

**Doktori (PhD) értekezés**

## **Fókuszban az árnyékoktatás**

**Az angol nyelvi árnyékoktatás ellentmondásos szerepe egy északkelet-magyarországi vizsgálat eredményei tükrében**

Hegedűs Gabriella

Témavezető: Dr. habil. Csépes Ildikó



Debreceni Egyetem  
BDT

**FÓKUSZBAN AZ ÁRNYÉKOKTATÁS**  
**AZ ANGOL NYELVI ÁRNYÉKOKTATÁS ELLENTMONDÁSOS SZEREPE EGY**  
**ÉSZAKKELET-MAGYARORSZÁGI VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI TÜKRÉBEN**

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

Írta: Hegedűs Gabriella okleveles angoltanár

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

Témavezető: Dr. habil. Csépes Ildikó

Az értekezés bírálói:

Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....  
tagok: Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

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

.....  
Hegedűs Gabriella

Debrecen, 2025. április 09.

# KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Mérhetetlen hálám és köszönetemet szeretném kifejezni Dr. habil. Csépes Ildikónak, témavezetőmnek, aki elhivatottságával és szakmai igényességével mindig irányt mutatott és szeretettel bátorított, és akihez bármikor fordulhattam, ha segítségre vagy biztatásra volt szükségem. Az ő útmutatása, inspiráló gondolatai és kifinomult szakmai látásmódja nélkül e munka nem jöhetett volna létre jelen formájában.

Szeretnék köszönetet mondani Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki figyelmével, idejével és tanácsaival mindvégig támogatott a doktori iskolában folytatott tanulmányaim alatt, és segítette szakmai előrehaladásomat. Külön hálával tartozom azért is, hogy az elővita bizottság elnökeként építő javaslataival és tanácsaival hozzájárult ahhoz, hogy disszertációm jelen formájában elkészüljön.

Hálával tartozom az elővita opponenseimnek, Prof. Dr. Csizér Katának és Dr. Ceglédi Tímeának, értékes meglátásaikért, támogató és alapos bírálataikért, amelyek segítettek munkám finomítását. Köszönöm a bizottság tagjainak, Prof. Dr. Gordon Győri Jánosnak és Dr. Szabó Fruzsínának, hogy tanácsaikkal és javaslataikkal hozzájárultak a munkám fejlődéséhez, és ezzel lehetővé tették, hogy értekezésem végleges formát ölthessen.

Szeretnék köszönetet mondani a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program oktatóinak, akik tanácsaikkal és javaslataikkal segítettek, hogy jelen értekezés elkészüljön. Köszönöm kutatótársaimnak, szerzőtársaimnak és doktorandusztársaimnak.

Köszönettel tartozom barátaimnak, akik az évek alatt biztattak, megértésükről és türelmükről biztosítottak ezen az úton. Hálával tartozom Major Enikőnek, szerzőtársamnak, barátnőmnek, aki közös utunk első percétől kezdve bizalmat szavazott nekem és szeretettel támogatott. Köszönöm Somos Magdolna barátnőmnek, aki széleskörű meglátásával inspirált az évek alatt, és biztató szavaival támogatott.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megköszönni családomnak, akik mindvégig segítettek, hittek bennem és szeretettel kísérték utamon.

Jelen értekezés nem jöhetett volna létre Hegedűs Janka és Hegedűs Gusztáv feltétel nélküli szeretete nélkül.

Jelen értekezést mindazoknak ajánlom, akik hittek bennem és mellettem álltak.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	4
1. BEVEZETÉS .....	7
1.1. A vizsgált téma diszciplináris, területi lehatárolása, fontossága, aktualitása .....	7
1.2. Korábbi nemzetközi és hazai kutatások során kialakult viták, szemléletmódok, nyitva maradt kutatási kérdések a témában .....	9
1.3. A kutatásban vizsgált kérdések .....	11
1.4. A kutatás célja .....	12
1.5. A kutatás neveléstudományi relevanciája .....	13
1.6. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása .....	15
1.7. A disszertáció felépítése.....	32
2. AZ ÁRNYÉKOKTATÁS FUNKCIÓI AZ OKTATÁSI RENDSZEREKBE.....	34
2.1. Árnyékoktatás eredete, fogalmi és értelmezési lehatárolása .....	34
2.2. Árnyékoktatás dichotómiája társadalmi kontextusban.....	38
2.3. A tömegoktatási rendszerek és az árnyékoktatás kialakulása közötti összefüggések .....	48
2.4. Az árnyékoktatás mint a formális oktatás hiányosságainak komplementere .....	52
2.5. Az árnyékoktatás oktatáspolitikai implikációi .....	54
3. ANGOL NYELVI KÉPZÉS AZ ÁRNYÉKOKTATÁSBAN .....	57
3.1. Magyarországi körkép.....	57
3.2. Angol nyelvi árnyékoktatás nemzetközi kitekintésben .....	59
3.3. Az angol nyelvi árnyékoktatásra irányuló magyarországi vizsgálatok .....	70
3.4. Angol nyelvi árnyékkutatásra irányuló hiátus: hozzáadott érték .....	72
4. AZ ÉSZAKKELET-MAGYARORSZÁGI VÁRMEGYÉK GIMNÁZIUMAIBAN ÉS EGYETEMEIN VÉGZETT KUTATÁS MÓDSZEREI.....	86
4. 1. A kutatás módszertana .....	86
4.1.1. Az értekezésben bemutatott empirikus kutatás koncepciója .....	86
4.1.2. A kutatás felépítése .....	90
4.2. A kvalitatív pilot kutatás .....	93
4.2.1. A kutatás célja és módszertana.....	93
4.2.2. Kutatási kérdések és interjúkérdések .....	95
4.2.3. A kvalitatív kutatás eredményeinek bemutatása .....	96
4.3. A kvantitatív kutatás.....	109
4.3.1. A kvantitatív kutatás célja.....	109
4.3.2. Kutatási kérdések és hipotézisek a kvantitatív kutatásunkhoz .....	110
4.3.3. A vizsgálati minta bemutatása.....	111
4.3.4. Mintavétel .....	111
4.3.5. A kutatás mérőeszköze.....	114
5. AZ ANGOL NYELVI ÁRNYÉKOKTATÁS SZOCIOÖKONÓMIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI .....	118
5.1. Általános szocioökonómiai jellemzők.....	118

5.2. A kulturális tőke, az anyagi tőke és a nem szerepe, valamint az angol nyelvi árnyékkoktatás közötti összefüggések.....	121
6. AZ ANGOL NYELVI ÁRNYÉKKOKTATÁS CÉLKITŰZÉSEI ÉS EREDMÉNYESSÉGE .....	135
6.1. Az angol nyelvi árnyékkoktatás típusa és a résztvevők célorientáltsága .....	135
6.2. Nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzések .....	137
6.3. Az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel eredményessége a nyelvvizsga bizonyítvány tükrében.....	143
6.4. Az angol nyelvi árnyékkoktatás jellemzői a kulturális tőke összefüggéseiben.....	146
7. ANGOL NYELVI ÁRNYÉKKOKTATÁS ÉS AZ OKTATÁS SZÍNTEREI .....	152
7.1. Az oktatás szintje .....	153
7.2. Szektorközi összehasonlítás .....	160
8. ÁRNYÉKKOKTATÁS ÉS ÉNHATÉKONYSÁG .....	176
8.1. Az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel és a nyelvtanuló énhatékonysága közötti összefüggések.....	177
8.2. Énhatékonyság és kulturális tőke az oktatás szinterein.....	181
8.3. Énhatékonyság és nyelvvizsga eredményesség.....	184
9. A RÉSZVÉTEL, AZ EREDMÉNYESSÉG ÉS AZ ÉNHATÉKONYSÁG TÖBBVÁLTOZÓS ELEMZÉSE .....	186
10. ÖSSZEGZÉS.....	191
10.1. A hipotézisek tesztelése .....	191
10.2. A kapott eredmények összegzése.....	201
10.3. A kutatás jelentősége és módszertani eredményei .....	205
SUMMARY .....	213
FELHASZNÁLT IRODALOM .....	215
MELLÉKLETEK.....	243
TÁBLÁZATOK ÉS ÁBRÁK JEGYZÉKE .....	247

# 1. BEVEZETÉS

## 1.1. A vizsgált téma diszciplináris, területi lehatárolása, fontossága, aktualitása

Az 1989-es rendszerváltás után megnövekedett a nyugati – köztük az angol – nyelvek magas szinten való művelésének igénye, és ezzel egyidejűleg szükségessé vált a nyelvtanítás tantervi szinten való megreformálása. Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozásával további reformokat kellett létrehozni az idegennyelv-oktatásban, mivel az Európai Unió egyik fontos alapelve a többnyelvűség, azaz, hogy idegen nyelveket magas szinten tudjanak művelni az egyes országok állampolgárai. Az Európai Unió ennek érdekében célul tűzi ki, hogy a gyerekek óvodás kortól kezdve két idegen nyelvet tanuljanak, valamint, hogy a nyelvi készségeket és egyéb kompetenciákat a Közös Európai Referenciakeretben meghatározott szintleírások alapján szükséges elérni. Ezen készségeknek és kompetenciáknak – mint például nyitottság és kritikus gondolkodás – az elsajátítására nagyszerű teret kínálhatnak a nyelvi órák, ahol a diákoknak különböző kommunikációs helyzetek megoldásán keresztül nyílik lehetőségük véleményük kifejezésére, gondolataik megosztására, miközben társas készségeik is fejlődnek. Ahhoz azonban, hogy a diákok szert tegyenek a szükséges készségekre és kompetenciákra, a tanári szerep is átalakul a 21. századi osztályteremben, és a korábbi tananyagközpontú órákat fel kell, hogy váltsa a tanulóközpontú tanítás, mely során a nyelvtanár segíti tanítványát, hogy autonóm tanulóvá válhasson (Kálmán, 2019). Ez a megközelítés neveléstudományi szempontból jelentős: a tanár mint autoritatív személy egyre inkább háttérbe lép, és ezzel együtt előtérbe kerül a diák a tanulási folyamatban mint önálló, autonóm személy (Kálmán & Csizér, 2019; Illés, 2019), a saját tanulási folyamatának irányítója, aki gyakran társaival közösen dolgozik egy adott probléma megoldásán. A NAT-ban is megjelenő önszabályozó, autonóm nyelvtanulás (Csizér & Öveges, 2020) során a tanárral szemben támasztott fontos elvárás, hogy olyan készségeket és használható tudást nyújtson diákjainak, melyeket nemcsak a hazai, hanem egyre nagyobb mértékben a nemzetközi munkaerőpiacon is hasznosítani tudnak. Az autonóm nyelvtanulás jelentősége azonban a neveléstudományi megközelítés mellett nevelésszociológiai szempontból is lényeges, ugyanis a tanulók szocializációja nagyrészt a másodlagos szocializációs szintéren, azaz az iskolában történik. Ezáltal hangsúlyossá válik a pedagógusok, így a nyelvtanárok szerepe is a szocializációs folyamatban. A nyelvórák különösen kiváló lehetőséget kínálnak a kooperatív tanulási munkaformák alkalmazására, a nyelvi készségek, valamint a társas készségek fejlesztésére. Ahogy arra Dobosné (2021) kutatásában rámutat, a tanárok élnek is ezzel a lehetőséggel. A szerző a pedagógusok

tanulásszervezési gyakorlatai és a tanulók szociális készségeinek – mint például a kooperatív készségek – összefüggéseit vizsgálja, és arra a következtetésre jut, hogy a kooperatív tanulás és egyéb társas tevékenységek a pedagógiai gyakorlat részévé váltak az elmúlt évek során, mivel a pedagógusok túlnyomó része alkalmazza ezeket a tevékenységeket, ahogy azt a NAT is célul tűzte ki. Dobosné (u.o.) kutatási eredményeivel összhangban van Gordon Györi (2016a) kutatási eredménye, aki magyar- és matematika szakos pedagógusokkal végzett kutatásában arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusok nyitottak az olyan 21. századi készségekre való felkészítésre, mint autonóm tanulás, önálló gondolkodás, vagy kritikus szemlélet, azonban még nem érzik magukat elég gyakorlottnak, magabiztosnak ezen a területen. Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3.2 melléklete hangsúlyozza az önálló tanulás, egész életen át tartó tanulás, konfliktuskezelés képességének fejlesztését, valamint ezen túlmenően leírja, hogy „Az idegen nyelv jellegéből adódóan a nyelvtanításba tartalmát és céljait tekintve minden egyéb kulcskompetencia és a NAT-ban megfogalmazott nevelési cél beépíthető.” (15.o.). Ugyanakkor Chrappán és Bencze (2020) úgy vélik, hogy az 1989-es rendszerváltás után tantervi szinten történtek ugyan reformálások, gyakorlati szinten elmaradtak. Einhorn (2015) állásfoglalása szintén ez utóbbi eredménnyel cseng össze, ugyanis a szerző azt hangsúlyozza, hogy az idegennyelv-oktatásban az elmúlt évtizedekben pedagógiai szemléletváltás nem valósult meg és a nyelvtanárok még mindig a humboldti nyelvtanfordítós módszert használják. Talán ez is lehet a magyarázata annak, hogy a NAT-ban megfogalmazott irányelvek és a különböző innovatív programok – mint a nyelvi előkészítő program, a kéttannyelvű iskolák bevezetése, vagy a hároméves nyelvtanárképzés (Bárdos, 2011) – ellenére a Eurobarométer (2012, 2018) adatai alapján Magyarországon az idegennyelv-oktatás még mindig elmarad az európai eredményességtől (Szabó, 2021). Ennek a megoldása égető problémát jelent, annál is inkább, mert magyarországi viszonylatban a továbbtanulásnál pluszpontot jelentő nyelvvizsga bizonyítvány és a megnövekedett számú (emelt szintű) nyelvi érettségire való felkészítés szab keretet az igazolható nyelvtudás feltételeinek, mely pozitív hatással van a tanulók tanulmányi életútjára. Talán nem meglepő – hiszen ahogyan a tömegoktatási rendszer változtatja az alakját, az árnyékoktatás úgy követi azt (Bray, 2021a, 2022, 2023) –, hogy a megnövekedett idegen nyelvtudás iránti igény, valamint az egyre növekvő követelmények eredményeként az elmúlt évtizedekben egyre több nyelvtanuló veszi igénybe az angol nyelvi árnyékoktatás tevékenységeit. Mindaddig azonban, amíg – ahogyan arra Öveges és Csizér (2018; Csizér & Öveges, 2021) a közoktatásra irányuló felmérésükben felhívják a figyelmet – a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás vizsgaközpontúsága jellemző marad, feltételezhető, hogy az idegen nyelvi árnyékoktatás is megőrzi versenyszellemét, és a formális iskolai rendszer keretein belül az idegennyelv-oktatás hatékonyabbá tételének megoldása még várat magára.

## **1.2. Korábbi nemzetközi és hazai kutatások során kialakult viták, szemléletmódok, nyitva maradt kutatási kérdések a témában**

Láthatjuk, hogy az intézményesített iskolarendszer mellett egyre nagyobb az igény az olyan iskolán kívüli tanfolyamok keretében történő tanulásra, melyek kiegészítik a formális oktatás keretein belül zajló oktatást (Gordon Győri, 2020a), és célul tűzik ki, hogy eredményesebbé tegyék a diák tanulmányait. Az árnyékoktatás iránt megnövekedett igényvel egyidejűleg a jelenség kutatására irányuló tanulmányok száma is folyamatosan növekszik. Ugyanakkor mind tudományos, mind területi hiányosságok megfigyelhetők, melyek kutatásunk szempontjából jelentőséggel bírnak. Míg a nemzetközi szakirodalom bővelkedik arról szóló tanulmányokban, hogy a tanulók szocioökonómiai háttere milyen mértékben befolyásolja a tandíj ellenében történő, tanórán kívüli oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférést és az azokban való részvételt (Bray, 2021a; Entrich, 2015, 2018, 2020; Mahmud, 2021; Matsuoka, 2015; Tsiplakides, 2018), kifejezetten angol nyelvi vonatkozásban tudomásunk szerint Magyarországon nem történtek még hasonló kutatások. Bray (2021a) az árnyékoktatásban résztvevő európai országok helyzetét bemutató átfogó elemzésében említést tesz a Magyarországra vonatkozó adatokról is (443.o.), mely alapján a magyarországi árnyékoktatásban való részvételre jelentős expanzió jellemző az elmúlt években.

Az árnyékoktatás elméleti hátterének feltárására számos kutatás irányult, melyek közül a legfontosabbak a következő területek: az árnyékoktatás fogalmi értelmezése (Stevenson & Baker, 1992; Bray, 1999; Pásku & Münnich, 2000; Gordon Győri, 2008; Ceglédi & Szabó, 2014; Gordon Győri, 2020; Imre, 2020; Zhang, 2020; Gordon Győri, 2024), tehetséggondozás az árnyékoktatásban (Gordon Győri, 2020a), formális és informális tanulási formák értelmezése (Setényi, 2020), árnyékoktatás jellegzetességeinek feltárása (Stevenson & Baker, 1992; Bray, 1999; Baker et al., 2001; Baker & Le Tendre, 2005; Olaru, 2015; Schilperoord & Weelden, 2018; Hegedűs, 2021, 2023; Hegedűs & Csépes, 2024), árnyékoktatásban való részvétel okai (Réti, 2009; Hegedűs, 2022) társadalmi egyenlőség/egyenlőtlenség (Entrich, 2018; Gordon Győri, 2020a), magánnyelviskolák (Matheidesz et al., 2006; Medgyes, 2011), magánnyelvtanárok képzettségi jellemzői (Bíró, 2020), árnyékoktatás gazdasági megközelítése (Polónyi, 2020), Országos kompetenciamérések és árnyékoktatás viszonylata (Szemerszki, 2020), árnyékoktatás eredményessége (Zhang et al., 2021). Mind a nemzetközi, mind a magyar nyelvű szakirodalom áttekintése során kirajzolódik az a hiátus, mely az idegen nyelvi képzések tekintetében fogalmazható meg: míg az akadémiai tantárgyakra irányuló árnyékoktatás kutatásban bőséges szakirodalom áll rendelkezésünkre, kifejezetten az angol mint idegen nyelvi kiegészítő árnyékoktatást feltáró tanulmányok száma csekély. Neveléstudományi

megközelítésből a tanulmányok felhívják a figyelmet arra, milyen fajta összefüggések figyelhetőek meg az árnyékoktatás és a hagyományos oktatás összevetése során. Emellett ismertetik az árnyékoktatás oktatáspolitikai hátterét, és rámutatnak arra, hogy feltételezhetően az árnyékoktatás fokozza a társadalmi egyenlőtlenségeket. Arról azonban nem rendelkezünk adattal, hogy ezek az angol nyelvi tevékenységek milyen mértékben járulnak hozzá ahhoz, hogy eredményesebbé tegyék a nyelvtanulók tanulmányait, sem arról, hogy az árnyékoktatás milyen hozzáadott értékeket kínál a nyelvtanulók számára. Ennek fényében megkérdőjelezhető, hogy az árnyékoktatás társadalmi egyenlőtlenségekre gyakorolt hatására vonatkozó feltételezések mennyire megalapozottak, hiszen empirikus adatok hiányában továbbra sem tisztázott, hogy ezek a nyelvi tevékenységek valóban elősegítik-e a tanulók eredményességét, illetve milyen konkrét hozzáadott értéket nyújtanak a nyelvtanulás folyamatában. Kutatásunk újdonságértéke abban érhető tetten, hogy az angol nyelvi árnyékoktatás ez idáig rejtett területeit kívánja feltárni magyarországi kontextusban.

Az árnyékoktatásra vonatkozó viták két kérdéskörre irányulnak: az árnyékoktatás fogalmi értelmezése, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek kérdéskörére. Az árnyékoktatás értelmezésében egymásnak ellentmondó vélemények annak tulajdoníthatóak, hogy Bray (1999) úgy véli, három feltétel szükséges az árnyékoktatás megvalósulásához: (1) a formális oktatás vizsgatantárgyaira való irányulás, (2) az iskolai oktatás kiegészítése, (3) minden esetben fizetett magánoktatás formájában valósul meg. Ugyanakkor Kim és Jung (2019) véleménye szerint a tandíjmentes extrakurrikuláris oktatási tevékenység is az árnyékoktatás kategóriájába sorolható. Gordon Győri (2020) leírja, hogy az árnyékoktatás azon iskolán kívüli és tanórán kívüli oktatási formákat foglalja magában, melyek célul tűzik ki a formális állami tanterv kiegészítését (Gordon Győri, 2020), ugyanakkor a szerző alapvető feltételnek tartja azt, hogy az árnyékoktatásnak intézményesített formában kell megvalósulnia (Gordon Győri, 2024). Emellett a szerző úgy véli, az árnyékoktatás olyan tehetséges tanulók akadémikus tudását hivatott fejleszteni, akik magas színvonalú egyetemeken szeretnék felsőoktatási tanulmányaikat folytatni. Így az árnyékoktatás feladata, hogy ezt a fajta akadémiai előkészítést végezze (Matsumura, 2016), s ebből a szempontból nézve tehetséggondozó szereppel bír. Ezek alapján elgondolkodtató, hogy az árnyékoktatás fogalmi meghatározása mennyire egységes és konzisztens, hiszen a különböző definíciók eltérő kritériumokat hangsúlyoznak, ami megnehezíti a jelenség átfogó vizsgálatát és társadalmi hatásainak értékelését.

A fogalmi értelmezés mellett maga az árnyékoktatás mint jelenség legitimitása szintén vita tárgyát képezi, ugyanis a szakirodalmat tanulmányozva felmerül a kérdés, hogy az árnyékoktatás milyen hatással van a társadalmi esélyekre és egyenlőségre. Valóban esélyteremtő mechanizmusként működik-e minden társadalmi csoport számára, vagy ezzel

ellentétben, egy olyan kiváltság, amely elsősorban a jobb erőforrásokkal rendelkező diákok számára biztosít további előnyöket, ezzel tovább növelve az oktatási egyenlőtlenségeket. Míg Bourdieu (1998) tőkeelmélete alapján az árnyékoktatás hozzájárul a társadalmi olló nagyobbodásához, ezzel növelve az oktatási egyenlőtlenségeket, Entrich (2018) álláspontja az, hogy az árnyékoktatás nem feltétlenül eredményezi az egyenlőtlenség növekedését. Ugyanis a szerző szerint az árnyékoktatás lehetővé teszi a diákok számára, hogy leküzdjék hátrányaikat, és hogy több lehetőség legyen elérhető számukra az oktatásban. Entrich-hel egyezően Entrich és Lauterbach (2020) kutatásukban úgy találták, hogy a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező középosztálybeli családok jelentek meg felülreprezentált módon az árnyékoktatásban, abban a reményben, hogy gyermekeik magasabb iskolai végzettség megszerzésével tudnak előnyösebb társadalmi státuszt elérni. Buchmann et al. (2010) Entrich-hez hasonlóan arra mutatnak rá, hogy az árnyékoktatás célja a tanulók esélyeinek növelése, és az árnyékoktatás fogalmi meghatározásával egyben esélyteremtő hatását is leírják: „olyan oktatási tevékenységek, mint például a korrepetálás és az extra órák, amelyek az oktatási rendszer formális csatornáin kívül zajlanak, és amelyek célja, hogy javítsák a tanulók esélyét” (484.o.).

Összességében elmondható, hogy bár számos területen rendelkezünk fontos adattal az árnyékoktatásra irányulóan, elengedhetetlen további kutatások végzése annak érdekében, hogy jobban megérthessük ezen jelenségnek a társadalomra és oktatásra gyakorolt hatásait.

### **1.3. A kutatásban vizsgált kérdések**

A feltárt szakirodalom alapján, jelen disszertáció célul tűzi ki, hogy hiánypótló jelleggel rávilágítson az árnyékoktatás eredményeinek vizsgálatára. Empirikus kutatásunkban az árnyékoktatás fogalmának értelmezését az angol nyelvi árnyékoktatásban kínált kurzusok szemszögéből vizsgáljuk. Az árnyékoktatás kifejezést a bray-i (1999) értelemben véve tárgyaljuk, mely alapján a tanulási tevékenységnek három feltételnek kell megfelelnie ahhoz, hogy az árnyékoktatás megvalósuljon: (1) magánúton történő oktatási tevékenységekre utal (azaz az osztálytermen kívüli kiegészítő oktatásra, amely egyénileg, kis csoportokban, osztály szinten előfordulhat, tantermekben és nagy előadótermekben), (2) kiegészíti a formális iskolarendszer tananyagát, valamint (3) tandíj ellenében történik. Empirikus kutatásunkban a bray-i értelmezés alapján az *angol nyelvi árnyékoktatás* kifejezést használjuk, ami kiegészítő, tandíj ellenében történő, angol nyelvi magánórákra vonatkozik. Ugyanakkor elengedhetetlennek tartjuk, hogy empirikus kutatásunkban egy rövid kitérőt tegyünk, és rátekintsünk a *tágabb értelemben vett árnyékoktatásra* (Pásku & München, 2000; Kim & Jung,

2019), azaz tandíjmentes, iskola utáni és/vagy iskolán kívüli nyelvtanulási tevékenységekre is. Ezt azért tartjuk megkerülhetetlennek, hogy képet kapjunk arról, hogy a nyelvtanuló szocioökonómiai háttere milyen mértékben van hatással az eltérő nyelvtanulási tevékenységben való részvételi arányra. Disszertációnkban a következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

KK1.: Kik veszik igénybe a térítés ellenében történő (árnyékoktatás), valamint térítésmentes nyelvtanulási tevékenységeket?

KK2.: Milyen célkitűzések és eredményesség jellemzi azokat a nyelvtanulókat, akik az árnyékoktatásban részt vesznek?

KK3.: Milyen különbségek figyelhetők meg az árnyékoktatást igénybe vevő tanulók között, akik eltérő oktatási szintekhez (középiskola vs. egyetem) illetve eltérő szektorokhoz (állami vs. egyházi fenntartású intézmények) köthetők?

KK4.: Milyen hatása van a társas támogatottságnak az árnyékoktatásban való részvételre és eredményességre?

KK5.: Milyen összefüggés van a nyelvtanulók énhatékonysága és az árnyékoktatásban való részvétel között?

#### **1.4. A kutatás célja**

Jelen kutatás célja, hogy hozzájáruljon a magyarországi angol nyelvi árnyékoktatás jobb megértéséhez és tudományos vizsgálatához, mivel a szakirodalom feltérképezésén keresztül leszögezhetjük, hogy ezen a területen hiátus tapasztalható. A téma feldolgozása révén új ismereteket kívánunk feltárni, amelyek gazdagíthatják a nemzetközi és hazai tudományos diskurzust, valamint hozzájárulhatnak az oktatási szakpolitika és a pedagógiai gyakorlatok fejlesztéséhez. Az árnyékoktatás szerepe és hatása egyre nagyobb figyelmet kap világszerte, ezért a magyar kontextus sajátosságainak feltérképezése hasznos adalékot jelenthet a nemzetközi összehasonlításokhoz is. Ezek alapján kevert módszerű kutatást végeztünk, hogy feltárjuk, milyen összefüggések mutathatóak ki a nyelvtanuló *kulturális tőkéje* és a következő öt fókuszpont között: (1) árnyékoktatásban való *részvételi arány*, (2) *a nyelvtanulók célorientáltsága*, (3) *a nyelvtanulók eredményessége*, (4) *a környezet hatása*, valamint (5) *a nyelvtanuló énhatékonysága*. Az említett fókuszpontok vizsgálatakor olyan összefüggésekre fókuszálunk, mint a nyelvtanuló *neme*, családjának *kulturális és anyagi tőkéje*, valamint a nyelvtanuló *társadalmi tőkéje*. Elemzéseinkben az oktatás szintere alapján keresünk összefüggéseket. Az *oktatás szintere* alatt egyrészt az eltérő *oktatási szintet* – azaz gimnáziumot és egyetemet –, másrészt az *intézmény fenntartójának típusát* – azaz egyházi és állami fenntartású gimnáziumot – értjük.

Második célként a kutatás gyakorlati hasznosságát emeljük ki, különös tekintettel a nyelvtanárok munkájának támogatására. Az eredmények alapján olyan útmutatásokat kívánunk megfogalmazni, amelyek elősegíthetik az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának növelését. A motiváltabb és eredményesebb nyelvtanulás kialakítása csökkentheti a tanulók árnyékoktatásra való rászorultságát, ezáltal mérsékelve annak elterjedtségét. Vizsgálatainkon keresztül feltárjuk, melyek azok az intézkedések, melyek bevezetésével sikeresebbé tehető a formális oktatásban való nyelvtanítás az eltérő társadalmi háttérrel rendelkező diák számára. Ha a formális oktatás jobban alkalmazkodik a tanulók igényeihez, az árnyékoktatás iránti kereslet csökkenhet, ami hosszú távon az oktatási rendszer egyensúlyának javulásához vezethet.

Fontos hangsúlyozni, hogy disszertációnkban nem vállalkozunk a formális oktatás és árnyékoktatás hatásainak elkülönítésére, mivel ezek összetett módon hatnak egymásra, és a teljes körű elemzés meghaladná a kutatás kereteit. Emellett nem célunk, hogy állást foglaljunk az árnyékoktatás létjogosultságát illetően, sem pedig az, hogy annak megszüntetésére vonatkozó konkrét alternatív javaslatokat dolgozzunk ki. Végül a kutatásunk nem vállalkozik arra, hogy nemzetközi elemzést végezzünk és megvizsgáljuk, hogy vajon az eltérő társadalmi és kulturális háttérrel rendelkező csoportok számára eltérő értelmezést jelent-e az árnyékoktatás. A kutatás fókuszában elsősorban a magyarországi *angol nyelvi árnyékoktatás* feltárása és megértése – az ország egy adott területére összpontosítva, anélkül, hogy országos reprezentatív felmérést végeznénk –, amely alapul szolgálhat további elemzésekhez és gyakorlati lépések kialakításához.

## **1.5. A kutatás neveléstudományi relevanciája**

Kutatásunk neveléstudományi szempontból releváns, fontos hiánypótló szereppel bír, hiszen megvizsgáljuk, hogy a tudományos diskurzusban megjelentő, társadalmi egyenlőség vs. egyenlőtlenség kérdése tekintetében az árnyékoktatásban való részvétel milyen mértékben esélyteremtő jellegű mind a hátrányos helyzetű, mind a magasabb kulturális tőkével rendelkező diákok számára, elősegítve ezzel társadalmi mobilitásukat, illetve ezzel ellentétben, csökkenti-e a hátrányosabb helyzetű diákok esélyeit, és valóban tovább növeli-e a társadalmi ollót. Különösen indokolt ez az általunk vizsgált területi vonatkozásban, azaz az északkelet-magyarországi vármegyékben (Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben) élő tizenegyedik és tizenkettedik osztályos gimnáziumi tanulók, illetve elsőéves egyetemista hallgatók esetében. Ennek oka a jelzett megyék periférikus jellege, és az ebből adódó kedvezőtlen társadalmi összetétele, ugyanis ezeken a területeken nagymértékű munkanélküliség, valamint alacsony iskolázottság jellemző (Garami, 2013), ami a nyelvtanulók

országos átlag alatti érettségi eredményeiben is megmutatkozik (Sebestyén, 2023). Kovai & Zombory (2000, 843.o.) szerint a területi különbségekből adódó egyenlőtlenségekre úgy tekinthetünk, mint „az otthonról hozott előnyök és hátrányok meghatározó” faktorára, melyeket a szerzők a település típusával mérték. A szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy ezen területi különbségek nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a nyelvtanulók nyelvi különórákon, azaz árnyékoktatásban vesznek részt.

Kutatásunk elsősorban közoktatási relevanciával bír, hiszen jellemzően a középiskolai korosztály vesz részt árnyékoktatásban. A vizsgálati mintánkban a gimnáziumi tanulók célcsoportjának választása azzal indokolható, hogy a vizsgálat célja elsősorban a gimnáziumi oktatás hatásainak feltérképezése volt. Nem tartottuk célnak, hogy szakközépiskolák nyelvtanulóit vonjuk be vizsgálatunkba, ugyanis – míg az iskolák feltételezhetően eltérő társadalmi kompozíciója árnyaltabb képet nyújtott volna az árnyékoktatásról – az ő esetükben a tanulmányi háttér és a továbbtanulási arányok jelentősen eltérhetnek, így azok bevonása más kutatási szempontokat igényelt volna. Ugyanakkor az elsőéves egyetemistákkal végzett felmérést azért tartottuk fontosnak, mert – ahogyan Silova et al. (2006) rámutatnak – ez a korosztály még viszonylag könnyen vissza tud emlékezni középiskolai tanulmányaira. Emellett Fülöp és Gordon Győri (2020, 2021) felhívják a figyelmet arra, hogy az egyetemisták a középiskolásoktól jóval komplexebb módon képesek átlátni és megérteni az árnyékoktatás jelenségének “kettős természetét” (117.o.), a negatív és pozitív hozadékaival együtt. Végül ők feltételezhetően már megvalósították célkitűzéseiket, azaz magasabb *célorientáltság* jellemzi őket – mely fogalom disszertációmban végzett elemzéseink egyik alapjául szolgál, és a nyelvtanulás aktorai vonatkozásában tárgyaljuk –, így lehetőség nyílik annak összehasonlítására, hogy a célok elérése hogyan befolyásolja az árnyékoktatás megítélését. Ily módon az elsőéves egyetemisták retrospektív véleménye értékes információval szolgálhat arról, hogy a nyelvtanulók milyen eredményességgel lépnek tovább a felsőoktatásba. Ugyanakkor nem tekinthetünk el attól, hogy az egyetemisták tapasztalatai és nézőpontjai eltérhetnek a középiskolásokétól, így az eredmények értelmezésénél fontos a két csoport különböző helyzetének és perspektívájának figyelembevétele.

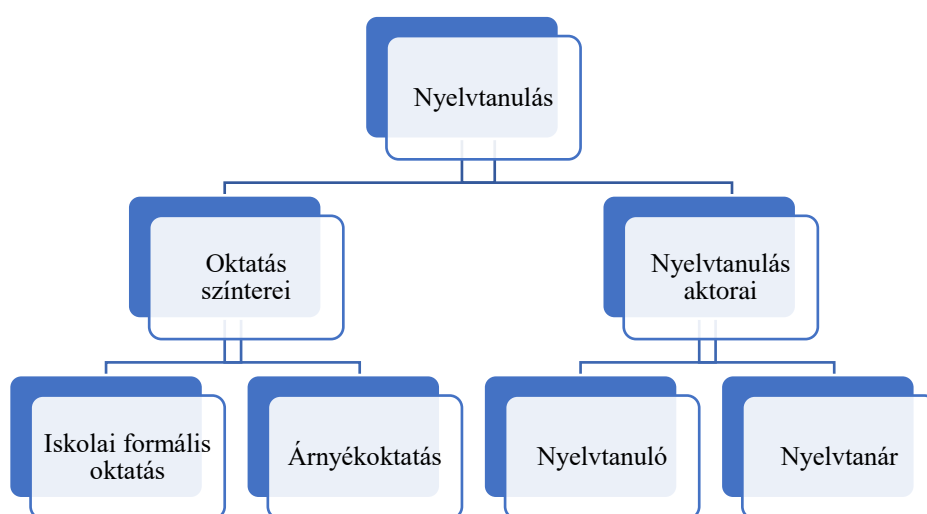
Kutatásunk hiánypótló jellege kétféle okkal magyarázható: egyrészt tudomásunk szerint Magyarországon korábban nem történt átfogó jellegű kutatás az angol nyelvi árnyékoktatásra vonatkozóan, másrészt keveset tudunk a különböző szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező tanulók bevonásáról az idegen nyelvi-oktatás kutatására irányulóan (Furcsa, 2012; Szabó, 2021).

## 1.6. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása

Kutatásunk fókuszának központi fogalma az *árnyékoktatás*; az alábbi két fő fogalomra építve vizsgáljuk az idegennyelv-tanulás és az árnyékoktatás összefüggéseit: az *oktatás szinterei*, melynek összetevői az iskolai formális oktatás és az angol nyelvi árnyékoktatás, valamint a *nyelvtanulás aktorai* - a nyelvtanuló és nyelvtanár - mint a nyelvoktatás folyamatának központi szereplői (1. ábra). Az *árnyékoktatás* fogalmát a szakirodalom meglehetősen összetetten és sokrétűen értelmezi. A klasszikus bray-i (Bray, 1999) értelemben véve ugyan három feltételnek felel meg e jelenség, azaz: (1) kiegészítő jellegű, (2) tandíj ellenében történik, (3) vizsgatantárgyakra fókuszál, addig *a tágabb értelemben vett árnyékoktatás* fogalmára mások esernyőfogalomként tekintenek (Pásku & Münnich, 2000), valamint idesorolnak minden egyéb extrakurrikuláris, iskola utáni és iskolán kívüli tevékenységi formát, aminek keretében tandíjmentesen kap támogatást a tanuló (Kim & Jung, 2019). Empirikus kutatásunkban az árnyékoktatás fogalmát a bray-i klasszifikáció alapján tárgyaljuk.

Az iskolai formális oktatás mint az árnyékoktatás szintere indokolt, ugyanis az angol nyelvi árnyékoktatás komplementer szerepe révén segít betölteni azokat a hiányosságokat, amelyeket a formális oktatás önmagában nem tud lefedni. Az angol nyelvi árnyékoktatás kiegészítő jellegéből adódóan vélhetően személyre szabottabb és rugalmasabb módon mélyíti el a tanulók tudását, valamint gyorsabban alkalmazkodik a változó igényekhez, mint a formális oktatás; így a két oktatási forma egymásra épülve, szoros összefüggésben járul hozzá a tanulók fejlődéséhez.

1. ábra: A nyelvtanulás dimenziói



Forrás: saját szerkesztés

A fogalmak mind neveléstudományi, nevelésszociológiai és nyelvpedagógiai szempontból jelentőséggel bírnak és tanulmányunkban nem választhatóak el egymástól.

Fontosnak tartjuk, hogy röviden bemutassuk azokat a központi fogalmakat, melyek értekezésünk alapját képezik. Részletesebben az értekezés későbbi fejezeteiben ismertetjük és értelmezzük azokat.

### **1.6.1. Az oktatás szinterei**

Értekezésünkben nagy jelentőséggel bír az *oktatás szintereinek* értelmezése, hiszen míg az árnyékoktatásra a *formális oktatás* keresztmetszeteként tekinthetünk (Olaru, 2015), Gordon Győri és Csereklye (2023) egy budapesti konferenciaelőadásuk alkalmával arra hívták fel a figyelmet, hogy „a piac-orientált árnyékoktatási szegmens az oktatási szektor szerves részét” képezi, az „oktatás és társadalom ökoszisztémájaként” tekinthetünk rá (Gordon Győri, 2020b, 305.o.). Az árnyékoktatás ugyanis egy olyan rendszert rejt magában, mely a formális oktatást utánozza, vagyis azon hiányosságok pótlását vállalja magára, melyek a formális oktatás során körvonalazódnak; nem-formális formában valósul meg az árnyékoktatás, ugyanakkor a tanuló tudását az informális tevékenységek is építik, így közvetett módon hatással van a formális és a nem-formális tanulásra is.

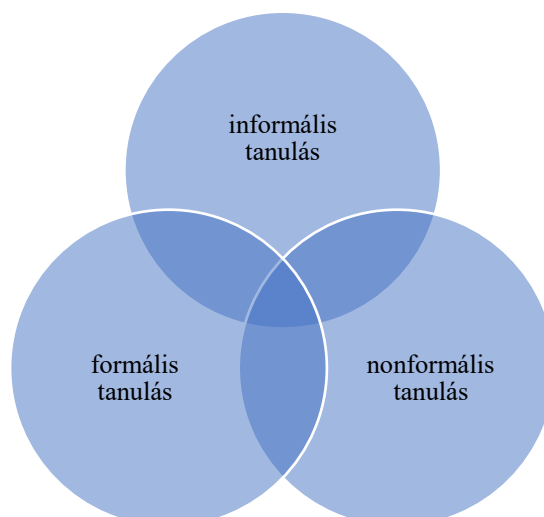
Az oktatás szintere elemzésekor tanulmányunkban Coombs és Ahmed (1974) hármas fogalomalkotására támaszkodunk, melyet az alábbiakban röviden ismertetünk. Coombs és Ahmed (u.o.) leírják, hogy a World Bank által 1971-ben kapott felkérés alapján végeztek átfogó kutatást annak érdekében, hogy a harmadik országbeli vidéken élők életkörülményei javítására tegyenek javaslatokat oktatáspolitikai döntéshozók és oktatástervezők számára.<sup>1</sup> Olyan kutatási kérdésekre keresték a választ, hogy a nem-formális tanulás milyen módon tudja támogatni a vidék fejlődését? Tud-e segíteni abban, hogy betöltse azt az űrt, melyet a formális iskola hagy maga mögött, valamint, hogy a szegény országoknak vannak-e gazdasági erőforrásaik a nem-formális oktatás nagyméretű bővítésére? Hogyan lehet a nem-formális oktatás tervezhető és kivitelezhető? (231.o.).

A szerzők a tanulás fontosságára hívják fel a figyelmet az oktatás folyamatában, és úgy vélik, hogy az általános nézettel szemben, mely alapján az oktatás iskolai kontextusban valósulhat meg, a fogalom tulajdonképpen tanulással azonosítva értelmezhető (2. ábra). Vagyis az oktatás strukturális és szervezeti felépítése helyett, annak funkcionális szerepére támaszkodnak.

---

<sup>1</sup> Az 1971-1972.-ben tartó kutatás az ICED (International Council for Educational Development) szervezésével valósult meg (Coombs és Ahmed 1974, XV.o.)

## 2. ábra: A tanulás értelmezése



*Forrás: saját szerkesztés Coombs és Ahmed (1974) elmélete alapján*

Ahogy a 2. ábra illusztrálja, a szerzők úgy vélik, hogy az iskolában megvalósuló tanulás formális oktatásnak nevezhető, ugyanakkor véleményük szerint, az egyén tudása legnagyobb részét az iskolán kívül sajátítja el, hiszen az oktatás egy élethosszig tartó folyamat. Elsősorban azon tapasztalatok vannak rá hatással és építik tudását, amelyek környezetében zajlanak, mint például az olvasás, vagy a média által kínált információk. Emellett a szerzők további számos példát tárnak az olvasó elé, hangsúlyozva többek között a család és szomszédok jelenlétét is a tanulás folyamatában. Coombs és Ahmed (u.o.) mindezen tényezőket összességét nevezik informális tanulásnak. A formális és informális tanulás mellett ugyanakkor bemutatják a nem-formális tanulásra vonatkozó értelmezésüket, mely minden olyan szervezett tevékenységre vonatkozik, melyek a formális oktatási rendszeren kívül, oktatási céllal valósulnak meg. Rámutatnak, hogy a nem-formális oktatás nem tekinthető egy strukturált rendszer részének, „sokszínűség, diverzitás és adaptibilitás” (233.o.), nagyfokú szabadság jellemzi, és nem értelmezhető pusztán egy bizonyos tevékenység vonatkozásában, komplexitása miatt. Míg a szerzők említést tesznek arról, hogy a formális és nem-formális oktatás kiegészíti az informális oktatást, felhívják arra a figyelmet, hogy a három fogalom az oktatás alapvető megvalósulási formája, bizonyos esetekben nincs szoros határ közöttük, és olykor a három együtt hatva támogatja leginkább a tanulás folyamatát. Úgy gondolják, a három fogalom közös alkalmazása szolgáltathat alapot az élethosszig tartó tanulás folyamatában. A szerzők összegzésként arra hívják fel a figyelmet, hogy a megfelelő típusú, megfelelő helyen megvalósuló nem-formális oktatás nélkülözhetetlen és hatékony eszköze lehet az elmaradott vidékek fejlesztésének, amennyiben megfelelő erőfeszítésekkel párosul (235.o.).

A tanulás szintereinek magyarázatára a Coombs és Ahmed (1974) által használt hármas fogalom figyelhető meg egy bosznia-hercegovinai jótékonyági szervezet<sup>2</sup> modelljében (1. táblázat).

### 1. táblázat: A tanulás szinterei

A tanulás szinterei			
	Formális	Nem-formális	Informális
Tanulási forma	nappali oktatás	kiegészítő tanulási tevékenység	szándékos, önszabályozó tanulás
Szervezettsége	szervezett, tervezett, támogatott tanulás	szervezett, tervezett, támogatott tanulás	szervezetlen, spontán, önmotiváló tanulás
Helyszínei	iskola, főiskola, egyetem	tanfolyamok, workshop-ok, szemináriumok, továbbképzések	bárhol (pl. barátokkal való beszélgetés, online játékok, filmnézés, külföldi utazás)
Képesítés	diplomás és egyetemi képesítés	készségek és képességek	egyéni fejlődés és önmegvalósítás

*Forrás: saját szerkesztés <https://www.ldamostar.org/what-is-non-formal-learning/> alapján*

A formális tanulás olyan strukturált oktatási formákra utal, amelyek hagyományos környezetben zajlanak; ilyenek például az iskolai, főiskolai és egyetemi tanórák és kurzusok. Általában teljes munkaidős, és elismert képesítésekhez, például diplomákhoz vagy oklevelekhez vezet. A tanulási folyamatot az oktatási intézmények szervezik és támogatják. Ehhez hasonlóan a nem formális tanulás szintén strukturált formában, azonban a hagyományos oktatási intézményeken kívül valósul meg. Olyan tevékenységeket foglal magában, mint a rövidebb kurzusok, workshopok, szemináriumok és továbbképzési programok, amelyek tervezett és szervezett, de nem feltétlenül vezetnek formális képesítéshez. A hangsúly a konkrét készségek és képességek fejlesztésén van. A formális és nem-formális tanulással szemben az informális tanulás önvezérelt, és nem strukturált tananyagon keresztül, hanem napi tapasztalatokon keresztül megy végbe. Gyakran nem szándékos vagy tudatos, és természetesen akkor fordul elő, amikor az egyének kölcsönhatásba lépnek a környezetükkel, például hobbiból, társas interakciókból vagy gyakorlati tapasztalatokból tanulnak. Az informális tanulás esetében

<sup>2</sup> <https://www.ldamostar.org/what-is-non-formal-learning/>

a hangsúly az egyén személyes fejlődésén és az önmegevalósításon van, nem pedig a formális képesítések megszerzésén.

Az oktatás *színterei* fogalom konceptualizálásakor elsősorban az *iskola*, mint a formális oktatás helyszíne bír kiemelt jelentőséggel kutatásunkban. Ennek magyarázata, hogy a tanulók idejük nagy részét az iskola intézményében töltik, ezért annak meghatározó szerepe van a tanulók életére. Egyrészt irányt mutat a tanulóknak a társadalom által elvárt készségek, értékek, kompetenciák, azaz normarendszer kialakításában (Nagy, 2013), másrészt elősegíti a társas kapcsolatok kialakításában való jártasságot.

Kutatásunkban a formális oktatás színterét az *intézmény szintje* és az *intézmény fenntartója* szerint vizsgáljuk. Az intézmény szintje alapján végzett elemzést azért tartjuk fontosnak, mert az oktatási intézmények – legyenek azok középiskolák vagy egyetemek – meghatározó szerepet játszanak az egyén fejlődésében, hiszen nemcsak a szakmai tudás elsajátításának helyszínei, hanem a társadalmi készségek és kritikai gondolkodás kialakulásának terepei is. Míg a 2020-as NAT alapján a középiskola elsősorban az alapvető készségek, azaz kulcskompetenciák és ismeretek megszilárdítására koncentrá<sup>3</sup>, addig az egyetem a tudományos gondolkodás és az önálló problémamegoldás fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Az oktatás szintjei közötti különbségek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók fokozatosan mélyebb megértést és nagyobb önállóságot szerezzenek tanulmányaik során, amely elengedhetetlen a munkaerőpiaci és társadalmi érvényesüléshez.

Az oktatás *színterére* irányulóan elengedhetetlen, hogy megvizsgáljuk, hogy az *intézmény fenntartója* vonatkozásában milyen összefüggések vonhatóak le az árnyékoltatás tekintetében. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert annak tükrében, hogy az intézmény egyházi vagy állami fenntartású, eltérő értékpreferenciák lehetnek jellemzőek egy-egy intézményre (Major et al., 2022), ami vélhetően hatással lehet arra, milyen mértékű eredményesség jellemzi az adott intézményt. Major et al. (u.o.) kutatási eredményei alapján elmondhatjuk, hogy az „általános emberi értékek” és „személyiség kibontakozását segítő értékek” (484.o.) mindkét fenntartójú iskolák pedagógusai számára fontosak. Ugyanakkor a szerzők kutatása megerősítette Pusztai (2011) korábbi kutatási eredményeit, miszerint a felekezeti fenntartású iskolákban előtérbe kerülnek azok az úgynevezett „tradicionálisabb” értékek (56.o.), mint a közösség szerepe. A felekezeti iskolák gyakran olyan családokból vonzzák a tanulókat, akiknek közös értékei és meggyőződései vannak. Ez a közös kapocs fejlesztheti a közösség érzését, és hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskolába járó gyermekek és családjaik jobban megértsék egymást, és egyfajta támogató hálózatot hozzanak létre. Ennek köszönhetően egy olyan összetartó közösség

---

<sup>3</sup> [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat)

alakulhat ki a felekezeti iskolákban, ahol a tanulók kapcsolódhatnak társaikhoz, támogatva egymást. A közösség ereje megtartó erővel bírhat a felekezeti gimnáziumokban tanulók számára. Feltételezhetően mind a szülők, mind a pedagógusok hangsúlyt fektetnek a kapcsolatok ápolására és egymás megsegítésére, ami erős támogatói kapcsolati hálót jelenthet a tanulók számára, és motiválón hathat a tanulókra (Bacsikai, 2020a). Mind az elsődleges, mind a másodlagos szocializációs szinten kapott nagyobb arányú segítség, a magasabb társadalmi tőke erősíti a közösséghez való tartozás érzését. A közösség által való támogatottság hozzájárulhat egy személyre szabottabb oktatási folyamathoz, amelyben a nyelvtanulónak van lehetősége megtapasztalni, hogy egyéni figyelmet kap a tanulás során, és ezáltal motiváltabbá válhat a tanulás tárgya, jelen esetben az angol tantárgy felé. Míg az egyházi iskolákban a közösség támogatása lehet egy fő meghatározó szempont, Major et al. (2022) kutatási eredményei alapján az állami iskolákban előtérbe kerülnek azok az értékek, melyek a „munkaerőpiacon hasznosítható” értékek (486.o.), mint például határozottság és vezetőkészség. Fülöp és Gordon Győri (2020) az oktatásra és munkaerőpiacra mint „globális versenyrendszerre” (96.o.) tekintenek. Ezek alapján meghatározó lehet a versenyszellem, ami szintén hatással lehet az eredményességre. Fülöp (2004) tanulmányában arra mutat rá, hogy a magyarok elsősorban egy szelekciós folyamatként, motiváció eszközeként tekintenek a versenyre (150.o.). Emellett a verseny ahhoz is hozzájárul, hogy az egyén céljainak megvalósítását segítse, tehát ily módon pozitív hatással van az eredményességre.

Kutatásunkban fontosnak tartjuk, hogy megvizsgáljuk, az *iskola telephelye* szerint tapasztalhatóak-e különbségek. Ennek elemzése azért indokolt, mert a területi egyenlőtlenségek szintén kulcsfontosságú tényezőt jelentenek. A városi, megyeszékhelyi iskolák jellemzően jobban felszereltek, és nagyobb mértékű támogatásban részesülnek, ami kedvezőbb tárgyi feltételeket (Fehérvári & Liskó, 1998), kedvezőbb tanulási lehetőségeket biztosít a diákok számára (Garami, 2020). Ezzel szemben kistelepüléseken vagy kisvárosokban a gimnáziumok gyakran szorosabb közösségi életet biztosíthatnak, ahol az egyéni figyelem és támogatás nagyobb hangsúlyt kaphat. Ezen kívül a gimnázium telephelye jelentősen befolyásolhatja a versenyszellemet és az eredményességet. A megyeszékhelyeken működő iskolákban feltételezhetően a szelekció miatt (Fehérvári & Liskó, 1998) eleve erősebb a verseny, nagyobb a diáklétszám, több lehetőség van tanulmányi és sportversenyeken való részvételre, ugyanakkor nagyobb nyomás is nehezédhet a diákokra. Ezzel szemben a kisvárosi és kistelepülési gimnáziumokban a versengés kevésbé kielevezett lehet az eltérő lehetőségek és az alacsonyabb diáklétszám miatt. Mindkét típusú iskola előnyös lehet a diákok számára, attól függően, hogy inkább a versenyhelyzet vagy a támogatóbb közeg motiválja őket. Azonban érdemes megvizsgálni, hogy ezek az előnyök mennyiben jelentik automatikusan a jobb eredményeket:

a jobb infrastruktúra vagy a magasabb végzettségű tanárok önmagukban elégséges tényezők-e, vagy szükség van egyéni tanulási stratégiákra és a diákok belső motivációjára is a nyelvtanulás eredményességéhez?

Mindamellet, hogy az iskola meghatározó jelleggel bír az egyén tanulmányi életútján való előrehaladásában, nem tekinthetünk el attól a negatív hatástól, miszerint az iskolában – lévén a társadalom egy alrendszere –, megmutatkoznak a jelenlévő társadalmi egyenlőtlenségek. Ezt Mogyorósi és Virág (2015) az iskola szervezeti szerepét vizsgáló tanulmányukban azzal magyarázzák, hogy a diákok számára nem egyenlő módon és egyenlő mértékben érhetőek el bizonyos lehetőségek, melyek hozzájárulnának tudásuk fejlesztéséhez és jövőbeli tanulmányi esélyeik növeléséhez. Ezek a különbségek azonban további egyenlőtlenségeket hoznak létre, aminek az az oka, hogy a tanulók eltérő társadalmi helyzetükből adódóan különböző szintű gondolkodással rendelkeznek, ami indokoltá teszi, hogy olyan – tudásukat fejlesztő – tevékenységekben vegyenek részt, melyek a formális oktatáson kívül, vagyis az iskolai órarendi tanórákon kívül, árnyékoktatás formájában valósulnak meg.

Az oktatás színterére vonatkozó fogalmak konceptualizálását a továbbiakban a formális oktatáson kívül történő tevékenységi formák ismertetésével folytatjuk, azaz *a tandíj ellenében történő tanulási formák*, melyekre Bray (1999) értelmezése alapján *árnyékoktatásként* tekintünk, valamint *a tandíjmentes tanulási formák* ismertetésével.

A tandíj ellenében történő oktatás, vagy másnéven magánoktatás jelensége nem újkeletű, hiszen már az ókorban is ismert és létező magán úton történő oktatási formaként tekintettek rá (Gordon Győri, 2020a). Ezen oktatási tevékenység különböző módon ölthet formát. Silova et al. (2006) szerint, bár a tandíj ellenében történő oktatás megvalósulhat egyéni-, és intézmények által kínált előkészítő kurzusok formájában is, ezen tevékenységek általában egyéni és kiscsoportos oktatást jelentenek, míg az előkészítő kurzusok magasabb létszámú csoportok oktatására vonatkoznak. Az ázsiai országokban ugyan nem ritka, hogy a magasabb létszám 70-100 főre is kiterjed, Hegedűs (2021) kutatásában arra a következtetésre jut, hogy a diákok többnyire azért veszik igénybe a tandíj ellenében történő oktatási tevékenység során a nyelvtanár segítségét, hogy egyéni haladási tempó megvalósulásán keresztül egészítsék ki iskolai tanulmányaikat. Kifejezetten fontos motiváló tényező az egyéni tempó figyelembevétele olyan tanulók esetében, akik tanulási nehézséggel, például diszlexiával küzdenek, ahogy arra Kormos et al. (2009) kutatásukban felhívják a figyelmet. Az angol nyelvi árnyékoktatás helyszínét tekintve azonban színes a skála; ahogy az Bíró (2020) vizsgálatából kiderül, a szülők gyakran a távolság alapján választottak magántanárt, azaz azokat a nyelvtanárokat részesítették előnyben, akik vagy házhoz jöttek, vagy a közelben tartották az órát. Emellett a szerző arra is

felhívja a figyelmet, hogy a tandíj ellenében történő oktatási tevékenységek nem feltétlenül helyhez kötöttek, ugyanis kutatásában akadt olyan magán nyelvtanár, aki kávézóban, vagy könyvtárban tartott magánórát.

Fontos kérdés az árnyékoktatást a tekintetben vizsgálni, hogy milyen célból veszik azt igénybe a tanulók. Szilágyi (2009) szerint a magán nyelvoktatás két fő célt szolgál: a remediálást, amely a lemaradó tanulók felzárkóztatását segíti, valamint a kiegészítő oktatást, amely az érettségire és nyelvvizsgára való felkészítést támogatja. Szemerszki (2020) az Országos kompetenciamérés adataira alapozva kimutatta, hogy fiatalabb diákok nagyobb arányban vesznek részt iskolai szervezésű tanórán kívüli foglalkozásokon, míg az idősebb tanulók körében az iskolán kívüli magánórák népszerűbbek, különösen az idegen nyelvi oktatás területén.

Imre (2020) társadalmi összetétel tekintetében végzett kutatásokat. A szerző kutatásában arra hívja fel a figyelmet, hogy az árnyékoktatáshoz kapcsolódó iskolán kívüli tevékenységek az iskolától független, magas színvonalú, a tanuláshoz kapcsolódó szolgáltatásokat nyújtanak, általában a magánszektorhoz kapcsolódnak, díjazás ellenében valósulnak meg, és ezért csak korlátozott számú, jellemzően magasabb társadalmi-gazdasági státuszú családokból származó gyermekek számára előnyösek, míg az alacsonyabb szocioökonómiai családi háttérű tanulók az iskola által kínált tevékenységeket tudják igénybe venni, általában korrepetálás céljából. Ezek a tevékenységek, akár csak a fizetett korrepetálás, kiegészítő szolgáltatást nyújtanak a tanulóknak, de az iskolán belül, az iskola létesítményeit használva, és általában ingyenesek. Az iskolai környezet és az ingyenes szolgáltatások a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek számára hozzáférhetőbbé teszik a tanórán kívüli tevékenységeket. Összességében Imre (2020) arra a következtetésre jut, hogy a tandíj ellenében történő oktatási tevékenységek elsősorban a magasabb szocioökonómiai helyzetű diákok számára biztosítanak lehetőséget ismereteik bővítésére, míg az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók inkább korrepetálás céljából vesznek részt tanórán kívüli foglalkozásokon.

A kutatások alapján elmondható tehát, hogy árnyékoktatásban elsősorban a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók vesznek részt (Yung et al., 2021; Zhang & Xie, 2016). De vajon milyen lehetőségek állnak rendelkezésre a hátrányos helyzetű tanulók számára az oktatás terén? Kutatások hívják fel a figyelmet arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók számára fontos támogatási formát jelentenek a tanodák, amelyek civil vagy egyházi szervezetek által működtetett innovatív hátránykompenzáló kezdeményezések (Fejes & Szűcs, 2016; Szűcs, 2016). A tanodák célja nemcsak az oktatási lemaradások csökkentése, hanem a társadalmi integráció elősegítése is, amelyet például a roma szülők gyakran a kirekesztés elleni küzdelem

eszközeként értelmeznek (Nguyen Luu et al., 2019). L. Ritók (2016) szerint a tanodák ugyan hatékonyan enyhíthetik a formális oktatási rendszer hiányosságait, rendszerszintű problémák megoldására nem alkalmasak. Az innovatív tanítási módszerek alkalmazása változó, mivel egyes tanodákban (pl. Toldi Tanoda) sikeresen beépítik a projektalapú és játékos elemeket (Lencse, 2016), míg más kezdeményezésekben a formális oktatás követelményei miatt inkább hagyományos oktatási formák dominálnak (Ottucsák, 2016).

A közösségi terek és tanulókörök szintén fontos szerepet töltenek be a formális oktatás keretein kívül történő tanulásban, mivel olyan diákok számára nyújtanak támogatást, akik otthoni környezetükben nem kapnak megfelelő segítséget (Oldenburg, 1999, 2023). Daury et al. (2020) kutatásukban rámutatnak, hogy az árnyékoktatás egyfajta „harmadik hely”-ként működhet az iskola és az otthon között, ahol a diákok nemcsak tudásukat fejleszthetik, hanem pályaorientációs támogatást és készségfejlesztést is kaphatnak. A tanulókörök különösen értékesek lehetnek kisebb településeken, ahol a diákok számára kevés lehetőség adott a fejlesztő foglalkozások igénybevételére (Kurucz & Turós, 2006). E kezdeményezések nem csupán a tanulmányi előmenetelt segítik, hanem a társas kompetenciák, például a türelem, segítőkészség és tolerancia fejlesztésével hozzájárulnak a társadalmi mobilitás előmozdításához.

A fentiek alapján láthatjuk, hogy az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező nyelvtanulók számára a tanulási formák széles spektrumot ölelnek fel, és különböző lehetőségeket kínálnak. Míg a tandíj ellenében történő tanulási tevékenységek a magasabb társadalmi státuszú tanulók számára feltételezhetően inkább a tudás bővítését, addig a hátrányos helyzetűek számára gyakran a felzárkózást szolgálják, a tanodák és közösségi terek pedig az oktatási és társadalmi integráció lehetőségeit kínálják. Azáltal, hogy a tandíjmentes oktatási tevékenységek potenciális lehetőséget nyújtanak a hátrányosabb helyzetben lévő nyelvtanulók számára is, egyfajta kompenzációs szereppel bírnak. Ugyanakkor a szakirodalom alapján felmerül a kérdés, hogy vajon milyen mértékben tudnak élni a nyelvtanulók ezen fajta lehetőségeikkel, tisztában vannak-e azzal, milyen fajta lehetőségek érhetőek el számukra? Ahogyan arra Bacskai és Pusztai (2018) rámutatnak, a hátrányos helyzetben lévő tanulók esetében az „információhiány” (96.o.) negatívan hathat a tanulók tanulmányi életútján való előrehaladásra, a társadalmi mobilitásra. Emellett ezen oktatási formák hatékonysága oktatási rendszerekként és társadalmi kontextusokként eltérő lehet, így további kutatások szükségesek annak megértésére, hogy a különböző társadalmi rétegekhez tartozó tanulók támogatása mily módon lehetséges.

## 1.6.2. A nyelvtanulás aktorai

A nyelvtanulás színterének ismertetése után rátekintünk a nyelvtanulás folyamatában két legfontosabb aktor fogalmára: a *nyelvtanulóra* és a *nyelvtanár*ra. A nyelvtanuló sok gyakorláson keresztül aktívan vesz részt az idegennyelv elsajátításában. A nyelvtanár megkönnyíti ezt a folyamatot azáltal, hogy strukturált útmutatást, forrásokat és a tanuló igényeihez szabott visszajelzést ad. Mindkét szerep együttműködésre épülő; a tanár támogató tanulási környezetet hoz létre, a tanuló pedig felelősséget vállal előrehaladásáért. Kutatásunkban központi szerepet töltenek be a nyelvtanulók, valamint a nyelvtanuló által látogatott intézmény, azaz az *oktatás színtere*. A nyelvtanulóra irányulóan széleskörű fogalmi értelmezés szükséges, ezért az alábbi fogalmak vizsgálatát tartjuk indokoltnak: *egyéni változók*, azaz a *nyelvtanuló neme* és *célorientáltsága*, *kulturális tőkéje*, azaz az *anya iskolázottsága* és a *lakóhely településtípusa*, valamint az *anyagi tőke*. Az *oktatási színtere* vonatkozásában az *intézmény szintjére* és *fenntartójára*, valamint a *társadalmi tőkére*, azaz a *társas támogatottságra* irányulóan végzünk elemzéseket. Emellett kutatásunkban megjelennek az *eredményesség* és *énhatékonyság* fogalmak, mint az *árnyékoktatásban való részvétel vélt hatásai*. A nyelvtanár-ra vonatkozóan kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen mértékű támogatást nyújt a nyelvtanuló számára. Ennek érdekében két fogalmat határoztunk meg: a *nyelvtanulásban való segítségnyújtás* és az *egyéni haladási tempó* alkalmazását.

A nyelvtanulás aktoraira vonatkozó fogalmak ismertetését a nyelvtanulóval kapcsolatos fogalmakkal kezdjük. A szocioökonómiai háttér, melynek részét képezi a *kulturális* és *anyagi tőke* – ami jelentősen befolyásolhatja a minőségi oktatási forrásokhoz való hozzáférést –, összetett fogalom. A magasabb kulturális és anyagi tőkeforrásokkal rendelkező tanulóknak gyakran több lehetőségük van a tanulmányi útjukon való előrehaladásra, míg az alacsonyabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulóknak további kihívásokkal kell szembenéznük. Értekezésünkben a szocioökonómiai háttérrel a *kulturális tőke* aspektusa mentén vizsgáljuk, azonban egy rövid összehasonlítás erejéig rátekintünk az *anyagi tőkeforrás* jelentőségére is.

A *kulturális tőke* fogalmát disszertációnkban az *anya iskolázottsága* és a nyelvtanuló *lakóhelyének településtípusa* alapján vizsgáljuk. Az *anyagi tőke* fogalmát *objektív anyagi javak* meglétében mérjük. A kulturális tőke szempontjából kiemelt szerepe van a szülők iskolai végzettségének, mivel az alacsonyabb végzettségű szülők kisebb mértékben vonódnak be gyermekeik tanulmányaiba (Bacskai, 2020b; Fényes & Pusztai, 2012), míg a magasabb szocioökonómiai státuszú szülők nagyobb mértékben vesznek részt gyermekeik iskolai életében (Hoover-Demsey & Sandler, 1997; Pusztai et al., 2022), ami pozitívan korrelál a gyermek tanulmányi eredményességével (Bacskai et al., 2024a). Míg Novák (2025) – aki a

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (Centre for Higher Education Research and Development - CHERD) adatbázisai<sup>4</sup> alapján végzett elemzéseket – eredményei arra mutatnak rá, hogy az apa iskolázottsága is hatással van a tanuló tanulmányi eredményességére, a tanulmányi sikeresség szempontjából elsősorban az anya iskolázottsága jelenik meg kulcsfontosságú tényezőként, amely az apai végzettségénél erőteljesebb hatást gyakorol a gyermek tanulmányi életútján (Haveman & Wolfe, 1995; Peters & Mullis, 1997). Annak oka, hogy disszertációnkban az anya iskolázottságát tekintjük elsődleges kulturális tőkeforrásnak az, hogy noha kutatások foglalkoznak az apa végzettségének a hatásával, Csák és Fényes (2023) arra hívják fel a figyelmet, hogy az apa bevonódása az anya támogató hozzáállásával korrelál pozitívan. A szerzők kutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy míg az apák elsősorban az informális rendezvényeken vettek részt szívesen, az anyák inkább jelen voltak gyermekük otthoni támogatásában.

