas kapcsolatok és az egészségmagatartás szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban.

In: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: absztrakt kötet. Szerk.: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 490, 2018. ISBN: 9789634890515

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2024.08.01.