A kulturális tőke másik fontos mutatója a nyelvtanuló *lakóhelyének településtípusa*, ami hatással lehet arra, hogy a nyelvtanulók milyen mértékben férnek hozzá különböző erőforrásokhoz. A területi egyenlőtlenség (Garami, 2020) szintén meghatározó tényező, mivel a diákok iskolaválasztásában és lehetőségeikben jelentős szerepe van annak, hogy milyen településen tanulnak. A megyeszékhelyen lévő iskolák jobb felszereltséggel, magasabb fokú támogatással rendelkeznek, így a tanulók számára is kedvezőbb lehetőségeket biztosítanak (Fehérvári & Liskó, 1998). Ezzel szemben a vidéki iskolák diákjai gyakran kevesebb erőforrással és támogatással találkoznak. A megyeszékhelyen élő családok általában nagyobb kulturális tőkével rendelkeznek, mint a vidéki területeken élő diákok családjai. Éppen ezért a családok kulturális tőkéje nemcsak a gyermekek eredményességére lehet hatással, hanem az oktatási lehetőségeikre is. Ez különösen lényeges, mivel Matsuoka (2015) szerint az iskola szocioökonómiai összetétele meghatározó szerepet játszik az árnyékoktatásban való részvételt illetően: a magasabb szocioökonómiai (SES<sup>5</sup>) kompozíciójú iskolákban a tanulók nagyobb valószínűséggel vettek részt árnyékoktatásban, mint az alacsonyabb SES összetételű iskolákban.

Disszertációnkban fontos kérdés, hogy – annak ellenére, hogy a tanulók iskolai teljesítményét elsősorban a szülők háttere befolyásolja (Bacsikai, 2020a) – a család szocioökonómiai háttéréből fakadó előnyöket és hátrányokat az iskola mily módon képes kompenzálni, ezért fontos fogalomként jelenik meg a *környezet hatása*. A környezet hatását kutatásunkban a *társas támogatottság*, a Coleman (1988) által leírt *társadalmi tőke* mutatóján

---

<sup>4</sup> Novák (2025) kutatásában a CHERD kutatócsoport három különböző évben 2003-ban, 2012-ben és 2019-ben felvett adatbázisain végzett másodelemzéseket.

<sup>5</sup> socioeconomic status

keresztül mérjük. Ez egyrészt annak tudható be, hogy a tanári munka pozitív hatással lehet a diákok előmenetelére, ugyanis a tanár magasabb képzettsége, szakmai tapasztalata, a nyelvtanításban használt módszere hozzájárulhatnak a nyelvtanuló eredményességéhez. Másrészt fontos szerepet töltenek be az iskolában jelenlévő társadalmi tőkeforrások, melyek a tanártól való segítségnyújtás mellett a diákközösség társas támogatottságában érhetőek tetten. Azokban az iskolákban, ahol a tanuló számíthat osztálytársai segítségére, ha esetleg nem érti a tananyagot, megelőzhető a tanulók lemaradása, teljesítményük javulhat, ami szintén pozitívan hathat az árnyékotatásban való részvételi arányokra. Bár a kutatások szerint a tanulók teljesítményét leginkább a családi háttér határozza meg (Bacsikai, 2020a), hiszen a magasabb végzettségű szülők jellemzően nagyobb mértékben támogatják gyermekeik tanulmányait, aktívabban bevonódnak a tanulási folyamatba (Bacsikai et al., 2024b), az iskola mint másodlagos szocializációs színtér döntő szereppel bír az egyén tanulmányi életútján. Csüllög et al. (2015) arra mutattak rá, hogy a pedagógus szerepe az iskola egyik legfontosabb hozzáadott értéke. Ezen túlmenően az iskolai társadalmi tőke is fontos szerepet játszik. A diákközösség támogató ereje, a kortársak közötti segítségnyújtás jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók ne maradjanak le, hanem éppen ellenkezőleg, fejlődjenek és megerősödjön az önbizalmuk. Azonban nem minden iskolai közeg egyformán támogató, ezért érdemes lenne azt is vizsgálni, hogy milyen tényezők tesznek egy osztályközösséget igazán támogatóvá, és hogyan lehet ezt az iskolákban tudatosan erősíteni. Csüllög et al. (2015) kutatásukban azt vizsgálták, hogy milyen tényezők segíthetik a diákokat az otthonról hozott hátrányok leküzdésében, különös tekintettel a tanári értékelés motivációra gyakorolt hatására. Ez azt sugallja, hogy a tanári támogatás minősége – például a nyelvtanításban alkalmazott módszerek és a pedagógus személyes elkötelezettsége – nagyban befolyásolhatja a diákok esélyeinek növekedését. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy az iskola mennyire képes kompenzálni a család tőkeforrásaiból adódó hátrányokat. Például egy kevésbé támogató családi háttérből érkező diák esetében vajon elegendő lehet-e egy jól képzett tanár vagy egy támogató osztályközösség ahhoz, hogy a hátrányokat ellensúlyozza?

Kutatásunkban központi fogalomként szerepel a tanuló *neme* és a tanuló *célorientáltsága*, mint *egyéni változók*. A nem vizsgálatát azért tartjuk fontosnak, mivel meghatározó lehet a tanulmányi eredményességben. Fényes (2020) úgy véli, hogy a lányok szorgalmuknak köszönhetően sikeresebb tanulók, mint a fiúk, ami a magán nyelvtanításban való részvételi arányt is befolyásolhatja. Emellett a lányok tanulmányi eredményessége azzal is magyarázható, hogy nagyobb mértékben szeretnének megfelelni környezetük elvárásainak, mint a fiúk. Ugyanakkor a feltételezhetően magasabb részvételi arányok azzal is alátámaszthatóak, hogy a fiúk elsősorban informális tanulási tevékenységeken keresztül

sajátítják el nyelvtudásukat (Szabó, 2021), ami alacsonyabb részvételi arányt eredményezhet részükről.

A *célorientáltság* fogalma, mint nyelvtanulási stratégia megkerülhetetlen fogalom disszertációmban, mivel ezen stratégiák alkalmazása nélkülözhetetlen a nyelvtanulásban. Amellett, hogy a célok segítik a tanulókat az akadályok leküzdésében, abban is szerepet játszanak, hogy tanulási folyamataikat képesek legyenek irányítani és fenntartsák motivációjukat. A célok lehetnek rövid vagy hosszú távúak, és Shyr et al. (2017) kutatási eredményei alapján a célok erős összefüggést mutatnak a nyelvtanulás eredményességére. Dörnyei (2005, 2009) elmélete szerint a motiváció dinamikusan változik a célok elérésének folyamatában, ezért a tanároknak fontos szerepük van abban, hogy megtanítsák a diákoknak a tudatos célkitűzés és stratégiák alkalmazásának jelentőségét.

A nyelvtanulóra irányulóan végül megvizsgáljuk az árnyékkutatás vélt hatását; feltételezhetően ez tetten érhető olyan tényezőkben, melyek formálják a nyelvtanuló önmaga képességeiről alkotott képét, azaz *énhatékonyágát*. Az *énhatékonyág* nagymértékben meghatározhatja, hogy a tanuló mennyire *eredményes* a tanulmánya során. Ezért az *énhatékonyág* és *eredményesség* fogalmak vizsgálata megkerülhetetlen disszertációmban. Az *énhatékonyág* kulcsfontosságú szerepet játszik a nyelvtanulásban, hiszen meghatározza a tanulók célkitűzéseit, önszabályozási stratégiáit és a tanulásba fektetett energiát (Piniel & Csizér, 2013). Csizér (2012) kutatása rámutat arra, hogy a tanulók saját képességeikbe vetett hite befolyásolja, mennyire képesek irányítani tanulási folyamataikat, ezáltal hosszú távon eredményesebbé válhatnak. Emellett a magasabb *énhatékonyággal* rendelkező tanulók eredményesebbek lehetnek a nyelvtanulásban. Az *eredményesség* fogalma Horn és Sinka (2006, idézi Sebestyén, 2023, 13.o.) véleménye szerint azt jelenti, hogy a kimenet végén kitűzött célokkal összevethető. Ezzel egyezően Széll (2018) úgy véli, hogy az *eredményesség* „az oktatás valamilyen mérhető kimenetére, teljesítménymutatójára fókuszál” (17.o.). Ezen értelmezés alapján, disszertációmban az *eredményességet* mint a kimenet mérési mutatóját, a nyelvvizsga bizonyítvány megléte határozza meg. Ennek oka, hogy a magyar diákok fontosnak tartják a nyelvvizsga értékét, hiszen a felvételinél előnyt jelent (Fekete & Csépes, 2018), és a pluszpontszerzés előnyeit hordozza. Az akkreditált nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése jobb munkalehetőségekhez, és változatos kulturális környezetben való munkavégzés lehetőségéhez vezethet, így hozzájárul ahhoz, hogy segítse az egyén társadalmi mobilitását, azaz egyfajta „útlevélként” (Fekete & Csépes, 2018, 13.o.) szolgálhat a tanulmányi úton való előrehaladásához.

A nyelvtanulás aktorait tekintve a nyelvtanulók mellett kutatásunkban rátekintünk a nyelvtanár szerepére. A nyelvtanár vonatkozásában két fontos központi fogalom bevezetését

tartjuk fontosnak: a *nyelvtanulásban való segítségnyújtás*, illetve az *egyéni haladási tempó* fogalmakat. Különösen fontos a nyelvtanulók támogatása neveléstudományi szempontból, ugyanis elengedhetetlen szerepet játszanak a pedagógusok, akik útmutatást és bátorítást kínálnak, és képessé teszik a tanulókat arra, hogy önállóan vegyenek részt a tanulási folyamatban. Míg Wright (1991) a tanulási folyamat szociális oldalára hívja fel a figyelmet az eltérő tanári szerepek kapcsán, kiemelve a pedagógus segítői szerepét, Benson és Volker (1997) úgy vélik, hogy a tanár segítő szerepében pszichoszociális támogatást nyújt a diákoknak, ami motiválóan hat és megnöveli a tanulói tudatosságot. A tanár tanácsadóként segíti a diákokat abban, hogy hatékonyabbak legyenek a tanulásban. A nyelvtanár segítő szerepét Fábíán (2021) is hangsúlyozza, metaforák alkalmazásával szemléltetve a tanári szerepeket. Harmer (1998) azokra az eltérő szerepekre fekteti a hangsúlyt, melyek mindegyikével egyszerre tud azonosulni az ideális nyelvtanár egy adott óra keretében, és melyek egymásra hatva működnek, de rajta kívül többen állítottak fel különböző kategóriákat a tanári szerepekre vonatkozóan (Hoyle, 1969; Zerkowitz, 1988; Hoffman, 2002). Fábíán (2021) szintén hangsúlyozza az eltérő tanárszerepeket, és metaforák alkalmazásával szemlélteti azokat, kiemelve a nyelvtanár segítő szerepét is. A nyelvtanítás során a nyelvtanár facilitátorként, segítőként van jelen a nyelvi órán, támogatva a tanulókat a nyelvtanulási folyamat során. Látható, hogy a tanári segítségnyújtás elengedhetetlen a nyelvtanulás folyamatában. Ahhoz, hogy a nyelvtanárok segíteni tudják tanítványaikat a nyelvtanulásra irányuló pozitív meggyőződésük kialakításában, szemléletváltásra, egyfajta paradigmaváltásra van szükség a pedagógusok részéről (Einhorn, 2015; Prievara, 2015). Ez a szemléletváltás tetten érhető a tanulóközpontú nyelvtanítás alkalmazásában, ami hozzájárul ahhoz, hogy csökkenjen a tanári szerep jelentősége. Ezáltal növekedhet mind a tanulói tudatosság és az önállóság (Szabó, 2018; Szabó & Csépes, 2023), mind olyan tanulási készségek kialakulása és stratégiák elsajátítása, amelyek kulcsfontosságúak a modern, globális világban. Ezen készségek és stratégiák elsajátítására a nyelvtanfordítós módszer nem nyújt lehetőséget, szemben a tanulóközpontú nyelvtanítás alkalmazásával, ami során megnő a tanulói autonómia. Az autonómia egy olyan alapvető készség a 21. századi sikeres nyelvtanulásban, ami lehetővé teszi a tanulók számára, hogy önálló módon (Holec, 2001) saját tanulásszervezésük irányítóivá váljanak, hajtsák végre, kísérjék figyelemmel tanulási folyamatukat, és reflektíven értékeljék azokat. Az autonómia egyre inkább felértékelődik a mai gyorsan változó világban, ahol az egyénektől elvárják, hogy alkalmazkodjanak az új kihívásokhoz, eligazodjanak a bonyolult helyzetekben, és folyamatosan tanuljanak és fejlődjenek (Little, 2022). Kenny (1999) hangsúlyozza, hogy az autonóm tanulás nem csupán szabadságot jelent a tanulásban, hanem lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók önálló, kritikus gondolkodóvá váljanak.

Míg a tanár segítő és bátorító szerepének előtérbe helyezése előre mozdíthatja az autonóm nyelvtanulást, a nyelvtanítási gyakorlatban még nem egyértelmű, hogy a tanári támogatás milyen formája a leghatékonyabb a nyelvtanulói autonómia fejlesztésében. Érdekes lehet ezt a kérdést olyan szempontból megvizsgálni, hogy a különböző tanári szerepek milyen hatást gyakorolnak a tanulók motivációjára és tanulási stratégiáira, és vajon milyen mértékben vannak hatással a nyelvtanuló eredményességére.

A nyelvtanár szerepének vizsgálatakor előtérbe kerül kutatásunk egy másik fontos fogalma: *az egyéni haladási tempó*. Ennek azért van jelentősége, mert a tanulóközpontú tanulás során a tanulók eltérő ütemben haladhatnak, hiszen a módszerek rugalmasabbá válnak, lehetőséget teremtve az egyéni tanulási utak kialakítására. A tanulók egyéni haladási tempójának támogatása azt is lehetővé teszi, hogy a tanulók fokozatosan vállaljanak egyre nagyobb felelősséget saját tanulásukért, miközben a tanár háttérből segíti őket.

Összességében a tanulóközpontú nyelvtanítás nemcsak a tanulói autonómiát támogatja, hanem elősegíti az egyéni haladási tempóhoz való alkalmazkodást is. Ezáltal a tanulók motivációja, elkötelezettsége és hatékonysága is növekedhet, ami hosszú távon feltételezhetően eredményesebb nyelvtanulási folyamatot biztosít. A nyelvtanár által nyújtott támogatás vizsgálata jelentős szerepet tölt be kutatásunkban, hiszen a nyelvtanulás során megváltozott szerep jellemzi mindkét aktort, mely hatással lehet a tanulók árnyékoktatásban való részvételére.

A táblázatban (2. táblázat) összefoglaltuk azokat a fogalmakat, dimenzióikat és mérési lehetőségeiket, melyeket kutatásunkban a leggyakrabban használtunk. Az oktatás színterei fogalomkörben a formális oktatás során az alábbi dimenziók mentén végzünk elemzéseket: a formális oktatásban (1) az intézmény szintje, azaz középiskolai vs. egyetemi szint vonatkozásában, (2) az intézmény fenntartója, azaz állami vs. egyházi fenntartású gimnázium, (3) az iskola kompozíciója, azaz milyen típusú településen található az iskola telephelye, valamint (4) a környezet hatása, azaz a közösség szerepe, annak mérésére, hogy az iskolában milyen fajta segítségre számíthat a tanuló a nyelvtanulás során. A tágabb értelemben vett árnyékoktatás dimenziójában azt vizsgáljuk, hogy milyen típusú térítésmentes és térítés ellenében történő oktatási tevékenységben (árnyékoktatás) vesz részt a tanuló, valamint eredményesnek bizonyul-e az árnyékoktatás annak tükrében, hogy hozzásegíti-e a nyelvtanulót a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzéséhez, ami kutatásunkban fontos mutató a nyelvtanuló eredményességét tekintve. A nyelvtanulás aktorai fogalomkörben az alábbi dimenziókban végzünk vizsgálatokat: a nyelvtanuló mint aktor vonatkozásában a (1) nyelvtanuló szocioökonómiai háttere, azaz neme, kulturális- és anyagi tőkéje, (2) a nyelvtanuló angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételének célja, (3) a nyelvtanulásban való részvétel

eredményessége, (4) a nyelvtanuló társadalmi tőkéje, azaz a nyelvtanulásban kapott társas támogatottság/segítség, valamint (4) a nyelvtanuló éhatékonysága vonatkozásában. A nyelvtanárira irányulóan megvizsgáljuk, hogy (1) a nyelvtanuló kap-e segítséget iskolai nyelvtanárától, valamint (2) biztosítja-e az egyéni haladási tempót a nyelvtanuló számára.

**2. táblázat: A kutatásban vizsgálni kívánt fogalmak, dimenziók és indikátorok**

			Dimenziók	Indikátorok
OKTATÁS SZÍNTEREI	Iskolai formális oktatás	Intézmény	intézmény szintje: középiskola-egyetem intézmény fenntartója intézmény telephelye	<i>Egyetemista vagy középiskolás vagy? Állami vagy egyházi fenntartású középiskolába jársz? Milyen típusú településtípuson található iskolád?</i>
		Társadalmi tőke	társas támogatottság	<i>Kapsz-e segítséget a nyelvtanulásban osztálytársaidtól, nyelvtanárodtól?</i>
	Tágabb értelemben vett árnyékoktatás	Térítésmentes oktatás	árnyékoktatás típusa	<i>Milyen típusú térítésmentes foglalkozásra jársz?</i>
		Térítés ellenében történő oktatás	az árnyékoktatás - formája - eredményessége - énhatékonyságra gyakorolt hatása	<i>Milyen típusú magánórára jársz? Van-e nyelvvizsgád? énhatékonyság skála: tanulói kérdőív Likert skála 1-5</i>
NYELVTANULÁS AKTORAI	Nyelvtanuló	Kulturális tőke	anya végzettsége település típusa	<i>Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége? Milyen típusú településen élsz?</i>
		Anyagi tőke	anyagi tőkeindex	<i>objektív anyagi javak</i>
		Egyéni változók	tanuló neme célorientáltság	<i>Mi a nemed? Milyen célból tanulsz angolul?</i>
	Nyelvtanár	Alkalmazott módszerek	egyéni haladási tempó	<i>Nyelvtanítási módszer dimenzió (17., 18. item); és A nyelvtanár motivációs hatása dimenzió (54. item), tanulói kérdőív Likert skála 1-5</i>
Támogatás		nyelvtanulásban való segítségnyújtás	<i>Kapsz-e segítséget a nyelvtanulásban iskolai nyelvtanárodtól?</i>	

## 1.7. A disszertáció felépítése

Jelen disszertáció **első** fejezete, a *Bevezetés* című fejezet bemutatta az árnyékkoktatás területén végzett korábbi nemzetközi és hazai kutatások eredményeit, a kutatásunkban vizsgált kérdéseket. Ezután rátekintettünk a kutatás elérni kívánt céljára és relevanciájára, majd ismertettük és konceptualizáltuk kutatásunk központi fogalmait. A **második**, *Az árnyékkoktatás funkciói az oktatási rendszerekben* című fejezet általános szakirodalmi elemzésen keresztül tárgyalja kutatásunk központi fogalmát, az árnyékkoktatást, és a körülötte kialakult vitát, mely egyrészt a fogalmi és értelmezési lehatárolásra, másrészt társadalmi esélyekre vonatkozóan alakult ki. Ezután bemutatjuk, hogy a disszertációnk számára releváns kontinentális és távolkeleti tömegoktatási rendszerek mely jellemzőkkel rendelkeznek, hogyan járultak hozzá az árnyékkoktatás kialakulásához, valamint hogyan veszi fel az árnyékkoktatás a formális oktatás hiányosságainak komplementer szerepét. A **harmadik**, *Angol nyelvi képzés az árnyékkoktatásban* című fejezet átfogó képet ad az angol nyelvi árnyékkoktatás szakirodalmi háttéréről. Első lépésben röviden rátekintünk a nyelvoktatás magyarországi helyzetére, majd nemzetközi szakirodalmi elemzésünk eredményeit tárjuk fel az angol nyelvi árnyékkoktatás területén. Következő lépésként ismertetjük a kifejezetten idegen-nyelvi árnyékkoktatásra irányuló magyarországi kutatások eredményeit. Végül azokat a számunkra releváns területeket tárgyaljuk, melyek hiátusként jelennek meg a kiegészítő angol nyelvi árnyékkoktatás vonatkozásában. Ide tartoznak egyrészt az árnyékkoktatás hozzáadott értékeként tekinthető fogalmak, melyek a nyelvtanulóra gyakorolt hatások: célorientáltság, motivált nyelvtanulás, önszabályozás és énhatékonyság. Másrészt, szintén hozzáadott értéként, az árnyékkoktatás eredményességére vonatkozó nyelvvizsga-sikerességet ismertetjük. A **negyedik** fejezetben ismertetjük empirikus kutatásunk módszertanát: értekezésünk szekvenciális kevert módszerű kutatási koncepcióját, valamint a kvalitatív és kvantitatív kutatásokat. Bemutatjuk a feltáró jellegű kvalitatív pilot kutatásunk célját, kutatási kérdéseit és eredményeit, melyek három fókuszpont köré rendeződnek: az angol nyelvi árnyékkoktatást igénybe vevők okai és motivációi, a magántanárral való tanulás hozzáadott értékei, valamint a nyelvtanulók társadalmi mobilitásának elősegítése fókuszpontok köré. Ezek után a kvalitatív kutatási eredményekre épülő kvantitatív kutatást mutatjuk be. Ismertetjük az angol nyelvi árnyékkoktatásra vonatkozó kutatás célját, a kutatás kérdéseit és hipotéziseit, és a vizsgálati mintát. Bemutatjuk a kiválasztott vizsgálati módszereket, a mérések típusát, és részletesen ismertetjük a saját fejlesztésű mérőeszköz összeállításához kiválasztott elméleti háttereket, valamint a mérőeszköz elkészítésének és validálásának menetét. Elemzésünkben a kvantitatív kutatás eredményeit az **ötödik, hatodik, hetedik és nyolcadik** fejezetben ismertetjük, majd a **kilencedik fejezetben** a

disszertáció fő változóinak összegző elemzését végezzük el az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel, az eredményesség és az énhatékonyság vonatkozásában. Disszertációnk **tizedik, Összegzés** című fejezetében első lépésként hipotéziseink tesztelésére kerül sor, majd a kutatás elméleti kereteit és az empirikus kutatást összegezzük, rátekintünk a kutatás relevanciájára, vizsgálataink korlátaira, majd ismertetjük a kutatásunk jövőbeli implikációit és további kutatások lehetséges irányait. A következő, elméleti fejezetünket általános szakirodalmi elemzéssel kezdjük.

## **2. AZ ÁRNYÉKOKTATÁS FUNKCIÓI AZ OKTATÁSI RENDSZEREKBE**

Általános szakirodalmi elemzésünk célja, hogy átfogó képet kapjunk az árnyékoktatás jelenségével kapcsolatos kutatásokról. Mivel kutatásunk központi fogalmi rendszerét az árnyékoktatás értelmezése alkotja, jelen fejezetben bemutatjuk az árnyékoktatás jelensége körül kialakult tudományos diskurzus főbb elemeit, melyek egyrészt a fogalom lehatárolására vonatkoznak, másrészt az árnyékoktatás társadalmi egyenlőtlenséget generáló hatására irányítják a figyelmet. Ezek után megvizsgáljuk az árnyékoktatás kialakulásának okait, melyeket elsősorban az oktatási rendszerek hiányosságai hívnak életre. Ezen hiányosságok értelmezéséhez rátekintünk a magyarországi és a japán oktatási rendszerek jellemzőire, előbbit a kontinentális, utóbbit a távol-keleti oktatás keretrendszerében elhelyezve. A magyarországi árnyékoktatás vizsgálata azért jelentős, mert hazánkban még kevés tanulmány született e témában, míg Japán okkal nevezhető az árnyékoktatás hazájának és az árnyékoktatás élenjárójának. Végül bemutatjuk, mily módon válik az árnyékoktatás a formális oktatás komplementerévé.

### **2.1. Árnyékoktatás eredete, fogalmi és értelmezési lehatárolása**

Annak ellenére, hogy az árnyékoktatás eredete korábbra vezethető vissza, mint a formális oktatásé (Gordon Győri 2020a), az 1990-es években terjedt el, elsősorban Japánban, majd a világ különböző részein is népszerű vált. Az angol nyelvű oktatásszociológia 1990-ben kezdett foglalkozni az árnyékoktatás jelenségével. Az árnyékoktatás jelenségét először Gordon Győri (1998) írta le, aki a japán oktatási rendszeren „kívül zajló másodlagos, azaz árnyékban lévő képzési-oktatási formákat” (275.o.) vizsgálta, melyek hozzájárulnak a japán oktatási rendszer sikeréhez. A nemzetközi tudományos világ figyelmét Stevenson és Baker (1992), valamint Bray (1999) tanulmánya hívta fel az árnyékoktatásra (Gordon Győri, 2020a).

Az árnyékoktatás az elmúlt évtizedekben Magyarországon is közkedvelt formája lett az oktatásnak, és egyre gyakrabban találkozunk az árnyékoktatás kifejezéssel is, azonban a szakirodalmat áttekintve kirajzolódik, hogy kevés magyarországi irodalom található, és azok is leginkább leíró módon közelítik meg e jelenséget (Varga, 2015). Ezek a tanulmányok elsősorban azt mutatják be, milyen fajta összefüggések figyelhetők meg az árnyékoktatás és a hagyományos oktatás összevetése során. Emellett ismertetik az árnyékoktatás oktatáspolitikai hátterét, és felhívják a figyelmet arra a feltételezésre, miszerint az árnyékoktatás fokozza a társadalmi egyenlőtlenségeket. Varga (u.o.) úgy találja, hogy kevés tanulmány olvasható azzal

kapcsolatosan, hogy az árnyékkoktatás által nyújtott lehetőségek milyen fajta és milyen mértékű előnyt jelentenek a diákok számára, és hogy hosszú távon hogyan tudják hasznosítani azokat.

Mi is pontosan az árnyékkoktatás fogalma? Míg a jelenségre utaló metafora használata többek nevéhez fűződik (Marimuthu et al., 1991; George, 1992<sup>6</sup>; Stevenson & Baker, 1992), az árnyékkoktatás fogalmi értelmezése sokrétű; ezt támasztja alá Suter és Gordon Győri (2021) tanulmánya, akik az *iskolán kívüli idő* (OST)<sup>7</sup> fogalmára vonatkozó európai kutatásokról nyújtanak átfogó elemzést. A szerzők többek között olyan egyéb kifejezéseket említenek tanulmányukban, mint árnyékkoktatás (shadow education), magánoktatás (private tutoring), egésznapos oktatás (all-day education), iskolán kívüli idő (out-of-school time), kibővített oktatás (extended education) (318.o.). Nem csoda tehát, hogy a jelenség meghatározása vita tárgyát képezi, mivel többféle interpretáció társítható hozzá. Pásku és Münnich (2000) esernyőfogalomként tekint az árnyékkoktatásra és szerintük ide sorolható minden olyan nem-formális oktatási forma, mely iskolán kívüli tevékenységre utal, s mely esetekben kiegészítő jelleggel, tandíj nélkül kap akadémiai támogatást egy diák. Kim és Jung (2019) szintén az árnyékkoktatás kiegészítő jellege miatt vélik úgy, hogy a tandíjmentes extrakurrikuláris oktatási tevékenységek is az árnyékkoktatás kategóriájába tartoznak, hiszen, mint valamennyi nem-formális oktatási forma, célul azt tűzik ki, hogy kiegészítsék a formális tantervet.

Gordon Győri (1998) és Bray (1999) az árnyékkoktatás jeles képviselői, a fogalmi értelmezésre irányuló diskurzusban úgy vélik, hogy az árnyékkoktatás egy, az eddigiekben tárgyaltaktól szűkebb területre vonatkozik. Bray (1999) az „árnyék” metaforát annak kifejezésére használja, hogy a fogalom milyen módon és milyen mértékben utánozza az iskolarendszert; ugyanis ahogyan a tömegoktatás változtatja az alakját és formáját, úgy követi az árnyékkoktatás. Talán éppen ezzel magyarázható, hogy a formális oktatási rendszerben alkalmazott tantervek egyre szélesebb skálájának köszönhető, hogy az elmúlt évtizedek során az árnyékkoktatás összetettsége, sokszínűsége és megértése jelentősen bővült. A teljesség igénye nélkül említünk néhány példát az eltérő tantervekre, melyek létrehozását Magyarországon a 2011. évi CXC. törvény 9. § (8) szabályozza. A törvény lehetőséget nyújt a magán fenntartású iskolák számára, hogy bizonyos mértékben eltérjenek a kerettantervtől, azaz a köznevelési rendszer kötelező használatától. Az Oktatási Hivatal ismét más irányelvet szab a kéttannyelvű iskolák számára, akiknek a kétnyelvű oktatást egyidejűleg kell biztosítaniuk az anyanyelvi és idegen nyelvi készségek fejlesztésére. Az Oktatási Hivatal által meghatározott irányelvek alapján<sup>8</sup> a kétnyelvű oktatás fókusza a tanulók kommunikációs kompetenciájának,

---

<sup>6</sup> George tanulmánya nem tudományos közlemény volt, a „Straits Times” nevű szingapúri lapban jelent meg.

<sup>7</sup> out-of-school time

<sup>8</sup> [https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_alapprogramok/](https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/)

nyelvtanulási stratégiáinak és kulturális tudatosságának javítása, a célnyelvi országok földrajzának, gazdaságának, társadalmi kapcsolatainak, irodalmának, történelmének és kultúrájának megértésére összpontosítva. Emellett azonban a nemzeti kerettantervet teljes mértékben követő állami fenntartású iskolák is a helyi sajátosságokat figyelembe véve dolgozzák ki tanmeneteiket. Érthető tehát, hogy az árnyékoktatás – ami a formális oktatásban alkalmazott eltérő tantervek és tanmenetek komplementerszerepét veszi fel – fogalmának értelmezése és konkrét meghatározása diskurzus tárgyát képezi. Ezt támasztja alá Bray és Ventura (2022) kutatási eredménye, akik egy, a dubaji magánoktatásról szóló, nemrégiben készült tanulmányukban arra hívják fel a figyelmet, hogy a piaci erők egymásra való kölcsönös hatásaként – ami kulturális és tantervi különbségekkel magyarázható –, a lehetőségek „szivárványa” jön létre; azaz „különböző kategóriájú szolgáltatóktól, különböző ügyfélkategóriák számára, különböző áron, különböző helyszíneken, formátumokban és témákban” (Bray & Ventura, 2022, 16.o.) valósul meg az árnyékoktatás. Ennek az összetettségnek a fényében Bray szerint a „szivárvány” alternatív metafora éppúgy használható a jelenség sokrétű természetének kifejezésére. Az árnyékoktatás összetettsége ellenére Bray (1999), Zhang és Bray (2020) három kritérium alapján egyértelműen meghatározza, hogy az árnyékoktatás: (1) magánúton megvalósuló oktatási tevékenységekre utal (azaz az osztálytermen kívüli kiegészítő oktatásra, amely egyénileg, kis csoportokban, osztály szinten előfordulhat, tantermekben és nagy előadótermekben), (2) kiegészíti a formális iskolarendszer tananyagát (elsősorban a nyelvek és a matematika, valamint az „egyéb vizsgáztatható tárgyak” (Bray 1999, 20.o.), mint a biológia és a fizika), valamint (3) díjköteles. További hangsúlyként ki kell emelnünk, hogy az árnyékoktatás jelensége elsősorban alap-, vagy középfokú iskolai szinten jelentkezik. Ennek az az oka, hogy bár sok országban létezik árnyékoktatás az iskola előtti és felsőoktatási szinten is, általános- és középiskolában tapasztalható a legtöbb beiratkozás. A bray-i értelmezés alapján tehát az extrakurrikuláris tevékenységek nem sorolhatóak az árnyékoktatás kategóriájába, és egy, azon kívül eső oktatási formaként fejtik ki a formális rendszer oktatási folyamatát támogató hatásukat.

Ceglédi és Szabó (2014) szintén a metafora használat jelentőségére mutatnak rá, mely a formális oktatáson kívüli magánoktatás jelenségére utal. Az *árnyék*, azaz a magánoktatás, kifejezi az árnyékot adó fenomén, vagyis a formális oktatási rendszer jellemző tulajdonságait, változásait (Schilperoord & Weelden, 2018). Yung és Bray (2017) felhívják a figyelmet arra, hogy a fogalom használatával óvatosan kell bánnunk, hiszen az árnyékoktatás metaforája abban az esetben értelmezhető, amennyiben az a formális iskolarendszert utánozza. A magánoktatás esetében ez a feltétel nem mindig valósul meg, hiszen előfordul, hogy a magánoktatás kibővíti az eredeti megfogalmazást, további részletekkel ruházza fel, ahelyett, hogy utánozná azt.

Ceglédi és Szabó (2014) tanulmányukban az alábbi módon fogalmazzák a metaforát illetően: „Az *árnyék* kifejezés magában foglalja, hogy a szóban forgó jelenség mindig valami máshoz kapcsolódik, hiszen mindig valaminek az árnyékáról van szó.” (257-258.o.).

Gordon Győri (2020a) részletesen körbejárja az árnyékoktatás fogalmát, bemutatva azon tevékenységi formákat, melyek a megfogalmazás részét képezhetik. Árnyékoktatás alatt olyan képzéseket ért, melyek a formális oktatás igényeit követik, szűkebb értelemben:

...azokat a piaci áron oktatott tantárgyakat lehet besorolni, amelyek a tanulók sokaságának a nemzeti oktatásügyek rendszerében, illetve adott esetben a globális oktatás világrendszerében történő horizontális és vertikális (képzéstípusok és oktatási fokozatok, illetve konkrét oktatási intézmények szerinti) elosztását döntően befolyásolják. Ezek: a matematika, idegen nyelv (a világ legtöbb pontján az angol nyelv), illetve a(z) (anyanyelvi) szövegértés, szövegalkotás (Gordon Győri, 2020a, 175.o.).

Látható, hogy az árnyékoktatás fogalmi értelmezése tág formát ölt, és sokszínűsége kihívás elé állítja a kutatót. Az eltérő értelmezések ellenére fontos megjegyeznünk, hogy valamennyi esetben megvalósul egy közös pont: az árnyékoktatás tulajdonképpen a formális és a nem formális, azaz iskolarendszeren kívüli oktatási rendszer metszete. Ebből a megfogalmazásból világossá válik számunkra, hogy – ahogyan Baker és Letendre (2005) is véli – az árnyékoktatás a közoktatás és nem-formális oktatás tanulási formáira utal, mely tanulási formák hasonlítanak a formális oktatásban használt elemekhez. Ez alapján az árnyékoktatás típusát tekintve lehet: (1) remediáló, korrepetáló, (2) tehetséggondozó, valamint (3) felvételire összpontosító, és jótékony hatással is lehet a diákok tanulmányi előrehaladására (Baker & Letendre, 2005).

Az eltérő fogalmi értelmezésekre vonatkozóan Gordon Győri (2024a) javaslata nyújthat számunkra útmutatást az árnyékoktatás komplex rendszerében. A szerző a XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencián a korábbi elméleti alapok továbbfejlesztésének szükségességére hívta fel a figyelmet, és egy olyan kidolgozás alatt álló klasszifikációs rendszer alkalmazására tett javaslatot, mely újfajta terminológia bevezetésével lehetővé teszi a szűk és tág értelemben vett árnyékoktatási tevékenységek rendszerszintű besorolását. Gordon Győri klasszifikációja alapján az árnyékoktatási tevékenységek kiegészítő, helyettesítő és pótlólagos szerepet vehetnek fel.

Ezen belül *árnyékköztetésnek* vagy *kiegészítő privátoktátásnak* nevezzük az elméleti iskolai tantárgyak, különösen az iskolarendszerekben széles körűen alkalmazott, szelektív elméleti vizsgatantárgyak (mint például a matematika, magyar, idegen nyelv) piaci alapon történő extrakurrikuláris oktatását. A szerző értelmezése szerint a bray-i értelemben vett klasszikus kiegészítő (pl. angol nyelvi) magánoktátás egy fajtája csupán a kiegészítő oktatási formáknak.

Jelen disszertációban a bray-i értelmezésnek megfelelő, azaz 1) az iskolai tantervet kiegészítő, 2) tandíj ellenében történő, 3) vizsgatantárgyakra irányuló tevékenységeket az *árnyékköztetés* fogalmát alkalmazva tárgyaljuk, míg empirikus kutatásunkban a kizárólag angol nyelvi tantárgyra irányuló, tandíj ellenében történő nyelvórákra az *angol nyelvi árnyékköztetés* terminust használva utalunk. Emellett azonban indokoltnak tartjuk, hogy a későbbiekben egy rövid összehasonlítás erejéig empirikus kutatásunkban kitekintsünk a *tandíjmentes nyelvtanulási tevékenységek* összehasonlító vizsgálatára is.

## **2.2. Árnyékköztetés dichotómiája társadalmi kontextusban**

A fogalmi értelmezése mellett maga az árnyékköztetés, mint jelenség legitimitása szintén vita tárgyát képezi, ugyanis felmerül a kérdés, hogy az árnyékköztetés milyen hatással van a társadalmi esélyekre és egyenlőségre. A szocioökonómiai háttér meghatározó szerepet játszhat a diákok tanulmányi életútjuk során történő előrehaladásában. A magasabb szocioökonómiai családi háttérű tanulók valószínűleg nagyobb anyagi tőkével rendelkeznek, ami jobb iskolákba való felvételüket is elősegítheti. Ezen túlmenően, a családi háttér döntően befolyásolhatja, hogy mely családok és gyermekek juthatnak hozzá az árnyékköztetés különböző formáihoz és azokhoz a tevékenységekhez, melyek pozitív hatással lehetnek tanulmányaikra. Ezt a megállapítást támasztja alá Matsuoka (2015) kutatási eredménye, aki japán középiskolások körében végzett kutatásokat, és szintén arra az eredményre jutott, hogy a magasabb SES háttérrel rendelkező tanulók jóval nagyobb valószínűséggel voltak jelen az árnyékköztetésben, mint az alacsonyabb SES háttérrel rendelkező tanulók. Különösen fontos tőkeforrás lehet a családi háttér az angol nyelvi árnyékköztetésben való részvétel esetében, hiszen nemzetközi kontextusban az idegen nyelvekre – különösen az angol nyelvre – irányuló árnyékköztetés (Gordon Győri & Bray 2021) vezető helyen áll. Ezzel összecsengően Kim és Lee (2010) kutatási eredménye arra mutat rá, hogy az angol nyelvi árnyékköztetésben részt vevő tanulók társaiktól kedvezőbb szocioökonómiai családi háttérrel rendelkeznek.

Ez a jelenség ugyanakkor tovább növelheti a társadalmi egyenlőtlenségeket. Amellett, hogy az árnyékköztetés hozzájárulhat a tanulmányi eredményesség növekedéséhez, elsősorban

azok számára biztosít előnyt, akik eleve magasabb erőforrásokkal rendelkeznek (Munir et al., 2023), előidézve ezáltal a hátrányosabb helyzetű tanulók leszakadását. A szerzők elengedhetetlennek tartják olyan intervenciós programok alkalmazását, melyek lehetőséget nyújtanak az alacsonyabb szocioökonómiai családi háttérű tanulók számára a felzárkózásra és eredményességük növelésére. Ilyen intervenciós lehetőség a szülők nagyobb mértékű bevonása gyermekeik oktatásába.

Ezt a megközelítést támasztják alá az árnyékoktatás és szocioökonómiai háttér összefüggéseit vizsgáló kutatások is, amelyek egyértelműen arra mutatnak rá, hogy a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók nagyobb valószínűséggel vesznek részt az árnyékoktatásban, amely pozitívan befolyásolhatja eredményességüket. Erre példa Varga (2015) kutatása, aki a Debreceni Egyetem hallgatói körében végzett kutatást a HERD<sup>9</sup> adatbázist használva. A szerző kutatási eredményei arra világítottak rá, hogy a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező hallgatók felülreprezentáltak jelen az árnyékoktatásban, azaz feltételezhető, hogy tanulmányi eredményességük sem feltétlenül az árnyékoktatásban való részvétellel korrelált pozitívan, hanem az előnyösebb családi háttérrel. Hasonló megállapításokat tett Mihály (2004), aki szintén úgy véli, hogy az árnyékoktatásban a magasabb szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező gyerekek vesznek részt, és felveti azt, hogy ezáltal az árnyékoktatás tovább fokozza a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket. Ezt igazolja Gordon Győri (2008) kutatási eredménye is, aki érdekes jelenségre hívja fel a figyelmet: a „nyári szünet alatti teljesítményváltozás szindrómájára” (263.o.), ami szerint az alacsonyabb szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező gyerekek nagyobb mértékben veszítenek évközben szerzett tudásukból, mint a magasabb szocioökonómiai családi háttérű tanulók, ami azzal magyarázható, hogy az utóbbi társadalmi csoportba tartozó tanulók feltételezhetően az árnyékoktatás különböző formáit veszik igénybe.

A szocioökonómiai háttér és az árnyékoktatás összefüggéseit vizsgáló magyarországi kutatások között Ceglédi és Szabó (2014) munkája is jelentős, akik szintén a család társadalmi háttértényezői összefüggésében végeztek vizsgálatot a Kozma Tamás által vezetett *Shadow Education-Árnyékoktatás Magyarországon (2009)*<sup>10</sup> kutatásban (Ceglédi & Szabó, 2014). A szerzők kutatása azonban elsősorban nem az angol nyelv tanulására fókuszált: a 2006. évi Országos kompetenciamérés adatai alapján vizsgálták iskola utáni és iskolán kívüli foglalkozásokon résztvevő tizedik évfolyamos diákok arányát, és arra a következtetésre jutottak, hogy legnagyobb mértékben a szülők iskolázottsága határozta meg, hogy gyermekük részt vett-e árnyékoktatásban. Bourdieu tőkeelmélete, azaz a tőkeátörökítés elmélete alapján

---

<sup>9</sup> Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area

<sup>10</sup> <https://ni.unideb.hu/hu/elozetes-kutatasok>

Ceglédi és Szabó (2014) kutatásukban arra a következtetésre jutnak, hogy az árnyékköztetésben való részvétel hozzájárul ahhoz, hogy a családok átörökítsék tőkéjüket, ami elsősorban a magas iskolai végzettségű szülők számára nyújt lehetőséget, azaz „az árnyékköztetés a családok társadalmi reprodukciós stratégiájának fontos eleme” (270.o.). Ceglédi és Szabó (2014) kutatási módszeréhez hasonlóan Szemerszki (2020) szintén az Országos kompetenciamérés adatai felhasználásával végez elemzéseket, azonban nem kifejezetten az idegen nyelvi magánórákra irányulóan, hiszen az Országos kompetenciamérés adatbázisai az iskolán kívüli, iskola utáni tandíjmentes tevékenységekre is vonatkoznak, és nem csak azokra a tantárgyakra fókuszálnak, melyek a továbbtanuláshoz szükségesek. A szerző azt vizsgálja, hogy milyen fajta különórán vesznek részt a tanulók, valamint, hogy a különböző háttértényezők hogyan hatnak a részvételi arányokra. Kutatása arra mutat rá, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei magasabb arányban vettek részt különórákon, és emellett a magasabb fokú szülői bevonódás is pozitívan hat a magánórán való részvételre. A nyelvtanulás tekintetében összességében a szerző azt a következtetést vonja le, hogy az idegen nyelvi különórákon való részvétel hozzájárul a tanulók társadalmi mobilitáshoz, azaz magasabb társadalmi státusz eléréséhez (Szemerszki, 2020, 218.o.). Ez összecseng a szerző korábbi kutatási eredményével, miszerint a szülői bevonódás pozitívan korrelál a tanulói eredményességgel (Szemerszki 2015). Ezzel egyidejűleg elmondható, hogy az árnyékköztetés elsősorban a tehetségesebb, magasabb szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező tanulók számára jelenthet privilégiumot. Ezt erősíti Józsa és Nikolov (2005) kutatási eredménye, akik szintén a szülők iskolai végzettségével kapcsolatban vonnak le következtetéseket, a nyelvtanulás eredményességére fókuszálva: míg érdekes módon a tanulók eredményessége nem mutatott erős korrelációt a különórával, azonban minél magasabb végzettséggel rendelkeztek a szülők, annál sikeresebb nyelvtanuló volt a gyermekük. Ez is alátámasztja, hogy a szülői háttér döntő szerepet játszik a tanulók eredményességében, különösen az árnyékköztetés és a különórák esetében. Ezzel kapcsolatban azonban érdemes lenne további kutatásokat végezni, amelyek a tanulói meggyőződések és a szülői bevonódás komplex kapcsolatát vizsgálják, hiszen mindkettő kulcsszerepet játszhat a tanulói eredmények javításában, különösen az alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók esetében.

A magyarországi árnyékköztetés és a szocioökonómiai háttér összefüggéseit vizsgáló kutatások közül kiemelkedő szerepet kap Csapó Benő és kutatócsoportja kifejezetten nyelvtanulásra vonatkozó, 2000-ben végzett országos reprezentatív kutatása általános és középiskolás nyelvtanulók körében. Kutatásukban az anya iskolai végzettsége, az induktív gondolkodás, angol nyelvi teszteredmények és a tanulók lakóhelyének településtípusa változóinak bevonásával vizsgáldtak. Ugyan a kutatócsoport munkája nem terjedt ki az

árnyékkutatásban való részvételre, fontos jelenségre hívja fel a szerző a figyelmet, ami kiindulópontként szolgálhat az árnyékkutatás jelenségének értelmezésében. Ugyanis Csapó (2001) kutatási eredményei arra mutatnak rá, hogy míg az anya legmagasabb végzettsége nagymértékben befolyásolja a tanuló nyelvválasztását – a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei nagyobb arányban tanulnak angolul – jelentős eltérések tapasztalhatóak valamennyi háttértényező vonatkozásában, azaz a tanulók nyelvtudása közötti különbségek az iskolán kívüli okokkal magyarázhatóak. Nem véletlen, hogy a tanulók tudása közötti különbségek kiegyenlítése csak többlet-erőforrások bevonásával lehetséges. Ezen megállapítással cseng össze Mihály (2004, 155.o.) kutatása is, aki említést tesz az árnyékkutatás gazdasági megközelítéséről is, és felveti a kérdést, hogy az árnyékkutatás intézményesítése nem járul-e hozzá egy „oktatási harmadik gazdaság” kialakulásához. Polónyi (2020) szintén oktatásgazdasági megközelítésből elemzi az árnyékkutatást, míg Páskuné (2014) szerint „a második gazdaság analógiájára nevezték el a szakemberek a tanórán kívüli tevékenységeket második iskolának” (4.o.), azonban ez a kutatás sem Bray vagy Gordon Győri fogalomértelmezése alapján végez elemzéseket. Mivel az oktatók számára ezek a fajta tevékenységek második gazdaságként funkcionálnak, a tanulók számára második iskolaként definiálhatóak. Gordon Győri (2008, 269.o., idézi Páskuné, 2014, 4.o.) szintén úgy véli, hogy „a piaci közegben hozzáférhető oktatási szolgáltatások szembe mennek a tömegoktatás demokratikus és kiegyenlítő mechanizmusainak elképzeléseivel.”

A tanulmányi eredményekkel és szocioökonómiai háttérrel foglalkozó kortárs kutatás – kibővítve a kulcsfontosságú tökeelméletekre irányuló kutatások fókuszát – magában foglalja a tanulói meggyőződés kulcsszerepét a tanulók tanulmányi életútjának alakításában. Ariani és Ghafournia (2016) a diákok szocioökonómiai státusza, az általános nyelvtanulási eredményessége és nyelvtanulásba vetett meggyőződése közötti összefüggéseket vizsgálta. A szerzők kutatásukban arra keresték a választ, hogy milyen összefüggések vonhatóak le a diákok (350 iráni posztgraduális képzésben résztvevő diák) szocioökonómiai státuszával, általános nyelvtanulási sikerességével és a nyelvtanulásba vetett meggyőződésével kapcsolatban. A szerzők úgy találták, pozitív korreláció áll fenn a szocioökonómiai státusz és a nyelvtanulási sikeresség között, valamint a nyelvtanulási sikeresség és meggyőződés között. A szerzők hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a nyelvtanároknak legyenek olyan eszközeik, melyekkel támogatni tudják a diákokat a nyelvtanulással kapcsolatos negatív meggyőződések leküzdésében. Az ezen kutatásokra építő intervenciós javaslatok, mint a szülők nagyobb mértékű bevonása, tehát a szocioökonómiai egyenlőtlenségek csökkentésére és a tanulók felzárkóztatására irányulóan indokoltak, mivel az árnyékkutatásban való részvétel elősegíti a társadalmi mobilitást, és javítja az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú gyerekek tanulmányi

esélyeit. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy noha az ismertetett kutatások figyelembe veszik az árnyékköztudás és szocioökonómiai háttér közötti összefüggéseket, elsősorban a szélesebb körben értelmezett esernyőfogalomként tekintenek a jelenségre, és nem húznak éles határvonalat a kifejezetten tandíj ellenében történő tevékenységekre irányulóan. Másrészt, kifejezetten az angol nyelvi árnyékköztudás vonatkozásában egyértelmű hiátus tapasztalható a kutatásunk számára releváns változók tekintetében. Ezen kívül a szülők szerepe és a családi tőkeforrások hatásának mélyrehatóbb vizsgálata továbbra is indokolt: míg a kutatások rámutatnak, hogy az árnyékköztudás nemcsak a tanulmányi eredményességet, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartását is befolyásolja, kevés figyelmet fordítanak annak a folyamatnak a mélyebb elemzésére, hogy miként és milyen módon járulhat hozzá a szülők tudatosabb bevonása a gyermekeik oktatásába ahhoz, hogy a felzárkózást valóban hatékonyan támogassák. Míg kutatásunk nem tekinti feladatának ez utóbbi terület elemzését, a tudományos diskurzus számára érdemes lenne egy olyan komplex megközelítést alkalmazni, amely figyelembe veszi a szülők aktív szerepét, a közösségi és iskolai támogatást, valamint az árnyékköztudás jellemzőit és hatásait együttesen, hogy átfogóbb képet nyerjünk a felzárkózás lehetőségeiről.

A fentiekben ismertetett összefüggések tükrében nem meglepő, hogy a kutatások többnyire Bourdieu (1998) tőkeelméletére építve közelítik meg az árnyékköztudás jelenségét, abból a premisszából kiindulva, hogy az árnyékköztudás hozzájárul a társadalmi olló nagyobbodásához, ezzel növelve az oktatási egyenlőtlenségeket. Bourdieu, aki a társadalmi struktúrát alapvetően vertikális hierarchiában vizsgálja, úgy véli, hogy a gazdasági, a kulturális, illetve a társadalmi tőke meghatározzák az egyén helyét a társadalom szerkezetében; reprodukciós elmélete alapján az iskolában szintén megfigyelhető ez a determináció, ugyanis az iskola újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Legmeghatározóbbnak a gazdasági tőkét említi, ugyanakkor fontosnak tartja a kulturális tőkét is. Bourdieu (1998, 433.o.) hangsúlyozza, hogy a kulturális tőke „elméleti hipotézisként vetődött fel”, melyen keresztül a szerzőnek lehetősége nyílt arra, hogy az eltérő társadalmi osztályokból érkező tanulók eredményességét vizsgálja. Bourdieu szerint a kulturális tőke nem csupán egyéni képességeket jelent, hanem olyan társadalmi és kulturális erőforrást, amelyet az egyének családi és társadalmi hátterük révén szereznek meg, és amely meghatározza az iskolai sikerüket. Az iskolai teljesítmény tehát nemcsak személyes képességeken, hanem a különböző társadalmi osztályok eltérő kulturális tőkéjének eloszlásán is múlik. Ez alapján a szerző a kulturális tőkét három csoportba osztja: „bensővé tett, inkorporált kulturális tőke, tárgyiasult, objektivált kulturális tőke, valamint az intézményesült kulturális tőke” (Bourdieu 1998, 433.o.; Pusztai 2020a.). Az inkorporált kulturális tőke az egyén képességeire és készségeire vonatkozik, melyek nem ruházhatóak át,

míg az objektívált kulturális tőke azokra a tárgyi javakra, mint könyvek, melyek – megfelelő inkorporált kulturális tőke esetén – képessé teszik az egyént arra, hogy akár minél magasabb intézményesült tőkére tegyen szert. Ez utóbbi tőkeforma azoknak a dokumentumoknak, képesítéseknek összességét jelenti, melyekre az egyén tanulmányi életútja során szert tesz. Bourdieu úgy véli, hogy míg a kulturális tőke a végzettséggel határozható meg leginkább, a társadalmi tőke „társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakad” (Bourdieu, 1999, 158.o., idézi Pusztai 2008, 12.o.). A különböző tőkefajták átválthatóak és összeadódnak, mely végül meghatározza az egyén társadalomban betöltött szerepét. Bourdieu tőkeelmélete alapján az árnyékkutatásban való részvétel tovább növeli a magasabb társadalmi helyzetben lévők esélyeit, szélesebbre tárva ezáltal a társadalmi ollót. Ezzel cseng össze Ceglédi (2018, 167.o.) kutatása is, aki úgy véli, hogy az árnyékkutatás „további társadalmi egyenlőtlenségeket eredményez”, ugyanakkor a szerző reziliencia-kutatásában kérdést fogalmaz meg a tekintetben, hogy vajon milyen áldozatvállalással jár a családok részéről az, hogy gyermekeik árnyékkutatásban vehessenek részt, annak érdekében, hogy esetleg valamilyen hiányosság kompenzálását tegye lehetővé az árnyékkutatás.

Annak ellenére, hogy az árnyékkutatás-kutatások elsősorban Bourdieu elméletét veszik alapul, felmerül a kérdés, hogy vajon van-e lehetőség a társadalmi pozícióból adódó hiányosságok kompenzálására? A Coleman jelentés (Coleman et al., 1966) megállapította, hogy a családi háttér és a szocioökonómiai státusz nagyobb mértékben van hatással a tanulók teljesítményére, mint az iskolai erőforrások. Vajon léteznek-e kompenzáló tényezők, melyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a kevésbé magas társadalmi réteghez tartozó tanulók is sikeresek legyenek tanulmányi életútjukon? Coleman (1988) hangsúlyozza a kapcsolati rendszer, a közösség fontosságát, valamint a családon belüli társadalmi tőke jelentőségét, ugyanis szerinte ez a tőkefajta humántőkévé váltható, azaz képes az egyéb tőkehiányok pótlására. Coleman szerint meghatározó a szülők iskolai végzettsége, mint emberi, azaz kulturális tőkeforrás, valamint a szülő-gyermek viszony, azaz társadalmi tőke, melyen keresztül a gyermek hasznára válik a szülő emberi tőkéje. A társadalmi tőke, amely egy közösség alapját képezheti, közös tudásrendszert hoz létre, valamint a csoporton belüli elkötelezettséget erősíti – mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy eredményesebbé váljanak az alacsonyabb társadalmi státusú háttérrel rendelkező tanulók.

Entrich (2018), Bourdieuvel (1998) ellentétben arra mutat rá, hogy az árnyékkutatás nem feltétlenül eredményezi a társadalmi egyenlőtlenség növekedését, ugyanis lehetővé teszi a diákok számára, hogy szélesebb körű hozzáférést kapjanak az oktatáshoz, és ezáltal leküzdjék szocioökonómiai családi háttérükből adódó hátrányaikat. Entrich-hel megegyezően Buchmann et al. (2010) szintén a tanulók esélyeinek növekedésére való lehetőséget látják az

árnyékkoktatásban, és a következő módon határozzák meg az árnyékkoktatás fogalmát: „olyan oktatási tevékenységek, mint például a korrepetálás és az extra órák, amelyek az oktatási rendszer formális csatornáin kívül zajlanak, és amelyek célja, hogy javítsák a tanulók esélyét” (484.o.). Kovai és Zombory (2000) kutatási eredményei összhangban állnak azokkal az ellentétes nézetekkel, amelyeket Bourdieu és Entrich is megfogalmazott. A szerzők az esélykiegyenlítő és az átörökítő hipotézis fogalmait használják. Az esélykiegyenlítő hipotézis szerint a középiskolások már sikeresen túljutottak az oktatási rendszer „két szelekción lépcsőjén” (Kovai & Zombory, 2000, 842.o.), így szüleik általában magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Emellett az alacsonyabb társadalmi helyzetből érkező diákok már részben ledolgozták kezdeti hátrányaikat. Ezzel szemben az átörökítő hipotézis azt feltételezi, hogy a különóra elsősorban az elit érdekét szolgálja, mivel a döntés háttérében leginkább a kulturális tőke áll. Ez a feltételezés akkor nyer igazolást, ha azt tapasztaljuk, hogy minél magasabb szintre jut valaki az oktatási szelekción során, annál nagyobb arányban élnek a különóra lehetőségével azok, akik kedvezőbb társadalmi helyzetből érkeznek. Ennek következtében a különóra a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásának eszközeként működnek.

E megközelítés szorosan kapcsolódik Gordon Győri (2016b) vizsgálataihoz, amelyben a szerző 15 ország tehetséggondozó programjait elemezve hangsúlyozza az árnyékkoktatás szerepét a tehetséges tanulók akadémiai fejlődésében. Gordon Győri (2020a, 2021) szerint az árnyékkoktatás kifejezetten azoknak a diákoknak nyújt támogatást, akik magas presztízsű egyetemeken szeretnék folytatni tanulmányaikat, így tehetséggondozó funkcióval is bír. Matsumura (2016) nézeteivel egyetértve rámutat arra, hogy az árnyékkoktatás ebben a formában akadémiai előkészítőként működik. Ugyanakkor a szakirodalomban vita tárgyát képezi, hogy az árnyékkoktatás inkább a társadalmi olló szélesedését eredményezi-e, vagy hozzájárulhat az esélyek kiegyenlítéséhez. Mori és Baker (2010) felhívják a figyelmet arra, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek továbbra is fennmaradnak, és az árnyékkoktatásban való részvétel ezeket nem szünteti meg. Ugyanakkor az elmúlt években egyre inkább elismerik az árnyékkoktatás normatív és pozitív szerepét is, aminek hatására olyan tömeges árnyékkoktatási programok jelentek meg globális szinten, amelyek célja az esélyegyenlőség előmozdítása és a társadalmi fejlődés támogatása (46.o.). Felmerül azonban a kérdés, hogy az esélykiegyenlítő és az átörökítő mechanizmusok valóban egymást kizáró folyamatok-e, vagy inkább párhuzamosan érvényesülnek az oktatási rendszer különböző szintjein. Lehetséges, hogy míg egyes tanulók számára az iskolarendszer valóban csökkenti a kezdeti hátrányokat, addig mások esetében a kulturális és anyagi erőforrások továbbra is meghatározó tényezőként működnek, fenntartva az egyenlőtlenségeket?

Ez a diskurzus rávilágít arra, hogy ugyan az árnyékkoktatás intézménye képes lehet a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére, sok esetben talán mégis inkább állandósítja azokat, hiszen az erőforrásokhoz és lehetőségekhez való hozzáférés jelentős mértékben a társadalmi helyzettől függ, ami rendszerszintű igazságtalanságokhoz vezet. Ebből adódik a kérdés, hogy vajon a meritokrácia koncepcióján keresztül lehetőség nyílik-e a változásra. Az érdemeken alapuló rendszerek hangsúlyozásával – ahol az egyének képességeik és teljesítményeik, nem pedig öröklött kiváltságaik alapján haladnak előre – átalakulhat-e a társadalom egy olyan társadalommá, melyet a tehetség és az egyén által tett erőfeszítés határoz meg, vagy csupán megerősíti azokat a struktúrákat, amelyek a kulturális és gazdasági tőke mentén szerveződnek? Amennyiben a meritokráciának van létjogosultsága, ez a változás nemcsak a méltányosságot segíti elő, hanem egy dinamikusabb és innovatívabb társadalom létrejöttét mozdítja elő. Ehhez a vízióhoz igazodik a „tudáselit” (Kende, 2011) fogalma, ahol a tudás megszerzésében és alkalmazásában jeleskedők a haladás és a vezetés élcsapatává válnak. Ilyen keretek között feltételezhető, hogy a sikerhez vezető út mindenki előtt nyitva áll, aki elhivatottan dolgozik azon, hogy szakértelemre tegyen szert, ezáltal végső soron oly módon alakítják át a társadalmi struktúrákat, hogy elősegítsék a lehetőségek igazságosabb elosztását. Kende (u.o.) a tudáselit fogalmát a következő módon foglalja össze:

Tudáselitnek pedig a széles értelemben felfogott tudás (ismeretek, legitimációk, világképek) termelésében, ellenőrzésében, kezelésében, elosztásában, továbbadásában szerepet játszó intézmények és szervezetek felső pozícióit elfoglaló személyek csoportját tekintjük. Tehát nem a kiváló értelmiségiekre gondolunk, hanem a tudástőke felett rendelkezőkre. Öt nagyobb intézményes szférát határoltunk körül: 1. egyházi elit; 2. oktatási elit; 3. tudományos elit; 4. értelmiségi, érdekvédelmi szervezetek elitje; 5. kommunikációs, kulturális és művészeti elit. (Kende 2011, 76.o.).

Ezzel együtt a szerző hangsúlyozza azt a tényt, hogy az egalitárius ideológiákat hangsúlyozó társadalmakban fontos a tudáselit pedagógia integrálása a formális oktatásba, annak ellenére is, hogy ez magában hordozza a társadalmi egyensúlyok megbontásának a lehetőségét. Szerinte ezzel lehet elkerülni az egyes országok nemzetközi versenyben való lemaradását, hiszen így tudják biztosítani azoknak a társadalmi és gazdasági csoportoknak a létrejöttét, amelyek a nemzetközi versenyképességhez szükséges képességekkel és készségekkel rendelkeznek. Tehát míg az árnyékkutatás súlyosbíthatja az oktatási egyenlőtlenségeket, gyakorlati lehetőségként szolgálhat az egyének számára, hogy megszerezzék a versenyképes globális környezetben való boldoguláshoz szükséges szakértelmet, összhangban a tudáselit pedagógia célkitűzéseivel és erősítsék a nemzetközi versenyképességüket.

Mindennek tükrében érdekes kérdés az árnyékkutatás intézményét a formális és arányos egyenlőség elve alapján körbejárni, amikor is esélyteremtő vs. esélycsökkentő hatását vizsgáljuk. Az árnyékkutatás esélyteremtő vagy esélycsökkentő hatásának értelmezéséhez segítségül hívhatjuk Berkes meghatározását.

Míg a jogegyenlőség formális egyenlőség, mindenki számára ugyanazon jogok biztosítását követeli meg, tekintet nélkül a meglévő különbségekre, addig az esélyegyenlőség, mint szubsztantív egyenlőség lényege a védett tulajdonságuk miatt hátrányos helyzetben lévők előnyben részesítése pozitív megkülönböztetés, esélykiegyenlítő intézkedések (például kvóták, irányelvek alkalmazása) révén (Berkes 2019, 613-614.o.).

Tanulmányában Gordon Győri (2019) szintén elemzi „az azonosság, vagyis az abszolút egyenlőség, illetve a relatív, vagyis az arányos egyenlőség elvét” (18.o.). A szerző Shindo et al. (Shindo et al., 2009, idézi West, 2016, idézi Gordon Győri 2019) fogalomhasználatára is rámutat, akik szerint a formális egyenlőség az oktatásban oly módon valósul meg, hogy minden diák ugyanolyan képzést kap, ugyanolyan módon, míg a lényegi, vagy arányos egyenlőség alapján minden tanulónak olyan képzési lehetőségeket kell biztosítani, melyek figyelembe veszik egyéni fejlődési tempóját, jellegét, stílusát, annak érdekében, hogy a képzés az ő számára a leghasznosabb legyen. Ezen elméleteket figyelembe véve elmondható, hogy egyfajta esélyegyenlőséget teremtő programként tekinthetünk az árnyékkutatás intézményére.

A jogegyenlőség kérdéskörét körbejárva, Meleg (1996) azt hangsúlyozza, hogy a tömeges oktatás elterjedésével a korábban társadalmi hierarchiára épülő sikerességet és elérhető pozíciót – melyek mutatói az iskolában elért eredmények voltak –, felváltotta az a nézet, hogy

a hozott társadalmi pozíció, vele együtt a társadalmi egyenlőtlenség megváltoztatható, „érdem szerinti” (meritokratikus) egyenlőtlenséggé transzformálható (5.o.), ezzel megkerülve a jogi egyenlőségről szóló diskurzust. Gordon Győri (2019) felhívja a figyelmet arra, hogy az árnyékoktatás hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok olyan fajta előnyökhöz juthassanak, melyek a meritokratikus társadalom jellemzői. Úgy véli, ez „igazságos szelekciót” tesz lehetővé egy adott csoport számára.

Láthatjuk, hogy az árnyékoktatás lehetőségekre gyakorolt hatása körüli vita sokrétű, és ellentétes nézőpontok mutatkoznak a társadalmi esélyeket növelő vagy csökkentő szerepéről. Mindazonáltal, amint Mori és Baker (2010) rámutatnak, a formális iskolarendszer egy olyan paradigmát hoz létre, amelyben az egyén kognitív teljesítménye és képzettségét igazoló oklevelei alapvető fontossággal bírnak a személyes siker megvalósításához. A szerzők úgy vélik, hogy társadalmi szinten az oktatásnak átalakító ereje van, és mivel – a formális iskolarendszer mellett – az árnyékoktatás is célként tűzi ki, hogy a diákok további tudásra tegyenek szert, legitimálttá válik az árnyékoktatás jelensége.

Ezek a kutatások arra világítanak rá, hogy a szocioökonómiai háttér, a szülői bevonódás és az árnyékoktatás együttes hatása fontos szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében, és hozzájárulhat a társadalmi mobilitás növeléséhez, különösen azok számára, akik magasabb szocioökonómiai státuszú családokból származnak. A szülők iskolai végzettsége és bevonódásuk, valamint az oktatási lehetőségekhez való hozzáférés mind kulcsszerepet játszanak a tanulók eredményességében.

Az árnyékoktatás társadalmi egyenlőséget csökkentő vs. növelő vita tanulmányozásakor megállapíthatjuk, hogy míg az árnyékoktatás elméletileg esélyegyenlőséget biztosíthat (Entrich, 2018), valójában könnyen hozzájárulhat a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásához is (Bourdieu, 1998), különösen akkor, amikor a rendszer azok számára nyújt előnyöket, akik már eleve kedvezőbb helyzetben vannak. Ezáltal az oktatási szisztéma nemcsak a meritokratikus elvek mentén választhatja szét a diákokat, hanem olyan mechanizmusokat is fenntarthat, amelyek a meglévő társadalmi hierarchiák és különbségek mélyítése felé vezetnek. A rendszer tehát paradox módon elősegítheti az esélyegyenlőséget, miközben egyidejűleg erősítheti a társadalmi különbségeket is.

### **2.3. A tömegoktatási rendszerek és az árnyékoktatás kialakulása közötti összefüggések**

Míg az árnyékoktatás kutatására irányuló szakirodalom a fogalmi értelmezés és társadalmi egyenlőséget vs. egyenlőtlenségeket előidéző hatása vitás kérdéseket generál, egyértelmű konszenzus tapasztalható a kutatók körében arról, hogy az árnyékoktatás a formális oktatási rendszer komplementereként szolgál (Bray, 1999). Ezzel magyarázható az, hogy indokoltnak tartjuk az árnyékoktatás különböző országokra vonatkozó keretrendszerének értelmezését, valamint a tömegoktatás elterjedésével kialakuló oktatási rendszerekre és azok hiányosságaira való rátekintést, amelyek hozzájárultak az árnyékoktatás kialakulásához. Kutatásunkban elsősorban a távol-keleti és a kontinentális (európai) iskolarendszerek vizsgálata releváns. Ennek oka, hogy Ázsia az árnyékoktatás hazája, és széleskörű szakirodalom áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy ismereteket szerezzünk e jelenségről. A kontinentális iskolarendszer bemutatását az teszi indokolttá, hogy kutatásunk a magyarországi árnyékoktatásra irányul.

Abból a tényből kiindulva, hogy az árnyékoktatás a formális iskolarendszer keresztmetszete (Olaru, 2015), az utóbbi tanulmányozása jelentőséggel bír számunkra, annak érdekében, hogy bővíteni tudjuk az árnyékoktatással kapcsolatos ismereteinket. Kozma (2006) elemzése kiemeli azt, hogy a századforduló globális átalakulása mélyreható hatással volt a társadalmak különböző aspektusai tekintetében, beleértve a gazdasági, társadalmi és demográfiai dimenziókat. A globalizáció folyamatai nemzetköziesedést, nemzetekfelettséget, konvergenciát, koegzisztenciát, képzést, értéket és értékválságokat, valamint kommunikációs forradalmat jelentettek, melyek fogadtatása és hatásai vezettek az oktatáspolitikai társadalmi kihívásaihoz. Ilyen kihívásnak tekinthető, hogy a Föld népessége 1950 és 2020 között 2,5 milliárdról közel 8 milliárdra növekedett<sup>11</sup>, szükségszerűvé téve a középfokú oktatás terjedését, mely magával hozta az oktatás tömegesedését. Az expanzió következményeként meghosszabbodott a tankötelezettség, növekedett a felsőfokú továbbtanulás iránti igény, meghosszabbodott a tanulás és munka közti átmenet, létrejött az élethosszig tartó tanulás. A tömegoktatás kialakulásának vonatkozásában Halász (2012) tanulmánya átfogó képet nyújt számunkra. A szerző kiemeli a különböző országok és nemzetek között végbemenő versengést, az eltérő társadalmi rendek kialakulását, a hadsereg jellemzőit, a szociális problémákat, a megfelelő munkaerő létrehozását, valamint azokat az ideológiákat, melyeket egyes országok és államok képviselnek. Emellett elemzi azon társadalmi, gazdasági és politikai okokat, melyek

---

<sup>11</sup> [https://www.ksh.hu/interaktiv/grafikonok/vilag\\_nepessege.html](https://www.ksh.hu/interaktiv/grafikonok/vilag_nepessege.html)

egészen a 19. századtól vezettek az oktatás expanziójához, egyre nagyobb figyelmet fordítva a tömegoktatásra.

Ugyanakkor a tömegoktatási rendszerek alakulása és fejlődése nem tekinthető egységesnek az évek alatt, mivel az oktatásügy és oktatáspolitikai eltérő módon formálta a társadalmakat a történelem során. Kozma (2006) részletes képet tár az olvasó elé a legfontosabb oktatási rendszerekről, melyekre meghatározó jelentőséggel bírt a helyi oktatáspolitikai. A számunkra releváns kontinentális és távol-keleti oktatási rendszerek között az eltérő sajátosságok ellenére fellelhetőek közös pontok, ugyanis mindkét oktatási rendszert nagyfokú szabályozottság jellemez, mely elsősorban centralizált jellegéből adódik.

Első lépésként vizsgáljuk meg, mi is vezetett a kontinentális iskolarendszer kialakulásához, és annak erősen centralizált jellegéhez. Kozma (2006) az oktatási rendszereket bemutató tanulmányában átfogó összefoglalást nyújt erről a kérdéstről. A kontinentális iskolarendszer kialakuláshoz három fontos történelmi esemény járult hozzá: a felvilágosodás, a francia forradalom és a Napóleoni háborúk. A kontinentális iskolarendszer kialakulásában Németh (2005) is hangsúlyozza Napóleon jelentőségét, aki ugyanis fontosnak tartotta a centralizációt és szekularizációt, valamint az egységes „nemzeti nevelést” (Németh, 2005, 57.o.). Megszüntette az egyház oktatásban vállalt teljes hatáskörét, az állam átvállalta a gyerekek tanítását, oktatását, vallási és erkölcsi nevelését. A kontinentális iskolarendszer a klasszikus középiskola mintájára alakult ki, mely elsődleges célja, hogy közhivatalnokokat képezzen. Kötelezővé és ingyenessé tette a korábban a katolikus egyház irányítása alatt álló népoktatást. Létrehozta a líceumot, mely célja „az állampolgári lojalitás és katonai erények kialakítása” (Németh, 2005, 59.o.). Meghatározó szempont a tananyagközpontúság és tantárgyközpontúság, mely nem veszi figyelembe a diákok egyéni sajátosságait, hiszen nem diákokat tanít, hanem tantárgyakat. A jellemző tanulásszervezési forma a frontális oktatás, vagyis a tanórán hangsúlyos szerepet kap a tanár, aki egyfajta tekintélyként van jelen az osztályban. Ez a fajta oktatási forma a porosz rendszer jellemzője, melyben szükségszerű, hogy az adott intézmények szerveződése a tantárgyfelosztás alapján történjen, és kimeneti követelményként a záróvizsgára fókuszáljon. A kontinentális iskolarendszer három tagozódású (alapfok, középfok, felsőfok) és nagymértékű szelektivitás jellemzi. Németh (2005) leírja, hogy Napóleon szerint a középiskolák feladata volt, hogy a diákok általános műveltségre tegyenek szert. Ezek mellett működtek a felsőfokú szakiskolák, melyek gyakorlati képzést nyújtottak a diákok számára, és bizonyos szintű elméleti tudást is adtak. A napóleoni kontinentális rendszerben nagy jelentőséggel bír a külső kontrol, vagyis az állam által alapított ellenőrző szervek, melyek megjelentek az iskolai oktatásban és megerősítették a tömegoktatás kialakulását.

A kontinentális iskolarendszerhez hasonlóan, a távol-keleti oktatási rendszer alapelveit szintén a centralizált jelleg határozza meg, azonban a filozófiai elméletek tekintetében jelentős eltérés tapasztalható, mivel a távol-keleti iskolarendszer filozófiai háttérének a meritokráciát és a konfucianizmust tekintjük. A meritokratikus elmélet szerint az oktatási eredményesség determinálja az egyén jövőbeli társadalmi pozícióját. Ez különösen abban az esetben érvényes, ha az iskolarendszer versengésre épül, és ha „egy oktatási rendszerben centralizált vizsgarendszer működik” (Gordon Győri, 2008, 266.o.) Gordon Győri (1998) hangsúlyozza, hogy a meritokratikus rendszer amiatt is hatékony, hogy a diákoknak egyéni érdemeken alapuló felvételi vizsgán kell bizonyítani a tudásukat és nem külső értékelés alapján, mint például az egyén társadalomban betöltött pozíciója vagy szülőktől öröklött rang. Lázár (2018) szerint „az iskolai rendszerben elért haladás és az egyéni tanulási eredmények, elvégzett vizsgák lesznek később a társadalmi helyzet és kiválóság alapjai” (236.o.), vagyis az oktatás a társadalmi előmenetel feltételévé válik. Emellett „a társadalmi rend megőrzéséhez az egyénnek meg kell találnia és el kell fogadnia a helyét a társadalomban” (u.o., 235.o.). A távol-keleti oktatási rendszerre jellemző másik elmélet a konfucianus filozófia, ami szintén az oktatás és a kemény munka értékét hangsúlyozza, ezáltal intenzív verseny folyik a felsőoktatásba való bejutásért (Shi, 2023). Annak érdekében, hogy az egyén számára elérhetőek legyenek azok a lehetőségek, melyek a közép- és felső osztály kiváltságai, meg kell felelnie a felvételi vizsgákon, melyek szűk keresztmetszetekként funkcionálnak. Ezáltal az iskola utáni kiegészítő foglalkozások kifejezetten a vizsgaismeretekre és a tesztek letételére készítik a tanulókat.

A távol-keleti iskolarendszer tanulmányozásában a szakirodalmi elemzések a japán oktatási rendszerre irányítják a figyelmet az árnyékoktatás vonatkozásában, mivel az árnyékoktatás jelensége először japán keretben nyert értelmezést Gordon Győri tanulmányában (Gordon Győri, 1998). A japán oktatási rendszer a világ egyik legjobban működő rendszere<sup>12</sup>, melynek bizonyítékaul szolgálnak a PISA teszteken elért eredmények is (3. táblázat). Míg Kína és Szingapúr Kanada mellett vezetnek a listát mind olvasás-szövegértés, mind matematika és természettudományok tekintetében 2018-ban, Japán is előkelő helyet foglal el világviszonylatban 15.-ként, és jóval az OECD átlag felett teljesít.

---

<sup>12</sup> [https://www.oecd.org/pisa/PISA-results\\_ENGLISH.png](https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png)

### 3. táblázat: 2018-as PISA teszten elért eredmények Japán, Magyarország és OECD átlag vonatkozásában

Ország	Olvasás- szövegértés	Matematika	Természettudományok
Japán	504	527	529
OECD átlag	487	489	489
Magyarország	476	481	481

*Forrás: PISA 2018 eredmények alapján saját szerkesztés*

A japán rendszer hatékonysága abban rejlik, hogy a diákok egyedül és csoportosan is tudnak dolgozni, megtanulják az egyéni felelősségvállalást és a munka megbecsülését, melynek egy szinonimája az iskolai közös takarítás. Kötelességtudat és lojalitás jellemzi a diákokat, mindenekelőtt áll a csoportérdek. A japán modell, mint a távol-keleti oktatási rendszerek, konfucianus hagyományokra épül (Gordon Győri, 1998), vagyis a tanulás erénye nagyon fontos érték. A konfucianizmus oktatás célja, hogy emberséget tanítson a normatív viselkedés szabályai szerint. A tantervnek holisztikusnak, széleskörűnek és integráltnak kell lennie, és a diákoknak önművelődésen és társas interakción keresztül kell fejlődnie.

A japán oktatási rendszer sikerességének elemzésekor elsősorban Gordon Győri (1998) tanulmányára utalunk, aki hangsúlyozza az árnyékoktatásban fontos szerepet játszó intézményeket, melyek kiegészítik a formális iskolai oktatást. Elmondható, hogy Japánban – az árnyékoktatás origójában (Fülöp & Gordon Győri, 2021, 2. o.) – két oktatási rendszer működik egymás mellett párhuzamosan, az árnyékoktatás elsődleges célja a tehetséggondozás. Gordon Győri (1998) bemutatja azokat az tanítási órán kívül történő tanulási formákat, melyeken a japán diákok kötelező jelleggel vesznek részt. A tanítás utáni iskolai klubokat az iskolák teszik elérhetővé tanulóik számára, melyek foglalkozási közül minden diáknak választania kell, az órarendjük részeként. Gordon Győri (1998) ezen klubokat a magyarországi szakkörökhöz hasonlítja, hiszen nem a délelőtti tanítás keretében zajlanak, nem tandíj ellenében nyújtott tanulási forma, és az iskolák biztosítják tanulóik számára. A szerző tanulmányában arról is képet kapunk, hogy – a magyarországi szakköröktől eltérően – mivel a japán oktatási rendszerben meghatározó szempont a közösség szerepe a tanulási folyamatban, a japán kluboknak közösségépítő jellege van. A közösségi tanulás fontos eleme, hogy a tanulóknak lehetőségük nyílik elsajátítani a társadalomban elvárt magatartási-viselkedési normákat, valamint, hogy fenntartják a japán társadalomra jellemző „egyenlőtlenségen alapuló” (Gordon Győri, 1998, 283.o.), vagyis hierarchián alapuló viszonyt. Ugyanakkor Gordon Győri arra is felhívja a figyelmet, hogy ezen hierarchikus rendszeren belül a kisebbek által respektált idősebb tanulók olykor a tanár szerepét is felveszik, akik felelősséggel tartoznak társaik iránt. Mivel a

japán iskolákban nagyon fontos az egyenlőségelvű oktatás, ami miatt a diákoknak nincs lehetőségük egyéni igényeikhez igazított tanulásra, az extrakurrikuláris foglalkozás lehetőséget nyújt rá úgy, hogy közben megmarad az egyenlőség elve, hiszen a szülőknek nem megterhelő az, hogy gyermekeik árnyékot tanulásban való részvételét biztosítsák (Gordon Győri, u.o.).

Az iskolák által nyújtott klubfoglalkozások mellett, Gordon Győri (1998) bemutatja azon magániskolák jellemzőit, amelyek további lehetőséget nyújtanak a japán diákok számára, ismereteik gazdagítására. Az egyik fajta délutáni magániskola a *dzsuku*, ami az általános iskolás és alsó középiskolás gyerekek számára elérhető, vagy a délelőtt tanult tananyag elmélyítésére, vagy a felső középiskolába való bejutáshoz szükséges felvételi vizsgára való felkészüléshez. A másik fajta magániskola a *jobiko* intézménye, amely elsődleges célja a diákok egyetemi felvételre való felkészítése. A *jobiko* kis- és nagycsoportos oktatás formájában is elérhető, a meghatározó tanulási forma azonban minden esetben a frontális oktatás.

#### **2.4. Az árnyékot tanítás mint a formális oktatás hiányosságainak komplementere**

Mivel az árnyékot tanítás a formális-nem formális oktatási rendszer keresztmetszete, annak egymáshoz való viszonya, egymás kiegészítése, Bray (1999) szerint az árnyékot tanítás jellegzetességeiről leginkább úgy juthatunk információhoz, ha azt a formális oktatási rendszer sajátosságaihoz viszonyítjuk. Az árnyékot tanítás kialakulása többféle okkal magyarázható, de minden esetben elmondható, hogy a formális oktatási rendszer hiányosságait kompenzálja, vagyis az oktatási rendszer komplementereként működik. Terjedésének legfontosabb okait (Mihály, 2006) a formális oktatás színvonalának csökkenésével és a formális rendszerben elkövetett hibák kiküszöbölésével magyarázza. Ezen hibák közé sorolható jónéhány elem, melyek az oktatási rendszer hiányosságaira utalnak: az innovatív oktatás, a megfelelő tanulási/tanítási módszerek hiánya, és az a tény, hogy az állami oktatási rendszer nem minden esetben készíti fel a diákokat a kimeneti és bemeneti követelményekre, valamint az élethosszig tartó tanulás szeretetére, 21. századi munkaerőpiacra való belépéshez szükséges kompetenciák elsajátítására, mint például a csapatmunka, vagy a kritikus gondolkodás. Gordon Győri (2020a) kiemeli az „egyéni oktatás” (180.o.) fontosságát, mely megközelítés szerint a tanárok több időt fordítanak az egyes tanulókra, és a tananyagot hozzáférhetőbb módon adják át, elősegítve a személyre szabott tanulást, aminek hiánya hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók árnyékot tanításban vegyenek részt (Réti, 2009; Hegedűs, 2021). Az ilyen személyre szabott oktatás célja, hogy a tanulókat jobban felvértesse olyan alapvető kompetenciákkal, mint a csapatmunka és a kritikus gondolkodás, amelyek elengedhetetlenek a mai munkaerőpiacon való sikerhez. Felmerül a kérdés, hogy a tömegot tanítás képes-e, feladatának tekintheti-e azt, hogy

felvállalja ezen hiányosságok pótlását, figyelembe véve azt, hogy a magas létszámú osztályokban a tanulók eltérő szocioökonómiai családi háttérrel, eltérő képességekkel és tanulási stílussal rendelkeznek, ami kihívást jelent a pedagógusok számára. Tovább nehezíti a személyre szabott oktatás megvalósítását a központi felvételi rendszer, a versenyszellemű oktatás, valamint a középiskola és az egyetemválasztás közötti szoros kapcsolat (Gordon Györi, 1998), ugyanis a standardizált vizsgákra való felkészítés szűk teret enged arra, hogy a pedagógusok az egyes tanuló igényeinek megfelelően oktassanak.

Az árnyékoktatás kialakulása oktatási rendszerektől és országoktól függően különböző okokkal magyarázható. Gordon Györi (2020a) arra hívja fel a figyelmet, hogy az ázsiai országokban – Görögországhoz hasonlóan –, az árnyékoktatás kialakulása a konfucianus filozófia sajátosságainak és a vizsgacentrikusságnak tulajdonítható. Ugyanakkor a versenyszellemű, konfucianus filozófia értékeivel szemben, a modern szemlélettel rendelkező társadalmakban az árnyékoktatás rendszerének a kiváltó oka a szülők kritikus álláspontja, valamint pedagógiai innováció iránti elvárása. Szintén a szülők hozzáállásának jelentőségére mutat rá összefoglalásában Réti (2009), aki a diákok magánoktatási részvételét azzal magyarázza, hogy az tehermentesíti a szülőket a házi feladat ellenőrzésében, esélyt teremt a verseny piacon való megfelelésben, különböző készségeket fejleszt, valamint lehetőséget teremt a differenciált oktatásra is. Az iskolai nyelvoktatással szemben támasztott kritikus szemlélettel cseng össze Hegedűs (2021) kutatási eredménye, aki az árnyékoktatásban részt vevő családok tapasztalatait elemzi tanulmányában. Ezek a kritikák a beszédcentrikusság hiányára, a még mindig többnyire poroszos és nyelvtanfordítós módszerre, a differenciálás hiányára vonatkoznak, valamint arra a jelenségre, hogy a nyelvtanár nem tudja motivációra szocializálni a diákjait (Dörnyei & Csizér, 1998). Emellett Hegedűs kutatásából az derül ki, hogy a szülők az árnyékoktatás személyre szabott volta miatt fordulnak magántanárhoz, valamint fontosnak tartják az egyéni figyelmet, mely során a magántanárok gyakran olyan nevelési feladatokat látnak el, melyek nem feltétlenül tartoznak az árnyékoktatás feladatai közé, mint például gondozás, tanácsadás. Erre példa Setényi (2020) tanulmánya, aki arra mutat rá, hogy a klasszikus műveltség és jellemnevelés mellett, az árnyékoktatásban fellelhető a „mester-tanítvány” (266.o.) kapcsolata, ami hiányzik a formális oktatásból.

Réti (2009) a kritikai szemlélet vonatkozásában szintén a differenciálás hiányáról tesz említést, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az árnyékoktatás nem az új módszerek alkalmazása miatt népszerű, hanem a szülői ellenőrző szerepet pótolja, valamint versenyképesség növelő, korrepetáló jellegű és készségfejlesztő is egyben. A kritikai szemlélet mellett Gordon Györi (2020a) a formális oktatás azon hiányosságára mutat rá, mely a tanulók tanulmányi életútjával kapcsolatos, azaz a szerző úgy véli, hogy az iskola nem minden esetben nyújt pályaválasztási

támogatást, és emiatt előfordul, hogy az árnyékkoktatás vállalja magára ezt a feladatot, hasonlóan Japánhoz, ahol a jobiko intézménye konzultációs szerepet is betölt (Gordon Győri, 1998). Setényi (2020) ugyancsak a továbbtanulással kapcsolatban véli úgy, hogy a formális oktatási rendszer nem nyújt intenzív felkészítést a felsőoktatási felvételire, ami szintén hatással lehet az árnyékkoktatásban való részvételre.

## **2.5. Az árnyékkoktatás oktatáspolitikai implikációi**

Láthatjuk, milyen gyakori okokkal magyarázható az árnyékkoktatás jelenségének kialakulása, de vajon létezik-e az árnyékkoktatás helytálló megközelítése? Az oktatáspolitikai szabályozás tekintetében elsősorban Bray kutatási eredményeire támaszkodhatunk, aki 1999 óta végez szisztematikusan elemzést az árnyékkoktatás jellemzőinek feltárására. Felmerül a döntő kérdés: milyen következményekkel jár az árnyékkoktatás a döntéshozók számára, és hogyan szabályozható a magánoktatás? Az oktatáspolitikát öt különböző módon reagálhat világszerte: tiltással, ignorálással, elismeréssel, szabályozással és bátorítással. Japánban az oktatáspolitikát elfogadja az árnyékkoktatás jelenségét, és egyre inkább úgy tekint rá, mint a tömegoktatás növekvő értékére; az oktatáspolitikusok belátják, hogy sok diák nem boldogulhat anélkül, hogy ne részesülne valamilyen fajta árnyékkoktatásban. Ily módon az árnyékkoktatás elfogadása és beépítése a közpolitikába bevált gyakorlat. Ezzel szemben Kínában 2021-ben történtek kísérletek arra, hogy betiltsák az árnyékkoktatást a társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetése érdekében, a szabályozások azonban nem vezettek eredményre (Shi, 2023). Ennek az volt az oka, hogy az oktatáspolitikát nem tett lépéseket arra vonatkozóan, hogy megváltoztassa az iskolafinanszírozással és a szabványosított teszteléssel kapcsolatos politikai döntéseit. Az árnyékkoktatás tiltásával szemben azonban érdemes lehet olyan tanulási lehetőségek megteremtése, melyek hozzájárulhatnak az oktatási esélyegyenlőség megőrzéséhez. Ilyen tanulási lehetőségek keretében az iskolák akár saját iskola utáni programjaikat ajánlhatják fel a köznek, akár magán árnyékkoktatást végző cégekkel működhetnek együtt.

Az árnyékkoktatás tiltásával ellentétben Gordon Győri és Bray (2021) egy afrikai árnyékkoktatás-kutatásról szóló tanulmányban kiemeli, hogy sürgősen szükség van az árnyékkoktatás láthatóvá tételére:

Például ez a helyzet a frankofón Afrikában, ahol a politikai döntéshozók bölcsen tennék, ha komolyan vennék a kérdéseket, pontosan azért, mert az árnyékkoktatás még nem ivódott be mélyen a kultúrákba, és ezért még mindig viszonylag irányítható. (Gordon Győri & Bray, 2021, 79.o.).

Bray (2021b) szilárd meggyőződése, hogy az árnyékoktatás soha nem fog eltűnni, ezért a kormányoknak ahelyett, hogy megpróbálnák megszüntetni, meg kell próbálniuk „kezelni és irányítani” (67.o.) azt. A kérdés megválaszolásához Bray (2021b) több javaslatot is kínál. Először is feltétlenül elérhetővé kell tenni az árnyékoktatással kapcsolatos adatokat, beleértve a résztvevőket, a tantárgyakat, az árnyékoktatásban való részvétel időtartamát, az osztályzatokat, a költségeket és a szolgáltatókat. Másodszor, a szerző az értékelésben, a kiválasztásban és a tantervben bekövetkezett jelentős változásokat részletezi, rávilágítva a reform kritikus szükségességére.

Bray és Hajar (2023) szintén azt az álláspontot képviselik, hogy a magánoktatás soha nem fog eltűnni a családok által hozzárendelt versengő érték miatt. Ezért egy Közép-Kelet vonatkozásában végzett tanulmányukban azt a javaslatot fogalmazzák meg, hogy a szabályozási intézkedések hogyan kezelhetik a kiegészítő magánoktatás jelentette kihívásokat. A tanárok fizetésének felülvizsgálata, az osztálylétszámok felülvizsgálata, a személyzet minőségének és teljesítményének javítása, a magas tétellel járó vizsgák reformja, valamint az oktatási minisztériumokon belüli partnerségek ösztönzése csökkentheti az árnyékoktatás szükségességét.

Gordon Győri (2020a) átfogó, az árnyékoktatás történeti áttekintést nyújtó tanulmányában három javaslatot kínál a szakpolitikusok számára, melyek hozzájárulhatnak a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítéséhez. Egyrészt a szerző olyan oktatásítér-szakértők képzését tartja elengedhetetlennek, akik segítségül lehetnének a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek számára, és segítséget nyújthatnának a tanulóknak tanulmányi életútjukon az őket érintő kérdésekben; másrészt, az oktatási viselkedéstudomány létrehozása szintén hozzájárulhatna a társadalmi egyenlőtlenség csökkentéséhez. A szerző konkrét javaslata oktatási csekkek bevezetése, melyek elérhetővé tennék az árnyékoktatást az alacsonyabb társadalmi rétegek számára is. Gordon Győrihez hasonlóan Entrich (2018) szintén úgy véli, hogy az árnyékoktatást elérhetővé kell tenni azon családok számára is, akik alacsonyabb társadalmi-gazdasági tőkével rendelkeznek. Ugyanakkor Entrich másik javaslata az, hogy meg kell szüntetni azt az igényt, ami a diákokat és családjaikat arra ösztönzi, hogy igénybe vegyék az árnyékoktatást.

Összefoglalva, számos kutatás (Bray, 2021b; Bray & Hajar, 2023; Gordon Győri & Bray, 2021) hívja fel a figyelmet arra, hogy az árnyékoktatást ki kell emelni az árnyékból a szélesebb akadémiai diskurzus érdekében. Bray (2021b) hangsúlyozza, hogy annak ellenére, hogy az árnyékoktatás nem alkalmas arra, hogy inkluzívnak és méltányosnak nevezzük, hozzájárul mind a társadalmi, mind a gazdasági növekedéshez. Ezért a teljes megszüntetés nem

lehetséges. Ehelyett a közoktatás minőségének emelésére kell helyezni a hangsúlyt, ami alternatív megoldás lehet. Hasonlóképpen Bray és Hajar (2023) arra a következtetésre jut, hogy a Közel-Keleten a magánoktatás egy összetett és tartós jelenség, amelyet gazdasági, politikai és technológiai erők befolyásolnak. A szerzők átgondolt intézkedéseket sürgetnek a politikai döntéshozók részéről annak érdekében, hogy eligazodhassanak a magánoktatás fejlődő természetében. Bray (2020) azt is hangsúlyozza, hogy az árnyékoktatás a formális oktatási rendszer mellett párhuzamosan működik, bizonyítva hatékonyságát és létjogosultságát az akadémiai támogatás és az iskolai hiányosságok pótlása terén. Láthatjuk, hogy az árnyékoktatás szabályozása és társadalmi hatásai kapcsán számos javaslat és kritika megfogalmazódott, és továbbra is kérdéses, hogy a formális oktatásba való integrálása valóban csökkentené-e az egyenlőtlenségeket, vagy éppen tovább mélyítené azokat azáltal, hogy a jóléti különbségeket intézményesített módon erősíti. Annak tükrében, hogy Bray (2010) már 1999. szeptemberben tartott oxfordi konferencián megfogalmazta, hogy fontos lenne kidolgozni egy olyan stratégiát, mely segítségével sikeresebbé tehető a formális oktatás, felmerül a kérdés, hogy nem lenne-e időszerű mind globálisan, mind Magyarországon is az árnyékoktatás erősségeire fókuszálva, integrálni azt a formális oktatásba.

Disszertációnk jelen fejezetében ismertettük az árnyékoktatásra vonatkozó szakirodalmi háttér jellemzőit, melyek elsősorban az árnyékoktatás fogalmi értelmezésére, valamint az árnyékoktatás társadalmi kontextusban való értelmezésére vonatkoztak. Ezután bemutattuk a kontinentális és távol-keleti iskolarendszerek jellegzetességeit, amit azért tartottunk indokoltnak, mivel az árnyékoktatás a formális iskolarendszer hiányosságaira épít, azokat egészíti ki. Hazai és nemzetközi szakirodalom feltérképezésével szemügyre vettük az árnyékoktatás okának kialakulását, jellemzőit, hiányosságait és jövőbeli lehetőségeit. Megvizsgáltuk a japán mintát, ahol a meritokratikus és konfuciánus elvek mentén a társadalmi esélyegyenlőséget szem előtt tartva vesznek részt a diákok az árnyékoktatásban. A továbbiakban az idegen nyelvi képzésekre fókuszálva folytatjuk elemzésünket.

### **3. ANGOL NYELVI KÉPZÉS AZ ÁRNYÉKOKTATÁSBAN**

Disszertációnk első két fejezetében ismertettük az árnyékoktatásra irányuló általános szakirodalmi elemzés eredményeit, melyek irányt mutattak számunkra abban, hogy beazonosítsuk az árnyékoktatás kutatásra vonatkozó viták körül kialakult kérdéseket, valamint ismertessük kutatási kérdéseinket és a kutatáshoz szükséges alapvető fogalmakat. A kontinentális és távol-keleti oktatási rendszerek rövid bemutatása után felhívtuk a figyelmet arra, hogy az árnyékoktatás a tömegoktatás komplementereként működik, ugyanis annak hiányosságaira épít. Jelen fejezet célja, hogy figyelmünket az angol nyelvi képzésekre szűkítve folytassuk szakirodalmi elemzésünket. Első lépésként rátekintünk a magyarországi angol nyelvoktatás helyzetére, ami a vizsgacentrikus oktatási rendszeren alapszik. Ezek után nemzetközi szakirodalmi elemzést végzünk kifejezetten az angol nyelvi árnyékoktatásra fókuszálva, majd az idegen nyelvi árnyékoktatás magyarországi szakirodalmi vonatkozásait ismertetjük. Végül a szakirodalmi feltárás alapján hiátusként megjelenő területeket ismertetjük.

#### **3.1. Magyarországi körkép**

Az Európai Unióhoz való csatlakozás és a globalizáció következtében Magyarországon megnövekedett az angol nyelvtudás iránti kereslet, ami vélhetően hatással volt az idegen nyelvi árnyékoktatás expanziójára. A diákok nyelvtanulási motivációja is változott, mivel az idegen nyelvek használata, különösen angolul, egyre fontosabbá vált a külföldi munkavállalás és továbbtanulás lehetőségei révén. Feltételezhetően ennek a következménye az, hogy egyre többen vesznek igénybe árnyékoktatást, mivel a magántanárok rugalmasabb, személyre szabott oktatást kínálnak (Bíró, 2020), amely jobban igazodik a tanulók igényeihez, mint a formális oktatási rendszer (Hegedűs, 2021).

Mind az angol nyelvi árnyékoktatást, mind a közoktatást tekintve nagy jelentőséggel bír az Európai Tanács által javasolt Közös Európai Referenciakeret bevezetése, mely hat nyelvi tudásszintet különböztet meg: a minimumszintet (A1), belépőszintet (A2), küszöbszintet (B1), középszintet (B2), haladó szintet (C1) és mesterszintet (C2). Az Európai Tanács általános elve a nyelvi sokszínűség értékének hangsúlyozása, valamint a nyelvtudás fontossága, még ha az csak egy készségterületre vonatkozik is. Az Európai Tanács fontosnak tartja annak a szempontnak a figyelembevételét, hogy idegen nyelvet elsajátítani hosszú időbe telik, és emiatt fontos meghatározni köztes kompetenciaszinteket. A nyelvtanításnak készségfejlesztésre kell fókuszálnia, és ez meghatározó szempont mind a bemeneti, mind a kimeneti mérés tekintetében. A kompetencia alapú nyelvtanításhoz elengedhetetlen a tanulóközpontú megközelítés,

amelynek során a nyelvtanárok figyelembe veszik a tanulók különböző igényeit és szükségleteit.

A tanulóközpontú megközelítésre fókuszáló innovatív képzések és továbbképzések ellenére Einhorn (2015) kutatásai rámutatnak, hogy a nyelvoktatásban nem sikerült felváltani a hagyományos, tanárközpontú módszereket. Az ilyen pedagógiai gyakorlatok következményeként a tanulók gyakran kudarcként élik meg a nyelvtanulás folyamatát, amely csökkenti a motivációjukat és önértékelésüket. Ezzel cseng össze Csapó et al. (2009) kutatási eredménye, akik szerint a nyelvtanárok tanításuk során sokszor módszertanilag nem tanítanak változatosan, és kevésbé veszik figyelembe az egyes tanulók igényeit és szükségleteit. Einhorn (u.o.) hangsúlyozza a pedagógiai szemléletváltás jelentőségét, ahol a pedagógiai norma alapvető részét kell képeznie az egyéni különbségek figyelembevételével való tanítás. Ezzel szemben a magántanárok – mint azt Bíró (2020) is hangsúlyozza – gyakran a beszédközpontú, kommunikatív nyelvoktatás módszert alkalmazzák, amely jobban illeszkedik a tanulók igényeihez, mivel gyakorlati nyelvhasználatra és interaktív kommunikációra összpontosít. A kommunikatív nyelvoktatás kompetencia alapú, valamennyi készség együttes fejlesztését célozza meg, a tanítás középpontjában nem a tananyag, hanem a tanuló áll, és az ő igényeit figyelembe véve dolgozzák ki a tananyagot. Az óra a célnyelven folyik, autentikus anyagok felhasználásával.

A nyelvi kompetenciák fejlesztése érdekében az alkalmazott módszerek használatán kívül fontos szerepet kapnak azok a készségek is, amelyek a jövő generáció számára kulcsfontosságúak a munkaerőpiacon. Egyetértünk Einhorn (2015) felvetésével, aki úgy véli, hogy a mai fiataloknak olyan kompetenciákkal kell rendelkezniük, mint a kreativitás és az együttműködési készség, amelyek elengedhetetlenek az innovatív társadalom megteremtéséhez. A szerző szerint a nyelvtanulás és nyelvoktatás nagyszerű terepe lehet ezen készségek fejlesztésének. A 2020-as NAT is kiemelt célként tűzte ki a magas szintű nyelvtudás és a 21. századi kompetenciák – köztük a kommunikatív nyelvi készségek – integrálását a nyelvi órákba. Míg feltételezhetően ezen kompetenciák elsajátítása hozzáadott értéként a magántanárokkal való tanulás részét képezik (Bíró, 2020; Hegedűs, 2021), Chrappán és Bencze (2020) szerint a közoktatásban gyakorlati szinten érdemi reform nem történt, így talán ennek is köszönhető, hogy a diákok egyre nagyobb arányban vesznek igénybe magánoktatást. Öveges és Csizér (2018) felvetik a kérdést, hogy a közoktatásban megnövekedett első idegen nyelvi óraszámok ellenére mi lehet az oka annak, hogy nem hatékony a nyelvoktatás, és hogy sok diák a magánoktatás formáit veszi igénybe.

A fentiek alapján láthatjuk, hogy a 21. századi globalizáció világa a kontinentális iskolarendszer paradigmájának adaptációjával szembeáll, különösen a nyelvoktatás terén. A

hagyományos megközelítés, amely a memorizálásra és a nyelvtani szabályokra helyezi a hangsúlyt, már nem elegendő ahhoz, hogy a tanulókat felkészítse a hatékony kommunikációra. Ehelyett elengedhetetlen a kommunikatív nyelvoktatás felé való elmozdulás, a gyakorlati nyelvhasználatra, interaktív kommunikációra összpontosítva. Nikolov egy 2011-ben írt tanulmányában felhívta a figyelmet a módszertani megújulás szükségességére. Egyrészt arra, hogy elengedhetetlen integrálni az idegennyelv-ismeretet a különböző tantervi tartalmakba, másrészt bevezetni a készség szintű nyelvtudás skáláját, a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésének hangsúlyozása helyett.

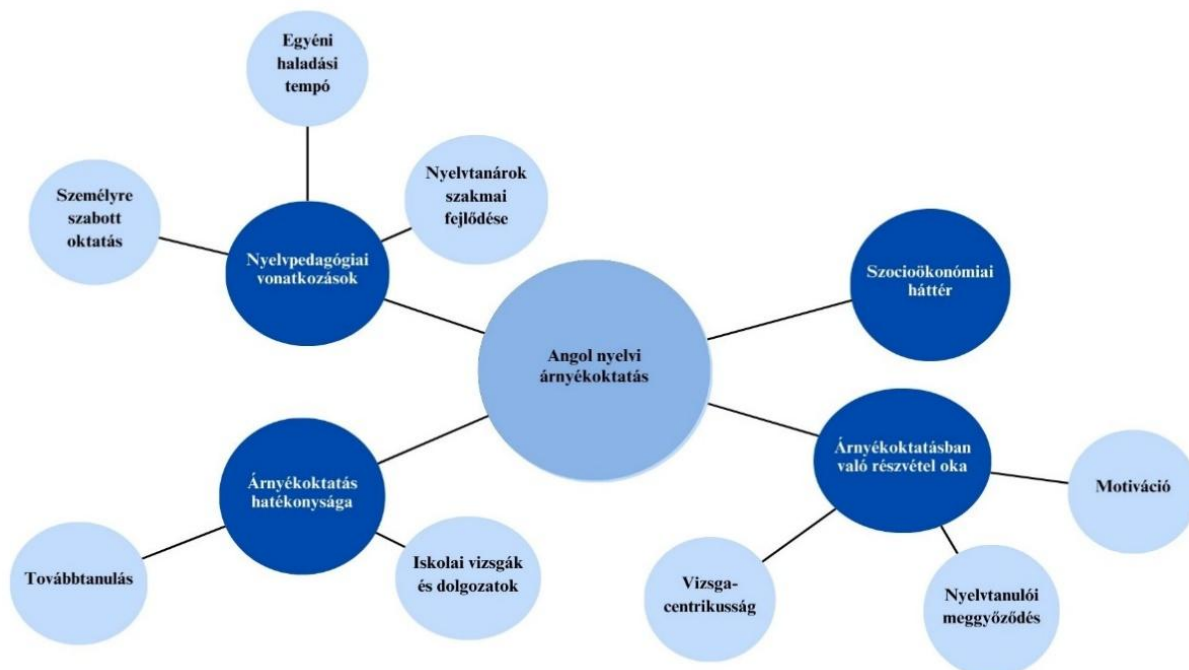
Bár a globalizáció és az EU-csatlakozás hatásai feltételezhetően valóban növelték az angol nyelvtudás iránti igényt, és vélhetően elősegítették az árnyékoktatás expanzióját, nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az árnyékoktatás mint a formális oktatás komplementere, a közoktatás hiányosságainak következménye is lehet. Miközben az árnyékoktatásban lehetőség nyílik arra, hogy rugalmas, egyénre szabott oktatást nyújtson, a közoktatás rendszerének nem sikerült kellő mértékben alkalmazkodnia a modern nyelvoktatás igényeihez. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a közoktatás, azaz tömegoktatás mennyire képes megvalósítani, mennyire tekinti feladatának felvállalni a személyre szabott oktatás megvalósítását, amikor e két megközelítés alapvetően paradox módon ellentmond egymásnak? Hogyan működhet a személyre szabott oktatás egy olyan rendszerben, amely a tömegeket célozza meg? Ugyanakkor azon is érdemes elgondolkodni, hogy valóban képes-e az árnyékoktatás tartósan kompenzálni a közoktatás hiányosságait, vagy csupán ideiglenes megoldást nyújt a nyelvtanulók számára?

### **3.2. Angol nyelvi árnyékoktatás nemzetközi kitekintésben**

Jelen fejezetben arra vállalkozunk, hogy az idegen nyelvi árnyékoktatásra fókuszálva egy nemzetközi szakirodalmi elemzésen keresztül bemutassuk, hogy az angol nyelvi árnyékoktatás mely területei jelennek meg a tudományos diskurzusban. Ezek után a magyarországi árnyékoktatás-kutatások eredményeit ismertetjük, majd rátekintünk azokra a szakirodalmi feltárásban hiátust képező területekre, melyek empirikus kutatásunkban jelentőséggel bírnak. Szakirodalmi eredményeink négy fókuszpont köré csoportosíthatóak (3. ábra):

- nyelvtanuló családjának szocioökonómiai háttere
- magán nyelvoktatásban való részvétel oka
- magán nyelvoktatás eredményessége és hatékonysága
- magán nyelvoktatásban való részvétel nyelvpedagógiai vonatkozásai

### 3. ábra: Az angol nyelvi árnyékoktatásra fókuszáló szakirodalmi feldolgozás fókuszpontjai



*Forrás: saját szerkesztés*

#### 3.2.1. Szocioökonómiai háttér

Az angol nyelvi árnyékoktatásban elengedhetetlen a nyelvtanulók családi hátterének vizsgálata, mivel az jelentős mértékben befolyásolhatja a tanulók oktatásban való részvételi lehetőségeit. A társadalmi-gazdasági háttér hatással lehet arra, hogy a tanulók milyen fajta erőforrásokhoz, és milyen mértékben tudnak hozzáférni. A szocioökonómiai háttérre irányuló kutatásokban elmélyülve az oktatók és a döntéshozók betekintést nyerhetnek a diákok között fennálló különbségekbe. Ezek az ismeretek mind a pedagógusok, mind az oktatáspolitikusok részére lehetőséget nyújtanak arra, hogy személyre szabottabb oktatási módszereket és hatékony stratégiákat dolgozzanak ki annak érdekében, hogy egyenlő feltételeket biztosítsanak minden tanuló számára, elősegítve egy igazságosabb és méltányosabb társadalom létrejöttét. A angol nyelvi árnyékoktatásra irányuló kutatások is előtérbe helyezik az eltérő szocioökonómiai háttér és árnyékoktatás közötti összefüggések feltárását.

Soeung (2020) Kambodzsában élő nyelvtanulókra vonatkozó kutatásában úgy találta, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező tanulók nyelvtudásuk fejlesztése érdekében jellemzően magasabb arányban vettek részt magán nyelvtanításban, elsősorban az alacsony színvonalú formális oktatásnak köszönhetően. Emellett a magasabb

részvételi arány magyarázata lehet, hogy az alacsonyabb SES háttérrel rendelkező hallgatóknak azért volt szüksége angol nyelvtudásuk fejlesztésére, hogy ennek segítségével legyen lehetőségük rész munkaidőben állást vállalni, tanulmányaik támogatására. A szerző azt vizsgálja tanulmányában, hogy a nyelvtanulók milyen okból kifolyólag adják fel a magán nyelvoktatásban való részvételt, vagy ezzel ellenkezőleg, döntenek úgy, hogy folytatják tanulmányaikat. A szerző arra a következtetésre jut, hogy elsősorban azok a felsőfokú tanulmányokat folytatni szándékozó hallgatók és a magasabb belső motivációval rendelkezők hajlandóak maradni a magán nyelvoktatásban, akik nem csak rövid távú céljaikra fókuszáltak, mint sikeres érettségi vizsga letétele. A magasabb jövedelemmel rendelkező szülők gyermekei az érettségi vizsga évében abbahagyták az angol nyelvi magánórákat, és egyéb akadémiai tantárgyakra fókuszáltak, míg a magasabb végzettségű szülők gyermekei továbbra is részt vettek angol magánórákon.

Tsiplakides (2008) görögországi viszonylatban arra irányulóan végzett kevert módszerű kutatást, hogy mi lehet a magyarázata annak, hogy a diákok tömegesen folyamodnak magánoktatáshoz angol nyelvből annak ellenére, hogy az iskolában volt lehetőségük angol nyelvet tanulni. A tanulmány célja, hogy megvizsgálja a nyelvtanulók társadalmi-gazdasági háttere és az angol nyelvi árnyékoktatás igénybevétele közötti kapcsolatot, valamint a társadalmi-gazdasági háttér és az angol nyelvtudás közötti kapcsolatot. A szerző eredménye azt mutatja, hogy az angol nyelvi árnyékoktatás széles körben elterjedt igénybevételére elsősorban a felső- és középosztálybeli tanulóknak van lehetősége, és ezáltal előnyben vannak, hiszen társaikkal szemben szakmai kilátásaikat javító értékes végzettséggel tudnak a munkaerőpiacra kikerülni.

Mahmud és Kenayathull (2018) bangladesi tanulmányukban azokra az iskolai tényezőkre összpontosítanak, amelyek a középfokú oktatás szintjén az angol nyelvű árnyékoktatás iránti igényt alakítják mind a kvantitatív, mind a kvalitatív módszerekből nyert adatokra támaszkodva. A tanulmány különösen a városi és vidéki eltérésekkel foglalkozik, és a szerzők úgy találják, hogy a korrepetálás aránya magasabb a városi területeken. Mahmud (2021) szintén a nyelvtanulók családjának szocioökonómiai hátterére fókuszálva talál összefüggéseket a magán nyelvoktatás vonatkozásában vidéki és városi területi eloszlásban. Feltáró jellegű szekvenciális kevert módszerű kutatásában arra az eredményre jut, hogy egyrészt a városban élő tanulók magasabb arányban vettek részt magán nyelvoktatásban, mint a vidéken élő nyelvtanulók, másrészt szignifikáns korreláció állt fent a család anyagi tőkéje és a magánoktatásra fordított összeg között.

Mivel az angol nyelvi árnyékoktatás társadalmi egyenlőtlenségeket idézhet elő, Hamid et al. (2009) szintén Bangladesben végeztek kutatást. Banglades egy vidéki, hátrányos helyzetű

kerületében – ahol jellemzően nagyon alacsony az írástudás a lakosság körében –, 228 tizedik osztályos tanulóval végeztek kevert-módszerű kutatást. A szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy a középosztály számára a jövőben is fontos szempont marad gyermekeik oktatása annak érdekében, hogy versenyelőnyhöz jussanak mind az oktatás, mind a munkaerőpiac tekintetében. Ezért a szerzők fontosnak tartják, hogy a szakemberek olyan döntéseket hozzanak, melyek lehetővé teszik az alacsony szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező nyelvtanulók számára, hogy felvegyék a versenyt jobb helyzetben lévő társaikkal szemben. Mahmud és Bray (2017) tanulmányukban területi eltérések alapján vizsgálják, hogy mi jellemzi a városi és vidéki iskolákba járó tanulók árnyékoktatásban való részvételi arányát, A szerzők eredményei alapján az árnyékoktatás elsősorban a városban élők esélyeit növeli. Mint ilyen, a korrepetálás városi és vidéki területeken való elterjedése nem feltétlenül üdvözlendő.

Zhang (2020) érdekes jelenségre hívja fel a figyelmet kínai családok vonatkozásában. Különösen a középosztálybeli szülőkre jellemző egy úgynevezett „tigris szülői nevelés”, azaz a szülők azért íratják be gyermekeiket különböző magánórákra, hogy megszilárdítsák gyermekeik társadalmi státuszát az egyébként versenyszellemű és bizonytalan oktatási rendszerben. Zhang kutatási eredménye a kulturális tőke szerepét is hangsúlyozza, ugyanis a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei magasabb arányban vettek részt árnyékoktatásban, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei.

### **3.2.2. Nyelvtanulásban való részvétel oka**

A nyelvtanulás különböző okokból (Tar, 2007; Gallagher-Brett, 2004) értékes elfoglaltság a középiskolai hallgatók számára. Egyrészt, a vizsga-központú oktatási rendszer alapvető elvárása a nyelvtanulókkal szemben, hogy képesek legyenek idegen nyelveken kommunikálni. A vizsgákon túlmenően a nyelvtudás lehetőséget kínál az utazásra, a szakmai előmenetelre és az interkulturális megértésre, így olyan átfogó tudást nyújt a tanulóknak, amely messze túlmutat az osztálytermi kereteken. Másrészt, a több nyelv ismerete számos készség fejlesztését segíti elő: javítja a kognitív képességeket, a problémamegoldó készségeket, az alkalmazkodóképességet, a hatékony kommunikációt, melyek a 21. századi munkaerőpiacon egyre fontosabb készségekké váltak. Szakirodalmi elemzésünk során a magán nyelvtanulásban való részvétel okai a motivált nyelvtanulás, a nyelvtanulói meggyőződés, valamint a vizsgacentrikusság vonatkozásában érhetőek tetten.

A nyelvtanulás fontos eleme a motiváció, vagyis az a hajtóerő, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvtanuló jól teljesítsen. Ez megvalósulhat intrinzik vagy extrinzik formában (Ryan & Deci, 2000), attól függően, hogy a nyelvtanulót valamilyen belső kíváncsiság, egy cél megvalósítása készteti a tanulásra, esetleg olyan külső tényezőkből fakad, mint jutalmak,

elismerések, osztályzatok. Függetlenül attól, hogy belső tényezőkből – például a kultúra vagy nyelv iránti mély érdeklődés -, vagy olyan külső elemekből – mint továbbtanulási aspirációk – táplálják, a motiváció kulcsszerepet játszik a tanuló elkötelezettségének és kitartásának kialakításában.

Kutatási eredményeink alapján a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi motivációja több tanulmányban megjelenik (Hamid et al., 2009; Huang, 2017), és a nyelvtanulók felsőoktatásba való bejutására irányul, ami hozzájárul a társadalmi mobilitás előmozdításához (Charoenroop, 2021). Huang (2017) arra vonatkozóan végzett kutatást Tajvanban, hogy a magán nyelvoktatásban résztvevő serdülőkorú tanulók angoltanulási motivációja miben tér el azon tanulók motivációjától, akik csak formális iskolai oktatásban részesültek. Kutatása során 1698 állami középiskolában tanuló diák Dörnyei (2009) L2 motivációs érendszer elméletén alapuló kérdőívet töltött ki, mely kérdőív eredményei azt mutatták, hogy a magán nyelvoktatásban részt vett tanulók nyelvtanulási motivációja szignifikánsan erősebb volt azon tanulók motivációjától, akik csak formális angol oktatásban részesültek.

Yung és Chiu (2023) kutatásukban arra keresték a választ, hogy melyek azok a tényezők, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a nyelvtanuló motiváltan, szívesen vegyen részt magán nyelvoktatásban. Kutatási eredményeik arra mutatnak rá, hogy a legtöbb nyelvtanuló abban az esetben szeretett magán nyelvórára járni, ha a) a családjuk nagyon jó anyagi helyzettel rendelkezett b) nem voltak nyomás alatt, nem befolyásolták őket hirdetések vagy mások, akik részt vettek magán nyelvoktatásban c) jelenléti magánórán vettek részt d) egy oktatójuk volt e) jobban szerették az magántanárt, mint az iskolai nyelvtanárt f) érdekelte őket az angol vagy g) magasabb énfogalommal rendelkeztek, azaz amennyiben nagyobb angol tudással rendelkeztek, kompetensebb nyelvtanulónak tartották magukat, és jobban hittek saját képességeikben.

A tanulók nyelvtanulási hatékonyságának megítélését számos tényező befolyásolhatja, de jelentős szerepe lehet a kortárs nyomásnak. A társak pozitív bátorítása és a támogató nyelvtanulási közösség növelheti a tanulók önbizalmát, és nagyobb valószínűséggel tekintik a folyamatot hatékonynak. Ennek ellenkezője, a negatív kortárs nyomás vagy a társak támogatásának hiánya eredménytelenséghez vezethet, hátráltatva a nyelvtanulási tapasztalatot.

Hamid et al. (2009) érdekes jelenségre hívják fel a figyelmet kutatásukban. A szerzők kutatása alapján úgy tűnik, a magán nyelvoktatásban való részvételre irányuló egyik legfőbb motiváció a diákokban kialakult kép annak hatékonyságáról. Kutatásukban egyetlen interjúalany sem kritizálta a magán angol nyelvoktatást, még azok a hallgatók is pozitívan értékelték annak hatékonyságát, akik nem jártak magánórára. A nyelvtanulók értelmezése alapján a magán nyelvoktatás háttérbe szorítja a formális iskolarendszerben történő

nyelvoktatás hatékonyságát. Hamid et al. (2009) kutatása alapján elmondható, hogy létezik egy úgynevezett „társadalmi láncreakció” (social chain reaction), amely erősíti a magán nyelvoktatás népszerűségét, és egyfajta motivációként hathat a nyelvtanulók számára. Amellett, hogy Bangladesben a magán nyelvórán való részvétel egyfajta társadalmi elvárás, mikroszinten is megjelenik a *peer pressure* (társas befolyás/nyomás) jelensége. Az interjúalanyok gyakran hivatkoztak a csoportjukban lévő, magán nyelvoktatásban részt vevő tanulókra, mivel társaik részvétele egyfajta nyomást (peer pressure) gyakorolt rájuk, mely által elhitték, hogy a magán nyelvoktatás szükséges a jobb tanuláshoz és teljesítményhez. Ez a fajta társas nyomás Hamid et al. 2017-ban végzett kutatásában is megjelenik, amelyben a szerzők többek között arra is kíváncsiak voltak, hogy a nyelvtanulók hogyan vélekednek az angol nyelvi árnyékoktatásról Bangladesben annak szükségessége, hatékonysága, és az árnyékoktatásban való részvételre gyakorolt kortárs nyomás tekintetében. A szerzők kutatásukban arra mutatnak rá, hogy a nyelvtanulók elsősorban azért bíznak annyira az angol nyelvi árnyékoktatásban, mivel szerintük az iskolai angoltanítás nem megfelelő.

Chan (2019) összehasonlító tanulmányában arra keresi a választ, hogy az egyéni, iskolai és társadalmi tényezők hogyan alakítják a kínai középiskolások nézetét, véleményét a makaói angol nyelvi magánoktatásról. A szerző egy makaói angol nyelvű középiskola két osztályának és egy kínai nyelvű középiskola négy osztályának összehasonlító vizsgálatát végzi, összesen 145 tanuló bevonásával, kevert módszer alkalmazásával (kérdőívek és interjúk). Míg a szerző a tanulók és családjaik magán nyelvoktatásba vetett *pozitív meggyőződéséről* számol be, kutatási eredményei azt mutatják, hogy a nyelvtanulók angol nyelvtanulásban való részvétele nem volt túl intenzív, mivel szívesebben vettek részt államilag támogatott iskola utáni korrepetálásban, amelyet saját tanáraik tartottak, mint ismeretlen tanárok által tanított fizetős angol korrepetálásban. A magán nyelvoktatásban való alacsony részvételi arány a társadalmi verseny alacsony szintjével és a magas felsőfokú felvételi aránnyal magyarázható. A szerző úgy véli, hogy a nyelvtanulók angoltanulással kapcsolatos igényei és meggyőzései kulcsszerepet játszanak abban, hogy magán nyelvtanárhoz fordulnak-e. Chan kutatásának következtetéseként arra hívja fel a figyelmet, hogy fontos, hogy a nyelvtanárok jobban megértsék és figyelembe vegyék diákjaik igényeit, annak érdekében, hogy megfelelő pedagógiát módszereket alkalmazhassanak.

Islam et al. (2021) fenomenológiai kvalitatív tanulmányukban tizenegy bangladesi középiskolás diák angol magán nyelvoktatással kapcsolatos tapasztalatait, gondolatait, vélekedését elemzik. A nyelvtanulók véleménye szerint a magán nyelvoktatás szélesíti a különböző társadalmi rétegek közötti különbségeket. A szerzők egyfajta „társadalmi szindrómaként”, úgynevezett „társadalmi pszichéként” (742.o.) említik a magán nyelvoktatást,

ami motiválóan hat a szülők számára, hogy gyermekeiket magán nyelvrákra írássák be. Ugyanakkor, a nyelvtanulók elmondása alapján, a magántanár díjazása külön nyomást jelent szüleik számára, attól függetlenül, hogy a nyelvtanulók vidéken vagy városban élnek.

A vizsgák fontos szerepet töltenek be a nyelvtanulásban, mivel egyfajta strukturált keretet biztosítanak a standardizált értékeléséhez. Lehetővé teszik a tanulók számára, hogy felmérjék nyelvtudásukat, és azonosítsák azokat a területeket, amelyek fejlesztendők. Ezenkívül egyes tanulók számára – belső motiváció hiányában – külső motivációs eszközt nyújthatnak. A sikeres nyelvvizsgák gyakran értékes bizonyítványként szolgálnak, növelve a nyelvtanuló jövőre vonatkozó lehetőségeit. Gordon Györi (2024b) véleménye alapján elmondható, hogy különösen igaz ez egy globalizált világban, ahol az angol nyelv mind földrajzi tekintetben, mind pedig a különféle tudásterületeken, foglalkozásokban, különféle társadalmi rétegeknél a lingua franca szerepét tölti be, azaz a kommunikáció elsődleges nyelveként szolgál olyan egyének között, akik eltérő nyelvi kulturális háttérrel rendelkeznek (Jenkins, 2009).

Soeung (2020) tanulmányában arra is rávilágít, hogy a kambodzsai 12. évfolyamos diákok számára fontos a vizsgakészségek és az angol nyelvtudás elsajátítása, mivel ezek hozzájárulhatnak mind az érettségi, mind a jövőbeni terveik sikeréhez. Ugyanakkor az a nyelvtanulók tapasztalata, hogy a magánoktatás során nem részesülnek vizsgafelkészítésben, ami javíthatná az esélyeiket. Ezért a szerző javaslatot tesz egy olyan tanterv bevezetésére, mely a vizsga és a karrier egyensúlyát tartja szem előtt a formális iskolai oktatás, valamint a magán nyelvoktatás során is, és ezáltal valamennyi – magán nyelvoktatásban résztvevő és magánóra nem járó – nyelvtanuló számára hasznos lehet.

Magán nyelvoktatásra vonatkozó kutatásában Charoenroop (2021) arra mutat rá, hogy Thaiföldön a felsőoktatásba való bejutás feltétele a felvételi vizsga. Ezen a vizsgán a diákoknak számos teszten kell megfelelniük, melyek általában jóval nehezebbek, mint azok a dolgozatok, melyeket iskolai tanulmányaik alatt írtak. Mivel nagyon nagy a tétje ezeknek a felvételi vizsgáknak, alapvető, hogy a diákok magán nyelvoktatásban vesznek részt. Ezzel magyarázható, hogy a magán nyelvoktatás évtizedek óta kulcsfontosságú jelenség a thai diákok számára.

Jansen et al. (2023) kutatásukban szintén a vizsgacentrikus oktatás következményeire hívják fel a figyelmet, ugyanis azok a tanulók, akiknek szigorúbb érettségi követelményeknek kellett megfelelniük, – ami a fokozott oktatási szelekció jele – nagyobb valószínűséggel vettek részt árnyékiskolákban. Šťastný (2023) szintén a szelektív oktatás veszélyeire mutat rá tanulmányában, hiszen azok a tanulók, akik már általános iskolában is csoportbontásban tanultak, nagyobb arányban vettek részt magánoktatásban. Wang és Bray (2016)

tanulmányukban a matematika, a nyelvek és a természettudományos tantárgyak vonatkozásában végeztek kevert módszerű vizsgálatot klaszteres mintavétellel. Az első évben a tanulmány a 9. és 12. évfolyamos tanulókat célozta meg, ami azt mutatta, hogy magas a magánoktatásban való részvétel aránya, különösen az egyetemi felvételi vizsgákra készülő 12. osztályos diákok esetében.

### **3.2.3. Hatékonyság, eredményesség**

A nyelvtanulás hatékonyságát jelentősen befolyásolja a tanulási céloknak a tanulók felfogásához való igazodása és a választott tanulási forma. Ha a tanulók nyelvtanulási céljait értelmeseznek és relevánsnak tekintik, nagyobb valószínűséggel vesznek részt aktívan és kitartanak tanulmányaik mellett. A választott tanulási forma feltételezhetően hozzájárul ahhoz, hogy növelje a tanulók eredményességét és a nyelvtanulási folyamat hatékonyságát. Hamid et al. (2009) kutatása alapján a magán nyelvoktatás eredményessége abban mérhető, hogy a diákok milyen valószínűséggel szereznek jó eredményeket iskolai vizsgáikon, amennyiben részt vettek angol nyelvi magánoktatásban. Ennek azért van jelentősége, mert az ázsiai országokban a társadalmi egyenlőtlenség kérdése szintén fontos neveléstudományi kérdés a magán nyelvtanulás tárgyalásakor (Chan, 2019; Charoenroop, 2021; Hamid et al., 2009). Hamid et al., (2009) kutatásában míg a tanuló neme és az anya iskolai végzettsége nem mutatott szignifikáns összefüggést az angol osztályzatok vonatkozásában, regressziós vizsgálati modelljükben a magán nyelvórán való részvétel bevonásával szignifikáns eltérést kaptak. Ugyanis azok a tanulók, akik hozzáfértek a magán nyelvoktatáshoz angol nyelvből, 2,8-szor nagyobb valószínűséggel szereztek magasabb osztályzatot az angol tesztben, mint azok, akiknek nem vettek részt magán nyelvoktatásban. Hamed et al., (2009) azt a következtetést vonták le, hogy a nyelvtanulók nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a magán nyelvoktatás eredményességének, és kevésbé értékelték az iskolai nyelvoktatás szerepét az angol nyelvtanulásban és a sikeres vizsgák letételében. Ezt az eredményt igazolják a szerzők 2018-ban végzett kutatási eredményei is, mely alapján rámutatnak, hogy a diákok feltételezhetően nem kizárólag a bizonyított hatékonysága miatt folyamodhatnak az angol nyelvű magánoktatáshoz, hanem az iskolai angoltanításba vetett hitük hanyatlása miatt.

Yung (2015) tanulmányában 14 kínai tanuló magán nyelvoktatással kapcsolatos tapasztalatát és reflexióját vizsgálta középiskolai tanulmányaik során Hong Kongban. A kutatásban részt vevő nyelvtanulók háttérkérdőívet töltöttek ki, és részt vettek egy félig strukturált interjúban. Az elemzés a résztvevők ambivalens és paradox attitűdjét tárta fel a magán angol nyelvoktatás iránt, mivel annak ellenére, hogy a tanulók nélkülözhetetlennek tartották a magán nyelvoktatást a középfokú oktatásban való sikerességhez, nem tekintették

hatékony módszernek a saját maguk fejlődése tekintetében. Ez azzal magyarázható, hogy a nyelvtanulók úgy vélték, a magán nyelvoktatás túlzottan a vizsgafelkészítésre összpontosított ahelyett, hogy az angolt, mint a globális kommunikáció nyelvét gyakorolták volna.

Mahmud és Kenayathulla (2018) az alapján azonosították a magán nyelvoktatás hatékonyságát, hogy a nyelvtanulók a nyelvoktatás milyen formájában vettek részt. Ez alapján a nyelvtanulók közel fele (56,2%) nyilatkozott úgy, hogy az egyéni oktatás nagy hatással volt a nyelvtanulására, szemben a nagycsoportos oktatással. Ezzel szemben Guill et al. (2018) német szülők és nyelvtanulók körében végeztek kvantitatív kutatást, és arra az eredményre jutottak, hogy azokban az osztályokban, ahol a tanulók nagyobb egyéni támogatásban részesültek, kisebb valószínűséggel vettek részt angol nyelvi magánoktatásban, míg a matematika és a német árnyékoktatással kapcsolatban nem találtak összefüggést a szerzők. A várakozással ellentétben Guill et al. (2020) tanulmányukban arra a megállapításra jutottak, hogy a magán nyelvoktatásban részt vevő tanulók nem teljesítettek jobban – ezzel ellentétben, lényegesen alacsonyabb osztályzattal rendelkeztek –, mint azok, akik nem jártak magántanárhoz. Ugyanakkor a magán nyelvoktatás hatása hosszú távon tapasztalható volt, ugyanis az alacsonyabb félévi osztályzattal rendelkező tanulók magasabb osztályzatot értek el a tanév végén.

### **3.2.4. Nyelvpedagógiai vonatkozások**

A nyelvpedagógia jelentős szerepet játszik a nyelvtanulásban, ugyanis magába foglalja az olyan tanítási módszerek alkalmazását, melyek hatékonyabbá tehetik a tanulást. Számos módon támogatja a nyelvtanulási folyamatot, hiszen a megfelelő tanterv kialakítása, eltérő oktatási stratégiák alkalmazása, valamint a nyelvtanulók igényeihez szabott oktatás mind elengedhetetlen alkotóelemei. Emellett említést kell tennünk a nyelvtanár szerepéről, aki a tanulóközpontú tanítási módszerek alkalmazásával szintén motiválóan tud hatni a nyelvtanulóra.

Szakirodalmi elemzésünk negyedik fókuszpontját a nyelvpedagógiai vonatkozású tanulmányok képezik. Werbinska et al. (2019) fenomenográfiai kutatásukban arra voltak kíváncsiak, hogy a nyelvtanárok milyen indíttatásból vettek részt magán nyelvoktatásban. Eredményeik alapján három okkal magyarázható a magántanításban való részvétel: egyrészt bevételi forrás a nyelvtanárok számára, másrészt segítségnyújtás a nyelvtanulók számára, harmadrészt a nyelvtanárok szakmai fejlődését segíti.

A Werbinska et al. (2019) által végzett kutatásokban megkérdezett nyelvtanárok ugyanis arról számoltak be, hogy azáltal, hogy lehetőségük volt különböző életkorú nyelvtanulókkal foglalkozniuk, akik eltérő célból vették igénybe a magántanár által nyújtott

szolgáltatásokat, saját maguk szakmai fejlődésére is lehetőség nyílt. Említést tesznek például arról, hogy teljesen új szempontból nyílt lehetőségük megközelíteni a nyelvtanítást, amire az iskolai keretek között nem adódott alkalom. Erre példa az, hogy egészen fiatal korosztállyal tudtak foglalkozni, vagy szakmai angolt tanítani. Összességében elmondható, hogy a nyelvtanárok számára pozitív tapasztalat volt a magán nyelvtanítás. Emellett a konkrét céllal rendelkező, nyelvi versenyekre készülő tehetségesebb diákokkal való tanulás a nyelvtanárok énhatékonyságára és önbecsülésére is hatással volt, hiszen úgy érezték, hogy a sikerélmény által jobb tanárokkal válnak, és ez egyfajta motivációként szolgált a mindennapi munkájuk során is.

Gholami et al. (2016) szintén a nyelvtanárok (N=60) szemszögéből végeztek nyelvtanulással kapcsolatos kutatást Iránban. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy találhatók-e különbségek a nyelvtanárok tanítási módszerét illetően az alapján, hogy az oktatók állami középiskolában vagy magán nyelviskolában tanítottak, esetleg mindkét szektorban tapasztalatot szereztek. A kutatásban részt vevő nyelvtanárok három-hat éves tanítási tapasztalattal és alapszakos diplomával rendelkeztek. A kutatás fókusza a csoportos/páros munka, a tanári beszédidő aránya, az anyanyelv használata a nyelvórán, a kérdezés, javító visszacsatolás, és a nyelvi készségek lefedése. A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a tanárok e három csoportja között szignifikáns különbség van gyakorlatukat tekintve, ugyanis a magán nyelvoktatási tapasztalattal rendelkező nyelvtanárok jobban egyetértettek a kommunikatív nyelvoktatás alapelveivel, mint a magán nyelvoktatásban részt nem vevő kollégáik. A szerzők fontos következtetése, hogy azok az angol nyelvtanárok, akik mind az állami, mind a magán nyelvoktatásban részt vesznek, a formális oktatásban az innovatív nyelvoktatás erőteljes képviselőiként működhetnek. Ez arra enged következtetni, hogy széleskörű tapasztalataik olyan értékes meglátásokkal és stratégiákkal ruházzák fel őket, melyek hatékonyan alkalmazhatók a nyelvoktatási gyakorlatok javítására a különböző oktatási környezetekben.

Hajar és Karakus (2023) kutatásukban nyelvtanulókkal készítették kevert módszerű felmérést. Eredményeik arra mutatnak rá, hogy a nyelvtanulók kétféle okból fordultak magántanárhoz a Covid járvány idején: (1) az iskolai nyelvtanárok közömbös hozzáállása, (2) az egyéni figyelem hiánya. Az online tutoring-on keresztül a nyelvtanulóknak lehetőségük nyílt bátorító körülmények között felkészülni az egyetemi vizsgáikra és fejleszteni nyelvtudásukat. A szerzők fontosnak tartják, hogy a politikai döntéshozók biztosítsanak képzési formákat a nyelvtanárok számára, melyek egyrészt az online órák megtartásához szükséges tudás megszerzésére irányulnak, másrészt segítséget nyújtanak az online platformok használatában és hatékonyságuk értékelésében is.

Kozar (2013) szintén internetes hirdetések alapján végzett kutatást: 32 moszkvai nyelvtanár által kínált hirdetést vizsgált kutatásában. A magántanárok által használt módszerekről való tájékoztatás érdekében ez a cikk a nyilvánosan elérhető online hirdetések használatát javasolja. A népszerű nyelvtanárok jellemzőinek feltárásakor a szerző arra mutat rá, hogy feltételezhetően Moszkvában magasan képzett magántanárok tanítanak, ugyanis az oktatók több, mint fele PhD fokozattal rendelkezik, míg a többiek egy-, vagy két alapszakos diplomára tett szert. Emellett a szerző kiemeli a magánoktatásban használt tanmenet jelentőségét. Annak ellenére, hogy az oktatók nem kérték meg a nyelvtanulókat arra, hogy aktívan vegyenek részt a jövőbeli óráik tartalmával kapcsolatos döntéshozatali folyamatban; jelezték a tanulóknak, hogy igény esetén szívesen módosítanak mind az előre meghatározott tanterv sorrendjét, mind a haladási tempót illetően. Vagyis az oktatóknak világos elképzelésük volt arról, hogy milyen tartalmat kell továbbítaniuk a tanulóknak, és milyen módszert találtak hatékonynak, de készek voltak alkalmazkodni. Bray és Ventura (2022) kutatási eredményei szintén a tanterv jelentőségére hívják fel a figyelmet, ugyanis a Dubaira jellemző kulturális diverzitás eredményeként az iskolákban 17 különböző nemzeti tanterv jelentéte tapasztalható, amelyek mindegyike hozzájárul az árnyékoktatás létjogosultságához.

Cone (2021) Dániában arra vonatkozóan végzett vizsgálatokat, hogy a TutorMe, egy egyszemélyes vállalkozásként induló magáncég, milyen jellegzetességekkel rendelkezik. A vizsgára való felkészítés mellett a fő iskolai tantárgyakból kínálnak kiegészítő oktatást. Érdekes módon, a TutorMe oktatói elsősorban főiskolai vagy egyetemi hallgatók, még az is előfordul, hogy középiskolás diákok vállalnak munkát részmunkaidőben. Sikerének és különböző szervezetekkel kötött szövetségeinek köszönhetően a vállalat széles körű szolgáltatásokat kínál országszerte. Feltételezhetően a cég sikere annak köszönhető – a szülők és oktatók megjegyzései alapján –, hogy a cég profitorientált oktatói tevékenységével szemben, a tanárok és a tanulók között szoros érzelmi kapcsolat alakul ki. Végül említésre méltó Šťastný et al. (2021) kutatása, akik a csehországi közoktatás és árnyékoktatás kapcsolatát helyezik előtérbe. Tanulmányuk azt sugallja, hogy a gondos tervezés, nyomon követés és értékelés, valamint a különböző felek átlátható kommunikációja elengedhetetlen a sikeres közoktatás és árnyékoktatás együttműködéséhez.

A nemzetközi szakirodalmi elemzés alapján kvantitatív kutatásunkban indokolt annak vizsgálata, hogy mi jellemző a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai hátterére, milyen okból vették igénybe a nyelvtanulók az angol nyelvi árnyékoktatást, valamint azt, hogy mennyire eredményes és hatékony a magán nyelvoktatás.

Szakirodalmi kutatásunk eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban jelenlévő angol nyelvtanárok sokrétű tapasztalataiknak köszönhetően olyan

értékes meglátásokkal és stratégiákkal rendelkeznek, amelyek javíthatják a formális nyelvoktatásban résztvevő tanárok nyelvoktatási gyakorlatát. Ez megvalósulhatna akár a két fél közötti együttműködés formájában is. Kutatási eredményeink rámutatnak arra, hogy elengedhetetlen a formális oktatásban résztvevő nyelvtanárok számára, hogy bővítsék ismereteiket és megfeleljenek a formális oktatási rendszerek hiányosságai következményeként a differenciált oktatás és az egyéni tanterv iránt egyre növekvő igénynek.

### **3.3. Az angol nyelvi árnyékoktatásra irányuló magyarországi vizsgálatok**

Nemzetközi szakirodalmi elemzésünk során láthattuk, hogy a kutatások elsősorban a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai hátterére, az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel okaira, a magán nyelvoktatás eredményességére és hatékonyságára, valamint a magán nyelvoktatásban való részvétel nyelvpedagógiai vonatkozásaira fókuszálnak. Ugyanakkor a magyarországi tudományos diskurzust tanulmányozva körvonalazódik, hogy igen csekély azon tanulmányok száma, melyek kifejezetten az idegen nyelvi árnyékoktatás területén végeznek elemzéseket; az árnyékoktatásra irányuló tanulmányok többsége tágabb értelmezésben – azaz a Bray által képviselt fogalomalkotást átlépve – tárgyalja azokat a nyelvtanulási tevékenységeket, melyek a formális iskolai nyelvórák keretrendszerén kívül esnek, függetlenül attól, hogy tandíj ellenében vagy tandíjmentesen történnek. Jelen fejezetben ismertetjük a tandíj ellenében történő, kiegészítő idegen nyelvi magán nyelvoktatásra vonatkozó kutatások eredményeit, melyek kutatásunk számára relevánsak.

Az egyik tanulmány, mely kutatásunkhoz kiindulópontot jelentett, Bíró (2020) tanulmánya, aki internetes magántanári adatbázis felhasználásával végzett kutatást. A szerző kutatási kérdései arra irányultak, hogy milyen képesítéssel rendelkeztek a saját szolgáltatásukat hirdető magánnyelvtanárok, és melyek azok a jellemzők, amiket saját maguk erősségeinek tartanak. Bíró eredményei arra mutatnak rá, hogy megközelítőleg az angol nyelvtanárok ötven százaléka tett szert „megfelelő szakmai végzettségre” (Bíró, 2020, 258.o.), melyeket „pedagógiai szolgáltatásuk legfontosabb legitimációjának tekintettek” (258.o.). Az is előfordult, hogy a magántanár diploma hiányában, nyelvvizsgával vett részt magán nyelvoktatásban. Jellemzően a fiatalabbak esetében fordult elő, hogy nem rendelkeztek diplomával, valamint a férfi nyelvtanárok magasabb aránya helyezte előtérbe a nyelvtudását a formális végzettsége helyett (258.o.). A szerző következtetése, hogy minél idősebb volt a magánoktató, annál valószínűbb, hogy rendelkezett a szükséges szakmai képesítéssel. Az is figyelemreméltó eredmény, hogy milyen elképzeléseik voltak a nyelvtanároknak az erősségeikről; elsősorban a tapasztalatukat és diplomájuk minőségét tartották legfőbb

erősségeiknek, emellett a módszerüket tekintve a személyre szabott oktatást, és módszerük eredményességét tartották fontosnak. Annak ellenére, hogy a nyelvtanárok nem a személyes tulajdonságaikat tartották legfőbb erényeiknek – mint a türelem vagy a rugalmasság –, Hegedűs (2021) kutatásában ezen jellemzők kiemelt szerepet kaptak. Ez azzal magyarázható, hogy a szerző egy másféle nézőpontot mutat be, ugyanis az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő középiskolások szüleivel végzett kvalitatív kutatást, és tanulmányában a szülők tapasztalatait elemzi. A szülők több esetben arról számoltak be, hogy a nyelvtanár türelmes hozzáállása motiválóan hatott gyermekükre, és ezáltal megnőtt az önbizalmuk, valamint a nyelvtanulási sikerességbe vetett hitük. Emellett a szülői tapasztalatok elsősorban a családok formális oktatással kapcsolatos kritikai szemléletére irányulnak: a beszédcentrikusság hiányára, a még mindig többnyire poroszos és nyelvtanfordítós módszerre, a differenciálás hiányára. Emellett a szerző arra a jelenségre is felhívja a figyelmet, hogy előfordul, hogy az iskolai nyelvtanár nem tudja motivációra szocializálni a diákjait (Dörnyei & Csizér, 1998), ami az alanyok elmondása alapján azt eredményezi, hogy magántanárhoz fordultak a családok. Több esetben előfordult, hogy a nyelvtanulók vagy nem a számukra megfelelő tempóban haladtak az iskolai nyelvtanuláson, vagy nem tartották megfelelő nehézségűnek a tananyagot, és ezáltal elveszítették nyelvtanulási motivációjukat. A személyre szabott oktatáson keresztül, a megfelelő nehézségű tananyag kiválasztásával a magántanár segítette ismét felkelteni a tanulók érdeklődését az angol tantárgy iránt, vagyis kompenzálta azokat a hiányosságokat, melyeket a formális oktatásban tapasztaltak. Emellett a szerző kutatásából az derül ki, hogy egyéb fontos hozzáadott értéke is volt a kiegészítő magánóráknak: a motiváltságon keresztül a nyelvtanulók magabiztossága is megnőtt az árnyékoktatás során.

Józsa és Nikolov (2005) hatodik és tizedik évfolyamos nyelvtanulókkal végzett kvantitatív kutatást annak feltárására, hogy milyen tényezők befolyásolják a nyelvi fejlettséget. A szerzők arra voltak kíváncsiak, hogy található-e összefüggés az iskolai nyelvi teszteken való eredményesség és a magánórán való részvétel között. Kutatási eredményeik azt mutatják, hogy a magánóra járó tizedik évfolyamos tanulók eredményesebbek voltak az iskolai teszteken, mint azok a társaik, akik nem jártak magánóra. Érdekes módon, legnagyobb arányban az íráskészség fejlettségében mutatkozott különbség, annak ellenére, hogy Hegedűs (2021) kutatásában a szülők a beszédcentrikus órák hiányát emelték ki.

A fentiekben bemutatott magyarországi empirikus tanulmányok alapján megállapítható, hogy nem rendelkezünk átfogó, az angol nyelvi árnyékoktatás összefüggéseit feltáró vizsgálatokkal. A meglévő vizsgálatok során gyűjtött adatok nem teszik lehetővé a többváltozós elemzések elvégzését az árnyékoktatás területén.

### **3.4. Angol nyelvi árnyékkutatásra irányuló hiátus: hozzáadott érték**

A szakirodalmi feltárás során kirajzolódik, hogy míg nemzetközi szinten bővelkedünk az árnyékkutatásra vonatkozó kutatásokban, a magyarországi kutatások száma csekély. A kifejezetten angol nyelvi árnyékkutatásra fókuszáló nemzetközi kutatások elsősorban neveléstudományi megközelítésből vizsgálják az árnyékkutatás jelenségét, azaz a tanuló családjának szocioökonómiai háttérére vonatkoznak. Emellett rátekintenek az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel okaira, a magán nyelvoktatás eredményességére és hatékonyságára, valamint magán nyelvoktatásban való részvétel nyelvpedagógiai vonatkozásaira. Kifejezetten a kiegészítő magán idegen nyelvi oktatásra szűkítve az árnyékkutatás fogalmát a neveléstudományi és nyelvpedagógiai fókuszú kutatások keresztszertében azonban nyelvtanulási-nyelvtanítási szempontból jelentős hiátus körvonalazódik a magyarországi kutatás szakirodalmában: az angol nyelvi árnyékkutatás hozzáadott értéke, azaz hatása területén, ezért indokoltnak tartjuk ennek vizsgálatát. A hozzáadott érték kutatásunkban kétféle módon értelmezhető: (1) az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel nyelvtanulóra gyakorolt hatása, valamint (2) az angol nyelvi árnyékkutatás eredményessége tekintetében. A nyelvtanulóra gyakorolt hatás, mint hozzáadott érték alatt azt értjük, hogy a kiegészítő magánoktatásban alkalmazott egyénre szabott támogatás és figyelem növelheti a nyelvtanulók motivációját és önbizalmát, éhathatékonyabbá téve ezáltal a tanulást. A magasabb éhathatékonyssággal rendelkező nyelvtanulók motiváltabbak lehetnek abban a tekintetben, hogy kitartsanak céljaik mellett, ami sikeresebb vizsgát (magasabb pontszámokat) eredményezhet. Az angol nyelvi árnyékkutatás eredményessége, mint hozzáadott érték, kutatásunkban a nyelvvizsga bizonyítvány meglétében mérhető. Ez azzal magyarázható, hogy vizsgacentrikus oktatási rendszerünkben a nyelvtanulók (és/vagy családjaik) nagy jelentőséget tulajdonítanak a nyelvvizsga és az érettségi bizonyítvány meglétének. Amennyiben a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsga bizonyítványok megszerzése céljából fordulnak magántanárhoz, a sikeresen letett bizonyítványok aránya egy olyan mutató, ami visszajelzést nyújthat számunkra a magán nyelvoktatás eredményességéről.

A továbbiakban az angol nyelvi árnyékkutatás hozzáadott értékének ismertetésekor első lépésben az angol nyelvi árnyékkutatás nyelvtanulóra gyakorolt hatására tekintünk rá, majd a vizsgacentrikusság-nyelvvizsga eredményesség szerepét mutatjuk be.

#### **3.4.1. Az angol nyelvi árnyékkutatás nyelvtanulóra gyakorolt hatása**

A motiváló nyelvtanulásban elengedhetetlen az, hogy a nyelvtanár különböző tanulási stratégiákat tanítson a diák számára, melyeket a tanuló később önmaga is képes lesz használni, azaz autonóm módon fog tudni részt venni a tanulásban. Továbbá az is fontos, hogy a

nyelvtanár segítse a tanulókat a megfelelő célok kitűzésében, melyek elérése ösztönzően hat a diákokra, és amelyek hozzájárulhatnak ahhoz is, hogy megnőjön az önbizalmuk és ezáltal az *énhatékonyságuk*.

Ilyen nyelvtanulási stratégiák a *célorientáltság* és a saját tanulási folyamatban *ön szabályozó* (Csizér & Tankó, 2017) módon való részvétel képessége, melyek hozzájárulhatnak a *motivált* nyelvtanuláshoz (Öveges & Csizér, 2018). Azáltal, hogy a motiváción keresztül sikerélményben lesz része a tanulónak, megnő a saját képességeibe vetett hite, azaz az *énhatékonysága*, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy eredményesebb legyen a nyelvtanulási folyamat. Minél magasabb a nyelvtanuló *énhatékonysága*, feltételezhetően annál kevésbé fogja igényelni azt, hogy magántanárhoz forduljon kiegészítő órák keretében.

A *célorientáltság*, *ön szabályozás*, *motiváció* és *énhatékonyság* neveléstudományi szempontból is mind fontos fogalmak, mivel jelentős szerepet játszanak annak megértésében, hogy az egyének hogyan tanulnak és hogyan boldogulnak az oktatási környezetben, beleértve a nyelvpedagógiát is. Kutatásunkban a szakirodalmi feltárás alapján hiátusként megjelenő fogalmak összefüggéseiben vizsgáljuk a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétele és eredményessége közötti összefüggéseket, ezért indokoltnak tartjuk azt, hogy a következőkben röviden ismertessük ezen fogalmak kutatásunkra vonatkozó relevanciáját. Első lépésben a *célorientáltság*, mint nyelvtanulási stratégia fogalmát emeljük ki, majd a célkitűzésekhez szükséges *motiváció* és *ön szabályozás* koncepcióját elemezzük Kuhl (1984) *ön szabályozó elmélete*, valamint Dörnyei és Ottó (1998) *a nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje* keretrendszerében. E két elmélet ismertetését azért tartjuk elengedhetetlennek, mert kvantitatív kutatásunk mérőeszközéhez megfelelő elméleti keretet nyújtanak a nyelvtanulók célkitűzései és motivációja vizsgálatakor. Végül a tanulói *énhatékonyság* fogalmát mutatjuk be, mely döntő szerepet játszhat a nyelvtanuló motivációjának fenntartásában, céljai elérésében, nyelvtanulásra vonatkozó eredményességében, és nem utolsósorban abban a döntéshozatalban, hogy szükségét érzi-e a magán nyelvtanulásban való részvételnek.

A nyelvtanulási stratégiák, mint a célok kitűzése, alkalmazása nélkülözhetetlen a nyelvtanulásban, ugyanis a *célorientáltság* képessé teszi a tanulókat arra, hogy aktívan részt vegyenek a nyelvelsajátítási folyamatban, ezáltal könnyebben megértik az új nyelvi ismereteket, és hatékonyabban tudják alkalmazni azokat. Megfelelő stratégiák alkalmazásával a tanulók leküzdhetik az akadályokat, alkalmazkodhatnak a különböző tanulási kontextusokhoz, és végső soron magasabb szintű nyelvtudást érhetnek el a célnyelven. A *célorientáltság* a nyelvtanulásban egy olyan metakognitív indirekt nyelvtanulási stratégia (Oxford, 1990), mely a nyelvtanulás szervezésére és tervezésére vonatkozik. Fejes (2015) a

tanulási motiváció célorientációs megközelítésére támaszkodva végzett kutatásokat, felismerve a motiváció és a célok közötti jelentős összefüggést. A célok kitűzése elengedhetetlen, mivel ösztönzően hatnak a nyelvtanulókra, és a motiváción keresztül hatékonyabb lesz a nyelvtanulás folyamata. A célok lehetnek rövid távúak (pl. konkrét szókincs elsajátítása egy közelgő dolgozathoz) vagy hosszú távúak (pl. az érettségire, nyelvvizsgára való felkészülés, vagy a nyelv folyékony elsajátítása). Józsa és Nikolov (2005) nyelvtanulókkal végzett kutatásukban azt vizsgálták, milyen célokkal rendelkeznek a nyelvtanulók. A szerzők arra az eredményre jutottak, hogy míg a legtöbb tanuló középfokú nyelvvizsgát szeretett volna tenni, az eredményesebb tanulók magasabb célokat tűztek ki maguk számára. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a nyelvtanulásban elért sikerek és a motivált viselkedés közötti kapcsolat jelentős. Ezért úgy véljük, hogy mivel a célok kitűzése és azok megvalósítása pozitívan hathat a nyelvtanulás eredményességére, és mivel a nyelvtanulási stratégiák elsajátítása egy tudatos, megtanulható folyamat, elengedhetetlen, hogy a nyelvtanárok megtanítsák diákjaiknak a világos és elérhető célok kitűzésének fontosságát a nyelvtanulásban. Ezt az állítást támasztja alá Oxford (1990) nézete, aki szerint a megfelelő nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával „a tanulás könnyebb, gyorsabb, élvezetesebb, önállóbb, hatékonyabb és más helyzetekre könnyebben alkalmazható lesz.” (Oxford, 1990, 8.o.). Ezáltal a nyelvtanulók képesek lesznek arra, hogy önmaguk tanulását irányítsák, azaz tanulási folyamatukat önállóan szabályozzák. Hogy a formális oktatás keretein belül milyen mértékben nyílik lehetőség arra, hogy a nyelvtanárok elsajátíttassák tanulóikkal ezt az alapvető stratégiát, kérdéses, azonban egyértelmű, hogy amennyiben sikerül, értékes eszközökkel látják el a tanulókat a nyelvelsajátítás folyamatában.

A célok jelentőségének szemléltetésül elsősorban Dörnyei (2005, 2009) idegen nyelvi érendszer elméletét hívjuk segítségül, aki a motiváció szempontjából alkot teóriát. A szerző különböző fázisokra bontja a nyelvtanulási folyamatot, és a motiváció szempontjából közelítve emeli ki a célkitűzések szerepét. Dörnyei hangsúlyozza azt a tényt, hogy a tanulói motiváció változó, eltérő intenzitás jellemzi azt, ugyanis hatással van rá, hogy a nyelvtanuló hol tart éppen a céljai megvalósításával kapcsolatban. A továbbiakban a motiváció szerepét ismertetjük.

Amellett, hogy a megfelelő célok kitűzése és azok megvalósítása motiválónan hat a nyelvtanulókra, mivel egyfajta ösztönzőerőként szolgál számukra, hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek leküzdeni olyan kihívásokat, melyek nehezítik a nyelvtanulási folyamatot. A *motivált nyelvtanulás* számos területére vonatkozóan végzett vizsgálatokat több kutató. Clément et al. 1994-ben a nyelvtanulók angol nyelvtanuláshoz való hozzáállását, szorongását és motivációját, valamint az osztálytermi légkörrel kapcsolatos felfogását elemezték. A szerzők eredményei arra világítottak rá, hogy míg a motiváció előrejelzésében

legmeghatározóbb tényező a nyelvtanulók önbizalma volt, fontos szerepet játszott a csoportkohézió, ami a motiváció növekedés mellett csökkentette a nyelvtanulók szorongását. Csizér (2019) Dörnyei L2 motivációs énrendszer elméletére (Dörnyei, 2009; Dörnyei, 2001a, 2001b; 2010, 2014; Ushoida & Dörnyei, 2009) irányulóan végzett átfogó kutatást, míg Csizér és Albert (2024) középiskolások körében azt vizsgálták, hogy milyen összefüggések érhetőek tetten a motiváció, az érzelmek és az autonóm tanulás területén. Csizér és Kálmán (2019) a motiváció és a nyelvtanulási tapasztalatok közötti korrelációkat tárják fel nyelvtanárokkal és nyelvtanulókkal folytatott kutatásukban, és arra a következtetésre jutnak, hogy a nyelvtanulás sikere, a tanár személyisége, a kapcsolattartásra vonatkozó tapasztalatok, valamint a második nyelvhez való hozzáállás meghatározónak bizonyulnak a motiváció területén. A nyelvtanulási motivációra irányulóan Csizér és Kormos (2008, 2009, 2012) végeztek kutatásokat. A szerzők (Csizér & Kormos, 2008) interkulturális kutatásuk eredményeként azt a következtetést vonták le, hogy a magas szintű motivációval rendelkező nyelvtanulók gyakrabban vettek részt különböző típusú interkulturális kapcsolatokban, mint azok a diákok, akik kevesebb energiát fordítottak a nyelvtanulásra. Dörnyei (1990) az integratív és instrumentális motivációs alrendszer mellett olyan motivációs területekre mutat rá, mint a siker iránti igény, múltbéli sikertelenségek, valamint a motiváció hosszú távon való fenntartása Dörnyei (2020).

Dörnyei és Ryan (2015, idézi Prohászka, 2021) a nyelvtanulási motiváció fejlődését három szakaszra bontotta: az első a „szociálpszichológiai” (47.o.) megközelítés időszaka, amely az 1959 és 1990 közötti éveket öleli fel. Ezt követte a „kognitív-szituatív” (47.o.) irányultság, amely az 1990-es évekre jellemző. Végül a „folyamatorientált” (47.o.) szemlélet a 2000-es évek elején jelent meg.

A szociál-pszichológiai időszak kiemelkedő alakjai Gardner és Lambert, akiknek kutatásai (Gardner & Lambert, 1959,1972) mérföldkönek számítanak a nyelvtanulási motiváció kutatásában, mivel korábban úgy vélték, hogy a nyelvtanulási képességek határozzák meg a nyelvtanulás eredményességét. Gardner azonban úgy véli, hogy a nyelvi készségek és az intelligencia mellett a nyelvtanuló attitűdje és a motivációja jelentős szerepet töltenek be a nyelvtanulásban, ugyanis az integratív motivációval rendelkező nyelvtanulók eredményesebbek, mint azok, akik instrumentális motivációval rendelkeztek. A kognitív-szituatív időszak jellemzője, hogy a kutatók különböző modelleket hoztak létre a motivált nyelvtanulás megnevezésére és szemléltetésére (Prohászka, 2021). Dörnyei és Ottó (1998) megalkották a *nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljét*, ami a nyelvtanulás kontextusában hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a tanulási folyamatra összpontosítsunk, nem pedig kizárólag az eredményre vagy a végcélra. A szociopedagógiai elméletben gyökerező megközelítés azt feltételezi, hogy a tanulók attitűdje, motivációja és elkötelezettsége

kulcsfontosságú tényezők, amelyek befolyásolják tanulási tapasztalataikat és a nyelvtanulás eredményességét. A *nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje* három különböző fázisra építve határozza meg a nyelvtanulási folyamatot: (1) előszakasz, (2) cselekvési szakasz, (3) utószakasz. Az előszakasz azt jelenti, hogy a diák megteszi a nyelvtanulással kapcsolatos választását, és célt tűz ki maga elé. A cselekvési szakaszra az jellemző, hogy a diák próbálja fenntartani kezdeti motivációját, megpróbálja megvalósítani a kitűzött célt, és szabályozni önmaga cselekvését. Ebben a fázisban döntő tényező, hogy milyen nyelvtanulási tapasztalatokkal rendelkezik a tanuló, milyen hatások érik – adott esetben mind a formális oktatásban, mind a magán nyelvoktatásban –, mennyire képes szabályozni önmaga tanulását. Az utószakaszt pedig a tanuló önmagába vetett hite – azaz énhatékonyága – határozza meg, valamint azon tényezők és visszacsatolások, melyek hatással voltak a nyelvtanulás folyamatára. A folyamatorientált perspektívák arra ösztönzik a tanulókat, hogy olyan stratégiákat fogadjanak el, amelyek elősegítik az autonómiát, mint például a reflektív gondolkodás képességét, vagy hogy rövid távú célokat tűzzenek ki maguk elé, valamint a célnyelven való értelmes interakciók lehetőségeit keressék. Dörnyei és Ottó megközelítése egy fenntarthatóbb és élvezetesebb nyelvtanulási tapasztalat megteremtését célozza, ami végső soron magasabb szintű nyelvtudáshoz és hosszú távú motivációhoz vezet. A szerzők mindezek során a tanulás folyamatát, nem pedig a tudásszint elérését hangsúlyozzák.

Dörnyei és Csizér (1998) nyelvtanulásra vonatkozó '*Ten Commandments*' (Tízparancsolat) tanulóknak szánt olyan motivációs stratégiákat fogalmaznak meg, mint a tanár személyes példamutatása, a kellemes osztálytermi környezet kialakítása, és tanár-diák kapcsolat (4. táblázat):

#### 4. táblázat: Dörnyei és Csizér (1998) Ten Commandments (Tízparancsolat) – tanulóknak szánt motivációs stratégiák

1. Példamutató viselkedés
2. Kellemes, nyugodt környezet teremtése a nyelvi órán
3. A feladatok megfelelő módon való bemutatása
4. Jó kapcsolat kialakítása a diákokkal
5. A diák nyelvi magabiztosságának fejlesztése
6. Érdekes nyelvi órák tartása
7. A tanulói autonómia támogatása
8. A nyelvi folyamat személyessé tétele
9. A tanuló célorientáltságának a növelése
10. A tanulók megismertetése a célnyelvi ország kultúrájával

*Forrás: Ten Commandments (Dörnyei & Csizér, 1998, 215.o. alapján saját szerkesztés)*

Deci és Ryan (1985, 2002) önmeghatározási (self-determination) elméletükben a belső motiváció jelentőségét helyezik előtérbe, mely hosszú távon képes kifejteni hatását az egyén életében. A nyelvtanulók esetében motivációs erővel bírhat egy nehezebb dolgozatra, vagy vizsgára való felkészülés, de akár egy hétköznapi beszédhelyzetben való megnyilvánulás is. Amennyiben a tanuló le tudja küzdeni az elé kerülő kihívásokat, az sikerélményt ad számára, és képes lesz belső motiváción keresztül különféle nyelvtanulási célokat kitűzni maga elé, melyek teljesítése jobb hosszú távú eredményekhez vezet. Ugyanakkor a belső motiváció mellett a külső motiváció is segíthet az egyénnek abban, hogy megvalósítsa nyelvtanulási céljait. Ilyen külső motiváció lehet például a tanulmányi siker, a tanulmányi előmenetel, egy vizsga sikeres teljesítése, de akár a nyelvtanár is motiváló lehet a nyelvtanuló számára. Emellett motiválóan hathat, azaz külső nyomásként szolgálhat a szülőkből kialakult kép, mely egyfajta társadalmi nyomásként jelenik meg a középosztálybeli családok esetében (Islam & mtsai, 2021).

A motiváció-kutatások folyamatorientált korszakának egyik képviselője Larsen-Freeman (1997), aki a káosz és komplexitás nem-lineáris elméletei és a nyelvtanulás közötti összefüggéseket elemezte. A motivációra úgy tekinthetünk, mint egy folyton változó „önmagában alakuló, komplex rendszerre” (Prohászka, 2023, 51.o.), ami azt feltételezi, hogy nehezen érhető tetten a működése egyetlen elmélet összefüggéseit elemezve, ugyanis a motivációt számos hatás befolyásolja. Ezen kívül Túri (2023, 94.o.) úgy véli, hogy „a rendszernek olyan interaktív komponensek és ágensek a szereplői, mint az informális, formális és nem formális oktatás-nevelés szereplői és közege”. Annak ellenére, hogy a nyelvtanulási motiváció kutatására vonatkozóan bőséges szakirodalmi háttér érhető el, nem rendelkezünk

adattal arról, hogy milyen összefüggések vonhatóak le az árnyékkoktatásban való részvétel és a nyelvtanuló motivációja között, ezért ennek vizsgálata elengedhetetlen kutatásunkban.

A motiváció fenntartásához igen fontos az *önszabályozó* tanulás képessége, mint a tanulóközpontú tanulás alapvető eleme. Míg ezen készség jelentőségére Bandura (1989, 1997) hívja fel a figyelmet szociális tanulási elméletében, többen kiemelik az önszabályozás fogalmának fontosságát. Zimmermann (1990) úgy véli, hogy az önszabályozás képessége olyan az egyén által generált gondolatokra, érzésekre és cselekedetekre vonatkozik, ami hozzájárul ahhoz, hogy az egyén képes legyen elérni a kitűzött céljait. Pintrich és De Groot (1990) Bandurához hasonlóan rámutatnak az önszabályozás mint nyelvtanulási stratégia fogalmára, amit a szerzők elengedhetetlennek tartanak az eredményes nyelvtanulásban.

Az önszabályozás és az autonóm tanulás szorosan összefonódó fogalmak, amelyek támogatják egymást a nyelvtanulásban. Az autonóm tanulók felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért, és önszabályozó magatartást tanúsítanak, mint például a célok kitűzése, a haladásuk nyomon követése és az eredményeik értékelése, azokra való reflektálás. Az önszabályozás gyakorlásával az autonóm tanulók jobban felkészültek arra, hogy hatékonyan tudják irányítani tanulásukat, és önállóan elérjék nyelvtanulási céljaikat. Annak ellenére, hogy az önszabályozást értékelő PISA-tesztek rávilágítanak e készségek fontosságára az oktatási eredményességben, D. Molnár (2014) tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy a PISA 2000 nemzetközi kutatási projekt eredményei alapján Magyarországon a gyerekek még mindig túlnyomórészt az emlékezesi stratégiákra hagyatkoznak. A főként memorizálásra támaszkodó tanulók stratégiája arra enged következtetni, hogy a PISA által értékelt készségek és a magyar oktatásban általánosan használt stratégiák között szakadék van. Felmerül a kérdés, hogy milyen okkal magyarázható ez a jelenség: a nyelvtanulók aktivitásának a hiányával, avagy ezzel ellentétben, a nyelvtanárok által még manapság is alkalmazott nyelvtanfordítós módszerrel (Einhorn, 2015). Tantervi szinten ugyan megjelenik ezen fontos készségeknek a tanmenetbe való beépítése, a gyakorlatban azonban nem kap hangsúlyt a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás és az önszabályozó tanulási stratégiák alkalmazása. Annak ellenére, hogy a memorizálás hasznos kognitív tanulási stratégiai eszköz, nem feltétlenül jelenti az önszabályozásban való jártasságot. A hatékony önszabályozás magában foglalja a célok kitűzésének, a haladás nyomon követésének és a tanulási stratégiák ennek megfelelő adaptálásának képességét, ami túlmutat a puszta memorizáláson. A PISA-eredmények ezért kérdéseket vetnek fel azzal kapcsolatban, hogy a memorizálásra helyezett hangsúlyok közepette a magyar tanulók milyen mértékben fejlesztenek holisztikus, önszabályozó tanulási készségeket. Ezt igazolja Illés (2019) kutatási eredménye is, aki nyelvtanárokkal készített pilot kutatást az önszabályozás képességének tanításával kapcsolatban. A szerző kutatási eredményei

arra mutatnak rá, hogy míg a nyelvtanárok tudatosan próbálták beépíteni ezen készségek elsajátíttatását a gyakorlatukba, úgy vélték, hogy a nyelvtanulók túlonként a nyelvtanáraikra támaszkodtak, és magas elvárásaik voltak a tanulás külső irányításával kapcsolatban. Illés (u.o.) hangsúlyozza az egyéni erőfeszítések és segítségkérés szerepét is a tanulók részéről, melyek hozzájárulnak a sikeres nyelvtanuláshoz az önszabályozó tanulásban. Ugyanakkor érdekes jelenségre mutat rá a szerző: a megváltozott szülői szerepek, a nagymértékű szülői bevonódás a középiskolás gyermek életébe negatívan befolyásolja a tanulói autonómia kialakulását, mely hatással lehet a tanulás önszabályozási készségének elsajátítására.

Láthatjuk, hogy összetett fogalom az önszabályozott tanulás, melynek vizsgálata jelentős, ugyanis ahogy tanulmányában D. Molnár (2014) rámutat, az önszabályozott tanulás egyfajta választ nyújthat a 21. századi megváltozott, újfajta tanulás kihívásaira. Mivel tudatos tanulási folyamatról van szó, fontos szerepet kap a kitűzött cél, amely belső motivációként szolgálhat a tanuló számára. Ezen célokat Boekaerts (1999) hierarchikus rendszerként szemlélteti, ugyanis további (pl. rövid- és hosszú távú) célokat alkotnak. Zimmerman (2000) úgy véli, az önszabályozás során az egyén első lépésben felállítja a kitűzött célokat, terveket, melyekre hatással van az önmagába vetett hite. Ezután önkontroll gyakorlásán keresztül figyelemmel kíséri a változásokat mind önmagában, mind környezetében, és próbál ezen változásokhoz alkalmazkodni. Végül önreflexiót alkalmazva önértékelést végez, és levonja a következtetéseket, melyek pozitív vagy negatív hatással vannak a tanulási folyamatra. Alacsony önszabályozós képesség esetén elkerülő hozzáállást folytathat, míg a magas önszabályozós képesség motiválóan hathat a tanulásra, és az újabb célok kitűzésére. Kuhl (1984) önszabályozó elméletében szintén az egyén cselekvése és céljai közötti összefüggéseket elemzi. A szerző az egyének viselkedését két különálló rendszer szabályozása alapján határozza meg: az „értékelő rendszer” és az „akarati rendszer”. Az értékelő rendszer felméri a lehetséges cselekvések szükségességét, amelyeket a személyes célok, értékek és társadalmi normák befolyásolnak. Eközben az akarati rendszer felelős a cselekvések kezdeményezéséért, fenntartásáért és gátlásáért, amelyet olyan kognitív erőforrások hajtanak végre, mint a figyelem, az erőfeszítés és a kitartás. Kuhl (u.o.) kiemeli az affektus szerepét az önszabályozásban, azt sugallva, hogy a pozitív hatás fokozza az akarati rendszer hatékonyságát, míg a negatív hatás ronthatja azt. Ezenkívül a szerző azt állítja, hogy az erős önszabályozó képességekkel rendelkező egyének jobban össze tudják hangolni cselekvéseiket céljaikkal, ami alkalmazkodóbb és sikeresebb eredményekhez vezet. Fontos eleme Kuhl (2000) önszabályozó elméletének a motiváció szerepe, ami azonban a szerző véleménye szerint csupán a cselekvés – tanulás – kezdeti szakaszában meghatározó, ugyanis a motiváció csak a cselekvéssel

kapcsolatos döntéshez vezet el; a cselekvés beteljesítéséhez már nem elegendő a motiváció, helyette akarati döntés szükséges.

A nyelvtanuló önmaga képességeiről alkotott képe, azaz *énhatékonyága* nagymértékben hatással lehet a nyelvtanulás eredményességére. Az *énhatékonyág*, egy Albert Bandura (1997) pszichológus által javasolt fogalom alapján azt jelenti, hogy az egyén egy adott helyzetben meghatározott feladatot sikeresen képes végrehajtani (Bandura 1997, idézi Pajares 1996, idézi Orosz 2023, 42.o.). A nyelvtanulás kontextusában az *énhatékonyág* döntő szerepet játszik, ugyanis a magas *énhatékonyággal* rendelkező tanulók nagyobb valószínűséggel tesznek nyelvtanulási erőfeszítéseket, tűznek ki maguknak kihívást jelentő célokat, és hatékony stratégiákat alkalmaznak e célok elérése érdekében. Úgy gondolják, hogy le tudják győzni az akadályokat és a kudarcokat a tanulási folyamat során. Éppen ezért releváns annak kutatása, hogy az *énhatékonyág* milyen módon van hatással az eredményes nyelvtanulásra.

Piniel és Csizér (2013) kutatása azt mutatja, hogy az *énhatékonyág* jelentős szerepet játszik a nyelvtanulásban, mivel befolyásolja a nyelvtanulók célkitűzéseit, melyek pozitívan hathatnak az eredményes nyelvtanulásra. Bandura (1997) *énhatékonyág* elméletében úgy véli, hogy a folyamatos tanulás és fejlődés alapvető eleme olyan célok kitűzése, amelyek a kompetencia fejlesztésére és új készségek elsajátítására összpontosítanak, és amelyek hozzájárulnak az egyén eredményességéhez

Az *énhatékonyág* nemcsak a tanulók célkitűzéseit befolyásolja, hanem az autonómiájukat is, vagyis azt a képességüket, hogy irányítani tudják tanulási folyamatukat. Kormos és Csizér (2014) hangsúlyozzák, hogy a tanulók *énhatékonyága* összefügg a nyelvtanulási célok jelentőségével. A szerzők kutatásukban az önszabályozó, motivált tanulás és az *énhatékonyág* összefüggéseit vizsgálják. Az autonómia elősegíti a függetlenség és az önirányítás érzését, ami hatékonyabb nyelvtanulási eredményekhez vezet. Amellett, hogy az *énhatékony* nyelvtanulók magasabb fokú autonómiával rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel képesek szabályozni saját tanulási tevékenységeiket, azaz nagyobb mértékű önszabályozó képességgel rendelkeznek, ami hatással van arra, milyen fajta tanulási célokat tűznek ki maguk elé, milyen mértékben képesek nyomon követni előrehaladásukat, és milyen fajta tanulási stratégiákat tudnak alkalmazni.

Csizér (2012) kutatásában arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvtanuló *énhatékonyággal* kapcsolatos nézetei hatással vannak arra, hogy képes lesz a tanulási folyamatának önszabályozására, azaz a nyelvtanulásba fektetett energia mennyiségét is meghatározza. A tanulók saját képességeikbe vetett meggyőződésük erősítésével mind a nyelvtanárok, mind a nyelvtanulók fokozhatják a motivációjukat és elköteleződésüket a célnyelv iránt. Az *énhatékonyág* azt jelenti, hogy a nyelvtanuló képes végrehajtani egy adott

feladatot vagy célt. Ha a tanulók magas énhatékonysággal rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel tűznek ki ambiciózus, de reális nyelvtanulási célokat, melyek megvalósítása a fejlődéshez vezet. Ezek a célok mérföldkövekként szolgálnak, amelyek motiválják a tanulókat abban, hogy kitartóak legyenek, és fejlesszék nyelvtudásukat.

Csizér et al. (2021) azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy annak ellenére, hogy az énhatékonyság kulcsfontosságú az eredményes nyelvtanulásban, a fogalom vizsgálatára viszonylag kevés kutatás irányul. A szerzők középiskolásokkal végzett kvantitatív kutatásukban arra a következtetésre jutnak, hogy az énhatékonyság olyan szempontból meghatározó a nyelvtanulásban, hogy a pozitív nyelvtanulási tapasztalatok eredményeként a nyelvtanulók több energiát fektetnek a nyelvtanulásba.

Míg az énhatékonyság központi tényező az eredményes nyelvtanulásban, az angol nyelvi árnyékkoktatás területén hiátus tapasztalható e területen, ugyanis nem rendelkezünk elegendő adattal arra vonatkozóan, hogy az árnyékkoktatás milyen módon és milyen mértékben van hatással a nyelvtanuló énhatékonyságára, és ezáltal a nyelvtanulás vélhető eredményességére az árnyékkoktatásban.

### **3.4.2. Vizsgacentrikusság - nyelvvizsga eredményesség**

Kutatásunkban hangsúlyt helyezünk az árnyékkoktatás eredményességére, hatékonyságára, aminek a mérése kihívást jelenthet a kutatók számára. Ez azzal magyarázható, hogy egyrészt mind társadalmi szinten, mind az individuum tekintetében feltételezhetően nagymértékű különbségek léteznek a tanulók nyelvtanulási motivációit, valamint az ebből adódó angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel okait illetően. Másrészt a nemzetközi mérések során maga az árnyékkoktatás komplex fogalmi értelmezése a nyelvi korlátok miatt nehézkessé teszi az árnyékkoktatásra vonatkozó adatok begyűjtését, ahogyan az a PISA tesztben is történt (Bray, 2010, 2014), azaz a fordítás miatt félrevezető adatok születtek, mivel nem volt egyértelmű, hogy tandíj ellenében történő, vagy térítésmentes tevékenységekre utalnak az árnyékkoktatásra vonatkozó kérdések.

Az árnyékkoktatás eredményességének vizsgálatakor kirajzolódik, hogy a szakirodalomban a nyelvtanulással kapcsolatos egyik legdokumentáltabb terület a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésére irányul. Erre magyarázatul szolgálhat az, hogy a magyarországi iskolarendszer vizsgacentrikusságát (Öveges & Csizér, 2018) alapul véve elmondható, hogy a nyelvvizsgák döntő szerepet játszanak a nyelvtanulásban, és céljuk, hogy objektív és standardizált módon mérjék a tanulók nyelvtudását. Ebből kiindulva érthető, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatást többségében nyelvvizsgafelkészítés céljából veszik igénybe a

nyelvtanulók (Réti, 2009) tanulmányi eredményességük fejlesztéseként, éppen ezért a sikeres nyelvvizsga arányát a magán nyelvoktatás hozzáadott értékeként tekinthetjük.

Ugyanakkor Bárdos (2019) tanulmányában számos kérdést vet fel, melyek arra vonatkoznak, hogy a nyelvvizsga bizonyítványok megléte valóban alapot nyújthat-e a tanuló sikerességéhez. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy amennyiben a nyelvtanulók nem magát a nyelvet tanulják, hanem nyelvvizsgára készülnek, előfordulhat, hogy a nyelvtanulók nem tesznek szert valós nyelvtudásra. Ezen kívül a szerzőben az a kétség is felmerül, hogy amellet, hogy a vizsgáztató szubjektíven állhat a nyelvtanulóhoz, minden kritériumnak megfelelő, „tökéletes nyelvvizsga” nem létezik. A vizsgafejlesztők szakértelme ellenére kétséges, hogy milyen mértékben sikerül megbízható, teljes mértékben validált nyelvvizsgát összeállítani. Bárdos felvetésével egyezően Csizér és Illés (2018) kutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy a nyelvtanárok szerint a nyelvvizsga bizonyítvány nem pontos mérési eszköz.

Ennek ellenére kétségtelen, hogy motiválóan hathat a nyelvtanulók számára az, hogyha képesek olyan célokat megfogalmazni önmaguk számára, melyek a nyelvvizsgák letételére vonatkoznak. Csizér és Öveges 2021-ben végeztek kérdőívest felmérést középiskolások körében; arra kerestek választ, hogy a nyelvtanulók véleménye alapján milyen összefüggés található a nyelvvizsga és az idegen nyelvi motiváció között. Érdekes módon a válaszadók eredményei alapján nem volt egyértelműen motiváló hatása a nyelvvizsgáknak, ugyanis a nyelvtanulók többségében úgy gondolták, hogy amennyiben nem használták a nyelvet, nem marad tartós a tudásuk, azaz a nyelvvizsga nem bizonyítéka a nyelvtudásnak (94.o.).

Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga jelentősen javítja az egyén mind a felsőoktatási rendszerbe való bekerülésének, mind a globális munkaerőpiacon való elhelyezkedésének esélyét, azaz növeli a versenyképességet. A nyelvvizsga szerepe különösen fontos a magyar felsőoktatásban, így a középiskolai tanulók közötti megmérettetés jelenleg is nagymértékű, ugyanis a nyelvtudást igazoló dokumentumok – melyek súlyát törvény szabályozza – jelentős szereppel bírnak. A kétszintű érettségi bevezetésével egyidőben a 2005. évi CXXXIX. törvény - a felsőoktatásról 62. § (1) rögzítette, hogy a B2-es szintű középfokú nyelvvizsga bizonyítvány megléte az egyetemi alapképzés kimeneti feltétele<sup>13</sup>. A nyelvvizsga bizonyítvány a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet értelmében az emelt szintű idegen nyelvi érettségivel kiválthatóvá vált. A nyelvvizsga értékét szintén növelte a nyelvtanulók körében az a 2014-ben készült törvénytervezet<sup>14</sup> (Fekete & Csépes, 2018), mely a B2-es szintű középfokú nyelvvizsga meglétét már a továbbtanuláshoz szükséges bemeneti követelményként határozta meg. Annak ellenére, hogy ezt a

<sup>13</sup> <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0500139.TV&pagenum=2>

<sup>14</sup> [https://eduline.hu/nyelvtanulas/20191204\\_kozepiskolai\\_nyelvoktatás\\_es\\_felveteli](https://eduline.hu/nyelvtanulas/20191204_kozepiskolai_nyelvoktatás_es_felveteli)

törvénytervezetet később visszavonták, és a 2020-as felvételi eljárásban eltörölték a középfokú nyelvvizsga követelményt, feltételezhetően a törvénytervezet hatással volt a magán nyelvoktatásban való magas részvételre, és tovább nőtt az angol nyelvi árnyékoktatásban résztvevők aránya. A nyelvtudást igazoló dokumentumok meglétére szintén hatással van a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendeletet módosító 339/2022. (IX. 7.) Kormányrendelet, mely alapján a 2024. felvételi eljárás keretei között első alkalommal nyílt lehetőségük az egyetemeknek arra, hogy ügynevezett intézményi pontok formájában maguk döntsenek többek között a különböző nyelvtudást igazoló dokumentumok súlyáról. Míg korábban a B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány előfeltétele volt a diplomaszerezésnek, a módosító rendelet eredményeként a 2024-ben életbe lépett felsőoktatási pontszámító rendszer lehetővé teszi, hogy az egyetemek intézményi pontjaik keretében maguk határozzák meg, hogy adott szakképzettséghez milyen szintű nyelvtudásra, és milyen típusú dokumentumra van szüksége a hallgatóknak, azaz milyen arányban ismerik el a jelentkezők nyelvtudását. Ez alapján várható, hogy a jövőben átrendeződik a B2-es és C1-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány, valamint az emelt szintű nyelvi érettségi értéke. Vélhetően ez korántsem jelenti azt, hogy értékét veszítené akár a nyelvvizsga bizonyítvány, akár az érettségi bizonyítvány, azonban előfordulhat, hogy felsőoktatási intézménytől és szaktól függően az eltérő pontszámítási rendszer következtében a nyelvtanulók különböző mértékű jelentőséget tulajdonítanak a dokumentumoknak.

Kutatások mutatnak rá, hogy az árnyékoktatás egyik fő motivációs faktora a versenyképesség növelése. Ezt igazolja Réti (2009) tanulmánya, aki szintén rámutat az árnyékoktatás versenyképesség-növelő oldalára, valamint arra hívja fel a figyelmet, hogy – a matematika és a természettudományos tárgyak mellett – az idegen nyelv tantárgy esetében a szülők számára a vizsgákra való felkészítés kerül előtérbe. Ceglédi és Szabó (2014) – akik egyetemista hallgatók körében végeztek felmérést a HERD kutatás keretében – kutatási eredményei szintén azt a megállapítást támasztják alá, hogy az árnyékoktatásban részt vevő hallgatók legnagyobb aránya nyelvvizsgafelkészítés miatt járt magánórára, ami szintén vélhetően az intenzív versenynek köszönhető. Mindaddig azonban, amíg a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás vizsgaközpontúsága jellemző marad (Öveges & Csizér, 2018; Csizér & Öveges, 2021), feltételezhető, hogy az árnyékoktatás is megőrzi versenyszellemét.

Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a célorientált, vizsgára összpontosító felkészülés nem vezethet-e ugyanolyan eredményességhez a magán nyelvoktatásban részt nem vevő tanulók körében, mint magántanárhoz járó társaik körében, amennyiben biztosítva vannak számukra az eredményességhez nélkülözhetetlen tényezők. Vitathatatlan, hogy az eredményesség szubjektív fogalom, továbbá nehezen meghatározható, mérhető. Azonban

kiindulási pontot jelenthet számunkra, hogy általában a nyelvtanulók a továbbtanulási aspiráció növekedése érdekében vannak jelen magas arányban a magánoktatásban, az erős verseny miatt, hiszen növekszik az iskolai teljesítmény, valamint a felsőfokú tanulmányok befejezésével a munkaerőpiacon való elhelyezkedésük lehetősége (Varga, 2015). Ez a fajta továbbtanulási aspiráció növelhető az eredményes vizsgák letételével, idegennyelv esetén a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésével, valamint a minél magasabb százaléku érettségi vizsga teljesítésével.

Arra vonatkozóan azonban, hogy tapasztalható-e különbség azok között, akik jártak angol nyelvi árnyékoktatásra, illetve nem jártak, nem rendelkezünk adattal. A fentiek tükrében indokoltnak tartjuk megvizsgálni, hogy a magán nyelvoktatásban való részvétel és a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése között található-e összefüggés, azaz növeli-e a nyelvvizsga bizonyítvány letételének arányát az, ha a nyelvtanuló részt vett angol nyelvi árnyékoktatásban. Emellett arra is rátekintünk, hogy a különböző szocioökonómiai háttérváltozók milyen módon és mértékben befolyásolják a tanulók nyelvvizsga-eredményességét.

Jelen fejezetben az idegen nyelvi képzés az árnyékoktatásban területére szűkítve ismertettük azokat a kutatási területeket, melyek hiátusként jelennek meg mind az általános, mind a szakirodalmi elemzésünk alapján. Ezek a területek egyrészt az angol nyelvi árnyékoktatás nyelvtanulóra gyakorolt hatását érintik, másrészt a vizsgacentrikus nyelvtanítási gyakorlatra vonatkoznak, és a nyelvvizsga eredményességet mérik.

A nyelvtanulási stratégiák, a célorientáció, az önszabályozó tanulás, a nyelvtanulási motiváció, valamint az énhatékonyság fogalmak köré építve bemutattuk azon területeket, melyek hiátusként jelennek meg a nyelvpedagógiai és neveléstudományi kutatások vetületében, és melyek az idegen nyelvi árnyékoktatás hozzáadott értékeként fogalmazódnak meg. Összeségében a célorientáltság, motivált nyelvtanulás, az önszabályozás és az énhatékonyság olyan összefüggő fogalmak, amelyek átfogó keretet adnak a hatékony nyelvtanulás megértéséhez és elősegítéséhez. Azok a tanulók, akik aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban, hisznek saját képességeikben, értelmes célokat tűznek ki maguk elé, szabályozzák tanulási tevékenységeiket, és magukévá teszik tanulási útjukat, nagyobb valószínűséggel járnak sikerrel a nyelvelsajátításban, és fejlesztik a célnyelvi ismereteiket.

A jelen fejezetben ismertetett Kuhl (1984) önszabályozó elmélete, valamint Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje megfelelő alapot nyújtanak számunkra, mivel átfogó keretet biztosítanak a motiváció, és az ahhoz szükséges önszabályozás aspektusainak megértéséhez. Emellett segítenek azonosítani azokat a konkrét motivációs fázisokat és tényezőket, amelyek kvantitatív módon mérhetőek a tanulók döntéshozatali

folyamatainak és a magánoktatásban való tartós részvételének elemzéséhez, ezért ezek az elméletek kvantitatív mérőeszközünk elméleti háttérét képezik, mely konstruálásának létrejöttét a továbbiakban, a disszertáció empirikus fejezetében részletesen tárgyalunk.

A fentiek tükrében kvantitatív kutatásunkban indokoltnak tartjuk megvizsgálni, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel és a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése között található-e összefüggés: az előbbi növeli-e a nyelvvizsga bizonyítvány letételének arányát, vagyis nagyobb arányú eredményesség jellemzi-e azokat a nyelvtanulókat, akik részt vettek angol nyelvi árnyékoktatásban, mint azokat a társaikat, akik nem vettek részt. Emellett arra is rátekintünk, hogy a különböző háttérváltozók milyen módon és mértékben befolyásolják a nyelvtanulók nyelvvizsga eredményességét.

## **4. AZ ÉSZAKKELET-MAGYARORSZÁGI VÁRMEGYÉK GIMNÁZIUMAIBAN ÉS EGYETEMEIN VÉGZETT KUTATÁS MÓDSZEREI**

### **4. 1. A kutatás módszertana**

Jelen fejezetben bemutatjuk empirikus kutatásunk koncepcióját, valamint a kutatás módszertanát. A kutatások részletes ismertetésére *A kvalitatív pilot kutatás* és *A kvantitatív kutatás* fejezetekben kerül sor.

#### **4.1.1. Az értekezésben bemutatott empirikus kutatás koncepciója**

Empirikus kutatásunkban szekvenciális feltáró kevert módszerű modellt alkalmaztunk (Creswell, 2012), amely modell lehetőséget nyújt a kutató számára a kvalitatív és kvantitatív adatok kevert módon való felhasználására, két vagy több fázisban. A kvalitatív kutatás feltáró jellege előzetes hipotézisek megfogalmazását segítette elő, míg a kvantitatív elemzésünk eredményei lehetővé tették, hogy értékes következtetéseket vonjunk le az adott nyelvtanulói mintára vonatkozóan. A kevert módszertan alkalmazása lehetőséget biztosított a nyelvtanulási folyamatok mélyebb megértésére. Kétlépcsős kutatásunk menetét az 5. táblázat szemlélteti, mely felvázolja mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatásban használt dimenziókat, valamint a kvalitatív kutatás eredményeit, mely alapján kvantitatív kutatásunk mérőeszközének dimenzióit konstruáltuk.

Kutatásunk első szakaszában, 2020 őszén a hazai és nemzetközi szakirodalom feltárását tűztük ki célul; a szakirodalmi áttekintés során kirajzolódott, hogy míg az árnyékoktatás elméleti háttérével kapcsolatosan bőséges szakirodalom áll rendelkezésünkre, hiátust tapasztalhatunk a nyelvtanulók árnyékoktatásban való részvételének indítékai, okai, az árnyékoktatás hatása, illetve hatékonysága tekintetében az idegennyelv tanulására vonatkozóan. Annak érdekében, hogy választ kapjunk a szakirodalmi áttekintés alapján hiányosságként felmerülő kérdésekre – melyek részletes bemutatására *A kvalitatív pilot kutatás* fejezetben kerül sor –, kismintás, feltáró jellegű kvalitatív kutatást végeztünk az árnyékoktatásban részt vevő középiskolás diákok szüleivel (N=10) 2020 őszén és 2021 tavaszán, két ütemben. A mintavétel során hólabda módszert (R. Fedor & Huszti, 2016) alkalmaztunk, amely lehetővé tette a releváns résztvevők bevonását. A nyelvtanulók helyett a szülői célcsoport választását azért tartjuk indokoltnak, mivel általuk betekintést nyerhetünk a szülők oktatással kapcsolatos döntéseibe, a magán nyelvoktatás felé támasztott elvárásaikba és pénzügyi megfontolásaikba. Úgy véljük, a szülők szempontjai elengedhetetlenek ahhoz, hogy

megértjük az árnyékoktatás dinamikáját, mivel az ő döntéseik kulcsfontosságú szerepet játszanak abban, hogy megvalósuljon a magán nyelvtanulás.

## 5. táblázat: Szekvenciális feltáró jellegű kevert módszerű kutatásunk elméleti háttere

A kvalitatív kutatás dimenziói a feltárt szakirodalom alapján	A kvalitatív kutatás eredményének fókuszpontjai	A kvantitatív kutatás dimenziói a kvalitatív kutatás eredményének fókuszpontjai alapján
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nyelvtanulói motiváció</li> <li>• árnyékoktatásban való részvétel oka</li> <li>• magántanárral szemben támasztott elvárások</li> <li>• árnyékoktatásban való részvétel eredménye</li> <li>• egyéb készségek/kompetenciák fejlődése</li> <li>• jövőbeli hatás</li> <li>• család kulturális/anyagi tőkéje</li> </ul>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 10px 20px; border-radius: 10px; margin-right: 10px;">Motivációk és okok</div> <div style="background-color: #d9e1f2; padding: 10px; border-radius: 10px; display: flex; align-items: center;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formális oktatás kritikai szemlélete</li> <li>• Egyéni igények figyelembevétele: introvertált diákok, alacsony óraszám, heterogén csoportok</li> <li>• Rugalmasság, diákbarát hozzáállás</li> <li>• Beszédcentrikusság</li> </ul> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 10px 20px; border-radius: 10px; margin-right: 10px;">Hozzáadott érték</div> <div style="background-color: #d9e1f2; padding: 10px; border-radius: 10px; display: flex; align-items: center;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anyanyelvi tanár</li> <li>• Önbizalom, magabiztosság</li> <li>• Nyelvvizsga</li> <li>• Szociális érzékenység</li> <li>• 21. századi készségek</li> </ul> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 10px 20px; border-radius: 10px; margin-right: 10px;">Társadalmi mobilitás</div> <div style="background-color: #d9e1f2; padding: 10px; border-radius: 10px; display: flex; align-items: center;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kibővülő továbbtanulási lehetőségek</li> <li>• Külföldi továbbtanulás</li> </ul> </div> </div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nyelvtanítás módszere</li> <li>• egyéni tanulói különbségek (differenciálás)</li> <li>• tanár motivációs hatása</li>   <li>• nyelvvizsgára vonatkozó célkitűzések</li> <li>• énhatékonyság</li> <li>• nyelvtanulói tapasztalat</li> <li>• nyelvtanulói meggyőződés</li>   <li>• interkulturális kapcsolatok</li> <li>• nemzetközi célkitűzések</li> </ul>

Forrás: saját szerkesztés

Kvalitatív kutatásunkhoz az interjúk során saját fejlesztésű félig strukturált kérdéssort alkalmaztunk, mely a szakirodalmi feltárás során hiátusként megjelenő kérdések alapján épült fel, melyek ismertetésére a 4.2., *A kvalitatív pilot kutatás* alfejezetben kerül sor. Az adatelemzés manuális kódolással történt. Az interjúk három fókuszpont köré csoportosítva kerültek elemzésre: motivációk és részvételi okok, hozzáadott érték (nyelvvizsga és pályaválasztás), valamint társadalmi mobilitás. A kvalitatív kutatás során kapott eredmények alapját képezték kvantitatív kutatásunknak, ugyanis a kapott fókuszpontok alapján konstruáltuk a kvantitatív kutatásunkhoz szükséges saját fejlesztésű mérőeszközünket 2021 tavaszán. A kérdőív Dörnyei és Ottó (1998) folyamatorientált elmélete, valamint Kuhl önszabályozó elmélete (1984) alapján, tíz dimenzió mentén tartalmazott a nyelvtanulásra vonatkozó itemeket. A kérdőív dimenzióinak (skáláinak) és itemeinek megbízhatósági elemzése során összességében megfelelő Cronbach-alfa értékeket kaptunk, azonban a *módszer* skála alacsony értéke az itemek fejlesztését tette indokolttá. Ez a fejlesztés 2021 őszén megtörtént, majd pilot mérés (N=50) alkalmával tesztelésre került. A kérdőív megbízhatósági fejlesztésére irányuló pilot mérések sorozata végül 2022 tavaszán a diákok társadalmi háttérére irányuló változókkal egészült ki. A disszertáció alapjául szolgáló kérdőíves felméréshez az adatok felvétele két szakaszban – 2021 tavasza és 2023 ősze – között zajlott, kétféle adatfelvételi módszerrel: papíralapú és online kitöltés formájában. A mintavételi eljárás kényelmi mintavételre alapult, amely során 1010 nyelvtanuló vett részt a felmérésben. Az első szakaszban, 2022 őszén az egyházi fenntartású gimnáziumokba járó nyelvtanulók töltötték ki kérdőívünket, a második szakaszban az állami fenntartású gimnáziumokba járó tanulók és egyetemista hallgatók lekérdezése történt, mely 2023 tavaszán zárult. A kutatás során az adatok rögzítése Excel táblázatban történt, az elemzések SPSS IBM 22.0 for Windows statisztikai szoftver program alkalmazásával valósultak meg. A kérdőívben öt fokozatú Likert skálát használtunk, melyben a résztvevők különböző állításokkal való egyetértésüket/egyet nem értésüket jelölték (1= egyáltalán nem igaz/nincs ilyen, 5= nagyon igaz).

A kutatás során az alábbi statisztikai eljárásokat alkalmaztuk: leíró statisztika (alacsony mérési szintű változók esetén, pl. nemek eloszlása); megbízhatósági vizsgálat (Cronbach-alfa) a kvantitatív mérőeszköz skáláinak megbízhatósági ellenőrzésére; normalitás vizsgálat (Shapiro–Wilk-teszt); paraméteres és nem paraméteres próbák a normalitás függvényében; keresztábra-elemzés és Pearson-féle Khi-négyzet próba (kategóriaváltozók összefüggéseinek vizsgálatához, pl. árnyékoktatásban való részvétel és anya iskolázottsága); Mann–Whitney U-próba (két független minta összehasonlítására, pl. árnyékoktatásban részt vevők és részt nem vevők érnhatékonyasága); Kruskal-Wallis próba (faktorcsoportok és árnyékoktatásban való részvétel eredményessége közötti összefüggések feltárására); faktorelemzés a célkitűzésekre

vonatkozó itemek esetében, valamint binomiális logisztikus regressziós eljárás (kétértékű kimeneti változók előrejelzésére, pl. anya iskolázottsága, intézmény fenntartójának típusa és településtípus becsült hatása az eredményességre).

Az adatbázis neve: *Idegennyelvi képzés kutatása az árnyékoktatásban az északkelet-magyarországi vármegyék gimnáziumaiban és egyetemein* (ÁK-INYK 2023). A 6. táblázat az empirikus kutatás módszertanát foglalja össze.

#### 6. táblázat: Az empirikus kutatás módszertanának összefoglalása

	Kvalitatív kutatás	Kvantitatív kutatás
Vizsgálat helyszíne	Északkelet-Magyarország vármegyéi	
Vizsgálat ideje	2020. ősz, 2021. tavasz	2021. ősz, 2022. tavasz
Vizsgálat módja	feltáró jellegű félig- strukturált interjúk kutatás  személyesen és telefonon	papír alapú online kitöltés
Mintavétel	hólabda módszer	kényelmi minta
Mérőeszköz	saját szerkesztésű kérdéssor:  7 dimenzió	saját fejlesztésű kérdőív:  10 dimenzió társadalmi háttérváltozók nyelvtanulásra vonatkozó kérdések
Mintában résztvevők	szülők (N=10)	nyelvtanulók (N=1010)
Elemzés módja	kézi kódolás	SPSS IBM 22.0 for Windows statisztikai szoftver program

*Forrás: saját szerkesztés*

#### 4.1.2. A kutatás felépítése

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen következtetések vonhatóak le a mintában szereplő nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétele alapján (4. ábra). Kutatási célunk megvalósítása érdekében az *árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulót* középpontba állítva, kétirányú elemzést folytattunk: egyrészt az árnyékoktatásra ható *egyéni-*, illetve *intézményi változók* mentén végeztünk elemzéseket, másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy az árnyékoktatás milyen hatást mutat a nyelvtanulók *eredményességére* és *énhatékonyására*. Az egyéni változókat a kulturális tőke, a nyelvtanuló neme és célorientáltsága változók alkották. A

kulturális tőkét az anya iskolázottsága és a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa képezte. Az intézményi változók mint az oktatás szintere három mutatóból áll: (1) az eltérő oktatási szint, – azaz gimnázium és egyetem –, (2) az intézmény fenntartójának típusa – azaz egyházi és állami fenntartású gimnázium –, és (3) a nyelvtanuló társadalmi tőkéje. A társadalmi tőkét a társas támogatottság alapján mértük: megkérdeztük a nyelvtanulókat, hogy kitől számíthattak segítségre a környezetükben. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert kíváncsiak voltunk, hogy tapasztalható-e kompenzáló erő, és ha igen, milyen típusú kompenzáló mechanizmusok működnek az eltérő kompozíciójú gimnáziumokban a társadalmi tőke alapján. Végül arra kerestük a választ, hogy az árnyékoktatás milyen hatással van a nyelvtanuló énhatékonyságára és eredményességére. Az énhatékonyságot a kvantitatív mérőeszköz énhatékonyság dimenzió itemei mentén mértük, míg az eredményességet a nyelvvizsga bizonyítvány meglétében határoztuk meg.

Jelen fejezetben a kutatás koncepcióját és módszertanát ismertettük. A továbbiakban részletesen bemutatjuk feltáró jellegű kvalitatív kutatásunk eredményeit, majd az erre épülő kvantitatív kutatásunk célját, kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket. Ezt követi a vizsgálati minta részletes ismertetése, a minta kiválasztásának bemutatása és a kutatás megtervezésének lépései. Emellett ismertetjük kutatásunk mérőeszközének, a kérdőívnek a felépítését, valamint azokat az elméleteket, amelyek mentén a kérdőív dimenziói felépülnek. Végül kvantitatív kutatásunk eredményeiről nyújtunk részletes képet.

4. ábra: A kutatásban vizsgált főbb változók



## 4.2. A kvalitatív pilot kutatás<sup>15</sup>

Kvalitatív kutatásunkhoz saját fejlesztésű, félig strukturált interjút alkalmaztunk, mely a szakirodalmi feltárás során hiátusként megjelenő kérdések alapján épült fel, a következő dimenziók mentén: nyelvtanulói motiváció, árnyékoktatásban való részvétel oka, magántanárral szemben támasztott elvárások, árnyékoktatásban való részvétel eredménye, egyéb készségek/kompetenciák fejlődése, jövőbeli hatás, család kulturális/anyagi tőkéje.

Az interjúk a diákok és családjaik motivációit, árnyékoktatásban való részvételük okait, tapasztalatait foglalták magukban, és eredményeinket három fókuszpont mentén csoportosítottuk: (1) az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre irányuló motivációk és a részvétel okai, (2) a hozzáadott érték – azaz a nyelvvizsga megszerzése és a pályaválasztási aspiráció –, valamint (3) a társadalmi mobilitás mentén. A szülők válaszai alapján ezen fókuszpontokat további alpontokra bontottuk. A motivációk és okok fókuszpontot a következő szempontok alapján csoportosítottuk: a formális nyelvoktatás kritikai szemlélete, a magán nyelvórán egyéni igények figyelembevétele, introvertált diákok nehézségei, alacsony nyelvi óraszám az iskolákban, heterogén csoportok az iskolákban, a magántanár rugalmassága, a nyelvtanárok diákbarát hozzáállása és a nyelvórán tapasztalt beszédcentrikusság. Kvalitatív kutatásunk második fókuszpontja, a magán nyelvtanulás hozzáadott értéke az anyanyelvi tanár jelenlétére, a nyelvtanulói önbizalom és magabiztosság növekedésére, a sikeres nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésére, szociális érzékenységre és 21. századi készségek fejlődésére vonatkozott. Harmadik fókuszpontunk, a társadalmi mobilitás a kibővülő továbbtanulási lehetőségeket és külföldi továbbtanulás lehetőségét foglalja magában.

### 4.2.1. A kutatás célja és módszertana

Kismintás kvalitatív vizsgálatunk célja, hogy alapjául szolgáljon kvantitatív kutatásunk mérőeszköze, a kérdőív elméleti háttérének összeállításához. Ennek megvalósításához választ kerestünk azokra a kérdésekre, amelyek a szakirodalmi áttekintésben hiányosságként merültek fel az idegennyelv tanulásra vonatkozóan az árnyékoktatásban való részvétel motivációi, okai, hatékonysága és hatásai tekintetében. A feltárt szakirodalom alapján kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg, melyeket „tematikus rendbe” (Szokolszky, 2006, 78.o.) szedtünk, és három

---

<sup>15</sup> Kvalitatív pilot kutatásunk eredményei képezték alapját a következő tanulmánynak: Hegedűs, G. (2023). A formális nyelvoktatás és árnyékoktatás összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. In Podlovics, É., Erdei, R., & Kissné, Gombos K. (Eds.), *Megküzdés, Fejlődés, Nevelés* (97-108.o.), Sárospataki Pedagógiai Füzetek, ISSN 0230 0435;32.

A szöveg kisebb módosításokkal került felhasználásra a disszertáció részeként.

fő terület köré csoportosítottuk, az eredményeket ennek megfelelően emeljük ki és foglaljuk össze.

- Melyek a diákok magánoktatást igénybe vevő okai és motivációi?
- Melyek a diákok és szüleik magántanárral szemben támasztott elvárásai?
- A magánoktatásnak milyen hatásai vannak a diákok jövőbeli terveire és eredményességére?

Kvalitatív kutatásunk során az adatokat félig strukturált mélyinterjúk segítségével gyűjtöttük össze tíz magán nyelvoktatásban részt vevő diák szüleivel, hólabda módszer (Bella, 2003) alkalmazásával. A hólabda módszer előnye, hogy információt szerezhethetünk általa az olyan nehezen lehatárolható rejtett csoportokról, mint az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulókról. Ugyanakkor a módszer korlátai között említhető, hogy a módszer természetéből fakadóan nem sikerült alacsonyabb iskolai végzettségű, vagy egyszülős családokat elérnünk. Ennek oka feltételezhetően az lehet, hogy az interjúalanyok nagyobb valószínűséggel ajánlanak olyan embereket, akik hozzájuk hasonló társadalmi helyzetben vannak. A középosztálybeli családok inkább más középosztálybeli családokat ismernek, míg az alacsonyabb végzettségű vagy egyszülős családok kevesebb átfedésben lehetnek ezekkel a kapcsolati hálókkal. Ez egyfajta mintavételi torzítást eredményezhet.

A félig strukturált mélyinterjúkat 30-60 perces telefonos vagy személyes beszélgetés formájában valósítottuk meg, és diktafonon keresztül rögzítettük 2020. október és 2021. február között. Az interjúkat szó szerint átírtuk 2500-6500 szavas szövegtörzsekre. Az interjúk feldolgozásánál kézi kódolást végeztünk, aminek előnyei (Mészáros & Sebők, 2018), hogy a kutató értő olvasása növeli az eredmények érvényességét. Első lépésként a szöveget szemantikailag leírtuk, aminek célja, hogy „elemzéshez használt kódokat, elemzési egységeket” (Szokolszky, 2006, 82.o.) hozzunk létre. Ennek érdekében bekezdésenként címkékkel láttuk el a szövegegységeket, azaz rövid mondatokban, néhány szóban összefoglaltuk azokat, törekedve az értelmezés nélküli, leíró elemzésre. A leíró kódolás után további két szinten végeztünk kódolást, ami lehetővé tette, hogy létrehozzuk az elemzésünkhöz szükséges kategóriákat. Az elemzés során a címkézés és kategorizálás technikák alkalmazásával (Szokolszky, 2006) fókuszpontokat hoztunk létre. A kódolás során induktív kódolást alkalmaztunk, melyeket Szokolszky leíró, feltáró kódokként kategorizálja. Az interjú elemzéshez Braun és Clarke (2012) alapján a tematikus elemzés paradigmáját választottuk, mivel ez strukturált módszert biztosít a mintázatok felismerésére és értelmezésére egy adathalmazon belül. Rugalmasságának köszönhetően lehetőséget ad arra, hogy a kutató a teljes adathalmazra összpontosítson, vagy egy adott jelenséget mélyebben elemezzon, miközben

rendszeresen és érthetően dolgozza fel a kvalitatív adatokat. Az elemzéskor megvizsgáltuk a tanulók és a családok motivációit, céljait, valamint az angol nyelvi árnyékkoktatás hatásait és eredményeit a tanulók kompetenciáira és pályaválasztási törekvéseire.

A kutatásba bevont szülők gyermekeinek profiljáról elmondható, hogy 15-18 éves, városban élő diákok. A nyelvtanulók többségükben (n=8) rendelkeznek B2-es szintű nyelvvizsgával, és egyesek (n=2) tanulási nehézségekkel küzdenek, melyek a nyelvtanulásra nem terjednek ki. A diákok a középosztály alsó és középső rétegét képviselő, kiegyensúlyozott családi háttérrel rendelkező fiatalok. Fontos hangsúlyozni, hogy a megkérdezett családok által alkotott minta nem reprezentálja az alapsokaságot. A nem valószínűségi mintavétel és az alacsony mintaelemszám miatt a kapott eredmények nem általánosíthatóak. Ugyanakkor indokoltnak tartottuk a tíz fős minta alkalmazását, mivel elegendő elemszámot biztosított a különböző nézőpontok gyűjtésére, miközben kezelhető mennyiségű adatot eredményezett. Az interjúk során lehetőségünk nyílt az árnyékkoktatást igénybe vevő diákok és családok motivációjának és tanulási folyamatának mélyreható vizsgálatára, ami alapján kvantitatív kutatási mérőeszközünk összeállítása és finomítása történt.

#### **4.2.2. Kutatási kérdések és interjúkérdések**

A feltárt szakirodalom alapján úgy véltük, hogy magyarországi kontextusban az alábbi területeken tapasztalható hiátus az empirikus kutatások területén: (1) szülők gyermekük nyelvtanulásával kapcsolatos tapasztalatai, (2) gyermek nyelvtanulási motivációja, (3) nyelvtanárral kapcsolatos elvárások, (4) nyelvtanár tanítási módszerei, (5) nyelvtanuló egyéb kompetenciáinak fejlődése, (6) magán nyelvoktatás eredményessége/hatása, (7) család/testvérek hatása a magán nyelvoktatásban való részvételére, (8) család anyagi/kulturális tőkéje. Ezen témakörök alapján interjúkérdéseinket az alábbi dimenziók mentén fogalmaztuk meg (7. táblázat):

**7. táblázat: Kvalitatív pilot kutatásunkhoz készült félig strukturált interjú dimenziói és kutatási kérdései**

Dimenziók	Interjúkérdések
Nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mióta tanul gyermeke angolul?</li> <li>• Milyen tapasztalatai vannak gyermeke iskolai angol nyelvoktatásával kapcsolatban?</li> <li>• Elégedettek-e az iskolai nyelvoktatással? Miért? Miért nem?</li> <li>• Szereti-e gyermeke az iskolai angol órákat, a nyelvtanárt?</li> <li>• Anyanyelvi tanára van-e gyermekének? Fontosnak tartja-e Ön az anyanyelvi tanárt?</li> </ul>
Motiváció	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi motiválta gyermekét a magán nyelvtanárral való nyelvtanulásban?</li> <li>• Mennyiben járult hozzá a magánnyelvtanárral való tanuláshoz az iskolai nyelvoktatás minősége?</li> </ul>
Nyelvtanárral kapcsolatos elvárások	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milyen elvárásokkal rendelkezett gyermeke/Ön a magán nyelvtanárral kapcsolatban?</li> <li>• Teljesültek-e ezek az elvárások?</li> <li>• A magán nyelvtanár végzettsége mennyire volt fontos gyermeke / Ön számára?</li> </ul>
Nyelvtanár tanítási módszerei	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tudja-e, milyen nyelvtanítási módszereket alkalmaz gyermeke iskolai tanára és magán nyelvtanára?</li> <li>• Tapasztalt-e különbséget a nyelvtanárok módszerei között?</li> <li>• Mennyire tartotta fontosnak a nyelvtanár tanítási módszerét?</li> <li>• Megvalósul-e az egyéni igények figyelembevétele az iskolai és magán nyelvórán, és mennyire tartja Ön fontosnak ennek meglétét?</li> </ul>
Egyéb kompetenciák	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nyelvi kompetencia fejlődése mellett tapasztalt-e Ön fejlődést gyermeke egyéb kompetenciáit illetően? Ha igen, milyen egyéb kompetenciái fejlődtek gyermekének?</li> </ul>
Magán nyelvoktatás eredményessége/hatása	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mennyire tartja hatékonynak, eredményesnek a gyermeke magántanárral való tanulását?</li> <li>• Rendelkezik-e gyermeke nyelvvizsgával a magántanárral való tanulás hatására?</li> <li>• Hatással volt-e a magántanárral való tanulás gyermeke pályaválasztására?</li> </ul>
Anyagi/kulturális tőke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jellemezné a család anyagi helyzetét?</li> <li>• Megterhelő volt-e a család számára, gyermek magán nyelvtanárral való tanulása? Mennyibe került az Ön családjá számára, gyermeke magán úton való taníttatása?</li> <li>• Mesélne arról, a család milyen módon vesz igénybe kulturális tevékenységeket. Pl.: Milyen gyakran olvasnak, milyen gyakran járnak színházba?</li> </ul>

*Forrás: saját szerkesztés*

#### **4.2.3. A kvalitatív kutatás eredményeinek bemutatása**

A szülőkkel készített interjúk lehetővé tették számunkra, hogy feltáró módon szerezzünk ismereteket arról, hogy a szülők elmondása alapján mi jellemzi a nyelvtanulók magán nyelvoktatásban való részvételének sajátosságait. A feldolgozott adatok alapján kutatási eredményeinket az alábbi három kérdéskörre építve mutatjuk be: (1) magán nyelvoktatásban

való részvételi okok és motivációk, (2) nyelvtanárral kapcsolatos tapasztalatok, (3) magán nyelvtanítás hatása, eredményesége. Első lépésként e három kérdéskör alapján elemezzük a kapott eredményeket, melyeket csoportosítunk, majd a magán nyelvtanítás vonatkozásában fókuszpontokat hozunk létre és következtetéseket vonunk le.

### ***1. Melyek a magánoktatást igénybe vevő okok és motivációk?***

A magán nyelvtanítás igénybevételének számos oka lehet, melyek motiválóan hathatnak a nyelvtanuló számára. Egyrészt az oktatók azonnali visszajelzést tudnak adni a nyelvtanulóknak, amely segítséget jelent abban, hogy a diákok megbirkózzanak az egyéni kihívásokkal. Másrészt a magántanárral való tanulás személyre szabott figyelmet biztosíthat, mely lehetővé teszi a nyelvtanulók számára, hogy sajátos szükségleteikhez és tanulási stílusukhoz igazítsák tanulási tapasztalataikat. Ez a fajta egyéni figyelem – különösen ha egyszemélyes (one-to-one) formában történik az oktatás – elsősorban a tinédzser korosztály számára lehet vonzó, hiszen ahogy arra Soós (2013) kutatásában rámutat, a digitális kor előrehaladtával egyre kevésbé érzik úgy a fiatalok, hogy megértik őket a környezetükben élő felnőttek. A magántanárral való tanulás gyakran lazább és támogatóbb tanulási környezetet biztosít a hagyományos osztálytermi környezethez képest, és arra ösztönzi a tinédzsereket, hogy kérdéseket tegyenek fel és gyakorolják a beszédet anélkül, hogy félniük kelljen a negatív megítéléstől, ami pozitívan hathat mind a nyelvi, mind a társas magabiztosságukra is.

### **8. táblázat: Árnyékoktatásban való részvétel okai (elemszám)**

Angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel okai	Válaszadók száma
Beszédcentrikusság hiánya	8
Nyelvtanfordítós módszer az iskolai nyelvórán	7
Egyéni igények figyelmen kívül hagyása	6
Iskolai nyelvtanítás nem működik	4
Nyelvtanuló/szülő nem tapasztal fejlődést	4
Iskolai nyelvtanítás nem motiváló	4
Magas létszámú iskolai csoportok	3
Eltérő szintű diákok az iskolai nyelvórán	2
Magánoktatásban alacsony diáklétszám	2
Negatív iskolai nyelvtanár-diák kapcsolat	2
Szülő nem tud segíteni a nyelvtanulásban	2
Tanuló nem mer kérdezni az iskolai nyelvórán	1

*Forrás: saját szerkesztés*

Az 8. táblázat alapján az a kép körvonalazódik, hogy a szülők elsődleges szempontja az árnyékkoktatás igénybevételére az iskolai nyelvoktatás iránti kritikus szemlélet, ami többféle okkal támasztható alá. A megkérdezett tíz szülőből nyolcan a beszédcentrikusság hiányát emelték ki mint az árnyékkoktatásban való részvétel legfontosabb okát, de emellett a legnagyobb hangsúly a poroszos, nyelvtanfordítós módszer (n=7), illetve az egyéni igények figyelmen kívül hagyására (n=6) esett. Egyéb indokként azzal magyarázták a szülők gyermekük magánoktatásban való részvételét, hogy az iskolai nyelvoktatás nem motiváló (n=4), illetve nem tapasztalható fejlődés (n=4). Kisebb arányban (egy-két fő) a szülők arra hivatkoztak, hogy az iskolai nyelvórán a csoportok heterogének, alacsony az iskolai nyelvoktatás óraszám, nem kedvező a tanár-diák viszony, valamint a szülő nem tudott segíteni a gyermekének a nyelvtanulásban a nyelvtudás hiánya miatt.

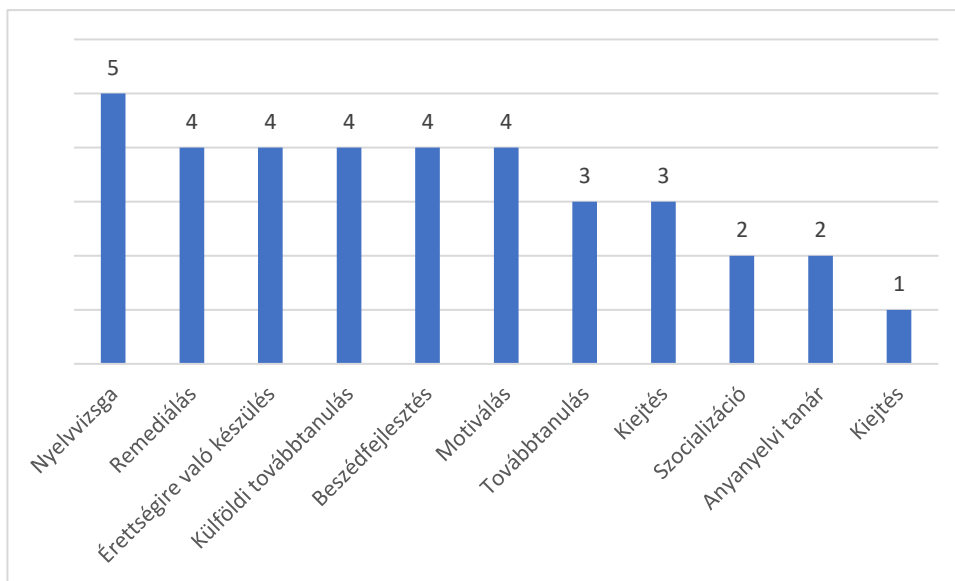
A szülők elmondása alapján a nyelvórák a lassabb nyelvtanulók tempójához voltak igazítva, differenciálás nem történt, így gyermekeik unatkoztak az órákon, és úgy érezték, idejüket vesztegették. Annak ellenére, hogy a gyerekek az iskolában kiscsoportban tanulták az angol nyelvet, a tanítás nem igazodott az egyéni különbségekhez, emiatt nem volt eredményes a tanulás folyamata. A szülők így fogalmaztak:

*„Gyermekeknek tanulási nehézségek miatt nehéz volt az iskolai nyelvtanártól tanulni, mert ő nem vette ezeket a nehézségeket figyelembe.” (Szülő3)*

*„Iskolai nyelvtanára lehetőséget biztosít gyermekem számára, hogy az órán saját tempójához szükséges anyaggal foglalkozzon, míg az osztály az adott tananyag feldolgozásával foglalkozik, de ő maga nem biztosítja ennek az anyagnak az elérhetőségét.” (Szülő5)*

Az iskolai nyelvoktatás kritikai szemléletén túl, a szülők gyermekük motivációját is megfogalmazták a magán nyelvoktatásban való részvételüket illetően.

## 5. ábra: Diákok árnyékoktatást igénybe vevő motivációi



*Forrás: saját szerkesztés*

Ahogy az 5. ábra szemlélteti, a szülők válaszai alapján az az eredmény rajzolódik ki, hogy a diákok legnagyobb arányban ( $n=5$ ) nyelvvizsga felkészítés céljából vették igénybe a magán nyelvoktatást, mely eredmény Réti kutatását igazolja (Réti, 2009). Emellett egyenlő arányban motivációs tényezőként a külföldi továbbtanulás ( $n=4$ ), remediálás, érettségire való felkészítés ( $n=4$ ), valamint beszédfejlesztés ( $n=4$ ) jelent meg magyarázó tényezőként. A szülők beszámolták azon reményeikről, hogy az árnyékoktatás motiválónan fog hatni gyermekük nyelvtanulására, mivel sajnos az iskolában nem tapasztalták a motiváció meglétét.

*„Az iskolában nem kapja meg a gyermek a motivációt.” (Szülő1)*

Egy szülő elmondása alapján a motiváció hiánya a nyelvtanítás tempójával és szintjével magyarázható:

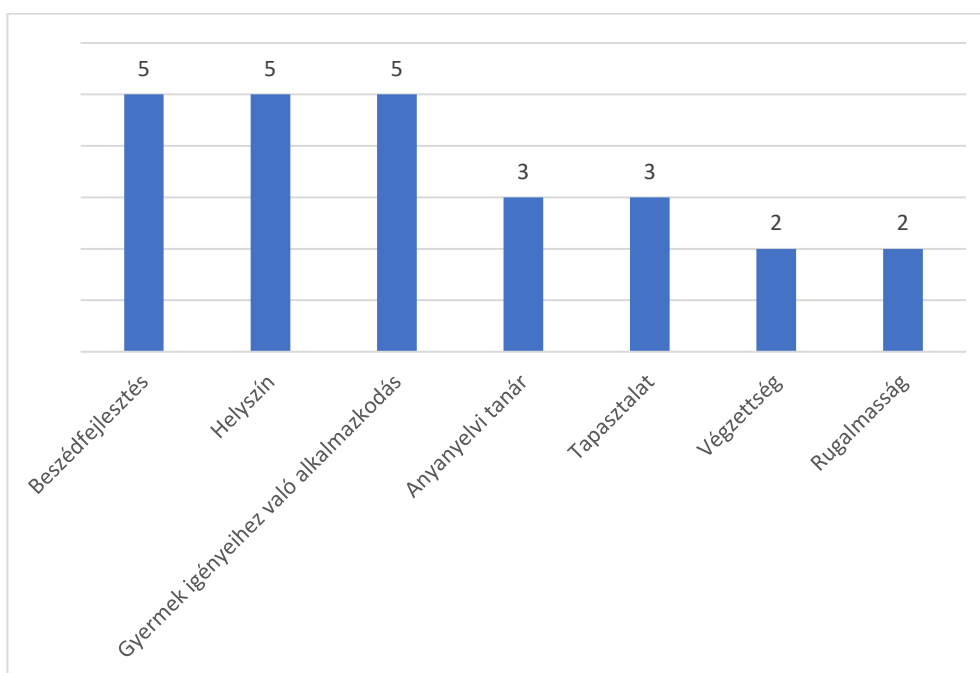
*„Az iskolai angoltanítás tempója és szintje nem elég motiváló”. (Szülő2)*

A szülők szintén említést tettek az anyanyelvi tanár jelentőségéről mint motiváló tényező, azonban ezt csupán azon szülők ( $n=2$ ) tartották fontosnak, akik gyermekei kiskorukban is anyanyelvi tanárral tanultak, vagyis a helyes kiejtés megőrzését helyezték előtérbe.

## 2. Melyek a magántanárral szemben támasztott elvárások?

A magánnyelvtanítóval szemben támasztott elvárások általában a nyelvtanuló tanulási stílusához, céljaihoz és nyelvtudásának szintjéhez igazodó, személyre szabott oktatást foglalhatnak magukban. Emellett ki kell emelnünk azt, hogy a nyelvtanárral szemben támasztott fontos szempontok lehetnek a nyelvtanár képzettsége (Bíró, 2020), professzionalizmusa, a megbízhatóság, valamint a támogató és ösztönző tanulási környezet megteremtésének képessége, melyek mind alapvető tulajdonságok.

### 6. ábra: Tanárral szemben támasztott elvárások



*Forrás: saját szerkesztés*

Kutatásunkban a szülők számára a három legfontosabb szempont, amelyet a magántanárral szemben támasztottak (6. ábra) abban nyilvánult meg, hogy (1) a nyelvtanár milyen mértékben tudott alkalmazkodni a gyermek-, illetve a szülő igényeihez (n=5), (2) beszédfejlesztésre, azaz beszédközpontú órákat tartott-e (n=5), (3) megfelelő volt-e az oktatás helyszíne (n=5). Ez utóbbi alatt azt értjük, hogy a szülők fele fontosnak tartotta, hogy a tanár házhoz jöjjön, vagy közel lakjon. Figyelemfelkeltő az az eredmény, hogy a tanár végzettségével kapcsolatosan a szülőknek csekély aránya (n=2) támasztott elvárást, és mindössze három család számára volt jelentősége annak, hogy a nyelvtanár tapasztalt legyen. A diákok igényeihez való igazodásban egy szülő úgy gondolta, fontos, hogy a nyelvtanár motiválón tudjon hatni a gyermekére, mivel:

*„Saját iskolai tanárja nem hitt a gyermekemben, ezért alapvető volt számomra, hogy a magántanár tudja motiválni őt.” (Szülő1)*

### **3. A magánoktatásnak milyen hatásai vannak a diákok jövőbeli terveire és eredményességére?**

Az oktatási folyamat jelentősen javíthatja a tanulók tanulmányi teljesítményét, és ezáltal hozzájárulhat ahhoz, hogy a diák jövőre vonatkozó oktatási és szakmai előmeneteli lehetőségeit növelje. Emellett azok a készségek, melyekre az egyén oktatása során tesz szert, értékes eszközökké válhatnak az élet különböző területein az iskolán kívül is. A magán nyelvoktatásban való részvételi okok és nyelvtanulói motivációk mellett végül azt vizsgáltuk, hogy a szülők hatékonyak és eredményesnek tartották-e a magánórákat, és hogy meg tudtak-e fogalmazni olyan, a magán nyelvoktatással kapcsolatos tényezőket, melyek gyermekeik hosszú távú terveire pozitív hatással lehetnek.

A jövőbeli terveket illetően a magán nyelvtanulásnak két területre volt jelentős hatása: a diákok pályaorientációjára és továbbtanulására. A szülők többsége (n=8) arról számolt be, hogy az angol nyelvi árnyékoktatás igénybevétele nélkül nem láttak arra esélyt, hogy gyermekük meg tudja valósítani a kitűzött pályaválasztási célját. Négy szülő szerint a magán nyelvtanulásnak nagy szerepe volt a külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgákra való sikeres felkészülésben, melyre iskolai keretek között nem nyílt volna lehetőség. Emellett pályaorientációs segítséget is kaptak a diákok a magántanártól. Egy szülő úgy vélte, hogy míg gyermeke korrepetálás céljából kérte a magántanár segítségét, a megnövekedett motivációnak és sikerélménynek köszönhetően megfogalmazódott benne egy újabb nyelv tanulásának a gondolata.

Az elemzésben bemutatott eredmények alapján a magánoktatást igénybe vevők válaszai három fókuszpont köré csoportosíthatóak: (1) magánoktatást igénybe vevő okok és motiváció, (2) hozzáadott érték, (3) társadalmi mobilitás. A kapott fókuszpontokat az alábbiakban ismertetjük.

#### **4.2.3.1. Magánoktatást igénybe vevő okok és motiváció**

Eredményeink első fókuszpontját a mentén határoztuk meg, hogy a családokat milyen okok és motivációk vezérelték a magán nyelvoktatással kapcsolatban. A válaszok egyrészt jól mutatják a szülők iskolai nyelvoktatásra irányuló erős kritikai szemléletét, ugyanis valamennyi megkérdezett szülő beszámolt arról a tapasztalatról, mely szerint az iskolai nyelvoktatás nem volt hatékony. A szülők leggyakoribb okként a nyelvoktatás alkalmazott módszereire hivatkoztak, és a családok többségükben a beszédközpontú tanítás hiányáról számoltak be.

Azok a szülők azonban, akik úgy tapasztalták, hogy az iskolai nyelvi órán sor került a beszédképesség fejlesztésére, úgy vélték, hogy kevés idő jutott egy gyerekre, és a tanítás frontális formában valósult meg. Ez a fajta oktatási forma azt eredményezte, hogy a diákok keveset beszéltek a célnyelven, az adott készség fejlesztésére nem volt megfelelő lehetőség, így a szülők magántanárhoz fordultak segítségért. Ezek az eredmények Einhorn (2015) korábbi kutatási eredményeit igazolják, aki a nyelvtanításban alkalmazott módszertani paradigmaváltás hiányára hívja fel a figyelmet.

Kutatásunkban a szülők fontosnak tartották, hogy a magántanár által nyújtott egyszemélyes oktatás a tanuló személyiségéhez is jobban tudott illeszkedni. Különösen a kevesebb önbizalommal rendelkező, illetve introvertált diákok esetében bizonyult hatékonyabbnak a magántanárnál való tanulás, hiszen a csendesebb, befelé forduló gyerekek nem szívesen szólaltak meg a hagyományos, frontális oktatáson alapuló osztályteremben, míg a magántanárnál való tanulás teljes mértékben személyre szabott oktatás keretében zajlott. Emellett a szülők úgy vélték, hogy a megfelelő haladás biztosításához a heti átlag három-öt óra heterogén csoportban való tanulás nem bizonyult elegendőnek, nem voltak elég hatékonyak, annak ellenére, hogy a nyelvórákon csoportbontásban tanultak a gyerekek. Öveges és Csizér (2018) kutatásukban szintén arra mutatnak rá, hogy Magyarországon elsősorban az jelenti a problémát a nyelvtanulás eredményessége tekintetében – az óraszám kerettel ellentétben –, hogy a nyelvórák nem hatékonyak, ugyanis nemzetközi összehasonlításban a magyarországi óraszám keret nem, vagy csak kismértékben alacsonyabb a más országokban jellemző óraszámoktól. Jelen kutatásunkban a szülők elmondása alapján a nyelvtanár módszerein kívül a nyelvórák elsősorban azért nem voltak hatékonyak, mert többnyire a lassabb gyerekek tempójához voltak igazítva, így a magasabb nyelvi szinten lévő gyerekek unatkoztak az órákon, és úgy érezték, hogy csak vesztegették az idejüket. Az egyik szülő mindössze egy alkalommal tapasztalta gyermeke középiskolás éveit, hogy gyermekének a nyelvórán a saját tempójában volt lehetősége haladni:

*„A Covid járvány alatt többször előfordult online oktatás alatt, hogy míg a csoport egyik része írásbeli feladatot oldott meg, addig a csoport másik része olyan feladatokat tudott gyakorolni, ami az ő szintjüknek megfelelő volt. Ez hasznos volt, abban az időszakban kicsit motiváltabban tudott bejelentkezni nyelvórára.” (Szülő6)*

Az előbbi mintázat ellentétére is adódott példa, amikor a gyermekek korrepetálási céllal vették igénybe a magántanár segítségét, mely eredmények Réti (2009) kutatási eredményeivel egybehangzóak.

#### 4.2.3.2. Hozzáadott érték

Az iskolai nyelvoktatással kapcsolatos kritikai szemlélet mellett kutatásunk másik fontos fókuszpontjaként a hozzáadott érték fogalma emelhető ki, mely jelen kutatásban a tanárral szemben támasztott elvárásokra, a tanulás eredményességére – megvalósult célokra, és a kettő összefüggéseire vonatkozatható.

#### 7. ábra: Az angol nyelvi árnyékoltatás hozzáadott értéke



*Forrás: saját szerkesztés*

A 7. ábra azokat a szempontokat szemlélteti, amelyek a nyelvtanárra vonatkozó elvárásokkal kapcsolatban körvonalazódtak a szülői részről: egyéni tempó figyelembevétele, diákbarát és elfogadó hozzáállás, beszédcentrikusság és rugalmasság. Ezek a tényezők megerősítik Bíró (2020) korábbi eredményeit, melyek szerint a magántanárok kiemelten fontosnak tartják a sokéves tapasztalatot, az általuk kínált képzés színvonalát, a személyre szabott programot, illetve az alkalmazott módszerük egyediségét. Ugyanakkor a válaszok rámutatnak arra, hogy a szülőknek nem voltak magas elvárásaik a tanár végzettségével kapcsolatban, bár azt fontosnak tartották, hogy a tanár rendelkezzen tapasztalattal és gyakorlattal. A korábban említett beszédközpontú módszer mellett a szülők részéről egyöntetű elvárás volt a tanuló életkori sajátosságainak figyelembevétele, a tanár gyerekcentrikus és barátságos hozzáállása:

*„Nagyon fontosnak tartottam a tanár személyiségét, hogy legyen nagyon kedves, barátságos. A képzésével kapcsolatban nem volt elvárásom, mert a gyermekem motivációját veszem mércének. Ha látom, hogy szívesen tanul, akkor fejlődik”. (Szülő)*

A nyelvtanárral kapcsolatosan a családok többségénél a tanár személyisége volt a legfontosabb elvárás a tapasztalaton kívül, két család esetében volt csak jelentősége a képzettségének is. A szülői válaszokból arra lehet következtetni, hogy bár a magántanár személyisége pozitívan hatott a diákra a közös tanulási folyamat kezdetén, a személyiség önmagában nem minden esetben tartotta fent a tanuló motivációját hosszú távon:

*„Az első magántanár aranyos és kedves volt, de nem volt tapasztalható fejlődés.” (Szülő7)*

Ennek tükrében nem feltétlenül jelentett hatékony vagy hatékonyabb megoldást a magán nyelvtanár alkalmazása a formális oktatással szemben; azaz a nyelvtanár személyisége önmagában nem elegendő a nyelvtanuló motivációjának és eredményességének fenntartásához. A nyelvtanárra irányuló elvárások vonatkozásában kutatásunk során felmerült az anyanyelvi tanár mint hozzáadott érték szerepe is a nyelvtanulásban. Míg a szülők szakmai szempontból nem vitatták az anyanyelvi-nem anyanyelvi tanár közötti beválást – amely eredmény megerősíti Medgyes (1992) kutatási eredményeit –, csak azok a szülők ragaszkodtak az anyanyelvi tanárral való tanuláshoz, akiknek gyermekei kicsi korukban is anyanyelvi tanárral tanulták a nyelvet. Ők elsősorban azt szerették volna, hogy gyermekeik őrizzék meg helyes kiejtésüket, melyekre kisgyermekkorban tettek szert. Emellett úgy gondolták, hogy az anyanyelvi tanár meghatározó lehet gyermekük külföldi pályaválasztásával kapcsolatosan. Továbbá két szülő úgy gondolta, hogy a célnyelvi kultúrával való közvetlen ismerkedés jelentős mértékben növelte gyermekük interkulturális kompetenciáját, és későbbi továbbtanulására is hatással volt. Különösen azok a családok tartották fontosnak az interkulturális tudás gyarapítását és fenntartását, akiknek gyermekei tanulmányaik során megtapasztalták az anyanyelvi tanárral való tanulás lehetőségét, akár a formális oktatás, akár egy nyári tábor, vagy egy csereprogram során.

A szép kiejtés megőrzése és a külföldi pályaválasztásra való felkészítés mellett több család úgy tapasztalta, hogy az anyanyelvi (angol, kanadai) nyelvtanár egy másfajta – a megszokottól eltérő, gyerekcentrikus, közvetlenebb, egyenrangúbb – szemlélettel közelített a gyermekhez, mint amit az iskolai nyelvi órákon tapasztalt. Az egyik szülő elmondása alapján fontos volt, hogy:

*„A nyelvtanár hozzon kedvet ehhez a dologhoz, hogy ráébressze a gyermekem, hogy ennek a nyelvtanulásnak van értelme, hogy ez egy öröm, mert lehet beszélni azzal, akit egyébként nem értene meg.” (Szülő7)*

Két család esetében fordult elő, hogy addig vette igénybe az anyanyelvi tanár alkalmazását, amíg az általános nyelvtudást szerették volna fejleszteni, amikor azonban a diák már magabiztosan tudta használni a nyelvet és nyelvvizsgára való felkészítés lett a cél, tanárt váltottak.

A nyelvtanárral kapcsolatos tapasztalatok mellett a szülői interjúk során kirajzolódott az, hogy az árnyékköztudás igénybevételének legfontosabb oka a vizsgára való felkészülés (Réti, 2009). Arra vonatkozóan, hogy a diákok milyen típusú vizsga megszerzését tűzik ki célul, az interjúk alapján eltérő képet kaptunk, hiszen a megkérdezett családokban azok a diákok választották a középfokú nyelvvizsgát, akik magyarországi egyetemen tervezték a továbbtanulásukat. Ezek között a diákok között fordult elő, hogy a többéves nyelvtanulás ellenére nem volt tapasztalható fejlődés a nyelvtudásban, így nyelvtanárt kellett váltani. Az ő esetükben nem volt, illetve a vártnál kisebb volt a magán nyelvtanulás hozzáadott értéke. Akiknél nem a nyelvvizsga letétele volt a cél, hanem remediálás, iskolai lemaradás pótlása, illetve gyorsabb egyéni haladási tempó figyelembevétele, ott minden esetben tapasztalható volt a fejlődés, s emellett magabiztosság és önbizalom növekedés is.

A magyarországi B2-es szintű nyelvvizsga mellett a vizsgázók gyakran választanak egy másik, külföldi továbbtanuláshoz szükséges, nemzetközileg elismert nyelvvizsgát. Ezek a nemzetközi nyelvvizsgák (például IELTS, TOEFL vagy Cambridge) eltérő követelményrendszerrel rendelkeznek, és másfajta készségeket mérnek, mivel a céljuk a különböző oktatási rendszerek, egyetemek és országok elvárásainak való megfelelés. Erre a felkészülésre a diákok vagy nyelviskolai felkészítő tanfolyamra iratkoztak be, vagy olyan iskolán kívüli oktatói programokhoz fordultak segítségért, melyek átfogó módon nyújtottak segítséget a külföldi továbbtanulást illetően.

#### **4.2.3.3. Társadalmi mobilitás**

Kutatásunk harmadik fókuszpontja a társadalmi mobilitás tekintetében fogalmazható meg, ugyanis valamennyi család esetében olyan lehetőségek tárultak fel a diákok számára a magán nyelvtanulás során, amelyek – a szülők elmondása alapján – egyébként nem lettek volna elérhetőek számukra, eredményes érettségi vizsga és nyelvvizsga bizonyítvány hiányában. A tanulási nehézségekkel küzdő, önbizalomhiányos, szociális helyzetekben szorongó diák kezdeti célként az érettségi megszerzését tűzte ki maga számára, míg a magánoktatás során kétféle lehetőség tárult fel előtte. Az egyik lehetőség, hogy a pályaválasztással kapcsolatosan kibővültek az esélyei, a másik pedig az, hogy az angol nyelv alapul szolgál egy másik nyelv könnyebb elsajátításához is:

„Már az első óra után motiváció növekedés jelentkezett, a nyelvtanár dicséretének köszönhetően, mely a gyermekem erősségeire fókuszált, s nem a gyengeségeire.” (Szülő2)

A magánoktatásban való részvétel hatásai között szerepelt (8. ábra) a megnövekedett magabiztosság és pozitív önértékelés, az egyéni lehetőségek kibővülése, a szociális érzékenység és a pályaválasztás eredményességébe vetett hit megerősödése, és végül a kritikus gondolkodás, tolerancia és interkulturális kompetencia fejlesztése. Ezek mind olyan készségek és kompetenciák, melyek növelték a diákok 21. századi munkaerőpiacra való belépésének lehetőségeit.

**8. ábra: Az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel egyéni hatásai**



*Forrás: saját szerkesztés*

#### 4.2.3.4. Megvitatás és következtetések

Tanulmányunk eredményei, amelyeket az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók szüleivel készített interjúk során gyűjtöttünk össze, értékes betekintést nyújtanak az angol nyelvi árnyékkoktatás jellemzőibe. Kvalitatív kutatásunkat három fő terület köré csoportosítottuk: (1) az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel okai és motivációi, (2) a magántanárok felé támasztott elvárások, valamint (3) a magán nyelvoktatás hatása és eredményessége.

Az angol nyelvi árnyékkoktatás motivációs tényezői tekintetében a szülők különböző okokat neveztek meg, amelyek gyermekük angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételét indokolták. Ezek közé tartozott a személyre szabott figyelem, a gyors visszacsatolás lehetősége, valamint az a támogató környezet, amelyben a diákok szabadabban kérdezhetnek, illetve gyakorolhatták a beszédet. A nyelvtanulók esetében az angol nyelvi árnyékkoktatás előnye mutatkozott meg a hagyományos iskolai oktatással szemben, ahol a szülők véleménye alapján a nagyobb csoportlétszám és az egységes tanítási módszerek gyakran nem tudják kellőképpen figyelembe venni az egyéni tanulási igényeket. A magántanárokkal szemben támasztott elvárások közé tartozott a tanítási módszerek diákokhoz igazítása, a beszédkézség fejlesztésének kiemelt kezelése, valamint a támogató tanulási környezet megteremtése. Érdekes módon, míg a tapasztalat és a végzettség fontos szempont volt, a szülők inkább a tanár motiváló képességét és a tanuló iránti elhivatottságát helyezték előtérbe.

Kutatásunkban megvizsgáltuk az angol nyelvi árnyékkoktatás hatását a diákok jövőbeli terveire és sikerességére. Az eredmények szerint az angol nyelvi árnyékkoktatás jelentősen hozzájárult a diákok céljainak eléréséhez, különösen a nyelvvizsgákra való felkészülés és a nemzetközi tanulmányi lehetőségek kihasználása terén. A szülők továbbá azt is kiemelték, hogy gyermekeik motiváltabbak és eredményesebbek lettek a formális iskolai oktatáshoz képest. Hogy a motiváció és eredményesség növekedéséhez mi szolgálhat valójában magyarázatául, arra vonatkozóan további vizsgálatok szükségesek, hiszen jelen kutatásban a szülők percepcióján keresztül nyertünk betekintést az árnyékkoktatás jelenségébe.

Ugyanakkor kutatásunk eredményei megerősítik, hogy a magán nyelvoktatás kulcsszerepet játszik a hagyományos oktatás kiegészítésében, mivel vélhetően olyan személyre szabott támogatást nyújt, amely segíti a diákok egyéni tanulási igényeinek kielégítését. Az eredmények hozzájárulnak annak megértéséhez, miért döntenek egyre többen az angol nyelvi árnyékkoktatás mellett, és rámutatnak arra is, hogy elengedhetetlen, hogy a formális oktatási rendszer nyelvóráin a nyelvtanárok alkalmazni tudjanak olyan személyre szabottabb tanítási módszereket, melyek motiválóak lehetnek a nyelvtanulók számára, és esetleg hozzá járulhatnak ahhoz, hogy kisebb mértékben vegyék igénybe az angol nyelvi árnyékkoktatást.

Kvalitatív kutatásunk célja az volt, hogy rámutasson azon jellemzőkre, melyek a magán nyelvoktatásban részt vevő családok motivációira, okaira, nyelvtanárral szemben támasztott elvárásaira, valamint a diákok kompetenciáira és pályaválasztási aspirációira vonatkoznak. Mélyreható strukturált interjún keresztül végeztünk kvalitatív kutatást, majd eredményeinket három fókuszpont köré csoportosítottuk: a családok formális oktatásra irányuló kritikai szemléletére, a magán nyelvoktatásban tapasztalt hozzáadott értékre és a társadalmi mobilitás kérdéskörére. A kapott eredmények alapot nyújtottak arra, hogy rámutassanak azokra a területekre, melyek további – kérdőíves, kvantitatív kutatás alkalmazásával – részletes elemzésén keresztül átfogó képet kaphatunk az angol nyelvi árnyékoktatás jellegzetességeiről. A kvalitatív kutatásunkra épülő kvantitatív kutatásunk eredményeit a továbbiakban ismertetjük.

### **4.3. A kvantitatív kutatás**

Feltáró jellegű kismintás kvalitatív vizsgálatunk elvégzése után kvantitatív kutatást folytattunk. A kvantitatív kutatás alkalmazásának előnye, hogy statisztikai elemzésen keresztül teszi lehetővé objektív és pontos elemzések végzését (Hajdu, 2018). Mivel „a kvantitatív adatok kvalitatív kutatói döntéseken alapulnak” (Hajdu, 2018, 1.o.), a kvantitatív kutatás lehetőséget nyújt a kvalitatív megállapítások validálására és általánosítására egy nagyobb populációra vonatkoztatva. Ezen kívül a kvantitatív módszerek alkalmazásával lehetőség nyílik a hipotézisek tesztelésére, és a feltáró jellegű, előzetes kvalitatív kutatásból nyert eredmények alátámasztására vagy cáfolatára, mely folyamat növeli a kutatási eredmények hitelességét. Összességében elmondhatjuk, hogy kvalitatív vizsgálatunkat követő kvantitatív kutatásunk alkalmazását hívjuk segítségül abban, hogy árnyaltabb képet kapjunk kutatási témánk, az angol nyelvi árnyékkutatás feltáratlan területeiről.

#### **4.3.1. A kvantitatív kutatás célja**

Kvantitatív kutatásunkban fő célunk, hogy összefüggéseket keressünk a nyelvtanulók családjának szocioökonómiai háttere és az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel között. Emellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy a nyelvtanuló környezetének hatásai – nyelvtanártól, családtól, osztálytársaktól, barátoktól kapott segítség a nyelvtanulásban – milyen mértékben befolyásolták a nyelvtanulót a magán nyelvoktatásban való részvételben, valamint, hogy tapasztalható-e különbség szektorközi összehasonlításban. Az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvételre irányuló célkitűzések meghatározó szereppel bírnak kutatásunkban, ezért mind szektorközi, mind intézményi szinten – középiskola és egyetem – megvizsgáljuk, milyen faktorcsoportok és összefüggések állíthatóak fel kutatásunkban a tanulók nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzéseivel kapcsolatban. Ezek után azt vizsgáljuk, hogy a nyelvtanulók célkitűzései és a nyelvtanulás eredményessége, valamint az ehhez elengedhetetlen énhatékonyság között tapasztalható-e összefüggés, és az milyen módon van hatással a magán nyelvoktatásban való részvételre. Végül arra is választ keresünk, hogy a magán nyelvoktatás befolyásolta-e a nyelvtanulók énhatékonyságát, valamint, hogy milyen következtetések vonhatóak le a nyelvtanuló családjának társadalmi háttérváltozói, a nyelvtanuló énhatékonysága és az árnyékkutatásban való részvétel között.

### 4.3.2. Kutatási kérdések és hipotézisek a kvantitatív kutatásunkhoz

Kutatási célunk és általános kutatási kérdéseink alapján öt kutatási kérdést fogalmaztunk meg, melyekhez az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

KK1.: Kik veszik igénybe a térítés ellenében történő (árnyékkoktatás), valamint térítésmentes nyelvtanulási tevékenységeket?

H.1.1.: A nyelvtanulók magasabb arányban vesznek részt a térítés ellenében történő oktatásban végzett tevékenységekben (árnyékkoktatásban), mint a térítésmentes tevékenységekben.

H.1.2.: Árnyékkoktatásban elsősorban azok a vármegyeszékhelyen élő lány nyelvtanulók vesznek részt, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

KK2.: Milyen célkitűzések és eredményesség jellemzi azokat a nyelvtanulókat, akik az árnyékkoktatásban részt vesznek?

H.2.1.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés céljából veszik igénybe az angol nyelvi árnyékkoktatást (Réti, 2009).

H.2.2.: Az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók feltételezhetően célorientáltabbak, mint azok a társaik, akik nem vettek részt árnyékkoktatásban.

H.2.3.: Valamennyi településtípuson a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei eredményesebb nyelvtanulók és magasabb arányban rendelkeznek nyelvvizsgával (Imre, 2015).

KK3.: Milyen különbségek figyelhetők meg az árnyékkoktatást igénybe vevő tanulók között, akik eltérő oktatási szintekhez (középiskola vs. egyetem) illetve eltérő szektorokhoz (állami vs. egyházi fenntartású intézmények) köthetők?

H.3.1.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók oktatási szinttől és szektortól függetlenül többségében magántanárnál való nyelvi képzésben vettek részt.

H.3.2.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók többségükben mindkét szektorban elsősorban nyelvvizsga megszerzése céljából vették igénybe az árnyékkoktatást.

H.3.3.: Az állami fenntartású gimnáziumokba járó nyelvtanulók eredményesebbek, mint a felekezeti gimnáziumokban tanuló nyelvtanulók.

KK4.: Milyen hatása van a társas támogatottságnak az árnyékkoktatásban való részvételre és eredményességre?

H.4.: Feltételezzük, hogy az egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek, ami miatt az árnyékkoktatásban való részvétel kisebb arányú lehet, és az eredményességre is pozitívan hat.

KK5.: Milyen összefüggés van a nyelvtanulók énhatékonysága és az árnyékkoktatásban való részvétel között?

H.5.: Feltételezzük, hogy az árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók magasabb élnhatékonysággal rendelkeznek, mint társaik.

### **4.3.3. A vizsgálati minta bemutatása**

A kutatási kérdések megválaszolása céljából kvantitatív kutatást végeztünk, melyhez a 2021/22-es és 2022/2023-as iskolai tanévben gyűjtöttünk adatokat. Az adatfelvétel anonim módon, északkelet-magyarországi vármegyékben (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye) történt. Ennek oka, hogy Északkelet-Magyarországon kiemelt szerepet kap az angol nyelv tanulása, mivel a diákok többsége angol nyelvből szerez nyelvvizsgát és emelt szintű érettségit. Ugyanakkor Sebestyén (2022) kutatásából kiderül, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben az érettségi eredmények évről évre elmaradnak az országos átlagtól. Mivel egy 60%-os eredmény már középfokú nyelvvizsgának felel meg, feltételezhető, hogy a diákok számára a nyelvtanulás elsődleges motivációja a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése. Ugyan jelenleg a B2-es szintű nyelvvizsga megléte nem feltétele a diplomaszerzésnek, a középiskolás nyelvtanulóknak vonzó lehetőségük nyílik arra, hogy pluszpont formájában növeljék továbbtanulási esélyeiket. Az egyetemista hallgatók esetében azért jelentős a nyelvvizsga megléte, mert számukra fontos motivációt nyújthat, ha rendelkeznek a globalizált világban a tanulmányi sikerhez és a hatékony kommunikációhoz szükséges nyelvtudással. Ezen kívül a nyelvtudás hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanulók különböző külföldi tanulmányi utakon vegyenek részt egyetemi tanulmányaik alatt, mellyel növelhetik esélyeiket a munkaerőpiacra való belépéshez.

### **4.3.4. Mintavétel**

Kvantitatív kutatásunk során célunk az volt, hogy valószínűségű mintavétel történjen, annak érdekében, hogy az alapsokaság valamennyi tagjának egyenlő esélye legyen a mintába való bekerülésre (Bella, 2018). Az Oktatási Hivatal munkatársaival való egyeztetés alapján, és az ő ajánlásukra, az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének (KIR) valamint a Felsőoktatási Információs Rendszerének (FIR) adatbázisa alapján próbáltunk összeállítani egy listát a vizsgálni kívánt alapsokaságról (Bella, 2018), ezért első lépésként lehívtuk a kutatásunk alapját képező Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar vármegyékben aktívan működő egyházi és állami fenntartású általános gimnáziumok és egyetemek listáját. Összesen 41 állami fenntartású gimnázium, 20 egyházi fenntartású gimnázium, három állami fenntartású egyetem és négy egyházi fenntartású egyetem állt rendelkezésünkre. Ezek után egyenletes eloszlásban leválogattuk azon gimnáziumokat, melyek

a 2022/2023-as tanévben aktívan működő általános gimnáziumok listáját képezték a három vármegyében. A valószínűségi mintavétel kiválasztásához 30-40 százalékos lefedettségre törekedtünk, amelyet az alábbi táblázat szemléltet (9. táblázat):

**9. táblázat: A kutatás tervezett alapsokasága és mintája (elemszám)**

		HB	SZSZB	BAZ	összesen
állami gimnázium	alapsokaság	13	17	11	41
	minta	4	8	4	16
egyházi gimnázium	alapsokaság	4	11	5	20
	minta	2	4	2	8
állami egyetem	alapsokaság	1	1	2	4
	minta	1	1	1	3
egyházi egyetem	alapsokaság	1	1	2	4
	minta	1	1	2	4
összesen	alapsokaság	19	30	20	69
	minta	8	14	9	31

*Forrás: KIR és FIR adatbázis alapján saját szerkesztés<sup>16</sup>*

Mivel azonban az adatfelvétel kezdetekor az általunk megkeresett gimnáziumok alacsony aránya volt nyitott a kutatásban való részvételre, kezdeti szándékunk ellenére nem nyílt lehetőségünk arra, hogy megvalósítsuk a valószínűségi mintavétel lebonyolítását, így a kényelmi mintavételen alapuló kutatás elvégzése mellett döntöttünk. A kényelmi mintavételben a nyelvtanulók szabadidejükben önkéntesen vettek részt a kérdőívek kitöltésében. A mintában szereplő populációt 11-12. évfolyamos gimnáziumi tanulók, valamint elsőéves egyetemista hallgatók körében egyszerűen elérhető alanyok (Bella, 2018) alkották, akik beavatkozással járó vizsgálati módszer alkalmazásával önkéntes kérdőíves felmérésben vettek részt. A kérdőívben nagyon egyértelműen meghatározásra került az a populáció, akinek a tanulmányozása iránt érdeklődtünk. A kérdőív kitöltése egyrészt papír alapon a nyelvtanulók szabadidejében, önkéntes alapon történt, másrészt a földrajzi távolságok leküzdése érdekében online kitöltésre is volt lehetőség, szintén szabadidőben. Az adatgyűjtési folyamat anonimitást biztosított, az iskolákról vagy az egyes iskolák tanulóinak konkrét számáról nem rögzítettünk azonosító adatokat. Ez a megközelítés, bár pragmatikus, elmozdulást tükröz az eredetileg tervezett valószínűségi mintavételről egy kényelmi alapú módszerre, amelyet gyakorlati korlátok vezérelnek. Egyrészt a kényelmi mintavételben rejlő lehetséges torzítás, mivel előfordulhat,

<sup>16</sup> <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>; www.oktatas.hu

hogy a résztvevő választó diákok nem reprezentálják a teljes hallgatói populációt, ami befolyásolhatja a tanulmány eredményeinek általánosíthatóságát. Másrészt a populáció bizonyos szegmensei alul- vagy felülreprezentáltak jelenhetnek meg a kényelmi mintában a földrajzi hely, a hozzáférhetőség vagy a részvételi hajlandóság tekintetében. Ez szintén torzíthatja az eredményeket, és pontatlan következtetésekhez vezethet a populáció egészére vonatkozóan. A körülményekre való tekintettel azonban úgy véltük, ez a módszer volt a legmegfelelőbb módja az adatgyűjtésnek. Korlátai ellenére az eredmények óvatos értelmezésén keresztül ez a megközelítés lehetővé teszi azt, hogy értékes ismereteket szerezzünk az angol nyelvi árnyékkutatás eddig még feltáratlan területeiről. A 1010 fővel történt mintavételt kényelmi mintánk esetében megfelelőnek tartottuk, mivel úgy véltük, elegendő adatot biztosít számunkra a statisztikai elemzéshez és az eredmények érvényességéhez. A minta elegendő nagyságú ahhoz, hogy csökkentse a véletlen hibák hatását és biztosítsa az eredmények megbízhatóságát, még akkor is, ha a mintavétel nem véletlenszerű. A kényelmi mintánk eloszlását a 10. táblázat szemlélteti.

**10. táblázat: A kvantitatív kutatási minta (N=1010) (százalék, elemszám)**

Átlagéletkor		17,86
Angol nyelvi árnyékkutatásban	Részt vett	46% (467)
	Nem vett részt	54% (543)
Nem	Fiú	42% (n=424)
	Lány	58% (n=586)
Anya végzettsége	Alapfokú végzettség	5,7% (n=58)
	Középfokú végzettség	50% (n=506)
	Felsőfokú végzettség	44% (n=445)
Lakóhely településtípusa	Község, tanya	22,4% (n=226)
	Kisváros	45% (n=454)
	Vármegyeszékhely	32,7% (n=330)
Vármegye	Borsod-Abaúj-Zemplén	19% (n=192)
	Hajdú-Bihar	34% (n=343)
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	47% (n=475)
Intézmény szintje	Középiskola	70,4% (n=711)
	Egyetem	29,6% (n=299)
Intézmény fenntartója	Állami	52% (n=367)
	Felekezeti	48% (n=344)

*Forrás: saját szerkesztés*

A kutatásunkban részt vevő tizenegyedik, tizenkettedik osztályos középiskolai tanulók, valamint elsőéves egyetemista hallgatók száma 1010 (N=1010), átlagéletkoruk 17,86 év, tehát a nyelvtanulók viszonylag nagy tapasztalattal rendelkeznek az idegennyelvtanulás területén. Angol nyelvi árnyékképzésben a nyelvtanulók 46 százaléka (n=467) vett részt, 64 százaléka (n=543) nem vette igénybe. Kutatásunkban a lányok valamivel magasabb arányban (58%, n=586) vettek részt, mint a fiúk (42%, n=424). Ennek vélhetően az az oka, hogy Magyarországon, de más fejlett országokban is nőbőbblet tapasztalható a gimnáziumokban (Fényes, 2020), és a nyelvi csoportokban is eleve magasabb számban vannak jelen a lányok. Az anyák fele (50%, n=506) középfokú iskolázottsággal rendelkezik, alapfokú végzettségre 5,7 százaléka (n=58), felsőfokú végzettségre 44 százaléka (n=445) tett szert. A kitöltők családjainak 22,4 százaléka (N=226) kistelepülésen (község, tanya), 45 százaléka kisvárosban (N=454), 32,7 százaléka (N=330) vármegyeszékhelyen él. A települések Északkelet-Magyarország három vármegyéjében találhatóak, az alábbi eloszlás szerint: a kitöltők közel fele Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében (47%, n=475), 34 százaléka (n=343) Hajdú-Bihar vármegyében él, míg legkisebb arányban (19%, n=192) a Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében élő tanulókat sikerült elérni. A nyelvtanulók 70,4 százaléka (N=711) gimnáziumba, 29,6 százaléka (N=299) egyetemre jár. A felekezeti fenntartású gimnáziumokban tanulók száma 344 fő, míg állami fenntartású gimnáziumban 367 diák tanul.

#### **4.3.5. A kutatás mérőeszköze**

Kutatásunk során saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk mérőeszközként, mely két részből áll. Az első részt a társadalmi háttérváltozók feltárására vonatkozó kérdések és általános nyelvtanulással kapcsolatos kérdések alkotják. A második részt Dörnyei és Ottó (1998) a nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje, illetve Kuhl (1984) önszabályozó elmélete alapján az alábbi tíz, nyelvtanulásra irányuló dimenzió alapján konstruáltuk. A *nyelvtanítás módszere*, *egyéni tanulói különbségek* (differenciálás), *tanár motivációs hatása* és a *környezet hatása* dimenziók a kvalitatív kutatás első fókuszpontjára, a motivációk és okok fókuszpontra épülve jöttek létre. A kvantitatív kutatás nyelvvizsgára vonatkozó *célkitűzések*, *énhatékonyság*, *nyelvtanulói tapasztalat* és *nyelvtanulói meggyőződés* dimenziói a kvalitatív kutatás hozzáadott érték fókuszpontja alapján lettek konstruálva. A kvalitatív kutatás harmadik fókuszpontjára, a társadalmi mobilitás fókuszpontra a kvantitatív kutatás *interkulturális kapcsolatok* és *nemzetközi célkitűzések* dimenziói épülnek.

Az énhatékonyság dimenzió Piniel és Csizér (2013, 25.o.) felméréséből tartalmaz adaptált itemeket (SE1-SE6 itemek), míg a tanár motivációs hatása dimenzió Kálmán (2016) kvantitatív kutatásának mérőeszközéből került adaptálásra. A dimenziók itemei az Ericsson és

Simon által leírt (1993) 'think aloud' (hangos gondolkodás) technikával, valamint három pilot mérésen keresztül kerültek tesztelésre és javításra. A kérdőív fejlesztése szakértő kutató irányításával és támogatásával történt. Az első mérés során, melynek célja a kérdőív dimenzióinak validitás mérése volt, 164 kitöltés érkezett. A második mérésben, mely a kérdőív módszer dimenziójának fejlesztésére irányult, 50 kitöltő vett részt. Végül, a harmadik pilot mérésre, mely a kitöltők társadalmi háttértényezői bevonásával történt, 70 kitöltés érkezett.

A kérdőív skálái az alábbi dimenziók alapján jöttek létre, majd az alapos, körültekintő tervezések és fejlesztések eredményeként a megbízhatósági vizsgálat során a táblázatban ismertetett Cronbach-alfa értékeket kaptuk.

**11. táblázat: A kérdőív konstruktumainak validitás értékei (Cronbach-alfa= 0,811, megbízhatósági mutató) (Cronbach-alfa érték)**

Dimenziók	Itemek száma	Cronbach-alfa érték
Módszer <sup>17</sup>	22	0,804
Egyéni tanulói különbségek (differenciálás)	6	0,790
Nyelvvizsgára vonatkozó célkitűzések	5	0,808
Énhatékonyság	6	0,795
Interkulturális kapcsolatok	6	0,791
Nyelvtanulói meggyőződés	4	0,805
Nyelvtanulói tapasztalat	3	0,782
Tanár motivációs hatása	6	0,798
Környezet hatása	6	0,773
Nemzetközi célkitűzések	6	0,773

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

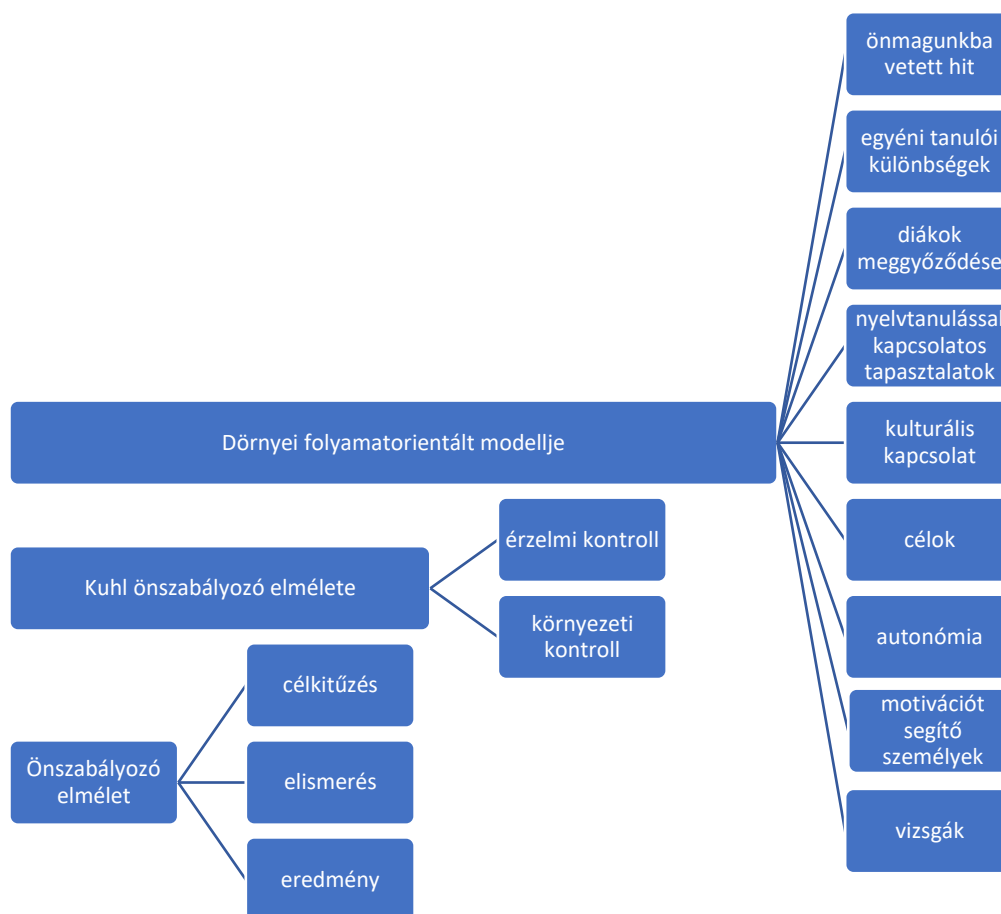
Az 11. táblázatban a dimenziók itemeinek a száma, valamint az adott dimenzió megbízhatósági értéke látható, melyek többszöri pilot mérés alapján kerültek véglegesítésre, majd végül a társadalmi háttérváltozók és nyelvtanulásra irányuló kérdések beépítésére került sor.

Ahhoz, hogy kvantitatív kutatásunk mérőeszköze, a kérdőív megbízható, valid módon kerüljön összeállításra, Dörnyei és Ottó (1998) a nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje és

<sup>17</sup> A Módszer skála esetében a magas elemszám oka, hogy jövőbeli kutatásunk során célunk részletesen megvizsgálni a nyelvtanításban elmaradt paradigmaváltás jellemzőit (Einhorn, 2015).

Kuhl (1984) önszabályozó elmélete mentén dimenziókat hoztunk létre, az itemek konstruálására. Ezen elméleti háttér első változatát a 9. ábra szemlélteti.

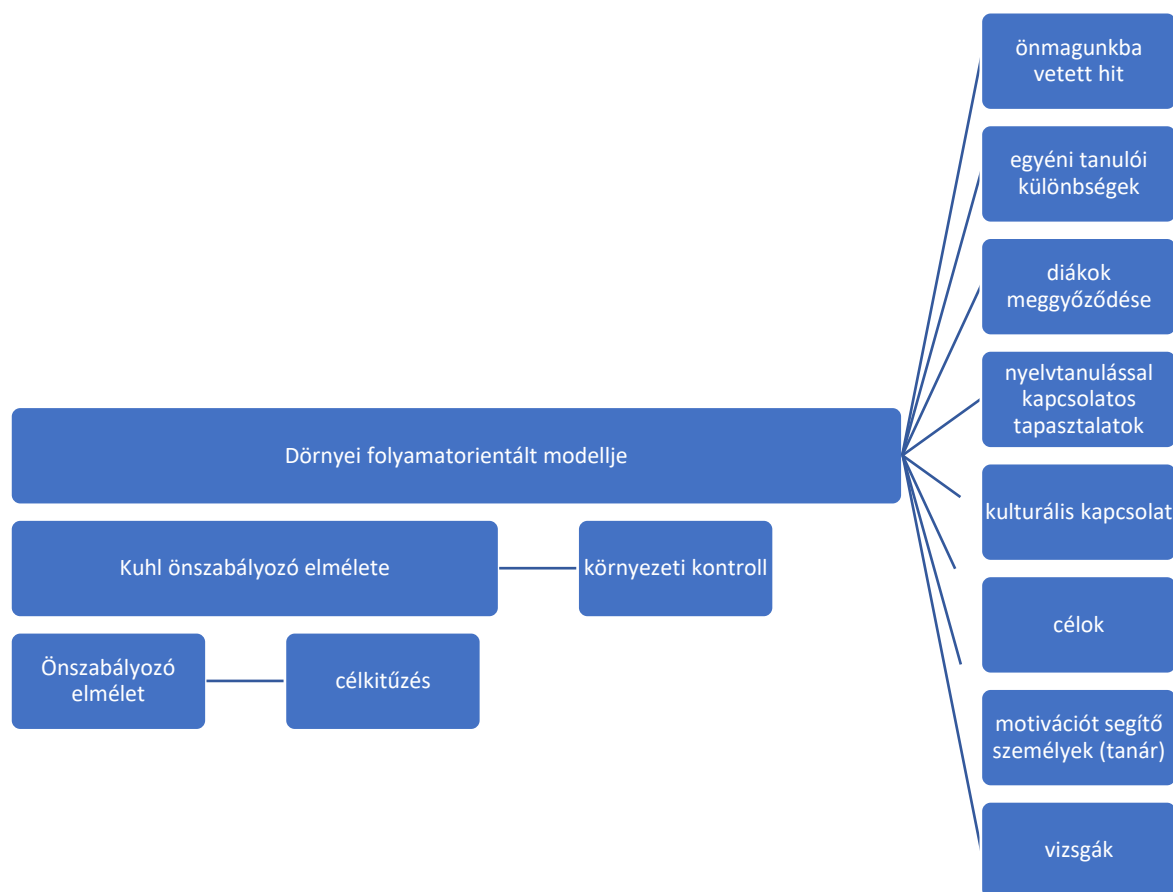
**9. ábra: Kérdőívhez készített elméleti háttér 1. változat**



*Forrás: saját szerkesztés*

Mivel az első változat túl sok dimenziót jelentett a kérdőív összeállításában szereplő itemek elemszámát illetően, a dimenziókat Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje (módszer, differenciálás, vizsgacél, önmagunkba vetett hit, nemzetközi kapcsolatok, nyelvtanulási tapasztalat, tanulói meggyőződés, motiváció), valamint az önszabályozó elmélet (nemzetközi hozzáállás) alapján redukáltuk (10. ábra). Ez utóbbi dimenziót a kérdőívben összevontuk Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje vizsgacél dimenziójával, így ezek egy dimenziót alkotnak. A Dörnyei motivációs nyelvtanítási elméletével kapcsolatosan fontos megjegyeznünk, hogy bár tudatosságot feltételez a tanuló részéről, a kérdőív pilot mérése (N=164) során kiderült, hogy a tanulók képesek voltak tudatosan válaszolni a kérdésekre, emiatt indokolt a dimenzió megtartása.

## 10. ábra: Kérdőívhez felhasznált elméleti háttér



*Forrás: saját szerkesztés*

Jelen fejezetben részletesen ismertettük az árnyékoktatásra irányuló kutatásunk célját és kutatási kérdéseinket. Hipotéziseket fogalmaztunk meg, amelyek célja, hogy feltárjuk, milyen összetett dinamika jellemzi az árnyékoktatás területét. Részletesen bemutattuk a vizsgálati mintánkat, valamint a mintavételi eljárás menetét. Ismertettük a kvantitatív kutatásunk mérőeszköze, a kérdőív konstruálásához szükséges, gondosan kiválasztott elméleti háttereket. Az elméleti háttér kiválasztásának azért volt jelentősége kvantitatív kutatásunkban, mert egyrészt a kutatási mérőeszközünk, a kérdőív elkészítésében Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje és Kuhl (1984) önszabályozó elmélete szilárd alapot biztosított kutatási kérdéseink megfogalmazásához és a megfelelő változók kiválasztásához, növelve a vizsgálat eredményeinek érvényességét és megbízhatóságát. Másrészt a kérdőívünk elméleti háttere segíti a meglévő szakirodalmi ismeretek és az empirikus vizsgálat közötti kapcsolatok szintetizálását, és megkönnyíti az eredmények értelmezését.

## 5. AZ ANGOL NYELVI ÁRNYÉKOKTATÁS SZOCIOÖKONÓMIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az előző fejezetben bemutattuk a kvantitatív kutatásunk célját, kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket. A vizsgálati minta, a mintavételi eljárás és a kutatás mérőeszközének ismertetése után jelen fejezetben a kvantitatív kutatásban részt vevő nyelvtanulók szocioökonómiai jellemzőire irányítjuk figyelmünket<sup>18</sup>. Ezek után a nyelvtanulók családjainak szocioökonómiai háttere és az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel közötti összefüggéseket tárgyaljuk. A szocioökonómiai háttér vizsgálatát elengedhetetlennek tartjuk, mivel ez meghatározza a diákok hozzáférést az árnyékoktatáshoz, hiszen az anyagi tőke, a szülők végzettsége és a településtípus befolyásolja az oktatási lehetőségekhez való hozzáférést. Míg árnyékoktatásban feltételezhetően elsősorban a középosztálybeli szülők gyermekei vesznek részt (Zhang, 2020), akik számára egyfajta anyagi stabilitás adott lehet, a szülői elvárások és a tanulási környezet minősége szintén kulcsszerepet játszhat. Az eltérő erőforrások és támogatások miatt e tényezők vizsgálata nélkül nem érhető meg teljesen az árnyékoktatás hatása.

### 5.1. Általános szocioökonómiai jellemzők

Kutatásunkban fontos jelentősége van a tanuló szocioökonómiai háttérének, mivel hipotéziseinkkel ennek vonatkozásában keresünk összefüggéseket az angol nyelvi árnyékoktatásra irányulóan. A tanuló kulturális- és anyagi tőkeforrásait, valamint az árnyékoktatás közötti összefüggéseket leíró statisztikai elemzésen keresztül vizsgáltuk. A kulturális tőke mérésére a tanuló édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége és a tanuló családjának településtípusa változókat vettük alapul, míg az anyagi tőke mérésére az objektív anyagi javak megléte változót használtuk. Az eredmények bemutatása az alábbi változók mentén történik:

- átlagéletkor
- nemi eloszlás<sup>19</sup>
- kulturális tőke (anya iskolázottsága<sup>20</sup> és lakóhely településtípusa<sup>21</sup>)

<sup>18</sup> Kvantitatív kutatásunk mérőeszközének változói bemutatását Markos 2019 (116.o., 145. o.) alapján végezzük

<sup>19</sup> A nem változó értékei az alábbiak: 1 férfi, 2 nő.

<sup>20</sup> Az anya végzettsége esetében a kérdőívben hat különböző lehetőség közül választhatnak a válaszadók: 1 általános iskola, 2 gimnázium, 3 szakközépiskola, 4 főiskola, 5 egyetem, 6 PhD, azonban ezen változók háromértékű kategorizált változó létrehozásával az 1 attribútum: alacsony végzettség ((általános iskola), 2 attribútum: középfokú végzettség (gimnázium, szakközépiskola), 3 attribútum: felsőfokú végzettség (főiskola, egyetem, PhD) újrakódolásával kerültek megállapításra.

<sup>21</sup> A település típusára a következő kérdéssel kérdeztünk rá: Mi állandó lakóhelyed településtípusa? A válaszok 1 község, tanya; 2 kisváros, 3 megyeszékhely értékek alapján kerültek rögzítésre az adatbázisban.

- anyagi tőke<sup>22</sup>
- árnyékoktatás típusa

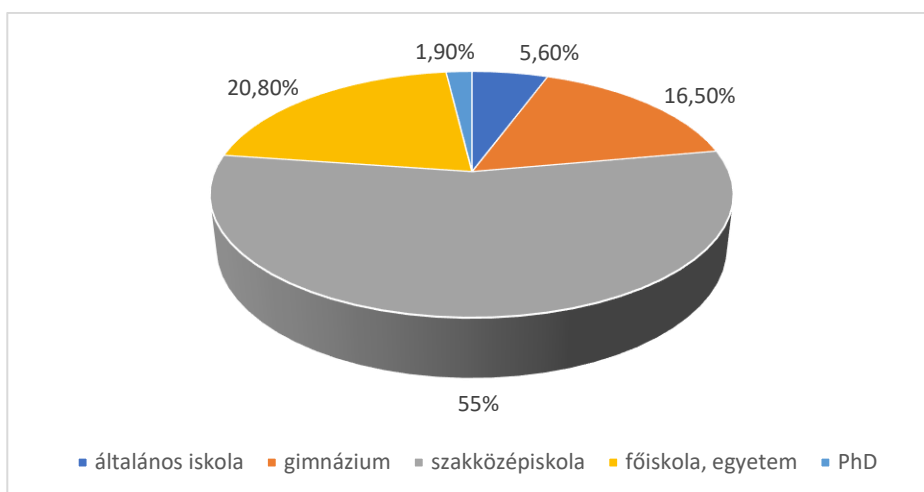
A tanulók szocioökonómiai háttere jelentőséggel bír kutatásunkban, ugyanis a magán nyelvoktatás gyakori oktatási formaként jelenik meg a formális iskolarendszerben zajló nyelvórák kiegészítéseként, azonban a részt vevő diákok és családjaik szocioökonómiai jellemzőiről kevés adattal rendelkezünk. Általános változóként meghatározó a tanuló neme, hiszen a lányok szorgalmuknak köszönhetően eredményesebb tanulók (Fényes, 2020), ami a magán nyelvoktatásban való részvételi arányt is befolyásolhatja.

A kutatásunkban részt vevő tizenegyedik, tizenkettedik osztályos középiskolai tanulók, valamint elsőéves egyetemista hallgatók száma 1010 (N=1010), átlagéletkoruk 17,86 év, tehát a nyelvtanulók viszonylag nagy tapasztalattal rendelkeznek az idegennyelvtanulás területén. A kérdőívet 424 fiú és 586 lány töltötte ki, akik közül 70,4 százalék (N=711) tanuló gimnáziumba, 29,6 százalék (N=299) hallgató egyetemre jár. A felekezeti fenntartású gimnáziumokban tanulók száma 344 fő, míg állami fenntartású gimnáziumban 367 diák tanul. Kutatásunkban a lányok valamivel magasabb arányban (58%) vettek részt, mint a fiúk (42%). Ennek oka lehet, hogy Magyarországon, de más fejlett országokban is nőbblet tapasztalható a gimnáziumokban (Fényes 2020) és a nyelvi csoportokban is eleve magasabb számban vannak jelen a lányok. A kitöltők családjainak 22,4 százaléka (N=226) kistelepülésen (község, tanya), 45 százaléka kisvárosban (N=454), 32,7 százaléka (N=330) vármegyeszékhelyen él.

---

<sup>22</sup> Az anyagi tőke meghatározásához összevont mutatót készítettünk az alábbi anyagi javakból: 1 saját lakás, családi ház, 2 vezetékes internetelőfizetés, 3 okostelefon, 4 személygépkocsi, 5 hétvégi ház, nyaraló, 6 klímaberendezés, 7 laptop, 8 plazma TV

**11. ábra: Az anya legmagasabb végzettségének eloszlása a középiskolások és egyetemisták körében (százalék)**



*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A kulturális tőke vizsgálatokor első lépésként gyakoriság vizsgálaton keresztül megnéztük, milyen arányban rendelkeznek az édesanyák különböző fokú végzettséggel.<sup>23</sup> Az erre vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján elmondhatjuk, hogy az édesanyák 5,60 százaléka alacsony fokú (általános iskolai) végzettséggel rendelkezik, míg legnagyobb arányban szakközépiskolai (55%) végzettséget szereztek. Gimnáziumi végzettségre az anyák 16,50 százaléka, míg felsőfokú végzettségre az anyák 20,80 százaléka tett szert. Doktori képesítést a szülők 1,90 százaléka szerzett (11. ábra). Feltételezhetően nagy mértékben befolyásolja a család kulturális és anyagi tőkéjének megléte az árnyékotatásban való részvételi arányt. A kulturális tőke mérésére az anya legmagasabb végzettségét, míg az anyagi tőke mérésére az objektív anyagi tőkeindexet vettük alapul. Ez utóbbi elengedhetetlen a magán nyelvoktatásban való részvételhez, ezért jelentőséggel bír kutatásunkban. A kutatásban részt vevő tanulók családjának kulturális és anyagi tőkéjét a 12. táblázat szemlélteti:

**12. táblázat: Tanulók családjának kulturális és anyagi tőkéje (átlag, szórás)**

Tőkefajták	Átlag	Szórás
Kulturális tőke (anya legmagasabb végzettsége) <sup>24</sup> (n=1009)	2,38	0,593
Objektív anyagi tőke <sup>25</sup> (n=1006)	6,3638	1,1906

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

<sup>24</sup> Anya legmagasabb végzettsége: 1: alacsony fokú végzettség, 2: középfokú végzettség, 3: felsőfokú végzettség

<sup>25</sup> Anyagi javak átlaga: Az anyagi javak átlagának meghatározásához összevont mutatót készítettünk az alábbi anyagi javakból: 1 saját lakás, családi ház, 2 vezetékes internetelőfizetés, 3 okostelefon, 4 személygépkocsi, 5 hétvégi ház, nyaraló, 6 klímaberendezés, 7 laptop, 8 plazma TV

A kulturális tőke változóit az anya legmagasabb végzettségének átlaga ( $M=2,38$ ) méri. Ezek alapján azt állapítjuk meg, hogy a mintában részt vevő nyelvtanulók édesanyja legnagyobb arányban középfokú végzettséggel rendelkezik ( $M=2,38$ ). Objektív anyagi tőke tekintetében 6,3638 átlagot kaptunk.

A kutatásunkban szereplő nyelvtanulók általános szocioökonómiai jellemzőinek ismertetése után eredményeink bemutatását első kutatási kérdéseinkre irányulóan folytatjuk, azaz az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételi jellegzetességeket igyekszünk feltárni.

## **5.2. A kulturális tőke, az anyagi tőke és a nem szerepe, valamint az angol nyelvi árnyékkoktatás közötti összefüggések**

Első kutatási kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy kik veszik igénybe a térítés ellenében történő (árnyékkoktatás), valamint térítésmentes nyelvtanulási tevékenységeket. A térítésmentes, tanórán kívüli tevékenységekre vonatkozó rövid összehasonlítást azért tartjuk indokoltnak – annak ellenére, hogy a térítésmentes tevékenységek nem képezik részét a Bray (1999) által képviselt, kutatásunkban is mérvadó árnyékkoktatás definíciójának –, hogy átfogó képet kapjunk a nyelvtanulók részvételi preferenciáiról és a részvételt befolyásoló társadalmi-gazdasági tényezőkről. A térítésmentes és tandíj ellenében történő fizetős tevékenységek részvételi arányának összehasonlítása rávilágít az árnyékkoktatásban való részvétel dinamikájára az eltérő szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező nyelvtanulók esetében.

Első kutatási kérdésünk megválaszolására két alhipotézist állítottunk fel: a fizetett és térítésmentes nyelvtanulási tevékenységekben való részvételi arányok mérésére (H.1.1.), a nemi eloszlás jellemzőinek vizsgálatára, valamint az anya iskolázottsága és az árnyékkoktatásban való részvételi arányok közötti összefüggések feltárására (H.1.2.). Első lépésként a nyelvtanulási tevékenységi formákat ismertetjük, melyet az anyagi-, és kulturális tőke jellemzőinek feltárása követ. Rámutatunk az anya legmagasabb végzettsége mint a kulturális tőke hatására és az árnyékkoktatásban való részvétel közötti összefüggésekre. Végül az árnyékkoktatásban való nemi eloszlás, a tanuló lakóhelyének és iskolájának település típusa vonatkozásában ismertetjük kutatásunk eredményeit.

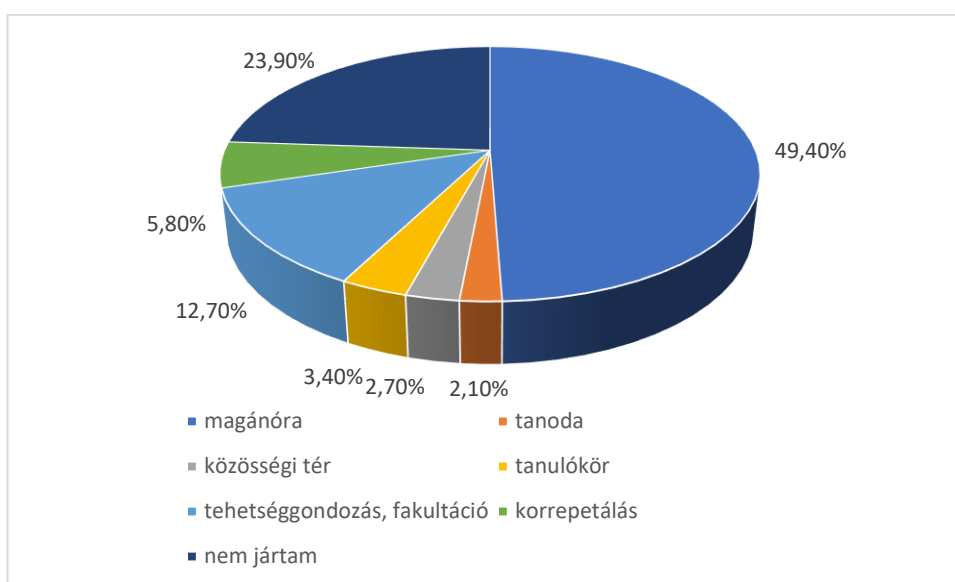
### **5.2.1. Árnyékkoktatásban való részvétel típusa**

Első alhipotézisünkben (H1.1.) feltételeztük, hogy a nyelvtanulók magasabb arányban vesznek részt a térítés ellenében történő oktatásban végzett tevékenységekben (árnyékkoktatásban), mint a térítésmentes tevékenységekben. Első lépésként leíró statisztikán keresztül a magán nyelvkoktatásban, illetve egyéb iskolán kívüli, iskola utáni térítésmentes tevékenységekben való részvételi arányt, valamint annak típusát vizsgáltuk, majd az anyagi és kulturális tőke hatása

vonatkozásában folytattuk elemzésünket. A teljes mintát tekintve elmondható, hogy a diákok viszonylag magas aránya, 49,4 százaléka (N=497) jár, vagy járt korábban különóra, míg 51 százaléka nem járt. Arra a kérdésre, hogy a kötelező nyelvvizsga eltörlése ellenére a tanulók terveznek-e magán nyelvóra járni, 35,2 százalékban válaszoltak igennel, és szignifikáns eltérést kaptunk ( $p < 0,001$ ), ugyanis meglepő módon a jelenleg magánóra járó tanulók 82,35 százaléka továbbra is tervez járni, míg csupán 17,65 százaléka nem szeretne járni. Eloszlást tekintve elsősorban a középiskolai tanulók közül kerülnek ki nagy arányban azok a nyelvtanulók, akik jelenleg járnak magán nyelvtanárhoz, és a jövőben is szeretnének effajta oktatásban részesülni (86,78%), míg csupán 13,11 százalékuk nem tervezi magánúton folytatni nyelvvel kapcsolatos tanulmányait. Azok a nyelvtanulók, akik korábban vettek részt magán nyelvoktatásban, de jelenleg nem járnak magántanárhoz (N=228), jóval alacsonyabb arányban terveznek a jövőben járni, mint azon társaik, akik jelenleg vesznek részt magán nyelvoktatásban. Ennek feltételezhetően az lehet a magyarázata, hogy a nyelvtanulók nyelvtanulásra irányuló elsődleges célja a társadalmi mobilitás, vagyis felsőoktatási intézménybe bekerülés.

A tandíj ellenében történő, valamint térítésmentes tevékenységekben való részvétel feltárásában fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a válaszadók milyen arányban vettek részt az egyéb iskola utáni nyelvi órákon a magán nyelvórák mellett.

**12. ábra: A válaszadók említése alapján választható tandíj ellenében megvalósuló és térítésmentes nyelvtanulási lehetőségek (N=1010) (százalék)**



A válaszadóknak lehetőségük nyílt egyszerre több tevékenységi formát megjelölni

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 12. ábra azokat a nyelvtanulási tevékenységeket szemlélteti, melyek közül a mintában részt vevő nyelvtanulók (N=1010) választhattak. A válaszadóknak lehetőségük volt több választ is megjelölni. Látható, hogy legmagasabb arányban a fizetett angol nyelvi árnyékkoktatás (49,40%) formáját vették igénybe, míg összesen a nyelvtanulók 26,7 százaléka járt egyéb térítésmentes nyelvtanulási tevékenységekre. Ezek közül leglátogatottabb az iskola által kínált tehetséggondozás, fakultáció (12,70%) volt, míg iskolai korrepetálásra a nyelvtanulók 5,8 százaléka járt. Egyéb, iskolán kívüli térítésmentes tevékenységen vettek részt a legalacsonyabb arányban: tanulókör (3,4%), közösségi tér által kínált foglalkozás (2,7%), tanodai foglalkozás (2,1%).

Az az eredmény, hogy a szülők miért részesítik előnyben a fizetett nyelvi órákat az iskola által kínált órától, több okkal magyarázható. Egyrészt feltételezhetően a szülők és nyelvtanulók többsége úgy véli, hogy a magántanárok koncentráltabb és személyre szabottabb oktatást tudnak nyújtani a formális oktatásban tanító nyelvtanároktól. A személyre szabott oktatás a formális nyelvoktatás során nem valósítható meg, illetve a formális oktatási rendszer nem tekinti feladatának. A szülők és gyermekeik számára az is fontos szempont lehet, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatás időpontja rugalmasan alakítható a tanuló időbeosztásának megfelelően, míg az iskola keretein belül kínált térítésmentes foglalkozások időpontjai órarendi keretek között történnek.

Emellett a magán nyelvoktatás valószínűleg fontos szerepet tölt be a vizsgákra való felkészülésben. A családok gyakran alkalmaznak magántanárokat annak érdekében, hogy gyermekeiket iskolai dolgozatokra, főiskolai, egyetemi felvételi vizsgákra és más fontos vizsgákra készítsék fel. A nyelvtanulókon lévő nyomás, hogy jól teljesítsenek ezeken a vizsgákon, szintén megnövelheti a magánoktatás iránti keresletet.

A gyermekek tanulmányi sikereire irányuló szülői elvárások feltételezhetően szintén magyarázatul szolgálnak a nyelvtanulók magán nyelvoktatásban való részvételre. Egyrészt a szülők úgy vélhetik, hogy a magánoktatás előnyt jelent másokkal szemben, különösen ha egy erősen versengő, rangos iskolába való bejutás esélyeinek növeléséről van szó, másrészt egyfajta anyagi befektetésnek gondolhatják, mely gyermekük tanulmányi eredményessége során térül meg. Eredményeink azt mutatják, hogy a tandíj ellenében történő kiegészítő magán nyelvtanításban részt vevő tanulók aránya jóval meghaladja az egyéb, iskolán kívüli és iskola utáni térítésmentes nyelvtanulási formákat igénybe vevő tanulók arányát, mivel elsősorban a magán nyelvtanárral való tanulást választják a nyelvtanulóik és családjaik. A magán nyelvoktatásban való magasabb részvételi arány egyrészt azzal magyarázható, hogy feltételezhetően a szülők kedvezőbb lehetőségeket szeretnének gyermekeik számára teremteni, mint amik számukra elérhetőek voltak. Buchmann (2002) arra mutat rá, hogy az angol nyelvi

magánórára egyfajta kulturális tőkeként lehet tekinteni, mellyel a szülők hozzásegítik gyermekeiket tanulmányi eredményeik javulásához. Emellett az is lehetséges, hogy egyfajta státusz szimbólumként tekintenek gyermekeik magán nyelvórán való részvételére. Ugyanakkor Lorenz és Stubbe (2020) arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülők vágya nem saját társadalmi presztízszük hangsúlyozására irányul, hanem arra, hogy gyermekeiknek lehetőséget teremtsenek társadalmi státuszuk emelésére, növelve ezáltal társadalmi mobilitásukat. Hamid et al. (2009) kutatásukban úgy találták, hogy a nyelvtanulók a társas nyomás eredményeképpen vettek részt viszonylag magas arányban angol nyelvi árnyékoktatásban.

Fontos megemlíteni, hogy a magán nyelvtanárral való tanulás legtöbbször egyszemélyes (one-to-one) oktatás formájában zajlik, amely lehetőséget biztosít a tanuló számára az egyéni haladási tempóra. Hegedűs (2021) kvalitatív kutatásában arra mutat rá, hogy a szülők elsősorban azért iratták gyermekeiket magántanárhoz, mert az egyéni fejlődés megvalósítását egyszemélyes oktatás formájában tartották elképzelhetőnek. Ugyanakkor kutatásunkban a térítésmentes foglalkozások közül a nyelvtanulók legmagasabb arányban az iskolájuk által kínált tehetséggondozáson és fakultáción vettek részt, aminek azért van jelentősége, mert ez a fajta nyelvtanulási forma esélyteremtő hatásával lehetőséget nyújt azon tanulók számára is angol nyelvi ismereteik bővítésére, akik családjának a szocioökonómiai háttere nem teszi lehetővé a magánnyelvtanárral való tanulást.

### **5.2.2. Anyagi- és kulturális tőke**

Mivel első hipotézisünkben feltételezzük, hogy a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók nagyobb arányban vesznek részt fizetett nyelvoktatásban, fontos megvizsgálunk a nyelvtanulók családjának anyagi- és kulturális tőkeformáit. Leíró statisztika alkalmazásával az anyagi tőke mérésére objektív anyagi javak meglétét használtunk, melyet a 13. táblázat szemléltet.

**13. táblázat: Objektív anyagi tőke átlaga (N=1006) (átlagpontok 1-8 fokú skálán, szórás, százalék)**

Anyagi tőke	Részt vett angol nyelvi árnyékképzésben?	
	igen	nem
Átlag	6,5121 (N=496)	6,2196 (N=510)
Szórás	1,18059	1,18388
Objektív anyagi javak		
saját lakás	97 %	95 %
internet előfizetés	92,5 %	72,8 %
autó	94,5 %	87,8 %
telefon	98 %	99 %
hétvégi ház	19,5 %	14,9 %
klíma	61,89 %	49,60 %
laptop	95,36 %	93,72 %
plazma TV	88,91 %	84,70 %

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Amint a 13. táblázat mutatja, a leíró elemzés során a magán nyelvoktatásban részt vevő tanulók objektív anyagi javakra valamivel magasabb átlagot ( $M=6,5121$ ) adtak, mint a magánóra nem járó társaik ( $M=6,2196$ ). Ugyanakkor az eltérés nem jelentős: a legtöbb tulajdon esetében hasonló átlagokat kaptunk – a klíma és az internet előfizetés kivételével –, és minimális eltérés tapasztalható a magánoktatást igénybe vevő és igénybe nem vevő tanulók családjaik között. Az anyagi és kulturális tőke jelentőségének elemzését Mann-Whitney próba lefuttatásával folytattuk. (14. táblázat). A kulturális tőke mérésére indexet hoztunk létre az anya végzettsége és a lakóhely településtípusa összevonásával.

**14. táblázat: Árnyékképzésben való részvételi arány és tőkeformák összefüggései (N=1010) (rangátlag)**

	Mann-Whitney U	Z	Részt vett angol nyelvi árnyékképzésben?		p
			Igen	Nem	
Anyagi tőke	105869,000	-4,694	545,05 (n=496)	463,09 (n=510)	$p<0,001$
Kulturális tőke	97113,500	-6,762	565,71 (n=496)	446,31 (n=513)	$p<0,001$

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Amint a 14. táblázat szemlélteti, a leíró statisztika során kapott különbségek a Mann-Whitney próba lefuttatásával szignifikánsnak bizonyultak valamennyi tőkeforma esetében. Az angol nyelvi árnyékköztetésben részt vevő nyelvtanulók családjai szignifikánsan magasabb anyagi- és kulturális tőkével rendelkező családok, mint azok, akik nem jártak angol nyelvi különórára. Az anyagi tőke index a magán nyelvköztetésben részt vevő nyelvtanulókat illetően eredményezett magasabb rangátlagot (MR=545,05), mint a magánórára nem járókat (MR=463,09) illetően. Az anya végzettsége és lakóhely típusa alapján létrehozott index a magán nyelvköztetésben részt vevő tanulók esetében magasabb rangátlagot eredményezett (MR=565,71), míg a magánórára nem járók esetében jóval alacsonyabb értéket mutat (MR=446,31). Ebből arra következtetünk, hogy nem feltétlenül az anyagi tőke határozza meg azt, hogy a családokban élő gyermekek részt vettek magán nyelvköztetésben, hanem feltételezhetően a kulturális tőke is meghatározó jelentőséggel bír. Láthattuk, hogy a magasabb végzettséggel, magasabb kulturális tőkével rendelkező szülők gyermekei magasabb arányban voltak jelen a magán nyelvköztetésben, mint az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező családok gyermekei. Feltételezhetően a magasabb kulturális tőkeforrásokkal rendelkező családok eltérő értékeket közvetítettek gyermekeik számára, és nagyobb arányban hasznosították anyagi tőkeforrásaikat gyermekeik nyelvtudásának fejlesztésére, lehetővé téve ezáltal a Bourdieu által leírt kulturális tőkeforrásaik gazdagítását (Bourdieu, 1998).

Ezek után megvizsgáltuk, hogy az anya legmagasabb végzettsége mint a kulturális tőke mutatója hatással van-e, és milyen mértékben van hatással a tanuló tandíj ellenében történő árnyékköztetésben való részvételére, illetve térítésmentes iskola utáni/iskolán kívüli nyelvtanulási tevékenységre. Mint azt korábban részletesen bemutattuk, a mintában szereplő tanulók édesanyja legnagyobb arányban (71,50%) középfokú végzettséggel rendelkezett, míg alacsonyabb képesítést 5,60 százalékuk szerzett. 22,70 százalékban felsőfokú végzettségre tettek szert az édesanyák, mely érték összevontan utal a főiskolai, egyetemi, PhD végzettségre. A keresztábrálás próba alkalmazásával szignifikáns eredményt egy esetben – az angol nyelvi árnyékköztetés esetében – kaptunk, ugyanis valamennyi térítésmentes nyelvtanulási formában is jellemzően a legmagasabban képzett anyák gyermekei voltak jelen, kivéve a korrepetálást, ahol a középfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei vettek részt a legnagyobb arányban. A 15. táblázat az angol nyelvi árnyékköztetés vonatkozásában ismerteti az anyák iskolázottságának hatását.

**15. táblázat: Édesanya legmagasabb végzettsége és az angol nyelvi árnyékképzésben való részvételi arány összefüggései (N=1009) (p<0,001) (sorszázalék)**

Anya legmagasabb végzettsége		Részt vett angol nyelvi árnyékképzésben?	
		Igen	Nem
Alapfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	14	44
	<i>Sorszázalék</i>	28,1%	75,9%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	-3,9	3,9
Középfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	203	303
	<i>Sorszázalék</i>	40,1%	59,9%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	-5,8	5,8
Felsőfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	279	166
	<i>Sorszázalék</i>	62,7%	37,3%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	7,6	-7,6

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Kutatásunk számára jelentőséggel bír, hogy a felsőfokú végzettség egy esetben jelentősen magasabb arányt: az angol nyelvi árnyékképzés esetében. Az édesanyák legnagyobb arányban (56,20%) felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, középfokú végzettségre az édesanyák 41 százaléka, míg alapfokú végzettségre 2,8 százaléka tett szert. Míg a mintában részt vevő nyelvtanulók édesanyja legnagyobb arányban középfokú végzettséggel rendelkezik (N=722), az árnyékképzésben való részvételi arány tekintetében az látható (15. táblázat), hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei vannak jelen a legmagasabb arányban (N=279), és a felsőfokú végzettségű anyák gyermekének nagyobb aránya (62,70%) vett részt angol nyelvi árnyékképzésben, mint akik nem vettek részt (37,3%). A középfokú végzettségű édesanyák esetében alacsonyabb volt azon tanulók aránya (40,1%), akik részt vettek angol nyelvi árnyékképzésben, mint akik nem vettek részt (59,9%). Kapott eredményeink alapján feltételezzük, hogy amennyiben mind a térítésmentes tevékenységekben, mind az angol nyelvi árnyékképzésben alacsonyabb számban vannak jelen az alacsonyabban képzett anyák gyermekei, a tandíj ellenében történő tevékenységben való részvételre is elsősorban az anya legmagasabb iskolai végzettsége mint kulturális tőkeforrás van hatással. Ez megerősíti azt az eredményünket, mely az anyagi tőke és a magánórán való részvétel összefüggéseire irányul, vagyis a magánórát igénybe vevők és igénybe nem vevő tanulók családjai között az anyagi tőke helyett a kulturális tőkének jut jelentős szerep.

### 5.2.3. Nemi eloszlás

Első kutatási kérdésünkben a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai háttérét elemezzük. Az anyagi- és kulturális tőke mellett fontosnak tartjuk, hogy nemi eloszlás alapján is megvizsgáljuk, mi jellemző a részvételi arányokra. Feltételezésünk szerint (H.1.2.) árnyékképzésben elsősorban azok a vármegyeszékhelyen élő lány nyelvtanulók vesznek részt,

akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Feltételezhetően a lányok magasabb arányban vannak jelen az angol nyelvi árnyékkoktatásban, mivel a fiúk elsősorban informális tanulás útján tesznek szert nyelvtudásukra (Szabó, 2021). Kutatásunk következő lépéseként Pearson Khi négyzet próbát végeztünk annak érdekében, hogy a térítésmentes és a tandíj ellenében történő tevékenységeken való részvétel és a nemi eloszlás összefüggéseit vizsgáljuk. Míg a térítésmentes tevékenységek vonatkozásában nem kaptunk szignifikáns eltérést, az angol nyelvi árnyékkoktatás esetében igen ( $p < 0,001$ ), melyet az alábbi táblázat szemléltet (16. táblázat).

**16. táblázat: Az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel nemi eloszlása (N=1010) ( $p < 0,001$ ) (sorszázalék)**

Nyelvtanuló neme		Részt vett angol nyelvi árnyékkoktatásban?		Összesen
		Igen	Nem	
Fiú	<i>Elemszám</i>	179	244	423
	<i>Sorszázalék</i>	42,3%	57,7%	41,9%
	<i>Korrigált hibatag</i>	-3,7	3,7	
Lány	<i>Elemszám</i>	318	269	587
	<i>Sorszázalék</i>	54,2%	45,8%	58,1%
	<i>Korrigált hibatag</i>	3,7	-3,7	

*Forrás: AK-INYK 2023*

Az angol nyelvi árnyékkoktatás esetében szignifikáns eltérés tapasztalható nemi eloszlás tekintetében, ugyanis a fiúk alacsonyabb aránya vett részt angol nyelvi árnyékkoktatásban (42,3%), mint nem vett részt (57,7%), míg a lányok esetében ezzel szemben magasabb arányú a résztvevők aránya (54,2%), mint a részt nem vevőké (45,8%). A nemek közötti eloszlásban is az látható, hogy a lányok magasabb aránya (54,2 %-a) volt jelen az angol nyelvi árnyékkoktatásban, mint a fiúké (42,3%). A magas részvételi arány a lányok esetében azzal magyarázható, hogy a lányok szorgalmasabb tanulók, mint a fiúk, és tanulni is jobban szeretnek (Fényes, 2020). Ezért feltételezhetően angol nyelvi árnyékkoktatásban is nagyobb kedvvel vesznek részt. Emellett a fiúk és a lányok eltérő tanulási stílussal és preferenciákkal rendelkezhetnek. A lányok hajlamosabbak lehetnek strukturált és támogató tanulási környezetek iránti igényre, amelyet például a magán nyelvtanítás is kínál számukra, míg a fiúk előnyben részesíthetik a nyelvtanulás egyéb formáit, amelyek nem tartalmazzák formális oktatást. Ez utóbbi feltételezést Szabó (2021) kutatása támasztja alá, aki arra mutat rá nyelvérzék kutatásában, hogy a fiúk elsősorban informális tanulás útján sajátítják el a nyelvet.

Ezek után arra voltunk kíváncsiak, hogy az anya végzettsége hatással van-e a nemi eloszlásra az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel tekintetében, és a Pearson Khi négyzet próba lefuttatásával az alábbi eredményeket kaptuk (17. táblázat).

**17. táblázat: Az angol nyelvi árnyékköztetésben való részvétel nemi eloszlása az anya végzettsége viszonylatában ( $p < 0,001$ ) (N=1008) (sorszázalék)**

Anya végzettsége		Részvétel angol nyelvi árnyékköztetésben?			
		Fiú		Lány	
		Igen	Nem	Igen	Nem
Alap- vagy közép-fokú végzettség	<i>Elemzszám</i>	68	152	144	189
	<i>Sorszázalék</i>	30,9%	69,1%	43,2%	56,8%
	<i>Korrigált hibátág</i>	-2,9	2,9	2,9	-2,9
Felsőfokú végzettség	<i>Elemzszám</i>	110	92	173	78
	<i>Sorszázalék</i>	54,5%	45,5%	68,9%	31,1%
	<i>Korrigált hibátág</i>	-3,2	3,2	3,2	-3,2
Összesen		495 49,2%		511 50,8%	

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Az alap-, és közép-fokú végzettséggel rendelkező anyák esetében szignifikánsan alacsonyabb azoknak a fiúk gyermekeknek az aránya, akik részt vettek angol nyelvi árnyékköztetésben (30,9%), mint akik nem vettek részt (69,1%), míg a lányok vonatkozásában valamivel magasabb arányt kaptunk a résztvevők körében (43,2 %), mint akik nem vettek részt (56,8%). Ugyanakkor a felsőfokú végzettségű anyák mind a fiú, mind a lány gyermekek számára szignifikánsan magasabb arányban biztosítják az angol nyelvi árnyékköztetés lehetőségét (fiú 54,5%, lány 68,9%), mint a diploma nélküli anyák. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a magasán képzett anyákat magasabb fokú szülői bevonódás jellemzi (Bacsikai et al., 2024b; West et al., 1998), aktívabban vesznek részt gyermekek oktatásában, ami gyermekek oktatásába való befektetésükkel kapcsolatos döntésükre is befolyással van. Ezért szülői bevonódásuk jelentős hatással lehet a gyermek oktatási lehetőségeire.

#### **5.2.4. Árnyékköztetésben való részvételi arány a gimnázium telephelye, nyelvtanuló családjának település típusa és anya végzettsége közötti összefüggései alapján**

H.1.2. alhipotézisünk alapján megvizsgáltuk, mi jellemző a nemi eloszlás tükrében az árnyékköztetésben való részvételi arányokra. H.1.2. alhipotézisünkben azt is feltételeztük, hogy árnyékköztetésben elsősorban azok a vármegyeszékhelyen élő lány nyelvtanulók vesznek részt, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Első kutatási kérdésünk megválaszolására utolsó lépésként az anya iskolázottsága mint kulturális tőkeforrás mellett bevontuk a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusát, valamint a gimnázium telephelyét. Kutatásunkban jelentőséggel bír a tanulók lakóhelyének típusa, hiszen az általunk vizsgált három vármegye országos szinten a legkedvezőtlenebb helyzetben lévő térségek közé tartoznak (Garami, 2020), ahol a polarizált oktatás nagyobb különbségeket idézhet elő. Ugyanakkor a

nyelvtanuló eredményességére az elsődleges szocializációs szintér mellett meghatározó a másodlagos szocializációs szintér hatása is, ezért azt is megvizsgáljuk, hogy vonható-e le összefüggés a gimnázium telephelye és az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételi arány között.

A kutatásunkban részt vevő kitöltők legnagyobb aránya, 45 százaléka (N=454) kisvárosban, 22,40 százaléka (N=220) községben vagy tanyán, 32,70 százaléka (N=330) vármegyeszékhelyen él. Magán nyelvoktatásban 497 nyelvtanuló vett részt; 18,7 százaléuk (N=93), kistelepülésen, 45,1 százaléuk (N=224) kisvárosban, 36,2 százaléuk (N=180) vármegyeszékhelyen él. A községben és tanyán élők 41,20 százaléka (N=38) járt magánóra, 58,8 százaléka (N=55) nem járt. A kisebb városokban élő családok gyermekeinek közel fele, 49,30 százaléka (N=224) vett részt angol nyelvi árnyékkoktatásban, 50,7 százaléka (N=230) nem vett részt. A vármegyeszékhelyen élők 54,50 százaléka (N=180) igénybe vette, 45,5 százaléka (N=150) nem vette igénybe az angol nyelvi árnyékkoktatást. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanuló családjának lakóhely típusa hatással van-e arra, hogy a tanuló kisvárosban vagy vármegyeszékhelyen folytatta-e tanulmányait, és hogy található-e összefüggés az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel és a nyelvtanuló gimnáziumának telephelye között az anya legmagasabb végzettsége dichotóm változójának bevonásával. Az anya végzettsége és a településtípus összevonásával indexet<sup>26</sup> hoztunk létre és szignifikáns eltérést kaptunk.

Eredményeink azt mutatják, hogy a teljes mintát tekintve, a gimnáziumi nyelvtanulók 41,91 százaléka (N=298) vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumba jár, míg 58,08 százalék (N=413) kisvárosi iskolában végzi tanulmányait. Ugyan a felsőfokú végzettséggel rendelkező, vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók édesanyja esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést, érdekes jelenség, hogy a vármegyeszékhelyen élő édesanyák egy csoportja – ugyan alacsony arányban – kisvárosi iskolában taníttatja gyermekeiket.

---

<sup>26</sup> Az index létrehozásához az alábbi változókat használtuk:

Az anya végzettsége alapján létrehozott dichotóm változó értékei: 0=nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 1=rendelkezik felsőfokú végzettséggel

A településtípus alapján létrehozott dichotóm változó értékei: 0= kistelepülésen vagy kisvárosban élő, 1=vármegyeszékhelyen élő

**18. táblázat: Gimnáziumi tanulók lakhelyének településtípusa, anya végzettsége, gimnázium telephelye és a részvételi arány összefüggései az angol nyelvi árnyékotkutatást igénybe vevők körében (N=333) (p<0,001) (sorszázalék)**

Anya végzettsége		V.megyeszékhelyen lévő iskola?		Összesen
		igen	nem	
Alap-, vagy középfokú végzettség				
Kistelepülésen vagy kisvárosban élő	<i>Elemszám</i>	36	75	111
	<i>Sorszázalék</i>	32,4%	67,6%	78,2%
	<i>Korrigált hibatag</i>	-4,5	4,5	
Vármegyeszékhelyen élő	<i>Elemszám</i>	24	7	31
	<i>Sorszázalék</i>	77,4%	22,6%	21,8%
	<i>Korrigált hibatag</i>	4,5	-4,5	
Felsőfokú végzettség				
Kistelepülésen vagy kisvárosban élő	<i>Elemszám</i>	24	82	106
	<i>Sorszázalék</i>	22,6%	77,4%	55,5%
	<i>Korrigált hibatag</i>	-9,7	9,7	
Vármegyeszékhelyen élő	<i>Elemszám</i>	79	6	85
	<i>Sorszázalék</i>	92,9%	7,1%	44,5%
	<i>Korrigált hibatag</i>	9,7	-9,7	

*Forrás: ÁK- INYK 2023*

A 18. táblázat azt szemlélteti, hogy keresztábrás próba végzésével milyen összefüggések figyelhetők meg a tanuló édesanyjának a végzettsége és a lakóhely településtípusa bevonásával létrehozott index és a magán nyelvórán való részvétel aránya között. Eredményeink azt mutatják, hogy a lakóhely típusa és a gimnázium településtípusa közötti iskolaválasztásban az anya végzettsége meghatározó volt. A község és tanyán élő nyelvtanulók vonatkozásában jelentős eltérést kaptunk az alap- és középfokú végzettséggel rendelkező édesanyák vonatkozásában, akiknek 67,6 százaléka a kisvárosi gimnáziumot részesítette előnyben gyermekeik számára. A felsőfokú végzettségű, nem vármegyeszékhelyen élő édesanyák magasabb arányának (77,4%) gyermeke járt nem vármegyeszékhelyen lévő iskolába, mint vármegyeszékhelyen lévő iskolába. A vármegyeszékhelyen élő édesanyák iskolaválasztása esetében is eltérést tapasztaltunk, ugyanis az ő esetükben van egy csoport – bár alacsony elemszámban –, akik nem vármegyeszékhelyen lévő iskolában taníttatták gyermekeiket: az alap- és középfokú végzettségű anyák 22,6 százaléka, míg a felsőfokú végzettségű anyák 7,1 százaléka. Összességében az mondható el, hogy az anya iskolázottsága meghatározó volt, mivel azok a vármegyeszékhelyen élő, vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumban tanuló diákok vettek részt jellemzően angol nyelvi árnyékotkutatásban (92,9%), akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett.

Eredményeink megerősítik Zhang (2013) kutatását, aki arra mutat rá, hogy a vidéken élő tanulók alacsonyabb arányban vettek részt árnyékoktatásban, mint városban élő társaik. Az árnyékoktatásban való részvétel esetében a szignifikáns eltérés a vidéki és városi területek közötti társadalmi egyenlőtlenségekkel magyarázható. A városban élő emberek magasabb jövedelemforrással rendelkeznek, ezáltal nagyobb esélyük van a magán nyelvoktatásban való részvételre. Emellett a nagyvárosokban élő szülőkre jellemző egyfajta versenyszellem a tekintetben, hogy gyermekeiknek lehetőséget teremtsenek arra, hogy minél jobb iskolába járhassanak és egyetemi oktatáson vehessenek részt karrier lehetőségeik javítása érdekében. Az árnyékoktatás segíthet a nyelvtanulóknak abban, hogy előnyt szerezzenek társaikkal szemben, és kitűnjenek a versenykörnyezetből. Bray (2009, 36.o. idézi Zhang, 2013) felhívja a figyelmet arra, hogy a városokban az árnyékoktatásban való magasabb arányú részvételére az emberek magasabb jövedelme, a keresett munkaerőpiac és a városi népsűrűség is magyarázattal szolgálhat. Míg feltételezhető, hogy a kistelepüléseken – ahol a tanulóknak korlátozottan hozzáférhető a minőségi oktatás –, a nyelvtanulók és családjaik úgy tekintenek az árnyékoktatás lehetőségre, mint gyermekük sikeres előmenetelének lehetőségére, társadalmi mobilitására.

Feltételezhetően a vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumok magasabb színvonalú oktatást nyújtanak és szigorúbb követelményeket támasztanak a tanulókkal szemben, mint a kisvárosi gimnáziumok. A magasabb képesítéssel rendelkező szülők vélhetően nagy hangsúlyt fektetnek a tanulmányi eredményre, és vonzónak találják a vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumok magas követelményeit. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők elvárják, hogy gyermekeik kiválóan teljesítsenek tanulmányaikban. Azok a szülők, akiknek a gyermekei igénybe veszik az árnyékoktatást, feltételezhetően nagyobb elvárásokat támasztanak gyermekeik számára, mint azok a szülők, akiknek gyermekei nem veszik igénybe azt.

Végül a vármegyeszékhelyen való legmagasabb részvételi arány azzal is magyarázható, hogy feltételezhetően a magasabb szintű verseny oka az oktatók nagyobb elérhetősége, hiszen a nagyvárosokban gyakran nagyobb a képzett oktatók és az oktatási erőforrások száma, mint a falvakban, ami megkönnyítheti a diákok számára, hogy megtalálják a számukra legmegfelelőbb támogatást.

Annak érdekében, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy magasabb szintű elemzések megerősítik-e a Pearson Khi négyzet próba során nyert eredményeinket, binomiális logisztikus regressziós elemzést végeztünk. A binomiális logisztikus regresszió alkalmazása azért volt indokolt, mivel a normalitás vizsgálat nem eredményezett normál eloszlású mintát. A regressziós modellben azt elemeztük, hogy a korábban vizsgált társadalmi tényezők mint a tanuló édesanyjának iskolai végzettsége és a tanuló lakóhelyének település típusa milyen módon vannak hatással annak a valószínűségére, hogy a tanuló részt vesz-e angol nyelvi

árnyékkoktatásban vagy sem. A regressziós vizsgálat elvégzésének azért volt jelentősége, mert ezáltal lehetőségünk nyílt változóink kontrollálására, vagyis annak ellenőrzésére, hogy kutatásunkban mely változók bírnak befolyásoló erővel.<sup>27</sup>

**19. táblázat: A társadalmi tényezők hatása az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételre a teljes mintát tekintve (N=1006) (Exp(B) regressziós együttható)**

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Városban élsz-e? <sup>28</sup>	0,298	0,171	3,058	1	0,080	1,348
Vármegyeszékhelyen élsz-e? <sup>29</sup>	0,096	0,152	0,396	1	0,529	1,101
Mi édesanyád legmagasabb végzettsége? <sup>30</sup>	0,998	0,135	54,701	1	p<0,001	2,713
Mi a nemed? <sup>31</sup>	0,581	0,135	18,664	1	p<0,001	1,788
Constant	-0,898	0,148	36,900	1	p<0,001	0,407

A Naglegerke R<sup>2</sup> érték 0,104, Cox and Snell érték 0,078.

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 19. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételre a településtípus változokon kívül mind a nyelvtanuló neme, mind az anya iskolázottsága változók pozitív hatást fejtenek ki. A logisztikus regressziós modell statisztikailag szignifikánsnak bizonyult. A modell alapján az anya iskolázottsága és a tanuló neme független változók esetében szignifikánsan megjósolható, hogy hatással lesznek arra, hogy a tanuló részt fog-e venni magán nyelvoktatásban vagy sem. Fontos kiemelnünk, hogy modellünkben az anya legmagasabb végzettsége bír a legnagyobb hatással, ugyanis azoknak a tanulóknak, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, 2,713-szor nagyobb esélye van arra, hogy részt vegyen magánórán. A tanuló nemét illetően az látható, hogy a lányok esetében 1,788-szor magasabb az esélye annak, hogy angol nyelvi árnyékkoktatásban vegyenek részt. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a lányok szorgalmasabb tanulók, mint a fiúk, és elsősorban szorgalmukon keresztül törekszenek arra, hogy eredményes tanulókká váljanak.

Regressziós elemzésünk megerősítette első kutatási kérdésünkre irányuló elemzéseinket. Első alhipotézisünk (H.1.1.) beigazolódott, ugyanis a nyelvtanulók valóban magasabb arányban vették igénybe az angol nyelvi árnyékkoktatást, mint a térítésmentes nyelvtanulási tevékenységeket. Míg a fizetett kiegészítő oktatásban valóban a jobb szocioökonómiai háttérrel és kulturális tőkével rendelkező diákok vettek részt, az iskola utáni extrakurrikuláris tevékenységekben is elsősorban azok a nyelvtanulók voltak jelen, akiknek az édesanyja magasabb iskolázottsággal rendelkezett. H.1.2. alhipotézisünk szintén beigazolódott:

<sup>27</sup> A regresszió lefuttatásához dichotóm változókat hoztunk létre, az alábbi értékek megadásával:

<sup>28</sup> lakóhely település típusa: 0 = kistelepülés, 1 = város

<sup>29</sup> lakóhely település típusa: 0 = nem vármegyeszékhely, 1 = vármegyeszékhely

<sup>30</sup> anya legmagasabb végzettsége: 0 = nincs felsőfokú végzettsége, 1 = van felsőfokú végzettsége,

<sup>31</sup> neme: 0 = fiú, 1 = lány

az árnyékkoktatásban valóban magasabb arányban vannak jelen a lány tanulók. Ugyanakkor az anya végzettsége a nemi eloszlás tekintetében is meghatározónak bizonyult kutatásunkban, mivel míg az alap- és középfokú végzettségű anyák fiú gyermekei alulreprezentáltak jelentek meg az árnyékkoktatásban, kiemelendő eredmény, hogy a magasabb iskolázottságú anyák esetében a gyermekek nemi eloszlása nem volt jelentős, azaz a fiú és lány gyermekek közel hasonló arányban vettek részt árnyékkoktatásban. Végül a lakóhely településtípusa elemzéseink megerősítették feltételezésünket (H.1.2.), miszerint jellemzően azok a vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók vettek részt angol nyelvi árnyékkoktatásban (92,9%), akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett.

Jelen empirikus fejezetben első lépésként arra mutattunk rá, hogy milyen szocioökonómiai sajátosságok jellemzik a mintákat kitöltő nyelvtanulók családjait, és hogy milyen összefüggések vonhatóak le a térítés ellenében történő árnyékkoktatás tevékenységei, valamint a térítésmentes iskola utáni, iskolán kívüli tevékenységek tekintetében. Kiemeltük az anya legmagasabb végzettsége mint kulturális tőke jelentőségét, és megvizsgáltuk, befolyásolja-e a nyelvtanulók árnyékkoktatásban való részvételi hajlandóságát a tanulók neme, a tanuló lakóhelyének és iskolájának település típusa. Disszertációnk következő fejezetében arra keressük a választ, hogy hatással van-e a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai státusza a tanuló nyelvtanulással kapcsolatos célorientáltságára, valamint az árnyékkoktatás eredményességére.

## **6. AZ ANGOL NYELVI ÁRNYÉKOKTATÁS CÉLKITŰZÉSEI ÉS EREDMÉNYESSÉGE**

A diákok motivációja, céljai és a nyelvtanulás hatékonysága kiemelkedő fontosságú a nyelvtanulásban, mivel ezek a tényezők hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok sikeresnek és eredményesnek érezzék a nyelvtanulási folyamatot. A motiváció ösztönzően hathat a tanulókra, és segíti őket abban, hogy aktívan és kitartóan tegyenek szert nyelvtudásukra. Azáltal, hogy a diákok világos célokat tűznek ki maguk elé, értelmet nyer nyelvtanulásuk, és irányítják tanulási útjukat. Kutatásunk jelen fejezetében arra keressük a választ, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő tanulók milyen nyelvtanulási célokat tűztek ki maguk elé, valamint feltárjuk, hogy milyen fajta következtetések vonhatóak le az árnyékoktatással kapcsolatban a nyelvtanuló célkitűzései, a nyelvtanulás eredményessége, valamint a nyelvtanuló családjának kulturális tőkéje tükrében.

### **6.1. Az angol nyelvi árnyékoktatás típusa és a résztvevők célorientáltsága**

Második kutatási kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy a nyelvtanulók milyen célból és mennyire eredményesen vették igénybe az angol nyelvi árnyékoktatást. Emellett kíváncsiak voltunk arra, hogy a nyelvtanuló kulturális tőkéje hatással volt-e az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre és annak eredményességére. Kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében három alhipotézist állítottunk fel. H.2.1. alhipotézisünkben feltételeztük, hogy a nyelvtanulók elsődleges célja a nyelvvizsga megszerzése volt. H.2.2. alhipotézisünk alapján feltételezhetően az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő tanulók cél-orientáltabbak, mint azok a társaik, akik nem jártak magánóra. H.2.3. alhipotézisünkben feltételeztük, hogy településtípustól függetlenül, a magasabb iskolázottsággal rendelkező anyák gyermekei eredményesebb nyelvtanulók (azaz rendelkeznek magasabb arányban nyelvvizsgával), mint az alacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekei. Kutatási kérdésünk megválaszolására első lépésként H.2.1. alhipotézisünkre irányulóan végeztünk elemzést és azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulók milyen típusú nyelvi tevékenységet részesítettek előnyben, és milyen magyarázatot adtak arra, hogy igénybe vették az árnyékoktatást. A mintát alkotó 497, angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevő nyelvtanuló részvételét különböző célkitűzésekkel indokolta (20. táblázat), melyeket az alábbiakban ismertetünk.

**20. táblázat: Az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevők által megnevezett célkitűzések (N=497) (százalékos eloszlás)**

Angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel célja	Emiatt vesz részt	Nem emiatt vesz részt	N
Nyelvvizsgafelkészítés	67,40%	32,60%	335
Továbbtanulásra való felkészítés	16,30%	83,70%	81
Pluszpont szerzés	11,70%	88,30%	
Külföldi továbbtanulás	4,80%	95,20%	
Továbbtanulásra való felkészítés összesen	32,80%		
Korrepetálás	12,70%	87,30%	58
Hobbi	4,60%	95,40%	24
Túl könnyű iskolai órák	4,40%	95,60%	163
Túl nehéz iskolai nyelvi órák	2,40%	97,80%	63
Tanulási nehézség	2,40%	97,60%	23

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Annak oka, hogy az egyes tevékenységekben való részvétel magasabb elemszámot mutat, mint az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevők teljes elemszáma (N=497), abban rejlik, hogy a kitöltőknek lehetőségük nyílt a kérdőívben több tevékenységet megjelölni. Eredményeink alapján arról kapunk képet, hogy a nyelvtanulók legmagasabb arányban (67,40%), feltételezésünkkel (H.2.1.) egyezően, valóban nyelvvizsgafelkészítés céljából vették igénybe az angol nyelvi árnyékkutatást. Azonban nem kerülheti el figyelmünket a továbbtanulás szerepe sem, ugyanis a tanulók 32,80 százaléka a továbbtanulást jelölte meg a részvételük legfontosabb okaként, mely az alábbi elemekből áll: egyrészt a tanulók 16,30 százaléka továbbtanulásra való felkészítés, 11,70 százaléka pluszpont szerzés, míg 4,80 százaléka a külföldi továbbtanulásra való felkészítés céljából vette igénybe az árnyékkutatást. A nyelvvizsgára való felkészítés és a továbbtanulási esélyek bővítése mellett a nyelvtanulók 12,70 százaléka a korrepetálásra való igényt jelölték meg, mely utóbbi eredmény Réti (2009) kutatási eredményeit támasztja alá. A tanulók 4,60 százaléka hobbiból vette igénybe az angol nyelvi árnyékkutatást. Emellett a nyelvtanulók 4,40 százaléka túl könnyűnek, 2,40 százaléka túl nehéznek tartotta az iskolai angol órákat, és azért fordultak magán nyelvtanárhoz, hogy legyen lehetőségük a számukra megfelelő tempóban haladni tanulmányaikkal. A tanulók 2,40 százaléka azzal indokolta az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvételét, hogy tanulási nehézséggel rendelkezett.

Az eredmények alapján láthatjuk, hogy a nyelvtanulókat különböző típusú motiváció késztette arra, hogy részt vegyenek angol nyelvi árnyékkutatásban. (1) Túlnyomórészt a

nyelvvizsga céljuk megvalósítása érdekében tették ezt, ami megerősíti korábbi nemzetközi kutatások eredményeit. Yung és Bray (2017), Soeung (2020) és Charoenroop (2021) ugyanis arra mutatnak rá, hogy a vizsgacentrikus oktatási rendszerek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók olyan kiegészítő oktatási tevékenységeket vegyenek igénybe, amelyekre az árnyékoktatás keretei között nyílik lehetőségük. Ezt azért tartják fontosnak a tanulók, hogy növeljék annak az esélyét, hogy bekerüljenek a felsőoktatásba. (2) A továbbtanulási aspirációk jelentőségére kutatási eredményeink szintén felhívják a figyelmet, ugyanis a nyelvvizsgacél megnevezése mellett a nyelvtanulók olyan okokkal magyarázták az árnyékoktatásban való részvételüket, melyek a továbbtanulásra – azaz a tanulmányi előmenetelükhöz szükséges tényezőre – vonatkoznak. (3) Ezen túlmenően harmadik fő indokként a személyre szabott oktatás iránti igényt (Hegedűs, 2021) kell kiemelnünk a nyelvtanulók részéről, mely azzal is magyarázható, hogy az iskolai tananyag nem jelentett elég kihívást a nyelvtanuló számára, vagy éppen ellenkezőleg, túl nehéznek bizonyult. Ennek oka néhány esetben az volt, hogy a nyelvtanuló tanulási nehézséggel rendelkezett, és nem kapott differenciált támogatást a tanórán. Ily módon, a személyre szabott oktatás iránti igény feltételezhetően az egyéni tanmenet formájában öltött testet, mely jelenségre Bray és Ventura (2022) kutatásukban hívják fel a figyelmet.

## **6.2. Nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzések**

A nyelvtanulók árnyékoktatásban való részvételi arányának vizsgálata után H.2.2. alhipotézisünk alátámasztása érdekében arra voltunk kíváncsiak, hogy alakítható-e ki mintázat a tekintetben, hogy a nyelvtanulók milyen célokat szerettek volna megvalósítani az árnyékoktatásban való részvételükön keresztül. Ennek feltárására első lépésként a nyelvtanulási értékekkel kapcsolatos itemek átlagértékeit vizsgáltuk meg, majd kutatásunk saját szerkesztésű mérőeszközének nyelvtanulási célkitűzésére vonatkozó két dimenziójában végeztünk elemzéseket.

A célkitűzésekre vonatkozó itemeket két dimenzió mentén konstruáltuk: a vizsgára vonatkozó dimenzió Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje alapján, a nemzetközi célkitűzések dimenzió Kuhl (1984) önszabályozó elmélete alapján került konstruálásra. A két dimenzió az alábbi elemeket tartalmazza (21. táblázat):

**21. táblázat: A vizsgacél dimenzió és nemzetközi célkitűzések dimenzió itemei a kvantitatív kutatás mérőeszköze alapján**

Dimenziók	Itemek
Vizsgára vonatkozó dimenzió	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni.</li> <li>2. Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van.</li> <li>3. Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára.</li> <li>4. A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése.</li> <li>5. Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból.</li> <li>6. Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál.</li> </ol>
Nemzetközi célkitűzések dimenzió	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni.</li> <li>2. Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni.</li> <li>3. Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni.</li> <li>4. Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni.</li> <li>5. A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat.</li> <li>6. Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat.</li> </ol>

*Forrás: saját szerkesztés*

Kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében első lépésként egyszerű leíró statisztikán keresztül azt vizsgáltuk, hogy a teljes mintában szereplő nyelvtanulók milyen jelentőséget tulajdonítottak a *vizsgacél* és a *nemzetközi célkitűzések* dimenziók egyes itemeinek, majd faktorelemzést végeztünk, hogy alakítható-e ki mintázat a nyelvtanulók céljai és a magán nyelvoktatás összefüggései tekintetében.

**22. táblázat: Vizsgacél és nemzetközi célkitűzések dimenziókban szereplő itemek értékei teljes minta (N=1010) (átlagérték)**

Nyelvtanulási érték	Átlag	Szórás
Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni	3,565	1,4013
Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van	2,018	1,1946
Sokszor csak azért tanulok angolul, hogy készüljek a nyelvvizsgára	2,704	1,4368
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése	3,531	1,4153
Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat	3,858	1,2016
A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat	4,036	1,1354
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál	3,762	1,2478
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni	2,770	1,3842
Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angoltól	2,952	1,4926
Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni	2,65	1,470
Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni	3,242	1,4695
Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni	2,713	1,2611

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Amint a 22. táblázatban látható, a nyelvtanulási célkitűzések motivációja két fő csoportra osztható: a nyelvvizsgacél, mely hozzájárulhat a pályaválasztási lehetőségek bővítéséhez, valamint a külföldi tanulással kapcsolatos csoportok. Leíró elemzésen keresztül öt item esetében kaptunk az átlagostól<sup>32</sup> magasabb eredményt: a nyelvvizsgára való felkészülés mint a nyelvtanulás célja (M=3,565), a középfokú nyelvvizsga megszerzése (M=3,531), a középfokú nyelvvizsga mint a továbbtanulással kapcsolatos célok megvalósításának eszköze (M=3,858), a nyelvtanulás mint a pályaválasztással kapcsolatos célok megvalósításának eszköze (M=4,036), valamint a továbbtanulásnál járó pluszpont megszerzése (M=3,762). Ugyanakkor valamennyi item közül kiemelkedően magas átlagot kaptunk abban az esetben, amikor a nyelvtanulók úgy tekintettek a nyelvtanulásra, mint a pályaválasztás megvalósításának eszköze.

<sup>32</sup> átlagos értéknek a 3,5 feletti átlagokat határoztuk meg

A leíró statisztika vizsgálat után normalitás vizsgálatot végeztünk a vizsgálni kívánt két dimenzió. Mivel sem a Kolmogorov-Smirnov próba, sem a Shapiro-Wilk próba nem mutatott normál eloszlást a célkitűzésekre vonatkozó dimenziók esetében, elemzésünket nem-paraméteres vizsgálatokkal folytattuk. Mann-Whitney teszt lefuttatásával vizsgáltuk meg, hogy mutatható-e ki összefüggés a vizsgacél és nemzetközi célkitűzések dimenziók és a magán nyelvórán való részvétel között. Mindkét dimenzió esetében jelentős eltérést kaptunk.

**23. táblázat: Az angol nyelvi árnyékköztetésben való részvételre ható nyelvatanulási célok (N=1010) (rangátlag)**

Célkitűzés dimenziók	Mann-Whitney U	Z	Részvett angol nyelvi árnyékköztetésben?		p
			Igen	Nem	
vizsgacél dimenzió	71151,000	-6,140	492,91	387,98	p<0,001
nemzetközi célkitűzések dimenzió	83060,500	-2,907	462,69	413,00	0,004

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Ahogy a 23. táblázatban látható, az angol nyelvi árnyékköztétést igénybe vevő diákok esetében magasabb rangátlagot kaptunk mind a vizsgacél (MR=492,91), mind a nemzetközi célkitűzések (MR=462,69) dimenziók tekintetében, mint az igénybe nem vevő társaik esetében (vizsgacél MR=387,98, nemzetközi célkitűzések MR=413,00). Eredményeink alapján feltételezhető, hogy egyrészt az angol nyelvi árnyékköztetésben részt vevő tanulók céltudatosabbak társaiknál, másrészt úgy vélhetik, hogy céljaik megvalósítására nagyobb teret enged a magán nyelvtanárral való tanulás.

A Mann-Whitney próba lefuttatása után eredményeink igazolására faktorelemzésen keresztül is megvizsgáltuk (24. táblázat), rajzolódik-e ki mintázat, és ha igen, milyen mintázat körvonalazódik a nyelvatanulók körében célkitűzéseik tekintetében. Első lépésként a teljes mintán végeztünk faktorelemzést, a kérdőív célkitűzésekre vonatkozó két dimenzió itemei bevonásával.

**24. táblázat: Nyelvtanulásra irányuló célkitűzések teljes minta (N=1010) (faktorsúlyok)**

Célkitűzések dimenziók itemei	Nemzetközi-orientáltság faktor	Pályaválasztás-orientáltság faktor	Nyelvvizsga-orientáltság faktor
Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni	,854		
Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni	,807		
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni	,759		
Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból	,775		
Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni	,458		
Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat		,795	
A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat		,766	
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál		,693	
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése			,604
Az tud valóban angolul, akinek van nyelvvizsgája			,748
Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára			,767
Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak tenni			,466

Kivonási módszer: Maximális valószínűség.

Forgatási módszer: Oblimin Kaiser normalizálással.

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Az elemzés alapján az látható, hogy a célkitűzésekre vonatkozó dimenziók három faktorcsoportha rendeződnek: nemzetközi-orientáltság faktor, pályaválasztás-orientáltságú faktor, valamint nyelvvizsga-orientáltság faktor. A nemzetközi-orientáltság faktorcsoportha a dimenziók azon itemei kerültek, melyek a külföldi egyetemen való továbbtanulásra, illetve az ehhez szükséges külföldi nyelvvizsga megszerzésére, külföldi munkavállalásra, valamint külföldön való nyaraláshoz szükséges nyelvtudásra irányulnak. A pályaválasztás-orientáltság faktorcsoportha azok az itemek csoportosultak, melyek kizárólag a továbbtanulással és

pályaválasztással, valamint a pályaválasztáshoz szükséges pluszpont szerzéssel kapcsolatosak. A nyelvvizsga-orientáltság faktorcsoportba azok az állítások kerültek, melyek arra vonatkoznak, milyen jelentőséget és értéket tulajdonítottak a nyelvtanulók a nyelvtudásban a nyelvvizsga meglétének.

Kutatásunkat a kapott célkitűzésre irányuló faktorcsoportok és az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel közötti összefüggések feltárásával folytattuk; normalitás vizsgálat után Kruskal-Wallis próbát végeztünk (25. táblázat).

**25. táblázat: Nemzetközi-orientáltság faktor, pályaválasztás-orientáltság faktor és nyelvvizsga-orientáltság faktor, valamint az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel összefüggései (N=989) (rangátlag)**

Faktorcsoportok	Részt vett angol nyelvi árnyékkoktatásban?		p
	Igen	Nem	
Nemzetközi-orientáltság faktor	505,67	484,78	0,250
Pályaválasztás-orientáltság faktor	545,71	446,40	p<0,001
Nyelvvizsga-orientáltság faktor	532,29	459,26	p<0,001

a. Nem-paraméteres Kruskal-Wallis t.

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 25. táblázat a nem-paraméteres, Kruskal-Wallis t-próba eredményeit mutatja be, mely alapján látható, hogy amennyiben a nyelvtanulók részt vettek angol nyelvi árnyékkoktatásban, magasabb rangátlagot (MR=545,71) kaptunk a pályaválasztás-orientáltság faktor esetében, mint amikor a diákok nem jártak magánóra (MR=446,40). Ennek feltételezhetően az lehet a magyarázata, hogy a nyelvtanulók az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételen keresztül látták elérhetőnek pályaválasztási céljaik megvalósítását (p<0,001). A nemzetközi-orientáltság faktort illetően nem kaptunk szignifikáns eltérést a két csoport közötti összehasonlításban, annak ellenére, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók ebben az esetben is magasabb rangátlagot adtak (MR=505,67), mint a részt nem vevők (MR=484,78). A nyelvvizsga-orientáltság faktor vonatkozásában szintén szignifikánsan magasabb rangátlagot kaptunk, amennyiben a nyelvtanulók részt vettek angol nyelvi árnyékkoktatásban (MR=532,29), mint ha nem vettek részt (MR=459,26). Ebből az eredményből arra következtethetünk, hogy a részt vevő nyelvtanulók úgy vélték, hogy nyelvtanulással kapcsolatos céljaik megvalósításához nagymértékben hozzájárult az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel. Többféle okkal magyarázható az, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő tanulók körében magasabb

értékeket kaptunk a nyelvtanulási célok tekintetében. Egyrészt a vizsgaközpontú oktatási rendszer nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanulók és szüleik nagy jelentőséget tulajdonítsanak az árnyékoktatás hatékonyságának (Bray, 1999). A vizsgacentrikus oktatási rendszerek következményeként feltételezhetően a nyelvtanulók elsősorban vizsgacélokra vonatkozó nyelvtanulási célokat fogalmazznak meg maguk számára, mely az árnyékoktatásban való részvételi arány növekedését eredményezi. Másrészt a társadalmi versenyszellem is magyarázatot nyújthat az árnyékoktatásban való részvételre. Egyes régiókban vagy közösségekben magas szintű verseny alakulhat ki a diákok és családjaik között, ami nagyobb hangsúlyt fektet a vizsgaeredményekre. Az angol nyelvi árnyékoktatást úgy tekinthetjük, mint a társaikkal szembeni előny megszerzésének eszközét, ami tovább erősíti a vizsgateljesítményre való összpontosítást. Hamid et al. (2009) szerint létezik egy úgynevezett „társadalmi láncreakció”, amely erősíti az angol nyelvi árnyékoktatás népszerűségét, és egyfajta motivációt jelenthet a nyelvtanulók számára. A szerzők arra is rámutatnak, hogy a nyelvtanulók nagy jelentőséget tulajdonítanak az angol nyelvi árnyékoktatás észlelt hatékonyságának. Ezek alapján azt feltételezhetjük, hogy a magasabb szintű nyelvtanulói meggyőződés hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanulók célokat fogalmazzanak meg maguk számára. Ezzel H.2.2. alhipotézisünk beigazolódott.

A nyelvtanulók célkitűzéseinek feltárása után az eredményességre vonatkozóan folytatjuk kutatási eredményeink ismertetését. Mivel kutatásunk szempontjából az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel eredményességét a nyelvvizsga bizonyítvány meglétének arányában tudjuk meghatározni, a továbbiakban arra vonatkozóan ismertetjük kutatási eredményeinket, hogy a nyelvtanulók családjának kulturális tőkéje hatással van-e, és ha igen, milyen hatással van az angol nyelvi árnyékoktatás eredményességére.

### **6.3. Az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel eredményessége a nyelvvizsga bizonyítvány tükrében**

A célkitűzésekre irányuló faktorcsoportok létrehozása után láthattuk, hogy a nyelvvizsga-orientáltság és a pályaválasztás-orientáltság faktorcsoportok szignifikánsnak bizonyultak. Ebből arra következtethetünk, hogy a mintát kitöltő fiatalok számára a nyelvtanulás egyik legfontosabb célkitűzése a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése volt. Ennek oka, hogy a nyelvtanulók a továbbtanulásra irányuló esélyeiket elsősorban a nyelvvizsga bizonyítvány letételével tudták növelni, ami azzal magyarázható, hogy Magyarországon – az ázsiai országokhoz hasonlóan, ahol a felsőoktatási intézménybe való bejutás esélyeit növeli a nyelvtudás – nagyrészt a nyelvvizsgára való felkészülés céljából veszik igénybe a nyelvtanulók az angol nyelvi árnyékoktatást (Réti, 2009; Hegedűs, 2021).

Annak érdekében, hogy második kutatási kérdésünket megválaszoljuk, kutatásunkban a továbbiakban azt elemezzük, mennyire eredményes az angol nyelvi árnyékkoktatás a nyelvvizsga bizonyítvány tükrében, és hogy vajon mutatható-e ki összefüggés az eredményesség és a között, hogy milyen kulturális tőke jellemzi a nyelvtanuló családját. Harmadik alhipotézisünkben (H.2.3.) feltételeztük, hogy a magasabb iskolázottságú anyák gyermekei eredményesebbek, függetlenül attól, hogy milyen típusú településen él a nyelvtanuló. Annak mérésére, hogy a nyelvtanulók családjának társadalmi háttértényezői hatással vannak-e, és milyen hatással vannak a magán nyelvoktatás eredményességére, az anya végzettségét vonjuk be kontroll változóként, mivel korábbi eredményeink rámutattak az anya legmagasabb végzettségének jelentőségére. Emellett a kulturális tőke fontos mutatója kutatásunkban a tanuló lakóhelyének település típusa.

A 26. táblázat azt szemlélteti, hogy a településtípus milyen mértékben volt hatással a nyelvvizsga eredményességre. A kutatásban részt vevő kitöltők közül 1008 nyelvtanuló válaszolt arra a kérdésre, hogy rendelkezik-e nyelvvizsga bizonyítvánnyal. A háromértékű településtípus szerinti eloszlás alapján valamennyi esetben szignifikáns eltérést kaptunk. A 25. táblázat alapján két irányban tudunk következtetéseket levonni; egyrészt arra vonatkozóan, hogy a különböző településeken élő nyelvtanulók milyen arányban tudtak sikeresen nyelvvizsgát letenni, másrészt, hogy egy-egy településen milyen mértékben nőttek a nyelvtanulók esélyei abban az esetben, ha angol nyelvi árnyékkoktatásban vettek részt, a részt nem vevő társaikhoz képest. Míg a mintában szereplő tanulók közel fele (N=502) nyelvvizsgázott sikeresen, eredményeink azt mutatják, hogy minden településen magasabb azok aránya, akik nyelvvizsgával rendelkeztek és jártak magántanárhoz, mint akik nem jártak. A részt vevő tanulók esetében a nyelvtanulók 59,6 százaléka szerzett nyelvvizsgát, ez az arány a részt nem vevők körében 40,60 százalék. Az látható, hogy település típusától függetlenül az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók előnyben vannak társaikhoz képest: a községben, tanyán élő kitöltők átlagosan 55,9 százaléka, a kisvárosban élők 55,6 százaléka, míg a vármegyeszékhelyen élők 65,6 százaléka rendelkezik nyelvvizsgával. Ugyanakkor a nyelvtanulók esélyeinek növekedése elemzésekor nem kerülheti el a figyelmünket, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt nem vevő, községben, tanyán élők 34,8 százaléka, a kisvárosban élők 37 százaléka tett szert nyelvvizsgára, azaz a nyelvtanulók jóval alacsonyabb arányban rendelkeztek nyelvvizsgával az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő társaikhoz viszonyítva.

**26. táblázat: Nyelvvizsga aránya és településtípus közötti eloszlás az angol nyelvi árnyékoktatás viszonylatában (N=1008) (sorszázalék)**

Lakóhely településtípusa		Rendelkezik nyelvvizsgával?	
Angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevők (p=0,099)		Igen	Nem
Község, tanya	<i>Elemszám</i> <i>Sorszázalék</i> <i>Korrigált hibatarag</i>	52 55,9% -0,7	41 44,1% 0,7
Kisváros	<i>Elemszám</i> <i>Sorszázalék</i> <i>Korrigált hibatarag</i>	124 55,6% -1,5	99 44,4% 1,5
Vármegyeszékhely	<i>Elemszám</i> <i>Sorszázalék</i> <i>Korrigált hibatarag</i>	118 65,6% 2,1	62 34,4% -2,1
Angol nyelvi árnyékoktatásban részt nem vevők (p=0,006)			
Község, tanya	<i>Elemszám</i> <i>Sorszázalék</i> <i>Korrigált hibatarag</i>	46 34,8% -1,6	84 65,2% 1,6
Kisváros	<i>Elemszám</i> <i>Sorszázalék</i> <i>Korrigált hibatarag</i>	85 37% -1,5	145 63% 1,5
Vármegyeszékhely	<i>Elemszám</i> <i>Sorszázalék</i> <i>Korrigált hibatarag</i>	77 51,3% 3,2	73 48,7% -3,2
Összesen	<i>Elemszám</i> <i>Sorszázalék</i>	502 49,8%	506 50,2%

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Összességében elmondható, hogy a községben és tanyán élők esetében 21,2 százalékkal, a kisebb városban élők esetében 18,6 százalékkal, míg a vármegyeszékhelyen élők esetében 14,3 százalékkal növekedett a nyelvvizsgával rendelkezők aránya, amennyiben részt vettek angol nyelvi árnyékoktatásban, mint amennyiben nem vettek részt. Azaz a vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók körében volt tapasztalható a legkisebb arányú növekedés, ugyanis ők átlagosan viszonylag magas arányban tettek le sikeres nyelvvizsgát, és a részt vevő nyelvtanulók (65,6 százalék) nem voltak kiugróan sikeresebbek részt nem vevő társaikkal összevetve (51,3%).

Eredményeink alapján elmondható, hogy valamennyi településtípuson élő tanuló vonatkozásában magasabb volt azok aránya, akik úgy szereztek nyelvvizsgát, hogy angol nyelvi

árnyékkoktatásban vettek részt. Ezen eredmények Józsa és Nikolov (2005) kutatását igazolják, akik szerint az árnyékkoktatásban részt vevő diákok eredményesebb nyelvtanulók, mint a részt nem vevő társaik. Annak ellenére, hogy összességében a vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók voltak a legeredményesebbek a nyelvvizsga aránya alapján, jelen kutatásban úgy tűnik, hogy a községben, tanyán és kisvárosban élő nyelvtanulók nagyobb aránya profitált az angol nyelvi árnyékkoktatásból, mint vármegyeszékhelyen élő társaik. A nyelvtanulók esélyeinek növekedésére irányuló eredményeink alátámasztják a szakirodalmi háttérrel, miszerint az árnyékkoktatás az alacsony szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező nyelvtanulók javára válik elsősorban, hiszen segíti őket abban, hogy versenyezni tudjanak magasabb szocioökonómiai háttérű társaikkal, így téve számukra lehetővé a társadalmi mobilitást (Davies, 2004, idézi Yung, 2020). A vármegyeszékhelyre jellemző viszonylag alacsonyabb arányú növekedés Yung (2020) eredményeit igazolja, aki úgy véli, hogy az árnyékkoktatásban való részvételnek valószínűsíthető a pozitív hatása, nem található szignifikáns eltérés a tanuló eredményességével kapcsolatban. Hamid et al. (2009) Banglades egy hátrányos helyzetű területén végeztek kutatásokat, és arra a következtetésre jutottak, hogy azok a tanulók, akik hozzáfértek az angol nyelvi árnyékkoktatáshoz, 2,8-szor nagyobb valószínűséggel voltak eredményesebbek az iskolai angol tesztben, mint azok, akik számára nem nyílt lehetőség a részvételre.

#### **6.4. Az angol nyelvi árnyékkoktatás jellemzői a kulturális tőke összefüggéseiben**

Második kutatási kérdésünkre végül az anya legmagasabb végzettségének bevonásával kerestük a választ. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a településtípus vonatkozásában milyen eltéréseket találunk az angol nyelvi árnyékkoktatást illetően. Ennek azért van jelentősége, mert míg magyarországi kutatások nem történtek még az angol nyelvi árnyékkoktatás eredményessége és az anya legmagasabb iskolai végzettsége vonatkozásában, több kutatás (Andor, 2001; Vári et al., 2002) bizonyítja, hogy az anya végzettsége meghatározó a gyermek tanulmányi eredményességére.

Arra a kérdésre, hogy az anya legmagasabb végzettsége, a település típusa és a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése között milyen összefüggéseket találhatunk, először keresztábrás elemzést végeztünk az anyák végzettségi szintje és a nyelvvizsga sikeresség eloszlása közötti összefüggések feltárására, és szignifikáns eltérést kaptunk ( $p < 0,001$ ). Kutatásunkban a kitöltők ( $N=1007$ ) 5,1 százalékának édesanyja alapkörű végzettséggel rendelkezik, 50,1 százaléka középkörű, míg 44,1 százaléka felsőkörű végzettségre tett szert. Sikeres nyelvvizsgát összesen 502 tanuló tett. Az alapkörű végzettséggel rendelkező anyák

17,24 százalékanak gyermeke tett szert nyelvvizsgára, a középfokú végzettségű anyák 43,16 százalékanak, míg a felsőfokú végzettségű anyák jóval magasabb aránya, 61,71 százalékanak gyermeke szerzett nyelvvizsgát.

**27. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevő nyelvtanulók nyelvvizsga eredményessége és az anya legmagasabb végzettsége közötti összefüggések (N=495) (p<0,001) (sorszázalék)**

Anya végzettsége		Rendelkezik nyelvvizsgával?	
		Igen	Nem
Alap-, és középfokú végzettség	<i>Elemzés</i>	100	116
	<i>Sorszázalék</i>	46,3%	53,7%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	-5,2	5,2
Felsőfokú végzettség	<i>Elemzés</i>	194	85
	<i>Sorszázalék</i>	69,5%	30,5%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	5,2	-5,2

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 27. táblázat alapján a keresztábrás elemzés eredményei azt mutatják, hogy az anya végzettsége meghatározó volt az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő diákok nyelvvizsga eredményességének tekintetében. Az alapfokú végzettséggel rendelkező anyák alacsony (5,1%) aránya miatt az iskolázottságot az alapján mértük, hogy rendelkezett-e az anya diplomával, azaz két csoportra osztottuk: alap- és középfokú, illetve felsőfokú iskolázottságra. Míg jelentősen magasabb arányban voltak azok a nyelvvizsgával rendelkező diákok, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel (69,5%) rendelkezett, mint azok, akik nem szereztek nyelvvizsgát (30,5%), az alap- és középfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek 46,3 százaléka tett sikeres nyelvvizsgát, míg 53,7 százalékuk nem tett.

Az anya iskolai végzettségének jelentőségét igazolja Józsa és Nikolov (2005) kutatása, akik szerint minél magasabb végzettséggel rendelkeznek a szülők, gyermekeik annál eredményesebb nyelvtanulók. Ezek után arra voltunk kíváncsiak, hogy a település típusa mutató bevonása hatással van-e az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel eredményességére attól függően, hogy a nyelvtanuló édesanyja milyen fokú végzettséggel rendelkezik.

**28. táblázat: Nyelvvizsga arány az anya legmagasabb végzettsége összefüggésében az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő diákok esetében település eloszlás alapján (N=964) (p=0,005)**

Lakóhely település típusa		Rendelkezik nyelvvizsgával?	
Községben, tanyán élő (p=0,003)		Igen	Nem
Alap-, és középfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	56	95
	<i>Sorszázalék</i>	37,1%	62,9%
	<i>Korrigált hibatag</i>	-2,9	2,9
Felsőfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	42	31
	<i>Sorszázalék</i>	57,5	42,5
	<i>Korrigált hibatag</i>	2,9	-2,9
Kisebb városban élő (p<0,001)			
Alap-, és középfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	98	126
	<i>Sorszázalék</i>	43,7%	56,3%
	<i>Korrigált hibatag</i>	-4,7	4,7
Felsőfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	111	76
	<i>Sorszázalék</i>	59,4%	40,6%
	<i>Korrigált hibatag</i>	4,7	-4,7
Vármegyeszékhelyen élő (p=0,002)			
Alap-, és középfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	66	71
	<i>Sorszázalék</i>	48,2%	51,8%
	<i>Korrigált hibatag</i>	-3,5	3,5
Felsőfokú végzettség	<i>Elemszám</i>	129	63
	<i>Sorszázalék</i>	67,2%	32,8%
	<i>Korrigált hibatag</i>	3,5	-3,5

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 28. táblázat alapján jól látható, hogy míg községben, tanyán élő alap- és középfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek viszonylag alacsony aránya, 37,1 százaléka szerzett nyelvvizsgát, magasabb arányokat kaptunk a felsőfokú (57,5%) végzettségű anyák gyermekeit illetően. A kisvárosban élő, felsőfokú iskolázottságú anyák gyermekei szintén eredményesebbek voltak (56,3%), mint a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező anyák gyermekei (43,7%?). A felsőfokú végzettséggel rendelkező, vármegyeszékhelyen élő édesanyák gyermekei szereztek legnagyobb arányban (67,2%) nyelvvizsgát, míg a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező anyák gyermekeinek 48,2 százaléka tett szert nyelvvizsgára. Láthatjuk, hogy valamennyi településtípus esetében meghatározó jelentőséggel bír az anya felsőfokú végzettsége, mivel szignifikánsan magasabb arányban tettek le sikeres nyelvvizsgát azok a nyelvtanulók, akiknek az édesanyja diplomával rendelkezett.

Eredményeink azt mutatják, hogy bár társadalmi egyenlőtlenségek léteznek a vidéki és városi területek között, az anya iskolázottsága változó volt jelentős hatással arra, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő diáknak sikerül-e vagy sem a nyelvvizsga megszerzése, mivel minden településtípuson az anya legmagasabb végzettsége mutatott összefüggést a nyelvtanulási eredményességgel. Ez feltételezhetően szülői bevonódással magyarázható, mivel a magasabb végzettségű anyák jobban részt vesznek gyermekeik oktatásában (Davies, 2004), és nagyobb valószínűséggel keresnek további támogatást az iskolák által nyújtott szolgáltatások kiegészítésére. Ugyanakkor Yung (2020) a magas elvárások szerepére hívja fel a figyelmet egy hátrányos helyzetű diákkal folytatott longitudinális vizsgálatában. A tanuló édesanyja hitt abban, hogy az oktatás a társadalmi mobilitás eszköze, és ez feltételezhetően hatással volt arra, hogy gyermeke az angol tanulással próbált olyan kulturális tőkére szert tenni, melyet később társadalmi mobilitásához tudott felhasználni.<sup>33</sup>

Annak érdekében, hogy második kutatási kérdésünkre kapott eredményeinket megerősítsük, binomiális logisztikus regresszió keresztül azt elemeztük, hogy a korábban vizsgált társadalmi tényezők, mint a tanuló édesanyjának iskolai végzettsége és a tanuló lakóhelyének település típusa, milyen módon vannak hatással annak a valószínűségére, hogy a tanuló részt vesz-e angol nyelvi árnyékoktatásban, lesz-e sikeres nyelvvizsgája vagy sem. A regressziós vizsgálat elvégzésének azért volt jelentősége, mert ezáltal lehetőségünk nyílt változóink kontrollálására, vagyis annak ellenőrzésére, hogy kutatásunkban mely változók bírnak befolyásoló erővel<sup>34</sup> (29. táblázat).

---

<sup>33</sup> A Yung kutatásában részt vevő diáknak állami támogatással volt lehetősége iskola utáni magán nyelvrára – az úgynevezett cram schoolba – beiratkozni.

Lásd: [https://www.swd.gov.hk/en/index/site\\_pubsvc/page\\_socsecu/sub\\_comprehensive](https://www.swd.gov.hk/en/index/site_pubsvc/page_socsecu/sub_comprehensive)

<sup>34</sup> A regresszió lefuttatásához dichotóm változókat hoztunk létre, az alábbi értékek megadásával:

**29. táblázat: A társadalmi tényezők és az angol nyelvi árnyékköztudásban való részvétel hatása az eredményes nyelvvizsga letételére (N=1006) (Exp (B) regressziós együtthatók)**

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Városban élsz? <sup>35</sup>	-0,004	0,169	0,001	1	0,981	0,996
Vármegyeszékhelyen élsz? <sup>36</sup>	0,412	0,152	7,377	1	0,007	1,510
Mi édesanyád legmagasabb végzettsége? <sup>37</sup>	0,672	0,136	24,487	1	p<0,001	1,959
Jársz-e magánórára? <sup>38</sup>	0,596	0,134	19,925	1	p<0,001	1,815
Constant	-0,952	0,142	45,173	1	p<0,001	,386

A Naglegerke R<sup>2</sup> érték 0,095, Cox and Snell érték 0,071.

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Modellünkben a nyelvvizsga eredményességet a tanuló lakóhelyének településtípusa és az anya legmagasabb végzettsége összefüggéseiben vizsgáltuk. A településtípus tekintetében külön vizsgáltuk a városban, illetve vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók becsült eredményességét. Míg arra vonatkozóan, hogy városban vagy kistelepülésen (azaz községben vagy tanyán) élt-e a nyelvtanuló, a településtípus nem bizonyult meghatározónak a tanuló nyelvtanulási eredményességére, a vármegyeszékhelyen élők esetében szignifikáns eltérést kaptunk. Ezek alapján a vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulóknak 1,510-szer nagyobb esélyük van arra, hogy eredményes nyelvvizsgát tegyenek, mint azoknak a társaiknak, akik nem vármegyeszékhelyen élnek. Modellünk legmeghatározóbb értékét az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége esetében kaptuk. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek 1,959-szer nagyobb esélyük van arra, hogy sikeres nyelvvizsgát tegyenek. Az előbbieket fényében leíró statisztikán keresztül végzett eredményeink megerősítést nyertek.

Végül azt vizsgáltuk, hogy az angol nyelvi árnyékköztudásban való részvétel növeli-e, és mennyiben növeli a nyelvtanulók esélyeit arra, hogy sikeres nyelvvizsgát tegyenek. Látható, hogy a részt vevő tanulóknak 1,815-ször nagyobb esélyük van a sikeres nyelvvizsga megszerzésére. Ez az eredmény alátámasztja jelen kutatásunkban a leíró statisztikán keresztül kapott eredményeinket, ugyanis míg az angol nyelvi árnyékköztudásban részt vevő nyelvtanulók 59,27 százaléka szerzett sikeres nyelvvizsgát, ez az arány a részt nem vevőket tekintve 40,50 százalék. Ezzel H.2.3.alhipotézisünk beigazolódt.

Jelen fejezetben leíró statisztikai elemzésen és binomiális logisztikus regressziós elemzésen keresztül azt vizsgáltuk, hogy az állami és egyházi fenntartású gimnáziumokba járó

<sup>35</sup> lakóhely település típusa: 0 = kistelepülés, 1 = város

<sup>36</sup> lakóhely település típusa: 0= nem vármegyeszékhely, 1= vármegyeszékhely

<sup>37</sup> anya legmagasabb végzettsége: 0 = nincs felsőfokú végzettsége, 1 = van felsőfokú végzettsége,

<sup>38</sup> angol nyelvi árnyékköztudás: 0 = nem vesz részt angol nyelvi árnyékköztudásban, 1 = részt vesz angol nyelvi árnyékköztudásban

11.-12. osztályos tanulók és elsőéves egyetemista hallgatók milyen célból vették igénybe az angol nyelvi árnyékkoktatást, valamint hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételére hatással vannak-e, és ha igen, milyen módon és mértékben vannak hatással a tanuló családjának kulturális tőke mutatói, azaz lakóhelyének településtípusa és az anya végzettsége.

Második kutatási kérdésünkre felállított alhipotéziseink beigazolódtak, ugyanis eredményeink rámutatnak arra, hogy a kutatásunkban részt vevő nyelvtanulók feltételezésünkkel egyezően (H.2.1.) elsősorban a nyelvvizsga felkészítés céljából vettek részt angol nyelvi árnyékkoktatásban annak érdekében, hogy növeljék továbbtanulási aspirációikat. Eredményeink alátámasztották feltételezésünket (H.2.2.), ami alapján az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulókat magasabb mértékű cél-orientáltság jellemezte, mint a részt nem vevő tanulókat.

H.2.3. alhipotézisünk alátámasztására a nyelvtanulási célkitűzések mellett elemeztük, hogy a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa milyen mértékben meghatározó az angol nyelvi árnyékkoktatásban való eredményességre. A minta egészét illetően elmondható, hogy a vármegyeszékhelyen élő diákok tették le a legtöbb nyelvvizsgát; ugyanakkor a kétváltozós elemzés azt mutatta, hogy a nyelvvizsga megszerzésének sikerességét tekintve a nem vármegyeszékhelyen élő diákok a vármegyeszékhelyen élő társaikhoz hasonló eredményességre tettek szert, amennyiben édesanyjuk felsőfokú végzettséggel rendelkezett.

A logisztikus regresszió elemzés eredményei azt mutatták, hogy az anya iskolai végzettsége mellett hatással van a nyelvtanuló lakóhelyének település típusa az angol nyelvi árnyékkoktatást látogató nyelvtanuló becsült eredményességére: amennyiben a nyelvtanuló vármegyeszékhelyen élt, nagyobb mértékű eredményesség volt előre jósolható. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a kistelepülések által generált hátrányok nem voltak szignifikáns hatással arra, hogy a nyelvtanuló sikeres nyelvvizsgát tett-e. Ugyan a vármegyeszékhelyen élő, magasan képzett anyák gyermekei szignifikánsan magasabb arányban szereztek nyelvvizsgát, mint a kisebb településeken élő nyelvtanulók, valamennyi településtípuson eredményesebbek voltak azok a diákok, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett. Ezzel H.2.3. alhipotézisünk beigazolódtott.

## **7. ANGOL NYELVI ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS AZ OKTATÁS SZÍNTEREI**

Az eddigiekben azt ismertettük, hogy milyen arányok jellemzik a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételét, az árnyékoktatás mely formáját veszik igénybe, milyen célkitűzésekkel rendelkeznek, valamint az angol nyelvi árnyékoktatás eredményességét vizsgáltuk, melyhez a nyelvvizsga bizonyítvány meglétét határoztuk meg változóként. Elemzéseinket elsősorban a nyelvtanulók kulturális tőkeforrásai alapján végeztük. A jelen fejezetben azt mutatjuk be, hogy milyen összefüggések találhatóak az oktatás szintere – azaz az intézmény szintje és fenntartója alapján – és az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel vonatkozásában. Az intézmény szintjét a középiskolai és az egyetemi oktatási szint, míg a fenntartó típusát az állami-, illetve egyházi fenntartású gimnáziumok vonatkozásában határoztuk meg. Az intézmény szintje szerinti összehasonlítást azért tartjuk fontosnak, mert képet kapunk arról, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő középiskolások és az egyetemista hallgatók hasonló célkitűzésekkel rendelkeznek-e, illetve hasonló eredményesség jellemző-e a nyelvtanulókra. A szektorközi összehasonlítást azért indokolt a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi jellegzetességeinek a vonatkozásában, mivel az eltérő fenntartású gimnáziumokat különböző társadalmi kompozíció jellemzi; az eltérő kulturális tőkével rendelkező családok eltérő értékek (Major et al., 2022) alapján választanak gyermekeik számára közoktatási intézményt, mely választás hatással lehet arra is, hogy a nyelvtanulók milyen mértékben, milyen célkitűzésekkel és milyen eredményességgel veszik igénybe az árnyékoktatást. Az oktatás szintje és fenntartója alapján harmadik kutatási kérdésünkben arra keressük a választ, hogy milyen különbségek figyelhetők meg az árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók között, míg negyedik kutatási kérdésünk alapján arra keressük a választ, hogy milyen kompenzáló erő tapasztalható az eltérő fenntartójú gimnáziumokban, azaz milyen szerepe van a környezet támogatottságának az eltérő fenntartójú gimnáziumokban. Kutatási eredményeink bemutatását az intézmény szintje, azaz a középiskolás tanulók és egyetemista hallgatók vonatkozásában kezdjük, majd rátérünk az egyházi és állami fenntartású gimnáziumok közötti hasonlóságok és különbségek ismertetésére.

## 7.1. Az oktatás szintje

### 7.1.1. Középiskolások és egyetemisták angol nyelvi árnyékkutatásban való részvételének jellemzői

Harmadik kutatási kérdésünk megválaszolására azt elemeztük, hogy milyen különbségek figyelhetők meg az eltérő oktatási szintek és eltérő szektorok vonatkozásában a nyelvtanulók között. Kutatási kérdésünkhöz három alhipotézist állítottunk fel. Feltételezésünk alapján a nyelvtanulók az oktatási szinttől és szektortól függetlenül többségében magántanárnál való nyelvi képzésben vettek részt (H.3.1.), és a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését tűzték ki célul (H.3.2.). Emellett feltételeztük, hogy az állami fenntartású gimnáziumokba járó nyelvtanulók eredményesebbek, mint a felekezeti gimnáziumokban tanuló nyelvtanulók (H.3.3.). H.3.1. alhipotézisünk vizsgálatára első lépésként leíró statisztikán keresztül arra kerestük a választ, hogy a nyelvtanulók az angol nyelvi árnyékkutatás mely típusát és milyen arányban vették igénybe. A kérdőívet kitöltő 1010 nyelvtanulóból 497 fő járt magántanárhoz, akik közül 333 fő gimnáziumban tanult, míg 163 fő egyetemista hallgató. Az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő tanulók túlnyomó része (95,83%) a magántanárral való tanulást választotta, míg csupán 4,17 százalékuk döntött a nyelviskolában való tanulás mellett. A középiskolások és az egyetemisták között nem kaptunk különbséget a tekintetben, hogy az angol nyelvi árnyékkutatás mely formáját vették igénybe, ugyanis mindkét csoportra szignifikánsan a magántanárral való tanulás volt jellemző ( $p=0,006$ ). A mintát kitöltő egyetemisták szignifikánsan nagyobb arányban ( $p=0,020$ ) vették igénybe az angol nyelvi árnyékkutatást (54,80%,  $N=164$ ), mint nem vették igénybe (45,20%,  $N=135$ ), míg a középiskolások 46,8 százaléka ( $N=333$ ) vett részt angol nyelvi árnyékkutatásban, és 45,20 százalékuk ( $N=378$ ) pedig nem vett részt. Mind a középiskolások, mind az egyetemisták szignifikánsan magasabb arányban ( $p=0,006$ ) a magántanárral való tanulást választották. A középiskolások ( $N=333$ ) 86,20 százaléka magántanárhoz, 3,60 százaléka nyelviskolába járt különórára, míg az egyetemisták 79,90 százaléka ( $N=131$ ) magántanárnál, 11,60 százaléka ( $N=19$ ) nyelviskolában tanult. A középiskolások 10,2 százaléka, az egyetemisták 8,5 százaléka nem nevezte meg, hogy milyen egyéb nyelvoktatási formát vett igénybe. Mint azt korábban említettük, a teljes mintát tekintve az angol nyelvi árnyékkutatást látogatók túlnyomó része (82,6%) a jövőben is tervezi folytatni magántanárral való tanulmányait, jóllehet a B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány sem a felvételinél, sem a diplomaszerezésnél nem követelmény.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy e tekintetben tapasztalható-e különbség a középiskolások és az egyetemisták között.

**30. táblázat: A diplomaszerezéshez szükséges kötelező nyelvvizsga eltörlése ellenére az angol nyelvi árnyékköztudásban való részvételt továbbra is tervezők aránya (p<0,001) (oszlopszázalék)**

Intézményi szint		Tervez angol nyelvi árnyékköztudásban részt venni?	
		Igen	Nem
Középiskolás	<i>Elemszám</i>	195	116
	<i>Oszlopszázalék</i>	62,7%	37,3%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	5,6	-5,6
Egyetemista	<i>Elemszám</i>	54	99
	<i>Oszlopszázalék</i>	35,3%	64,7%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	-5,6	-5,6

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékköztudásra vonatkozó jövőbeli terveire erőteljes hatással van intézményének szintje (30. táblázat). A középiskolások szignifikánsan (p<0,001) magasabb aránya (62,7%) válaszolta azt, hogy a jövőben is szeretné folytatni tanulmányait, mint az egyetemistáké, akiknek 35,30 százalékának áll szándékában a jövőben is különóra keretében tanulni az angol nyelvet. Az általunk vizsgált egyetemistáknak még törvény írta elő, hogy B2-es szintű nyelvvizsgával kell rendelkezniük a sikeres diplomaszerezéshez, míg a középiskolások esetében a nyelvvizsga megszerzése már nem kötelező. Éppen ezért vontuk le azt a következtetést, hogy az angol nyelvi árnyékköztudást elsősorban azért vették igénybe a nyelvtanulók, hogy növeljék a továbbtanuláshoz szükséges esélyeiket. Réti (2009) felhívja a figyelmet arra, hogy a magán nyelvtudásban (árnyékköztudásban) való részvétel „vagy a versenyképességet növeli, vagy korrepetatív jellegű” (2009, 17.o.). Réti kutatási eredményével összecsengően Hegedűs (2021) szülőkkel készített kvalitatív kutatásában arra mutat rá, hogy a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése az angol nyelvi árnyékköztudásban való részvétel egyik legfontosabb oka, ugyanis a megkérdezett szülők úgy vélték, a nyelvvizsga megléte gyermekeik továbbtanulási lehetőségeit, ezzel együtt versenyképességüket segíti. Ezen összefüggések feltárására megvizsgáltuk, hogy a nyelvtanulók milyen okkal magyarázták az angol nyelvi árnyékköztudásban való részvételüket, azaz milyen célkitűzésekkel rendelkeztek, valamint, hogy tapasztalható-e eltérés az egyetemisták és középiskolások között a részvételt illetően.

A részvétel okait – melyek a nyelvvizsga felkészítés, a továbbtanulás és a korrepetálás – a teljes minta vonatkozásában a korábbiakban részletesen bemutattuk. A továbbiakban harmadik hipotézisünk (H. 3.2.) alapján arra keressük a választ, hogy az oktatás színterén tapasztalható-e eltérés, azaz a középiskolás nyelvtanulók és az egyetemista hallgatók milyen jelentőséget tulajdonítottak a nyelvtanulással kapcsolatos célkitűzéseik megvalósításának, és az angol nyelvi árnyékoktatást elsősorban valóban a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése érdekében vették-e igénybe.

### **7.1.2. Középiskolások és egyetemisták nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzései**

Elemzésünket leíró statisztikai számításokkal folytattuk, hogy összehasonlítsuk kérdőívünk célkitűzések dimenziókban szereplő itemeinek értékeit. Ezek után Mann-Whitney próba alkalmazásával azt vizsgáltuk, hogy a nyelvvizsgacél és a nemzetközi célkitűzések dimenziók itemei alapján létrehozott faktorcsoportok mentén milyen összefüggéseket tudunk levonni az eltérő intézményi szint nyelvtanulói vonatkozásában.

A leíró statisztika átlagai alapján az mondható el, hogy a nyelvvizsgacéllal és a továbbtanulással kapcsolatos itemek tekintetében a középiskolások minden esetben magasabb átlagokat adtak, mint az egyetemisták (31. táblázat). Magasabbra értékelték ugyanis a nyelvvizsgára való készültség jelentőségét, a középfokú ( $M=3,598$ ), vagy minél magasabb szintű nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését ( $M=3,607$ ), és úgy vélték, hogy a nyelvvizsga bizonyítvány megléte a továbbtanulással kapcsolatos esélyeiket növeli ( $M=3,924$ ), mivel a pluszpont szerzésén keresztül ( $M=3,896$ ) meg tudják valósítani pályaválasztással kapcsolatos céljaikat ( $M=4,059$ ).

**31. táblázat: Nyelvtanulási érték átlaga középiskolások és egyetemisták vonatkozásban teljes minta tekintetében a kérdőív célkitűzések dimenziói mentén (N=1000) (átlag, szórás)**

Nyelvtanulási érték	Középiskola átlag (n=702)	Szórás	Egyetemista átlag (n=298)	Szórás
Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni	3,607	1,3926	3,466	1,4192
Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van	2,023	1,1977	2,007	1,1892
Sokszor csak azért tanulok angolul, hogy készüljek a nyelvvizsgára	2,830	1,4515	2,406	1,3582
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése	3,598	1,3819	3,372	1,4813
Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat	3,924	1,1889	3,704	1,2191
A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat	4,059	1,1468	3,983	1,1085
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál	3,896	1,1966	3,450	1,3101
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni	2,778	1,4145	2,752	1,3125
Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni	2,691	1,4705	2,601	1,4696
Szeretnék a külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból	2,952	1,4967	2,953	1,4854

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Legalacsonyabb értéket mindkét csoportban arra az állításra adtak a nyelvtanulók, hogy csak a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése érdekében tartják fontosnak a nyelvtanulást. A külföldi továbbtanulással kapcsolatban hasonló értékelést adtak a két csoport nyelvtanulói.

Ezek után nem-paraméteres vizsgálatot végeztünk, mivel a faktorcsoportok normalitás vizsgálata során nem kaptunk normál eloszlású mintát, és így hasonlítottuk össze a korábban létrehozott nemzetközi-, pályaválasztás- és nyelvvizsga-orientáltság faktorcsoportok rangátlagait a teljes minta, valamint az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe vevő középiskolások és egyetemisták viszonylatában (32. táblázat).

**32. táblázat: Nemzetközi-orientáltság faktor, pályaválasztás-orientáltság faktor és nyelvvizsga-orientáltság faktor, valamint az angol nyelvi árnyékképzésben való részvétel összefüggései (rangátlag)**

Teljes minta (n=990)	Középiskolás tanuló rangátlag	Egyetemista hallgató rangátlag	p
Nemzetközi-orientáltság faktor	493,05	501,21	0,681
Pályaválasztás-orientáltság faktor	519,79	438,82	p<0,001
Nyelvvizsga-orientáltság faktor	509,52	462,79	0,018
Angol nyelvi árnyékképzésben részt vevők (n=497)			
Nemzetközi-orientáltság faktor	247,42	232,81	0,278
Pályaválasztás-orientáltság faktor	263,38	201,38	p<0,001
Nyelvvizsga-orientáltság faktor	250,26	227,22	0,087

Nem-paraméteres Kruskal-Wallis t.

Kategorizáló változó: Középiskolába vagy egyetemre jársz?

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Eredményeink arra mutatnak rá, hogy mind a teljes mintát, mind az angol nyelvi árnyékképzésben részt vevőket tekintve szignifikánsan magasabb rangátlagot kaptunk a középiskolások körében a pályaválasztás-orientáltság faktor vonatkozásában (teljes minta MR=519,79, angol nyelvi árnyékképzést igénybe vevők MR=263,38), mint az egyetemisták körében (teljes minta MR=438,82, angol nyelvi árnyékképzést igénybe vevők MR=201,38). Ugyanakkor míg a teljes mintában a nyelvvizsga-orientáltság faktor szignifikánsan magasabb rangátlagot eredményezett a középiskolásokat illetően (MR=509,52), mint az egyetemisták (MR=462,79) esetében, az angol nyelvi árnyékképzést igénybe vevőknél nem mutatnak szignifikáns eltérést a nyelvvizsga-orientáltság faktorra vonatkozó rangátlagok az egyetemistákhoz képest. A teljes mintát tekintve a két célcsoport közötti eltérés egyrészt azzal magyarázható, hogy az egyetemistákkal való adatfelvétel idején még a diplomaszerzés feltétele volt a B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány (Szabó, 2020, 212.o.). A középiskolásokat illetően azért érdekesek az eredmények, mert amellett, hogy a középfokú nyelvvizsga megléte lehetőséget kínált a továbbtanulásnál a pluszpont szerzésre, a továbbtanuláshoz szükséges kötelező nyelvvizsga bizonyítványra vonatkozó törvénytervezetet visszavonták. Ezen kívül annak ellenére, hogy számukra már nem volt a diplomaszerzéshez követelmény a B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány, hangsúlyos szerepet kap a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése. Ugyanakkor az angol nyelvi árnyékképzésben részt vevő tanulókat illetően a magas

rangátlagokból arra következtethetünk, hogy a nyelvtanulók a nyelvvizsga bizonyítvány meglétét felsőoktatásban való aspirációjuk növelése érdekében tűzték ki célul, azaz a nyelvvizsga bizonyítvány mintegy eszközként szolgált továbbtanulási céljaik megvalósításához. A középiskolások számára elengedhetetlen, hogy a továbbtanulásukat támogató célokat tűzzenek ki maguk számára, míg az egyetemisták elsődleges céljai között a jövőre vonatkozó sikerek elérése nevezhető meg egy fontos célkitűzésnek (Kristiyani & Faturochman, 2020).

### 7.1.3. Középiskolások és egyetemisták angol nyelvi árnyékoktatásban való eredményessége

Harmadik kutatási kérdésünk megválaszolására az oktatás szintjén elemeztük a nyelvtanulói eredményességet. Annak érdekében, hogy feltárjuk az angol nyelvi árnyékoktatás eredményességét a középiskolások és egyetemisták vonatkozásában, Pearson Khi négyzet próbát végeztünk. Az angol nyelvi árnyékoktatás eredményességét továbbra is a nyelvvizsga bizonyítvány megléte határozta meg kutatásunkban.

**33. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatás eredményessége a nyelvvizsga bizonyítvány arányainak tükrében középiskolás tanulók és egyetemisták körében (N=1008) (sorszázalék)**

Angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevők		Nyelvvizsgával rendelkezik	Nyelvvizsgával nem rendelkezik
Középiskolás	<i>Elemszám</i>	154	179
	<i>Sorszázalék</i>	46,2%	53,8%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	5,2	-5,2
Egyetemista	<i>Elemszám</i>	140	23
	<i>Sorszázalék</i>	85,9%	14,1%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	1,9	-1,9
Angol nyelvi árnyékoktatásban részt nem vevők			
Középiskolás	<i>Elemszám</i>	104	274
	<i>Sorszázalék</i>	27,5%	72,5%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	-5,2	5,2
Egyetemista	<i>Elemszám</i>	104	30
	<i>Sorszázalék</i>	77,6%	22,4%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	-1,9	1,9

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 33. táblázat szemlélteti, hogy mind a középiskolások ( $p < 0,001$ ), mind az egyetemisták ( $p = 0,064$ ) esetében szignifikáns összefüggést kaptunk az angol nyelvi árnyékoktatásban való

részvétel és a nyelvvizsga sikeresség tekintetében. Jóllehet az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe vevő középiskolások körében hasonló az aránya azoknak, akik már szereztek nyelvvizsgát (46,2%), illetve még nem szereztek (53,8%), szignifikánsan magasabb azok aránya, akik nem vették igénybe az árnyékkutatást, és nem tettek le nyelvvizsgát (72,5%), mint akik magántanár segítségével nyelvvizsgáztak (27,5%). Ugyanakkor az egyetemistákat illetően azt tapasztaltuk, hogy az angol nyelvi árnyékkutatás kisebb mértékben volt hatással arra, hogy a nyelvtanulók szereztek-e nyelvvizsgát, ugyanis a résztvevők 85,9 százaléka, a részt nem vevők 77,6 százaléka tett le sikeresen nyelvvizsgát.

Összességében elmondható, hogy az egyetemisták magasabb arányban szereztek nyelvvizsgát, mint a középiskolások. A részt vevő középiskolások esetében az alacsonyabb nyelvvizsgaarány feltételezhetően azzal magyarázható, hogy a nyelvtanulóknak még folyamatban voltak a tanulmányaik, és a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése még előttük állt. Az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe nem vevő, nyelvvizsgával nem rendelkező középiskolások magas aránya (72,5%) egyrészt azzal magyarázható, hogy ezeknek a nyelvtanulóknak nem volt lehetőségük a magántanár által nyújtott egyéni tanulási tempóban való haladásra (Hegedűs, 2021), mely vélhetően hatékonyabb lehet a nyelvtanulók számára, mint a formális oktatás során történő nyelvtanítás. Emellett az angol nyelvi árnyékkutatásban tevékenykedő magántanár egyéni figyelemmel tud fordulni diákjához – amit örömmel és tudatosan tesz (Gordon Győri & Cserekye, 2022) – és ez motiválón hat a nyelvtanuló számára, így segítve a nyelvtanulót az eredményesebb tanulásban. Az egyetemistákat tekintve a hasonló eredmények annak tulajdoníthatóak, hogy a nyelvtanulók eleve motiváltan állnak hozzá a tanuláshoz, hiszen konkrét célkitűzéssel rendelkeztek, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy eredményes nyelvtanulók legyenek. Következtetésünk Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljével támasztható alá, akik kiemelik a célok átalakító szerepét a nyelvtanulásban. Dörnyei és Ottó (u.o.) úgy vélik, hogy mivel a kitűzött nyelvtanulási célok erősítik a nyelvtanuló motivációját, ezáltal céltudatosságot idéznek elő, és értelmet adnak a nyelvtanulásnak. Ez a fajta motiváció és céltudatosság pozitívan hat a nyelvtanuló tanulmányi előmenetelére, és abban is segíti, hogy a nyelv kompetens művelőjévé váljon. Míg a nyelvvizsgával rendelkező egyetemisták körében nagyobb arányban voltak azok, akik igénybe vették az angol nyelvi árnyékkutatást, mint akik nem vették igénybe, Dörnyei és Ottó elmélete igazolódik be az egyetemista nyelvtanulók vonatkozásában, mivel feltételezhetően a kitűzött cél járult hozzá ahhoz, hogy motivált és sikeres nyelvtanulókká váljanak.

## 7.2. Szektorközi összehasonlítás

### 7.2.1. Kulturális tőke hatása az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő középiskolások és egyetemisták körében

A harmadik kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében következő lépésként a kulturális tőke hatását elemeztük az oktatás szintje vonatkozásában. Az oktatás szintjére vonatkozó összefüggések feltárására binomiális logisztikus regressziós elemzésen keresztül (normál eloszlású minta hiányában) azt elemeztük, hogy a korábban vizsgált társadalmi tényezők, mint a tanuló édesanyjának iskolai végzettsége és a tanuló lakóhelyének település típusa, milyen módon vannak hatással annak a valószínűségére, hogy a tanuló nyelvtanulása eredményes lesz, illetve, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel hatással van-e a tanulmányi eredményességére. A regressziós vizsgálat elvégzésének azért volt jelentősége, mert ezáltal lehetőségünk nyílt változóink kontrollálására, vagyis annak ellenőrzésére, hogy kutatásunkban mely változók bírnak befolyásoló erővel.<sup>39</sup> Ennek mérésére első lépésként a teljes minta bevonásával elemeztük az oktatás szintje, a nyelvtanuló lakóhelye és az édesanya legmagasabb végzettségének bevonásával a nyelvvizsga eredményességét, majd az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevők járók körére szűkítettük az elemzést.

#### 34. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre intézmény szintje szerinti összehasonlításban teljes minta (N=1010) (Exp (B) regressziós együtthatók)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Középiskolába jársz?	-2,175	0,177	150,868	1	p<0,001	0,114
Vármegyeszékhelyen élsz?	0,361	0,154	5,477	1	0,019	1,434
Édesanyádnak van felsőfokú végzettsége?	0,937	0,147	40,721	1	p<0,001	2,553
Constant	1,062	0,143	40,569	1	p<0,001	2,893

a. Az 1. lépésben megadott változók: REGközép\_ egyetem, REGlakóhely, dichotóm\_ anyavég.

b. A Naglegerke R<sup>2</sup> érték 0,287, Cox and Snell érték 0,215

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 34. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy a teljes minta tekintetében valamennyi általunk vizsgált változó pozitív hatást fejt ki. A logisztikus regressziós modell statisztikailag

<sup>39</sup> A regresszió lefutásához dichotóm változókat hoztunk létre, az alábbi értékek megadásával:  
lakóhely település típusa: 0 = nem vármegyeszékhely 1 = vármegyeszékhely,  
anya legmagasabb végzettsége: 0 = nincs felsőfokú végzettsége, 1 = van felsőfokú végzettsége,  
oktatás szintje: 0=egyetemi hallgató, 1=középiskolai tanuló  
angol nyelvi árnyékoktatás: 0 = nem jár magánórára, 1 = jár magánórára  
nyelvvizsga: 0 = nincs nyelvvizsgálója, 1 = van nyelvvizsgálója

szignifikánsnak bizonyult. A modell alapján valamennyi független változó esetében szignifikánsan megjósolható, hogy hatással lesznek arra, hogy a tanuló eredményesen fog-e nyelvvizsgázni vagy sem. Az oktatás szintje alapján az látható, hogy a nyelvtanulók eredményességének valószínűségére negatívan hat, amennyiben középiskolába járnak. Az oktatás szintje mellett modellünkben a nyelvvizsga eredményességet a tanuló lakóhelyének településtípusa és az anya legmagasabb végzettsége összefüggéseiben vizsgáltuk. A tanuló családjának településtípusa szintén szignifikáns hatással van az eredményességre, mivel a vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulóknak 1,434-szer nagyobb esélyük van a sikeres nyelvvizsgázásra. Fontos kiemelni, hogy modellünkben az anya legmagasabb végzettsége bír a legnagyobb hatással, ugyanis azoknak a tanulóknak, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, 2,553-szor nagyobb esélyük van arra, hogy eredményesek legyenek.

**35. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre intézmény szintje szerinti összehasonlításban az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevők körében (N=497) (Exp (B) regressziós együtthatók)**

	B	S.E.	Wald	d.f.	Sig.	Exp(B)
Középiskolába jársz?	-2,191	0,268	66,738	1	p<0,001	0,112
Vármegyeszékhelyen élsz?	0,120	0,211	0,294	1	0,587	1,127
Édesanyádnak van felsőfokú végzettsége?	1,210	0,218	30,732	1	p<0,001	3,355
Constant	-0,424	0,189	5,054	1	0,025	0,655

A Naglegerke R<sup>2</sup> érték 0,283, Cox and Snell érték 0,209

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 35. táblázat a nyelvvizsga eredményesség megjósolhatóságát szemlélteti intézmény szintje szerinti összehasonlításban. A modell alapján az intézményi szint és az anya végzettsége független változók esetében szignifikánsan megjósolható, hogy hatással lesznek arra, hogy a tanuló eredményesen fog-e nyelvvizsgázni vagy sem.

Az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulókat leválasztva a teljes mintáról az látható, hogy az árnyékoktatás kompenzálni tudta a településtípus által generált hiányosságokat, és nem kaptunk szignifikáns eltérést a vármegyeszékhelyen és nem vármegyeszékhelyen élők nyelvvizsga eredményességének megjósolhatósága között. Ugyanakkor az oktatás szintje tekintetében megerősítést nyert, hogy a nyelvtanulók eredményességének valószínűségére negatívan hat, amennyiben középiskolába járnak, annak ellenére, hogy részt vettek angol nyelvi árnyékoktatásban. Kiemelendő eredmény, hogy a felsőfokú végzettségű anyák középiskolás gyermekei eredményességére jelentős mértékben hatással van az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel, ugyanis 3,355-ször nagyobb a valószínűsége, hogy sikeres nyelvvizsgát tesznek, amennyiben igénybe vették az árnyékoktatást, mint az alap- vagy középfokú végzettségű anyák gyermekei. Az eredmények

alapján megállapítható, hogy amellet, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatás kompenzálta a településtípus alapján meglévő hátrányokat azon tanulók számára, akiknek lehetőségük nyílt az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételre, és ily módon esélyteremtő hatással bírt (Entrich, 2018), az eleve magasabb kulturális tőkével rendelkező nyelvtanulók esélyeit tovább növelte. Az eddigiekben az oktatás szintje alapján végeztünk elemzéseket harmadik kutatási kérdésünk megválaszolására. A tekintetben, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatás mely formáját veszik igénybe a nyelvtanulók, nem találtunk különbséget a középiskolások és az egyetemisták között, ugyanis többségében a magántanárral való tanulást választották a célból, hogy megvalósítsák a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésére irányuló célkitűzéseiket. Harmadik kutatási kérdésünkre irányuló elemzésünket a gimnáziumi tanulók közötti összefüggések feltárásával szektorközi összehasonlítások mentén folytatjuk.

### **7.2.2. Iskolai kompozíció szektorközi összehasonlításban**

A továbbiakban szektorközi bontásban a gimnáziumi tanulókra (N=711) fókuszálva végzünk elemzéseket, mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy a gimnázium fenntartója alapján milyen mértékű eltérés tapasztalható a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételével, célkitűzéseivel, illetve eredményességével kapcsolatban. Első lépésben a harmadik kutatási kérdésünk feldolgozását folytatjuk, majd negyedik kutatási kérdésünk alapján arra keressük a választ, hogy milyen kompenzáló tényezők figyelhetőek meg a gimnáziumok között, melyek vélhetően hozzájárulnak a nyelvtanuló tanulmányi eredményességének növekedéséhez az angol nyelvi árnyékkoktatás hatásaként.

Harmadik kutatási kérdésünkre irányulóan elemzésünk első lépéseként a gimnáziumi nyelvtanulói minta összetételét vizsgáltuk. A mintát kitöltő 711 fő középiskolás diák közül 367 fő tanult állami fenntartású gimnáziumban, míg 344 fő felekezeti fenntartású gimnáziumba járt. Az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételi arány tekintetében szektorközi összehasonlításban a keresztábrás próba lefuttatásával nem kaptunk szignifikáns eltérést ( $p=0,777$ ), mivel a nyelvtanulók hasonló arányban – állami fenntartású gimnáziumokban a nyelvtanulók 51,1 százaléka (N=170), míg a felekezeti fenntartású gimnáziumokban a diákok 48,9 százaléka (N=163) – vettek részt angol nyelvi árnyékkoktatásban, és feltételezésünkkel egyezően túlnyomórészt (96%) a magántanárral való tanulást választották, azaz H.3.1. hipotézisünk beigazolódott.

A nemi eloszlás szintén hasonló volt szektorközi bontásban: a részt vevő fiú tanulók 52,6 százaléka (N=72) állami fenntartású, 49,4 százaléka (N=65) felekezeti fenntartású gimnáziumi tanuló volt. A lányok aránya mindkét szektorban 50-50 százalék (N=98) volt. A tanuló lakóhelyét illetően a nem vármegyeszékhelyen élő tanulók szignifikánsan nagyobb

arányban állami fenntartású gimnáziumba jártak (54%), míg 46 százalékuk egyházi fenntartású gimnáziumot választott. A vármegyeszékhelyen élők nyelvtanulók nagyobb arányban (53,7%) jártak egyházi fenntartású gimnáziumba, mint állami fenntartású gimnáziumba (46,3%).

**36. táblázat: Anya végzettségének aránya szektorközi összehasonlításban N=711 (p=0,040) (sorszázalék)**

Gimnázium fenntartójának típusa		Diplomával rendelkező anya	Diplomával nem rendelkező anya
Állami	<i>Elemszám</i>	195	172
	<i>Sorszázalék</i>	53,1%	46,9%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	-2,1	2,1
Felekezeti	<i>Elemszám</i>	209	135
	<i>Sorszázalék</i>	60,8%	39,2%
	<i>Korrigált hibatarag</i>	2,1	-2,1

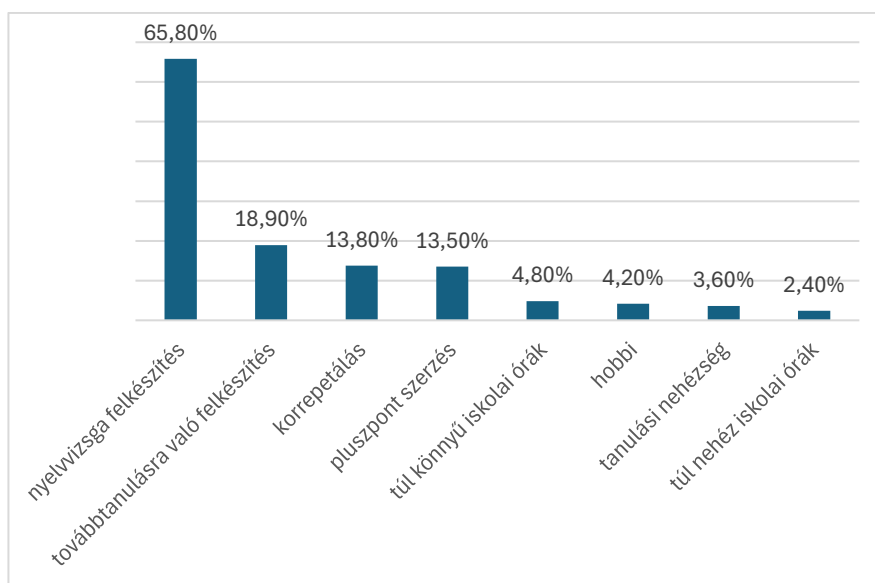
*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A felekezeti gimnáziumok kompozícióját tekintve magasabb arányban voltak azok a tanulók, akiknek édesanyja nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel (60,8%), mint állami gimnáziumokba járó társaik (53,1%). Az állami fenntartású iskolák nyelvtanulói esetében az édesanyák magasabb arányban rendelkeztek felsőfokú végzettséggel (46,9%), mint felekezeti gimnáziumban tanuló társaik (39,2%) (36. táblázat).

**7.2.3. Angol nyelvi árnyékkutatásban való részvételi célok**

Harmadik kutatási kérdésünk megválaszolására H.3.2. hipotézisünkre irányulóan végeztünk elemzéseket szektorközi összehasonlításban, azaz az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók céljait vizsgáltuk. A mintát alkotó nyelvtanulók angol nyelvi árnyékkutatásban való részvételüket különböző okokkal indokolták (13. ábra), melyeket az alábbiakban ismertettünk.

### 13. ábra: Az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók célkitűzései több válaszlehetőség alapján (N=333) (százalék)



Forrás: ÁK-INYK 2023

A kutatási mintánkat alkotó 711 középiskolai tanuló 46,8 százaléka (N=333) részt vett, míg többsége (53,2%, N=378) nem vett részt angol nyelvi árnyékoktatásban. A 13. ábra az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi célok eloszlását szemlélteti. Az, hogy a százalékok összege meghaladja a 100 százalékot azzal magyarázható, hogy a válaszadóknak lehetőségük nyílt egyszerre több tevékenységi formát megjelölni részvételi célként. Az eredmények alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsgára való felkészítés (65,80%) miatt vettek részt angol nyelvi árnyékoktatásban. Ezt követi a továbbtanulásra való felkészítés (18,90%), a korrepetálás (13,80%), valamint a továbbtanuláshoz szükséges pluszpont szerzési lehetőség (13,50%). Alacsony arányban azt nevezték meg a nyelvtanulók, hogy túl könnyűnek vagy nehéznek (2,40%) találták az iskolai órákat. A nyelvtanulók 3,60 százaléka jelölte be, hogy tanulási nehézséggel rendelkezik, ami magyarázatot nyújt az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre. Eredményeink alapján két fő terület körvonalazódik, melyek alapján csoportosíthatjuk a válaszokat: 1) korábbi kutatási eredményekkel egyezően (Réti, 2009; Hegedűs, 2021) megerősítést nyert, hogy a középiskolások milyen fontos szerepet tulajdonítanak a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésének. Annak oka, hogy a továbbtanulásra való felkészítés és a pluszpont szerzési lehetőséggel kapcsolatos válaszok aránya magas, arra enged következtetni, hogy a nyelvtanulók a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésében lehetőséget láttak arra, hogy bővítsék továbbtanulási aspirációikat, 2) a korrepetálásra való igény, a túl nehéz vagy túl könnyű iskolai órák, valamint a tanulási nehézséggel rendelkező nyelvtanulók esetében feltételezhetően a nem megfelelő egyéni tanulási tempó váltotta ki azt, hogy igénybe vették a tanulók az angol nyelvi árnyékoktatást. Szektorközi összehasonlításban

nem kaptunk szignifikáns eltérést, azaz a nyelvtanulók mindkét fenntartójú gimnáziumban hasonló okkal magyarázták a részvételüket.

Ezek után kutatási kérdésünk megválaszolására keresztábrás elemzés lefuttatásával arra kerestük a választ, hogy a nyelvtanulók részvételi célját illetően van-e eltérés szektorközi összehasonlításban.

**37. táblázat: A nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi céljai a részt vevő középiskolások körében (N=333) (százalék)**

Anogl nyelvi árnyékoktatásban való részvétel okai	Állami	N	Felekezeti	N	p
Nyelvvizsgafelkészítés	66,5%	113	65%	106	0,436
Továbbtanulásra való felkészítés	19,40%	33	18,40%	30	0,463
Pluszpont szerzés	14,70%	25	12,30%	20	0,313
Külföldi továbbtanulás	4,1%	7	8,6%	14	0,073
Továbbtanulásra való felkészítés összesen		65		64	
Korrepetálás	12,4%	21	15,30%	25	0,264
Hobbi	3,5%	6	4,9%	8	0,362
Túl könnyű iskolai órák	4,1%	7	5,5%	9	0,366
Túl nehéz iskolai nyelvi órák	1,8%	3	3,1%	5	0,339
Tanulási nehézség	3,5%	6	3,7%	6	0,358
Angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel összesen		221		223	

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 37. táblázat alapján jól kirajzolódik, hogy mind az állami fenntartású, mind az egyházi fenntartású gimnáziumok tanulói hasonló arányban magyarázták az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi céljukat, függetlenül attól, hogy az nyelvvizsgafelkészítésre, továbbtanulási tervekre, korrepetálásra vagy a nyelvóra nehézségére vonatkozott. Eredményeink alapján feltételezhetően nincs jelentős különbség ezek között az intézménytípusok között a nyelvoktatás minőségét vagy a nyelvtudás iránti igényt illetően, azaz az angol nyelvi árnyékoktatás nemcsak az egyik vagy másik oktatási rendszer hiányosságaira reagál, hanem vélhetően egy általános igény a nyelvtanulók és családjaik részéről a jobb nyelvi készségek elsajátítása iránt.

Következő lépésként megvizsgáltuk, hogy a nyelvtanulók célkitűzései vonatkozásában találunk-e összefüggést szektorközi összehasonlításban. Normalitás vizsgálat végzése után Mann-Whitney próba futtatásával – mivel nem kaptunk normál eloszlású mintát – folytattuk elemzésünket. A nem-paraméteres vizsgálat alapján arra vonatkozóan kaptunk szignifikáns értéket, hogy ( $p=0,021$ ) a nyelvtanulók milyen jelentőséget tulajdonítottak a középfokú nyelvvizsga megszerzésének (38. táblázat).

**38. táblázat: Gimnáziumi tanulók nyelvvizsgacélra vonatkozó rangátlagok (teljes gimnáziumi minta, N=702, p=0,021) (rangátlag)**

Nyelvtanulási érték	Gimnázium fenntartójának típusa		Mann-Whitney	Z
	Állami	Felekezeti		
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése.	335,25	369,30	5508,000	-2,305

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Szektorközi összehasonlításban a Mann-Whitney próba eredményei alapján az mondható el, hogy feltételezhetően az állami fenntartású gimnáziumokban gyakran tapasztalható kompetitív szellem ellenére, érdekes módon az egyházi gimnáziumokba járó tanulók (MR=369,30) esetében szignifikánsan magasabb rangátlagokat kaptunk a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésének fontosságára vonatkozó kérdésre („A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése”), mint amit az állami fenntartású gimnáziumi tanulók válaszai adtak (MR=335,25). Ezek után valamennyi faktorcsoport bevonásával végeztünk Mann-Whitney próbát, és összességében eredményeink alapján elmondható, hogy az oktatás színtere – azaz oktatás szintje és intézmény fenntartója – alapján nem tapasztaltunk különbséget a célkitűzéseket illetően, így H.3.2. alhipotézisünk beigazolódott. Ugyanakkor érdekes eredmény, hogy a Mann-Whitney próba szerint a felekezeti gimnáziumban tanulók magasabb értéket tulajdonítottak annak, hogy nyelvvizsga bizonyítványra tegyenek szert. Eredményeink azzal magyarázhatóak, hogy a mintát kitöltő felekezeti iskolákba járó nyelvtanulók szülei alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, mint állami iskolába járó társaik szülei, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a szülők eltérő értékeket közvetíthetnek gyermekeik számára, amelyek kompenzálható hatással bírnak szocioökonómiai hiányosságaikra. Feltételezhető, hogy az alacsonyabb végzettségű szülői kompozíciójú családokban a szülők egyrészt erős munkamorállal rendelkeznek, és ezt a szorgalmat és értéket átörökítik gyermekeik számára, mely a gyermekek jövőjét illetően kiváló alapot nyújthat. Ezt a feltételezést támasztja alá Bogt et al. (2005) kutatása, akik úgy vélik, hogy a magasabb szocioökonómiai kompozíciójú iskolákban tanuló fiatalok könnyebben megengedhetik maguknak, hogy lazább elképzeléseik legyenek a munka – jelen esetben tanulás – fontosságáról, mert számukra többé-kevésbé nyilvánvaló a foglalkozási rendszer magasabb szintjeibe való beilleszkedés.

#### 7.2.4. Az angol nyelvi árnyékkoktatás eredményessége szektorközi összehasonlításban

H.3.3. alhipotézisünk alapján a továbbiakban leíró statisztika alkalmazásával arra kerestük a választ, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban való eredményesség tekintetében is megegyeznek-e az arányok a különböző fenntartású gimnáziumokban, mely eredményesség mérésére a középfokú nyelvvizsga bizonyítvány meglétét vettük alapul (39. táblázat).

**39. táblázat: Angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel eredményessége a nyelvvizsga bizonyítvány tükrében szektorközi összehasonlításban (N=711) p=0,002 (sor-, és oszlopszázalék)**

	Angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vett (p=0,003)		Angol nyelvi árnyékkoktatásban nem vett részt (p=0,181)	
	Állami	Felekezeti	Állami	Felekezeti
Nyelvvizsgát tett				
<i>Elemsszám</i>	92	62	60	44
<i>Sorszázalék</i>	59,7%	40,3%	57,7%	42,3%
<i>Oszlopszázalék</i>	54,1%	38%	30,5%	24,3%
<i>Korrigált hibatarag</i>	2,9	-2,9	1,3	-1,3
Nyelvvizsgát nem tett				
<i>Elemsszám</i>	78	101	137	137
<i>Sorszázalék</i>	43,6%	56,4%	50%	50%
<i>Oszlopszázalék</i>	45,9%	62%	69,5%	75,7%
<i>Korrigált hibatarag</i>	-2,9	2,9	-1,3	1,3
Összes				
<i>Elemsszám</i>	170	163	197	181
<i>Sorszázalék</i>	51,1%	48,9%	52,1%	47,9%

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Eredményeink arra mutatnak rá, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatás egyértelműen pozitív hatást fejtett ki a nyelvtanuló eredményességére mindkét szektorban (p=0,002). Ugyanakkor kiemelendő, hogy az állami fenntartású gimnáziumban tanulók jóval nagyobb arányban tettek szert nyelvvizsgára – akár részt vettek angol nyelvi árnyékkoktatásban (N=92, 54,1%), akár nem (N=60, 30,5%) –, mint az egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói (részt vevő nyelvtanulók N=62, 38%; részt nem vevő nyelvtanulók N=44, 24,3%). Amennyiben részt vettek angol nyelvi árnyékkoktatásban, az állami gimnáziumokban tanulók valamivel nagyobb arányban szereztek nyelvvizsgát (54,1%), mint nem szereztek (45,9%), míg a részt nem vevő állami gimnáziumi tanulók között szignifikánsan nagy a különbség eredményesség tekintetében: 30,5 százalékuk szerzett nyelvvizsgát, és 69,5 százalékban nem szerzett. Érdekes módon az egyházi fenntartású gimnáziumokban fordított arányok tapasztalhatóak az angol

nyelvi árnyékkoktatás tekintetében: alacsonyabb azoknak a nyelvtanulóknak az aránya, akik sikeres nyelvvizsgát tettek (38%), mint akik nem (62%).

Az állami szektorban tapasztalható, magasabb nyelvvizsga arány feltételezhetően azzal magyarázható, hogy az állami iskolába járó diákok nagyobb mértékű versenyszellemnek vannak kitéve, amely egyfajta nyomást gyakorol rájuk. King et al. (2012) a versenyszellem és a tanulmányi eredményesség előre jósolhatóságára hívják fel a figyelmet. Emellett az állami gimnáziumok magasabb szocioökonómiai háttérű kompozíciója szintén nagyobb mértékben járul hozzá a tanulók eredményességéhez. Ezzel szemben, a mintánkat alkotó, alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói eleve hátránnyal indultak, melynek leküzdésére az angol nyelvi árnyékkoktatás nem volt elegendő.

Ezek után eredményeink igazolására regressziós eljárással – először a teljes mintára vonatkozóan, majd az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevők csoportját leválasztva – vizsgáltuk, hogy található-e összefüggés a nyelvtanulási eredményesség, a nyelvtanuló családjának kulturális tőkéje és az iskola fenntartójának típusa között (40. táblázat).

**40. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre szektorközi összehasonlításban teljes gimnáziumi minta (N=711) (Exp (B) regressziós együtthatók)**

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Vármegyeszékhelyen élsz?	0,324	0,176	3,378	1	p=0,066	1,383
Édesanyád rendelkezik felsőfokú végzettséggel?	1,070	0,165	41,979	1	p<0,001	2,917
Állami fenntartású gimnáziumba jársz?	0,439	0,165	7,071	1	p=0,008	1,551
Constant	-		46,535	1	p=0,015	0,650

A Naglegerke R<sup>2</sup> érték 0,097, Cox and Snell érték 0,073

*Forrás: ÁNYK 2023*

A szektorközi összehasonlításban végzett binomiális logisztikus regressziós elemzés szignifikáns értékeket mutatott a társadalmi háttérváltozók és tanulói eredményesség viszonylatában. Változóként a nyelvtanuló családjának településtípusát, az anya végzettségét és a gimnázium fenntartójának típusát vontuk be. A 40. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy a teljes minta tekintetében az anya iskolázottsága és a gimnázium fenntartója változók pozitív hatást fejtenek ki. A logisztikus regressziós modell statisztikailag szignifikánsnak bizonyult. Míg a tanuló családjának településtípusa nem meghatározó a nyelvvizsga eredményességre, a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei 2,917-szer nagyobb valószínűséggel lesznek eredményesebbek, mint az alap- vagy középfokú végzettségű anyák gyermekei. A gimnázium fenntartójának típusát tekintve elmondható, hogy az állami fenntartású gimnáziumokban tanuló diákok jóval nagyobb valószínűséggel (Exp(B) 1,551)

tesznek szert középfokú nyelvvizsgára, mint az egyházi fenntartású gimnáziumokban tanuló diákok.

Ezek után arra irányulóan folytattuk kutatásunkat, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő tanulók esetében hasonló eredményeket kapunk-e a teljes mintához viszonyítva a társadalmi háttérváltozók bevonásával.

**41. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre szektorközi összehasonlításban az angol nyelvi árnyékoktatásban résztvevők körében (N=333) (Exp (B) regressziós együtthatók)**

	B	S.E.	Wald	d.f.	Sig.	Exp(B)
Vármegyeszékhelyen élsz?	0,048	0,253	0,036	1	p=0,85	1,049
Édesanyád rendelkezik felsőfokú végzettséggel?	1,364	0,248	30,167	1	p<0,001	3,913
Állami fenntartású gimnáziumba jársz?	0,638	0,238	7,207	1	p=0,007	1,892
Constant	-7,44	0,245	9,248	1	p=0,002	0,475

A Naglegerke R<sup>2</sup> érték 0,163, Cox and Snell érték 0,122

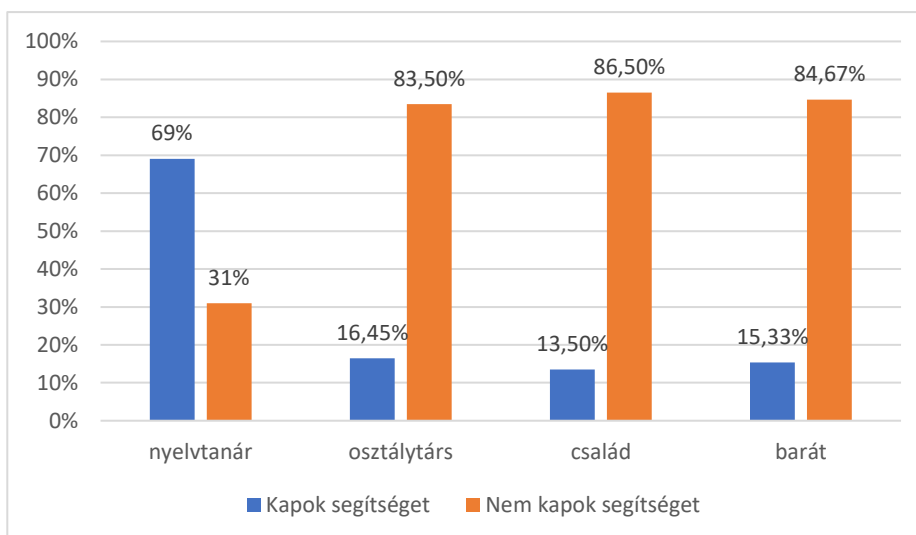
*Forrás: ÁNYK-2023*

Regressziós vizsgálatunk alapján elmondható, hogy a magántanárhoz járó gimnáziumi tanulókat (N=333) illetően nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést a településtípus alapján (41. táblázat). Nagyon fontos eredmény, hogy a felsőfokú anyák gyermekeinek esélyei jelentős mértékben tovább nőttek, és amennyiben részt vettek angol nyelvi árnyékoktatásban, 3,913-szor nagyobb valószínűséggel szereztek nyelvvizsgát, mint azok a nyelvtanulók, akik édesanyja nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel. A gimnázium fenntartójának típusa továbbra is jelentős hatást fejtett ki az angol nyelvi árnyékoktatásban résztvevők esélyeinek növelésére, azonban a teljes mintához képest nem nőttek tovább a részt vevő, állami gimnáziumokban tanulók esélyei, és 1,892-szer nagyobb valószínűséggel voltak eredményesek a nyelvtanulók, egyházi fenntartású gimnáziumba járó társaikhoz képest. H.3.3. alhipotézisünk teljes mértékben beigazolódott.

### **7.2.5. Társas támogatottság: az elsődleges és másodlagos szocializációs szintér támogató hatása mint kompenzáló tényező a nyelvtanulásban szektorközi összehasonlításban**

Láthattuk, hogy szektorközi összehasonlításban az általunk vizsgált mintában az állami gimnáziumi tanulók nagyobb valószínűséggel lettek eredményesek a nyelvtanulásban, ami feltételezhetően a magasabb versenyszellemmel és az iskola magasabb társadalmi kompozíciójával magyarázható. Ugyanakkor az iskola feladata kompenzálni azokat a hiátusokat, melyek az alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező családi háttérből fakadnak (Engler, 2020). Ilyen kompenzáló erő lehet például, hogy az iskolai közösség személyes figyelmet fordít a diákok egyéni fejlődésére, vagy a pedagógusok differenciált oktatási technikákat alkalmazva támogatják tanulóik tanulmányi előrehaladását. A továbbiakban negyedik kutatási kérdésünk alapján arra keressük a választ, hogy a különböző fenntartói szektorokban milyen hatása van a társas támogatottságnak az árnyékoktatásban való részvételre és eredményességre. H.4. alapján feltételeztük, hogy az egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulóit magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek, ami miatt az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel kisebb arányú lehet, és az eredményességre is pozitívan hat. Kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében első lépésben leíró statisztikai elemzésen keresztül arra kerestük a választ, hogy a teljes minta tekintetében a nyelvtanulók számíthatnak-e az iskolai nyelvtanáruk, családjuk, osztálytársaik, barátaik segítségére, majd azt elemeztük, hogy ez a fajta segítségnyújtás a tanulásban összefüggésbe hozható-e az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi aránnyal. Ez utóbbi kérdés megválaszolásához a coleman-i társadalmi tőke elmélet (Coleman et al., 1966) alapján végeztünk arra irányulóan elemzést, hogy a felekezeti gimnáziumokban történő oktatásban milyen fajta kompenzáló erő jellemző, mely eredményeket a továbbiakban mutatunk be.

**14. ábra: Gimnáziumi nyelvtanulók számára nyújtott segítség típusa (N=711) (százalék)**



*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 14. ábra arra mutat rá, hogy mindkét szektorban a nyelvtanulók valamennyi, általunk vizsgált területen számíthattak segítségre, azonban legnagyobb mértékben (69%) az iskolai nyelvtanár segítségét vették igénybe. Alacsonyabb arányban, 16,45 százalékban osztálytársak segítették a nyelvtanulókat a tanulásban, ezt követi 15,33 százalékban a barátok támogatása, majd 13,50 százalékban a család által nyújtott segítség. Szektorközi összehasonlításban szignifikáns eltérést két esetben kaptunk, melyet a 42. táblázat szemléltet.

Míg a teljes gimnáziumi mintában a nyelvtanulók mindkét szektorban elsősorban nyelvtanáraik segítségére számíthattak (felekezeti gimnáziumok 69,80%, állami gimnáziumok 51,10%), ugyanakkor a nyelvtanulók magasabb aránya (61,50%) kapott segítséget a családjától a felekezeti fenntartású gimnáziumokban, míg ez az arány az állami fenntartású gimnáziumokban szignifikánsan alacsonyabb (38,50%,  $p=0,006$ ). Az osztálytársak szintén a felekezeti gimnáziumokban támogatták egymást magasabb arányban (62,40%), ezzel szemben az állami fenntartású gimnáziumokban szignifikánsan alacsonyabb arányban (37,60%,  $p=0,001$ ) kaptak segítséget osztálytársaiktól a nyelvtanulók. Annak ellenére, hogy az iskolai nyelvtanár, valamint a barátok esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést, az általuk nyújtott segítség jelentőségétől sem tekinthetünk el, hiszen mind a nyelvtanár, mind a barátok mindkét szektorban hasonlóan magas arányban segítették a nyelvtanulók haladását.

**42. táblázat: Gimnáziumi nyelvtanulók számára nyújtott segítség típusa szektorközi összehasonlításban (teljes gimnáziumi minta, N=711) (oszlopszázalék)**

Teljes gimnáziumi minta (n=711)	Állami fenntartású gimnáziumok (n=367)		Felekezeti fenntartású gimnáziumok (n=344)		p
	Kap segítséget	Nem kap segítséget	Kap segítséget	Nem kap segítséget	
Kapsz-e segítséget az iskolában nyelvtanárodtól?	51,10%	52,80%	69,80%	29,90%	0,539
Kapsz-e segítséget családodtól?	38,50%	53,70%	61,50%	46,30%	0,006
Kapsz-e segítséget osztálytársadtól?	37,60%	54,40%	62,40%	45,60%	0,001
Kapsz-e segítséget barátodtól?	48,60%	52,20%	51,40%	47,80%	0,533
Angol nyelvi árnyékképzésben részt vevők (n=333)	(n=170)		(n=163)		
Kapsz-e segítséget az iskolában nyelvtanárodtól?	61,8%	38,2%	61,3%	38,7%	0,593
Kapsz-e segítséget családodtól?	12,4%	87,6%	17,2%	82,8%	0,138
Kapsz-e segítséget osztálytársadtól?	12,4%	87,6%	17,2%	82,8%	0,138
Kapsz-e segítséget barátodtól?	15,03%	84,7%	14,7%	85,3%	0,503

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A teljes mintával szemben azt láthatjuk, hogy az angol nyelvi árnyékképzést igénybe vevő nyelvtanulók vonatkozásában nem kaptunk szignifikáns eltérést az iskolai nyelvtanártól, családtól, osztálytársától vagy baráttól kapott segítségnyújtás tekintetében, azaz az iskolai segítségnyújtás nem mutatott összefüggést az angol nyelvi árnyékképzésben való részvételi aránnyal. Érdekes eredmény ugyanakkor, hogy a nyelvtanulók ebben a csoportban is jelentős mértékű segítségre számíthatnak iskolai nyelvtanáruktól, ugyanakkor a társas támogatottság egyéb formája (családi, osztálytárs, barát) viszonylag alacsony mindkét szektorban.

Eredményeink alapján a teljes mintát tekintve a szektorközi különbségben tapasztalt eltérő arányok magyarázatára az szolgálhat, hogy a felekezeti gimnáziumokban feltételezhetően mind a pedagógusok, mind a szülők nagyobb hangsúlyt fektetnek a diákok jellemformálására, a társas normák és erkölcsi értékek kialakítására. Ezek az erőforrások mind a Durkheim (2003, idézi Pusztai, 2020b, 207.o.) által leírt közösség-szervező erővel bírnak, és támogatást jelenthetnek a tanulók jólétére és egyéni fejlődésére. Ugyan a felekezeti gimnáziumokban felülreprezentáltak voltak jelen a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező szülők, eredményeinket a szakirodalmi adatok igazolják, hiszen a szülők abban az esetben is figyelemmel fordulnak gyermekeik felé, ha kedvezőtlenebb státuszmutatók jellemzik a családot

(Pusztai, 2020b, 207.o.), és az ő családjaikban magasabb lehet a szülői bevonódás mértéke. Az angol nyelvi árnyékoktatásban ez a fajta szülői bevonódás Coleman (1988) társadalmi tőkeelméletével támasztható alá, aki úgy véli, hogy a társadalmi tőke megléte hozzájárulhat ahhoz, hogy egyéb tőkefajták hiányosságait kompenzálja. Pusztai kiemeli annak a jelentőségét, hogy a „közösséghez való tartozás javítja az iskola hatékonyságát” (Pusztai, 2020a, 37.o.), így például az iskola kompozíciója miatt generált hátrányok – melyek az alacsonyabb végzettségű családok összetételéből adódnak –, kompenzálhatóak a társadalmi tőke, azaz a közösség szerepének hangsúlyozása által. Ennek a kompenzáló szerepnek a gyakorlására nagyszerű teret szolgáltatnak a vallási közösségek.

A család részéről való támogatottságra Pusztai, mint a falakon kívüli tőkeforrásokra utal (2020a, 41.o.), mivel a tanuló családja szintén pozitív erővel tud hatni a tanulmányi eredményességre. Bandura szociális tanulás elmélete (1989) alapján, az egyén környezetében élő családtagok, barátok, fontos szereplők mintát nyújthatnak az egyén számára, és motiváló hatással lehetnek a tanulási folyamatban.

Annak mérésére, hogy az oktatás színterén megtapasztalt, a nyelvtanárral folytatott munka hatással volt-e a nyelvtanuló angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi motivációjára, a kérdőív *Egyéni haladási tempó* itemeire vonatkozóan végeztünk vizsgálatot.

#### **7.2.6. Egyéni haladási tempó, mint kompenzáló tényező**

A közösség hatása, a kölcsönös segítségnyújtás és egymás támogatása az oktatásban használt tevékenységi formákra is hatással lehet, továbbá hozzájárulhat a személyre szabottabb oktatási élményekhez. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a személyre szabottság hiánya hatással lehet-e az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre. A formális oktatás során alkalmazott egyéni haladási tempó vizsgálata jelentőséggel bír kutatásunkban, hiszen feltételezhetően hozzájárul a nyelvtanuló angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi arányához. Ennek feltárására normalitás vizsgálatot végeztünk, mely kutatási mérőeszközünk *Nyelvtanítási módszer* és *A nyelvtanár motivációs hatására* vonatkozó dimenziókban az *egyéni tempóra* vonatkozó három item esetében bír jelentőséggel számunkra:

- A tanárom számomra megfelelő tempóban tanítja az angolt. (17. item)
- Szeretnék a saját tempómnak megfelelően tanulni angolul. (18. item)
- A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha a tanulás tempóját a képességeimhez igazítja. (54. item)

A Kolmogorov Smirnov vizsgálat nem mutatott normál eloszlású mintát, így a 0-hipotézis elvetésével nem-paraméteres próba lefuttatásával elemeztük az egyéni tanulási tempó

és angol nyelvi árnyékkoktatás közötti összefüggéseket. A Mann-Whitney teszt eredménye az alábbi rangátlagokat adta:

**43. táblázat: Egyéni tanulási tempó szektorközi összehasonlításban (N=333) (rangátlag)**

	Mann-Whitney U	Z	Állami rangátlag	Felekezeti rangátlag	p
A tanárom számomra megfelelő tempóban tanítja az angolt	56824,000	-2,027	338,83	368,38	0,043
Szeretnék a saját tempómnak megfelelően tanulni angolul	55369,500	-2,536	337,84	371,70	0,011
A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha a tanulás tempóját a képességeimhez igazítja.	44280,000	-3,562	301,37	351,82	p<0,001

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A 43. táblázat alapján az egyéni tempóval kapcsolatban fontos kiemelnünk, hogy az állami fenntartású gimnáziumba járó tanulók kevésbé voltak elégedettek az iskolai oktatás tempójával („A tanárom számomra megfelelő tempóban tanítja az angolt”, MR=338,83), mint felekezeti gimnáziumba járó társaik (MR=368,38), és feltételezhető, hogy emiatt vették igénybe az angol nyelvi árnyékkoktatást. A második item esetében („Szeretnék a saját tempómnak megfelelően tanulni angolul”) is jelentős eltérést kaptunk, mivel az állami gimnáziumban tanulók alacsonyabb arányban igényelték az egyéni tempóban való haladást (MR=337,84), mint felekezeti iskolákba járó társaik (MR=371,70), ami annak tulajdonítható, hogy jellemzően valamennyi diák szeretett volna a saját tempójában tanulni. Feltételezhető, hogy azok, akik magántanárhoz fordultak, kevésbé voltak elégedettek, kevésbé voltak elfogadóak a formális nyelvórán tapasztalt nyelvtanulási tempóval, mint társaik. A harmadik item esetében („A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha a tanulás tempóját a képességeimhez igazítja”) szintén szignifikánsan (p<0,001) magasabb rangátlagot kaptunk a felekezeti gimnáziumba járók esetében (MR=351,82), mint az állami gimnáziumba járók (MR=301,37) esetében.

Hegedűs (2021) korábbi kutatási eredményeivel egyezően, jelen kutatási eredményünk alátámasztja, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók elsősorban az egyéni tempóban való haladást igényelték. Az általunk kitöltött mintában a felekezeti gimnáziumokban tanuló diákoknak nagyobb arányban volt lehetőségük megtapasztalni a tanáraik által nyújtott egyéni haladást, nagyobb figyelmet kaptak pedagógusaiktól. Eredményeink Bacskai korábbi kutatási eredményeit igazolják (Bacskai, 2020a), aki arra hívja fel a figyelmet, hogy a magasabb arányú hátrányos SES családi háttérrel rendelkező tanulók számára a pedagógus részéről magasabb fokú differenciálásra van szükség. Emellett a mintákban alacsonyabb szocioökonómiai réteget képviselő egyházi fenntartású

gimnáziumokba járó tanulók esetében úgy tapasztaltuk, hogy a nyelvtanulók családjainak szocioökonómiai háttérük által előidézett hátrányaikat az iskola igyekezett kompenzálni. Ezzel Coleman társadalmi tőkeelmélete beigazolódott.

Míg az állami fenntartású gimnáziumokban a magasabb kulturális tőke által nyernek magasabb fokú támogatást a diákok, az egyházi fenntartású gimnáziumokban az alacsonyabb kulturális tőke kompenzációjaként feltételezhetően a magasabb társadalmi tőke, a közösség szerepe (Pusztai et al., 2024) – mint kulcsfontosságú érték (Major et al., 2022) –, jelent magasabb fokú szülői bevonódást az iskola életébe. Összességében véve elmondható, hogy negyedik kutatási kérdésünk alapján felállított hipotézisünk részben igazolódott be, ugyanis kutatásunkban az alacsonyabb státusú szülői kompozíció ellenére az egyházi fenntartású gimnáziumok valóban magasabb társadalmi tőkével rendelkeztek. Ugyanakkor a közösség által való támogatottság, mint társadalmi tőkeforrás nem volt pozitív hatással az árnyékoktatásban való részvételi arányra, és az angol nyelvi árnyékoktatás eredményességére sem.

## 8. ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS ÉNHATÉKONYSÁG

A nyelvtanulók eltérő mértékű énhatékonysággal rendelkeznek, mivel környezetük által különböző hatások érik és alakítják őket. Meghatározóak azok a hatások, amelyek az elsődleges szociális szinten, a családban determinálódnak. Kutatásunk célja annak feltárása, hogy a nyelvtanulót érő hatások milyen összefüggéseket mutatnak az angol nyelvi árnyékoktatás vonatkozásában a nyelvtanuló szocioökonómiai háttérének változói mentén. Arra a kutatási kérdésre is választ keresünk, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel képes-e kompenzálni az alacsonyabb énhatékonysági szinttel rendelkező nyelvtanulók hiányosságait, vagyis pozitív hatással van-e a nyelvtanulók saját képességeibe vetett hitére.

Jelen fejezetben ötödik kutatási kérdésünkre irányulóan végzünk elemzéseket, és arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk, milyen módon hozható összefüggésbe a nyelvtanuló énhatékonysága az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétellel. Ötödik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a vármegyeszékhelyen élő, felsőfokú iskolázottságú anyák gyermekei esetében az árnyékoktatás pozitívan hat a nyelvtanulók énhatékonyságára. Feltételezésünk szerint az angol nyelvi árnyékoktatás elsősorban a nyelvtanulók szóbeli kifejező képességére vonatkozó énhatékonyságát növeli, mivel a formális nyelvoktatás során az olvasással kapcsolatos feladatok elvégzése kerül előtérbe, míg az árnyékoktatás a szóbeli készség fejlődését támogatja.

Kutatásunk során a nyelvvizsgacél dimenziók kiemelkedő szerepet kaptak az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel tényezőit tárgyalva. A nyelvtanulási célok kitűzéséhez és azok megvalósításához jelentős mértékű énhatékonyság szükséges. A célkitűzés és a célok megvalósítása mellett az énhatékonyság számos egyéb módon hatással van a nyelvtanulási területekre: pozitív hatással bír a motivált nyelvtanulásra (Piniel & Csizér, 2013), és segíti a nyelvtanulókat a megfelelő tanulási stratégiák elsajátításában (Jungert & Rosander, 2010). Kutatásunkban a nyelvtanulásra irányuló célkitűzések mérhető változója a nyelvvizsga eredményesség, mely énhatékonyságra vonatkozó összefüggéseinek feltárására kutatásunk mérőeszközének *Énhatékonyság* dimenziója vonatkozásában végeztünk elemzéseket.

Az *Énhatékonyság* dimenziót hat item mentén konstruáltuk, annak mérésére, hogy a nyelvtanulók milyen mértékben hittek saját, a nyelvtanuláshoz szükséges különböző képességekre irányuló képességeikben. Ezen képességek a szóbeli feladatok elvégzésére, az olvasással kapcsolatos feladatok elvégzése, írásbeli feladatok elvégzése, az angol órán idegen nyelvű szövegek megértése, az angol nyelvű beszéd megértése, valamint nyelvórán feltett kérdésekre való válaszadás területeit foglalják magukba. A dimenzió Piniel és Csizér (2013) kutatásából került felhasználásra (44. táblázat).

**44. táblázat: Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje alapján a kérdőív Énhatékonyság dimenziója**

Énhatékonyság dimenzió itemei (Cronbach-alfa 0,907) (Piniel & Csizér, 2013, 546. o. alapján)	Eredmények bemutatásakor használt rövidítések
Biztos vagyok benne, hogy az angol órán meg tudom csinálni a szóbeli feladatokat (Piniel & Csizér, 2013, 546.o. SE1 item)	szóbeli feladatok elvégzése
Biztos vagyok benne, hogy az angol órán meg tudom csinálni az olvasással kapcsolatos feladatokat (Piniel & Csizér, 2013, 546.o. SE2 item)	olvasással kapcsolatos feladatok elvégzése
Biztos vagyok benne, hogy az angol órán meg tudom csinálni az írásbeli feladatokat (Piniel & Csizér, 2013, 546.o. SE3 item)	írásbeli feladatok elvégzése
Biztos vagyok benne, hogy ha idegen nyelvű szövegeket hallgatunk az angolórán meg tudom csinálni az ezzel kapcsolatos feladatokat (Piniel & Csizér, 2013, 546.o. SE4 item)	idegen nyelvű szövegek megértése
Biztos vagyok benne, hogy megértem, amit angolul mondanak nekem a nyelvtanórán (Piniel & Csizér, 2013, 546.o. SE5 item)	angol nyelvű beszéd megértése a nyelvtanórán
Biztos vagyok benne, hogy a nyelvtanórán feltett kérdésekre tudok angolul válaszolni (Piniel & Csizér, 2013, 546.o. SE6 item)	nyelvtanórán feltett kérdésekre a válasz

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

**8.1. Az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel és a nyelvtanuló énhatékonysága közötti összefüggések**

Ötödik kutatási kérdésünk megválaszolásához első lépésként leíró statisztikát alkalmaztunk, és elemeztük az énhatékonyság dimenzió itemeinek átlagait. Ezek után nem-paraméteres vizsgálatot végeztünk, hogy feltárjuk az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő és részt nem vevő nyelvtanulók énhatékonysága, nyelvvizsga eredményessége és kulturális tőkéje közötti összefüggéseket.

**45. táblázat: Énhatékonyság dimenzió átlagai (N=1010) (átlag és szórás)**

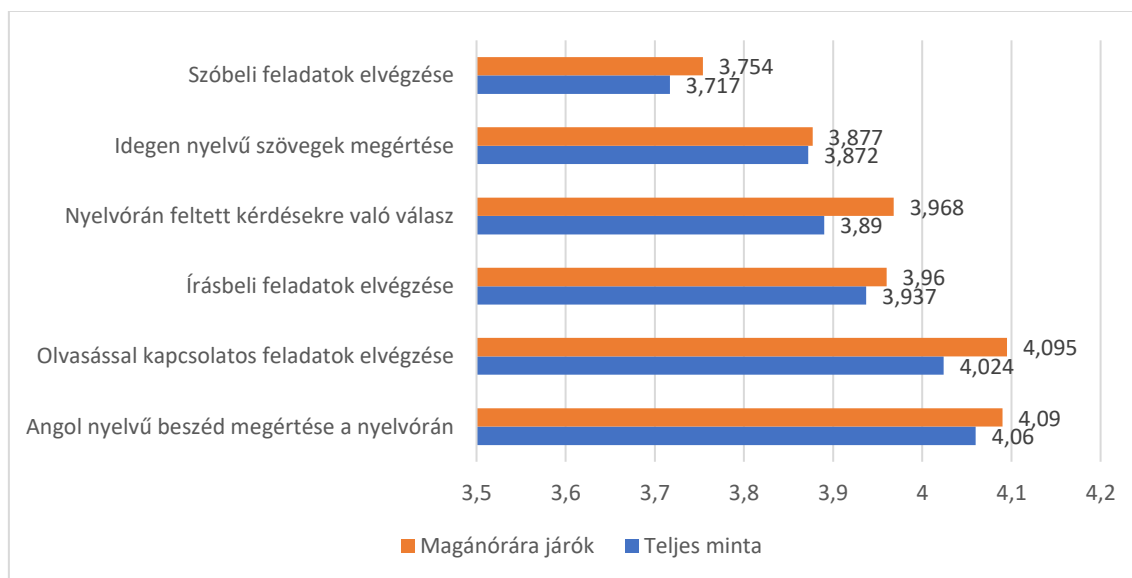
Énhatékonyság dimenzió (Piniel és Csizér, 2013, 546. o. alapján)	Átlag	Szórás
Biztos vagyok benne, hogy az angol órán meg tudom csinálni a szóbeli feladatokat (Piniel és Csizér, 2013, 546.o. SE1 item)	3,717	1,2076
Biztos vagyok benne, hogy az angol órán meg tudom csinálni az olvasással kapcsolatos feladatokat (Piniel és Csizér, 2013, 546.o. SE2 item)	4,024	1,0584
Biztos vagyok benne, hogy az angol órán meg tudom csinálni az írásbeli feladatokat (Piniel és Csizér, 2013, 546.o. SE3 item)	3,937	1,1010
Biztos vagyok benne, hogy ha idegen nyelvű szövegeket hallgatunk az angolórán meg tudom csinálni az ezzel kapcsolatos feladatokat (Piniel és Csizér, 2013, 546.o. SE4 item)	3,872	1,0816
Biztos vagyok benne, hogy megértem, amit angolul mondanak nekem a nyelvrán (Piniel és Csizér, 2013, 546.o. SE5 item)	4,06	1,035
Biztos vagyok benne, hogy a nyelvrán feltett kérdésekre tudok angolul válaszolni (Piniel és Csizér, 2013, 546.o. SE6 item)	3,890	1,0710

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Ahogy a 45. táblázat szemlélteti, a teljes mintát tekintve elmondható, hogy az énhatékonyság dimenzió valamennyi iteme esetében magas átlagokat adtak a nyelvtanulók, azonban legmagasabb átlagot az angol nyelvű megértésre irányulóan („Biztos vagyok benne, hogy megértem, amit angolul mondanak nekem a nyelvrán”, M=4,06) kaptunk, majd ezt követi az olvasásra irányuló feladatok elvégzésében való hit („Biztos vagyok benne, hogy az angol órán meg tudom csinálni az olvasással kapcsolatos feladatokat”, M=4,024). Ezek után legnagyobb mértékben az írásbeli feladatok megoldására vonatkozó képességükben hittek a nyelvtanulók (M=3,937), a nyelvrán feltett kérdések megválaszolásában való képességükben (M=3,890), illetve az idegen nyelven való hallásértésre irányuló feladatok megoldásában való képességükben (M=3,872). A nyelvtanulók legkisebb mértékben a szóbeli feladatok megoldásában való készségükben bíztak (M=3,717). Ezen eredményeink azzal magyarázhatóak, hogy a nyelvtanárok feltételezhetően legtöbbször olvasásértésre vonatkozó feladatokat végeztetnek a nyelvtanulókkal a nyelvrán, és írásbeli (nyelvtani) feladatok végzésre fókuszálnak. Annak ellenére, hogy feltételezhetően angol nyelvű magyarázatok is elhangzanak, amelyek megértése nem okoz nehézséget a nyelvtanuló számára, a szóbeli feladatok gyakran háttérbe szorulnak, aminek hiányában a nyelvtanulók az angol nyelvi árnyékoktatást veszik igénybe. Ezt a következtetést igazolja Hegedűs (2021) kutatása, aki

nyelvtanulók szüleivel végzett kutatásában úgy találta, hogy a magántanárral való tanulás egyik gyakori oka a beszédkészség gyakorlása volt. Ezek után arra voltunk kíváncsiak, hogy az angol nyelvi árnyékkoktatás befolyásolja-e a nyelvtanulók énhatékonyságát, valamint abban az esetben, ha befolyásolta, és feltételezhetően növelte azt, akkor mely részterületekre volt hatással leginkább.

**15. ábra: Az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók énhatékonysága (N=490) a teljes minta viszonylatában (átlag)**



*Forrás: ÁK-INYK 2023*

A leíró statisztika eredményei azt mutatják, hogy a teljes mintához viszonyítva az angol nyelvi árnyékkoktatásban résztvevők valamivel magasabb énhatékonysággal rendelkeztek társaiktól, a nyelvtanulással kapcsolatos képességeikbe vetett meggyőződésük tekintetében (15. ábra). Az olvasással kapcsolatos feladatok elvégzésében való hit ( $M=4,095$ ) mellett az angol nyelvű beszéd megértése az a szempont, ami legnagyobb mértékben hat az énhatékonyságra ( $M=4,09$ ). A várttal ellentétben a szóbeli feladatok elvégzése az angol nyelvi árnyékkoktatást igénybe vevő nyelvtanulók esetében is a legkisebb mértékben hozható összefüggésbe az énhatékonysággal. Ez azért meglepő, mert ahogy korábban bemutattuk, az angol nyelvi árnyékkoktatás igénybevételének egyik leggyakoribb oka a beszédkészség fejlesztése volt (Hegedűs, 2021). Azok esetében, akik részt vettek angol nyelvi árnyékkoktatásban az látható, hogy a nyelvórán feltett kérdések megértésére ható énhatékonyságot magasabbra értékelték ( $M=3,968$ ), mint az írásbeli feladatok elvégzésre irányulót ( $M=3,96$ ), szemben a teljes mintával, ahol az írásbeli készségeket értékelték magasabbra a nyelvtanulók a nyelvórán feltett kérdések megválaszolására való képességük helyett.

Leíró elemzésünk igazolására normalitás vizsgálat végzése után Mann-Whitney próbával vizsgáltuk az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő és részt nem vevő nyelvtanulók énhatékonyságát. A leíró statisztika során kapott elemzések nem nyertek megerősítést, ugyanis eredményeink azt mutatják, hogy az énhatékonyság szempontjából nem tapasztalható szignifikáns eltérés a részt vevők és részt nem vevők között, ugyanis valamennyi item esetében hasonló rangátlagot kaptunk a két csoportban.

Összességében elmondható, hogy a nyelvtanulás valamennyi területére kismértékben bizonyult pozitív hatásúnak az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel. Elgondolkodtató eredmény, hogy ezt a tanulási formát elsősorban szóbeli készségfejlesztés céljából igénybe vevő tanulók készségei közül legnagyobb mértékben nem a szóbeli feladatok elvégzésére irányuló énhatékonyság nőtt, hanem az olvasásértéssel kapcsolatos képességben való hit. Ez azért is érdekes, mert Bíró (2020) magántanárok internetes hirdetéseit elemezve felhívja arra a figyelmet, hogy szinte valamennyi hirdetésben érvként találkozhatunk azzal, hogy a nyelvtanárok hangsúlyozzák a beszédcentrikus óratartást, mint erősséget. Felmerül a kérdés, hogy ennek ellenére vajon az Einhorn (2015) által leírt pedagógiai szemléletváltás hiánya az árnyékoktatásban jelen lévő magán nyelvtanítók körében is érvényes-e, hiszen feltételezhetően az árnyékoktatásban többnyire ugyanazok a nyelvtanárok vesznek részt, akik a formális oktatásban vannak jelen. Kérdésselvetésünk helytállóságát támasztja alá Subedi (2018) eredménye, aki magántanárokkal készített kvalitatív kutatásában úgy találta, hogy a magántanárok ugyanazokat a módszereket alkalmazzák a magántanítás, azaz árnyékoktatás során, mint a formális iskolai órákon, azzal a kivétellel, hogy tudnak a tanuló igényeihez igazodni. Emellett az is elgondolkodtató, hogy amennyiben esetleg a formális oktatásban az olvasással kapcsolatos feladatok voltak a nyelvtanítók előterében, mennyire voltak képesek a beszédközpontú magánórákat hirdető nyelvtanárok (Bíró 2020) megvalósítani eredeti céljaikat és valóban a beszédfejlesztésre fókuszálni. Vagy ezzel ellentétben, a formális tantervet kiegészítve, de mégis ahhoz igazodva, inkább fókuszáltak – az egyébként is főként memóriastratégiákat használó (D. Molnár, 2014) nyelvtanulók – szókincs-, és olvasásfejlesztésére.

## 8.2. Énhatékonyság és kulturális tőke az oktatás szinterein

Ötödik kutatási kérdésünk megválaszolására, következő lépésként összefüggéseket kerestünk a nyelvtanuló énhatékonysága és a kutatásunk alapját képező háttérváltozók között, melyek az alábbi változók: a gimnázium fenntartója, az intézmény szintje, az anya legmagasabb végzettsége, a nyelvtanuló családjának településtípusa, valamint az oktatás színterének telephely típusa. Feltételeztük, hogy a vármegyeszékhelyen élő, magasabb kulturális tőkével rendelkező nyelvtanulók magasabb fokú énhatékonyságra tettek szert, ami pozitívan hatott a nyelvtanulók nyelvvizsga eredményességére. Hipotézisünk tesztelésére átlagértékek meghatározásával indexet hoztunk létre az *Énhatékonyság* dimenzió itemeinek összevonására, és a demográfiai háttérváltozók bevonásával folytattuk elemzésünket. Kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen eltérések jellemzőek a kérdőívet kitöltő teljes minta, valamint az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe vevő nyelvtanulók között. Az énhatékonyság index nem mutatott normál eloszlású mintát a Kolmogorov-Shapiro normalitás vizsgálat során, ezért nem-paraméteres vizsgálaton keresztül folytattuk elemzésünket.

Az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel és az énhatékonyság összefüggései feltárásakor az anya végzettsége, a nyelvtanuló családjának településtípusa, valamint az intézmény szintje volt meghatározó. Az intézmény telephelyének típusa, illetve az intézmény fenntartója nem bizonyult szignifikánsnak, ezért ezt a két változót nem vonjuk be az eredmények ismertetésébe.

A 46. táblázatban az eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanuló kulturális tőkéje jelentősen befolyásolta a nyelvtanulás során a nyelvtanulók énhatékonyságának alakulását: az angol nyelvi árnyékkutatásban résztvevők esetében több változó tekintetében kaptunk szignifikáns eltérést, mint a részt nem vevők esetében. Ugyanis amennyiben nem vett részt a tanuló angol nyelvi árnyékkutatásban, szignifikánsan meghatározónak bizonyult a tanuló neme, az anya iskolázottsága, a tanuló lakóhelyének típusa, valamint az intézmény szintje. Az angol nyelvi árnyékkutatás résztvevőit tekintve az anya végzettsége és a lakóhely típusa esetében kaptunk szignifikáns eltérést. Úgy tűnik, hogy azok a fiú tanulók, akik nem vették igénybe az angol nyelvi árnyékkutatást szignifikánsan magasabb énhatékonysággal rendelkeztek, (MR=269,02) mint a lányok (MR=242,20), azonban ez a különbség a résztvevők körében nem volt tapasztalható. Emellett a felsőfokú iskolázottságú anyák gyermekei magasabb énhatékonysággal rendelkeztek, akár igénybe vették (MR=258,80), akár nem vették igénybe (MR=278,00) az angol nyelvi árnyékkutatást, az alap- vagy középfokú végzettségű anyák gyermekei (igénybe vevők: MR=227,11), igénybe nem vevők: MR=243,97).

**46. táblázat: Angol nyelvi árnyékképzésben való részvétel hatása a nyelvtanulók énhatékonyságára a nem és kulturális tőke vonatkozásában intézményi szinten, teljes minta nem-paraméteres Mann-Whitney próba alkalmazásával (N=1010) (rangátlag)**

Angol nyelvi árnyékképzésben részt vevők	Énhatékonyság	p	Angol nyelvi árnyékképzésben részt nem vevők	Énhatékonyság	p
Nem (n=441) Fiú Lány	228,09 217,12	0,388	Nem (n=509) Fiú Lány	269,02 242,20	0,039
Anya végzettsége (n=489) Diplomás Nem diplomás	258,80 227,11	0,013	Anya végzettsége (n=509) Diplomás Nem diplomás	278,00 243,97	0,014
Lakóhely típusa (n=490) Vármegyeszékhely Nem vármegyeszékhely	264,34 234,66	0,025	Lakóhely típusa (n=509) Vármegyeszékhely Nem vármegyeszékhely	283,30 243,18	0,005
Intézményi szint (n=490) Középiskola Egyetem	240,15 256,74	0,223	Intézményi szint (n=509) Középiskola Egyetem	243,17 288,44	0,002

Nem-paraméteres Mann-Whitney próba

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Az anya végzettsége mellett szintén meghatározónak bizonyult a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa, ugyanis a vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók szignifikánsan énhatékonnyabbak voltak – függetlenül attól, hogy részt vettek-e angol nyelvi árnyékképzésben (MR=264,34) vagy sem (MR=283,30) –, mint kistélepülésen vagy kisvárosban élő társaik (részt vevők: MR=234,66), részt nem vevők: MR=243,18). Látható, hogy a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeit és a vármegyeszékhelyen élőket tekintve az angol nyelvi árnyékképzésben való részvétel nem feltétlenül jelentette az énhatékonyság növekedését, ugyanis ők eleve magasabb énhatékonysággal rendelkeztek, mint az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei és a nem vármegyeszékhelyű tanulók. Ugyanakkor az angol nyelvi árnyékképzés kompenzáló hatással bírt az intézményi szintre, vagyis arra is pozitívan hatott, hogy középiskolába vagy egyetemre járt-e a nyelvtanuló: az intézet szintje szignifikánsan meghatározónak bizonyult, mivel míg az árnyékképzést igénybe nem vevő egyetemisták magasabb énhatékonysággal (MR=288,44) rendelkeztek, mint középiskolás társaik (MR=256,74), az igénybe vevők esetében eltűnik ez a különbség, és a középiskolásokra is az egyetemi hallgatókhoz hasonló énhatékonysági mutatók voltak jellemzőek.

A fenti eredmény azért érdekes, mert a nyelvtanulásra vonatkozó szakirodalom arról számol be (Huang, 2013), hogy a lányok a fiúktól magasabb nyelvi éhatékonysággal rendelkeznek, míg a fiúk elsősorban a matematikával, számítástechnikával és társadalomtudománnyal kapcsolatos képességeikben bíznak magasabb mértékben, mint a lányok. Ezzel ellentétben, Robinson et al. (2022) kutatási eredményeikben a fiúk és a lányok eltérő éhatékonyságát illetően úgy tapasztalták, hogy a lányok éppen a természettudományos tantárgyak tekintetében rendelkeztek magasabb fokú éhatékonysággal a fiúkkal szemben, annak ellenére, hogy korábbi teljesítményük és eredményeik hasonlóak voltak a fiúkéhoz.

Jelen kutatásunkban úgy tűnik, hogy a lányok az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel segítségével tudták kompenzálni hátrányaikat, és a fiúkhöz hasonló szintű éhatékonyságra tettek szert, aminek feltételezhetően az az oka, hogy a lányok eleve szorgalmasabb tanulók, mint a fiúk (Fényes, 2020). Az egyetemisták és a középiskolások éhatékonysága közötti különbség azzal magyarázható, hogy amint Escalera-Chávez et al. (2018) rámutatnak, a középiskolás tanulók gyakran azért teljesítenek alul az iskolában, mert alacsony éhatékonysággal rendelkeznek. A szerzők javaslatként arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatáspolitikusoknak olyan tanulási és tanítási stratégiákat érdemes megfogalmazniuk, melyek növelhetik a tanulók teljesítményét az éhatékonyságuk növelésével. Az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő középiskolás és egyetemista tanulók között azonban eltűnnek a különbségek éhatékonyság szempontjából, amire Bandura (1997) éhatékonyság elmélete nyújthat magyarázatot. Bandura úgy véli, hogy a folyamatos tanulás és fejlődés elengedhetetlen eleme olyan célok kitűzése, amelyek a kompetencia fejlesztésére és új készségek elsajátítására összpontosítanak, és amelyek hozzájárulnak az egyén eredményességéhez.

Szintén szignifikáns eredményt kaptunk a lakóhely településtípusa vonatkozásában. Ugyanis a vármegyeszékhelyen élő nyelvtanulók magasabb éhatékonysággal rendelkeztek, mint azok a társaik, akik nem vármegyeszékhelyen éltek. A lakóhely településtípusának szignifikancia értékére az szolgálhat magyarázatul, hogy a nagyobb városokban élő nyelvtanulóknak feltételezhetően több lehetőségük adódik az iskolán kívüli környezetben is találkozni a nyelvvel, többféle kulturális program közül választhatnak, nagyobb elérhetőségük van a különböző kulturális intézményekhez, mint könyvtárakhoz, angol nyelvű színházhoz, múzeumokhoz, ami növelheti a nyelvben való jártasságukat, magabiztosságukat. Azáltal, hogy a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy változatos informális tanulási környezetekben gyakorolják a nyelvet, szélesedik látókörük, aminek eredményeként önbizalmuk megnő és ez pozitívan hathat éhatékonyságukra.

A háttérváltozók közül végül ki kell emelnünk az anya végzettségének a jelentőségét, mivel az mind az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő, mind a részt nem vevő nyelvtanulók esetében szignifikánsan magasabb rangátlagot eredményezett, vagyis a angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel nem volt kompenzáló hatással az alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekeit illetően. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a magasabb iskolai végzettségű anyák feltételezhetően szélesebb körű készségekkel és ismeretekkel rendelkeznek, mint az alap- és középfokú végzettségű anyák. Ez a fajta magasabb tudás és kompetencia hozzájárulhat az anyák énhatékonyságának növekedéséhez, ami által nagyobb fokú szülői bevonódáson keresztül képesek támogatni gyermeküket a tanulmányaikban.

Ersanli (2015) rámutat arra, hogy a nyelvtanulók nyelvtanulási motivációjának mértékét meghatározza az anya végzettsége, mivel az iskolázottabb édesanyák gyermekei magasabb énhatékonysággal rendelkeznek. A következő alfejezetben ötödik kutatási kérdésünk megválaszolása céljából utolsó lépésként azt tárgyaljuk, hogy ez a magasabb fokú énhatékonyság milyen összefüggést mutat a nyelvtanuló eredményességével.

### 8.3. Énhatékonyság és nyelvvizsga eredményesség

Az énhatékonyságra vonatkozó elemzések során a nyelvvizsga eredményesség és a nyelvtanulók énhatékonysága közötti összefüggéseket tártuk fel nem-paraméteres Mann-Whitney próba végzésével, mivel a normalitás vizsgálat során nem kaptunk normál eloszlású mintát. A Mann-Whitney próba eredményei szignifikáns összefüggést mutattak mind az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevők, mind azok között, akik nem vettek részt angol nyelvi árnyékoktatásban (47. táblázat).

**47. táblázat: Angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel hatása a nyelvvizsga eredményesség vonatkozásában (N=997) (rangátlag)**

Angol nyelvi árnyékoktatásban résztvevők (n=489)	Énhatékonyság	p	Angol nyelvi árnyékoktatásban részt nem vevők (n=508)	Énhatékonyság	p
Van nyelvvizsgája	277,02	p<0,001	Van nyelvvizsgája	328,46	p<0,001
Nincs nyelvvizsgája	199,11		Nincs nyelvvizsgája	204,05	

Nem-paraméteres Mann-Whitney próba

*Forrás: ÁK-INYK 2023*

Bandura (1997) elmélete alapján nem meglepő, hogy a nyelvvizsgával rendelkező nyelvtanulókat (MR=545,46) szignifikánsan magasabb énhatékonyság jellemezte – függetlenül

attól, hogy részt vettek (MR=277,02) vagy nem vettek részt angol nyelvi árnyékkutatásban (328,46) –, mint akik nem tettek le sikeres nyelvvizsgát. A kapott eredmények alapján az látható, hogy ez az oktatási forma önmagában nem növelte a nyelvtanulók éhatékonyságát, ugyanakkor a megfelelő cél kitűzése és annak megvalósítása magas éhatékonyságot eredményezett a nyelvtanulók számára. Ezek az eredmények Greco et al. (2022) kutatási eredményeivel csengenek össze, melyek azt mutatták, hogy a magasabb éhatékonyságú hallgatók azok, akik tanulmányi célokat tűznek ki maguk elé.

Eredményeink Bandura (1997) éhatékonyságra vonatkozó elméletét igazolják, aki úgy véli, hogy a tanulók mindent el tudnak sajátítani, amennyiben elhiszik, hogy meg tudják valósítani céljaikat. Mind a teljes minta, mind az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók esetében a nyelvvizsga eredményesség és az éhatékonyság közti kapcsolat azzal magyarázható, hogy a magas szintű éhatékonysággal rendelkező tanulók szívesebben hajtanak végre feladatokat, ha értékelik a várt eredményt (Bandura, u.o.). Mivel eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsgacél miatt vettek részt angol nyelvi árnyékkutatásban, feltételezhetően a kitűzött célok motiváltabbá, egyszersmind eredményesebbé tették őket. Ez a feltételezés összhangban van Piniel és Csizér (2013) eredményeivel, akik úgy vélik, hogy az éhatékonyság növelheti a nyelvtanuló nyelvtanulásba fektetett erőfeszítését, ami ugyanakkor pozitív tapasztalatokhoz vezethet, tovább erősítve a tanuló éhatékonyságát. Subedi (2018) eredményei arra mutatnak rá, hogy az árnyékkutatásban való részvétel pozitívan hatott arra, hogy a nyelvtanulók mennyi időt fektettek tanulmányaikba, aminek eredményeként a koncentráltabb tanuláson keresztül éhatékonysági szintjük is növekedett. Eredményeink alapján ötödik hipotézisünk részben igazolódott be, ugyanis az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő tanulók éhatékonysága – a teljes angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevők mintáját tekintve – nem volt jelentősen magasabb, mint a részt nem vevő tanulóké. Ugyanakkor az anya felsőfokú végzettsége a nem vármegyeszékhelyen élő, lány tanulók esetében szignifikáns hatással volt az éhatékonyságra az árnyékkutatásban való részvétel eredményeként. Feltételezésünkkel ellentétben, az angol nyelvi árnyékkutatás nem eredményezett szignifikáns hatást a nyelvtanulók nyelvi készségeire irányuló éhatékonyságára.

## 9. A RÉSZVÉTEL, AZ EREDMÉNYESSÉG ÉS AZ ÉNHATÉKONYSÁG TÖBBVÁLTOZÓS ELEMZÉSE

Kutatásunk utolsó lépéseként arra vállalkozunk, hogy az elemzéseink során alkalmazott fő változóink bevonásával végezzünk binomiális regressziós vizsgálatot.

**48. táblázat: A binomiális regresszióba bevont változók, címkéik és értékeik**

Változók		Címke	Értékek	
Egyéni		nem	Lány vagy-e?	1=lány, 0=fíú
		célorientáltság	célkitűzések dimenziókból képzett dichotóm változók (1-3 átlagok alacsony, 4-5 átlagok magas célorientáltságra kódolása)	1=magas célorientáltság 0=alacsony célorientáltság
	kulturális tőke	anya iskolázottsága	Van-e édesanyádnak felsőfokú végzettsége?	1=van, 0=nincs
		településtípus	Vármegyeszékhelyen élsz-e?	1=igen, 0=nem
Intézményi	társadalmi tőke	intézmény szintje	Középiskolás vagy-e?	1=igen, 0=nem
		fenntartó	Állami fenntartójú gimnáziumba jársz-e?	1=igen, 0=nem
		nyelvtanár segítsége	Kapsz-e segítséget nyelvtanárodtól?	1=igen, 0=nem
		osztálytárs segítsége	Kapsz-e segítséget osztálytársadtól?	1=igen, 0=nem
		család segítsége	Kapsz-e segítséget családotól?	1=igen, 0=nem
Alkalmazott módszer	egyéni haladási tempó	egyéni haladási tempó skála (1-3 átlagok nem fontos, 4-5 átlagok fontos egyéni haladási tempó kódolása)	1=fontos, 0=nem fontos	
Vélt hatás	énhatékonyság	énhatékonyság dimenzió itemei (1-3 átlagok alacsony, 4-5 átlagok magas énhatékonyság kódolása)	1=magas, 0=alacsony	
	eredményesség	Van-e nyelvvizsgád?	1=van, 0=nincs	

A regressziós vizsgálat célja az volt, hogy megerősítsük kvantitatív kutatásunkban kapott eredményeinket. Ennek alkalmazását indokoltak tartottuk, mivel a regressziós eljárás lehetőséget nyújt a független és függő változók közötti összefüggések feltárására, valamint a szupresszor hatások azonosítására és kontrollálására a magyarázó változók együttes hatásának vizsgálatán keresztül. Kíváncsiak voltunk arra, hogy kvantitatív kutatásunk eredményei beigazolódnak-e. Ennek érdekében a korábban ismertetett, kutatásba bevont változók (4. ábra) alapján három lépésben végeztünk elemzéseket. Megvizsgáltuk, hogy (1) melyek azok az elemzésünkben használt változók, amelyek hatással vannak az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre, (2) mely változók vannak hatással az árnyékoktatás eredményességére, (3), valamint mely változók mutatnak összefüggést a nyelvtanuló énhatékonyságával kapcsolatban. A binomiális regressziós eljárásba bevont változókat, címkéiket és értékeiket a 48. táblázatban foglaltuk össze.

Első lépésként azt vizsgáltuk, hogy a teljes mintát tekintve mely változók alapján jósolható meg az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel (49. táblázat). Ennek érdekében a táblázatban ismertetett valamennyi változót bevontuk, kivéve az eredményességet. Ennek oka, hogy az angol nyelvi árnyékoktatást eleve a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése miatt vették igénybe a nyelvtanulók, így a nyelvvizsga bizonyítványra, mint az eredményességet mérő változóra kimeneti, nem pedig bemeneti tényezőként tekintettünk.

**49. táblázat: Az angol nyelvi árnyékköztetésben való részvételre ható tényezők (N=1010) (Exp(B) regressziós együtthatók)**

Változók		Függő változó: Jártál-e magánóra <sup>40</sup> ?						
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	
Egyéni		nem	,566	,141	16,114	1	,000	1,762
		célorientáltság	,774	,206	14,034	1	,000	2,167
	kulturális tőke	anya iskolázottsága	1,014	,142	51,048	1	,000	2,756
		településtípus	,147	,149	,970	1	,325	1,158
Intézményi	társadalmi tőke	intézmény szintje	-,222	,157	2,005	1	,157	,801
		fenntartó	-,064	,141	,204	1	,651	,938
		nyelvtanár segítsége	-,446	,147	9,205	1	,002	,640
		osztálytárs segítsége	-,268	,197	1,849	1	,174	,765
		család segítsége	-,183	,213	,735	1	,391	,833
Alkalmazott módszer	egyéni haladási tempó	-,030	,165	,033	1	,855	,970	
Vélt hatás	énhatékonyág	-,210	,146	2,080	1	,149	,811	
Constant		-,749	,355	4,451	1	,035	,473	

Cox and Snell R<sup>2</sup> 0,108, Nagelkerke R<sup>2</sup> 0,145

*Forrás: saját szerkesztés*

Binomiális logisztikus regressziós elemzésünkben megerősítést nyertek korábbi vizsgálatunk eredményei, azaz modellünk szignifikáns értékeket mutatott a nyelvtanuló neme, célorientáltsága, valamint az anya iskolázottsága mint egyéni változók tekintetében. A 49. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy a tanuló neme szignifikáns hatással van arra, hogy részt vesz-e angol nyelvi árnyékköztetésben, ugyanis a lányok 1,762-szer nagyobb valószínűséggel vesznek részt, mint a fiúk. Emellett meghatározó a nyelvtanuló célorientáltsága: a magas célorientáltságú nyelvtanulók körében 2,167-szer nagyobb az esélye, hogy angol nyelvi árnyékköztetésben vegyenek részt. Az anya iskolázottságának jelentőségét a regressziós modell szintén megerősítette: a diplomával rendelkező édesanyák gyermekeinek esetében 2,756-szor nagyobb valószínűséggel becsülhető meg az árnyékköztetésben való részvétel. Fontos eredmény, hogy az intézményi változók közül a nyelvtanár segítsége mint társadalmi tőkeforrás meghatározó: ugyanis amennyiben a nyelvtanulók számíthatnak a nyelvtanár segítségére, kisebb a valószínűsége annak (Exp(B) 0,640), hogy részt vesznek angol nyelvi árnyékköztetésben. A logisztikus regressziós modell statisztikailag szignifikánsnak

<sup>40</sup> angol nyelvi árnyékköztetés

bizonyult ( $p < 0,001$ ). A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a kutatásunkban alkalmazott egyéni és intézményi változók közül melyek azok, amelyek előre jósolják az árnyékoktatásban való nyelvtanulók eredményességét (50. táblázat). Ennek érdekében leválasztottuk a részt vevő tanulókat a teljes mintáról, és így végeztünk elemzéseket.

**50. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatás hatásai a résztvevők körében: a nyelvtanuló eredményességére ható tényezők (N=497) (Exp(B) regressziós együtthatók)**

Változók		Függő változó: Van-e nyelvvizsgád?						
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	
Egyéni	nem	nem	,044	,243	,034	1	,855	1,045
		célorientáltság	,418	,305	1,871	1	,171	1,518
	kulturális tőke	anya iskolázottsága	1,253	,249	25,281	1	,000	3,502
		településtípus	,040	,249	,026	1	,872	1,041
Intézményi	társadalmi tőke	intézmény szintje	-2,144	,306	49,202	1	,000	,117
		fenntartó	,500	,233	4,608	1	,032	1,648
		nyelvtanár segítsége	,150	,240	,391	1	,532	1,162
		osztálytárs segítsége	-,191	,350	,298	1	,585	,826
		család segítsége	-,678	,359	3,566	1	,059	,508
Alkalmazott módszer		egyéni haladási tempó	-,802	,276	8,417	1	,004	,449
Constant			-,250	,533	,220	1	,639	,779

Cox & Snell R Square: 0,259, Nagelkerke R Square: 0,349

*Forrás: saját szerkesztés*

Az 50. táblázat alapján látható, hogy kutatási eredményeink megerősítést nyertek. Az egyéni változók közül az anya iskolázottsága, az intézményi változók közül az intézmény fenntartója voltak pozitív hatással az eredményességre. Ezek alapján a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinek előre jósolhatóan 3,502-szer, míg az állami fenntartású gimnázium tanulóinak 1,648-szor nőttek az eredményességi esélyei, mint társaiknak. További szignifikáns hatása két változónak volt: az intézmény szintjének (Exp(B) 0,117) és a nyelvtanár által nyújtott egyéni haladási tempónak (Exp(B) 0,449), azonban mindkét esetben negatív hatás tapasztalható. Az oktatás szintjére vonatkozó eredményünk megerősíti korábbi adatainkat, mely alapján az egyetemisták eredményessége nagyobb mértékben előre jósolható. Az egyéni haladási tempó – ami kutatásunkban elsősorban a felekezeti gimnáziumokban volt jellemző, ahol alacsonyabb mértékű eredményességet kaptunk – érdekes módon, regressziós modellünkben úgy tűnik nem erősítette, hanem csökkentette a nyelvtanulók eredményességének előre jósolhatóságát. Ez összecseng azzal az eredménnyel, mely szerint az egyéni haladási tempó mint a nyelvtanár által alkalmazott módszer hozzájárul ugyan a

nyelvtanulók motiváltságához, de nem feltétlenül bír kompenzáló erővel az eredményességre az alacsonyabb kompozíciójú gimnáziumokban. Binomiális regressziós modellünk szignifikánsnak bizonyult.

Végül a teljes mintáról leválasztva az árnyékoktatásban részt vevő tanulókat, binomiális regressziós vizsgálat alkalmazásával azt vizsgáltuk, hogy az angol nyelvi árnyékoktatás hatással volt-e a nyelvtanuló énhatékonyságára, de összességében nem kaptunk szignifikáns eltérést ( $p=0,827$ ), azaz korábbi eredményeink megerősítést nyertek: az angol nyelvi árnyékoktatás nem mutatott pozitív hatást a nyelvtanulók énhatékonyságának növekedésére.

Jelen fejezetben binomiális regressziós eljárást alkalmaztunk, melynek célja kutatásunkban kapott eredményeink megerősítése volt. A regressziós elemzések alapján megállapítható, hogy a disszertáció fő változóinak bevonásával korábbi eredményeink megerősítést nyertek.

## 10. ÖSSZEGZÉS

Diszsertációnkban bemutattuk kutatásunk eredményeit, melyek az előzetesen feltárt szakirodalom, a megfogalmazott kutatási kérdéseink és felállított hipotéziseink alapján öt fókuszpont köré rendeződtek: (1) a nyelvtanulók árnyékoktatásban való részvételi aránya és az árnyékoktatás típusa, (2) a nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos célorientáltsága, (3) a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi eredményessége a nyelvvizsga bizonyítvány tükrében, (4) a társas támogatottság, és (5) az énhatékonyság fókuszpontjai köré.

Értekezésünk jelen fejezetének első részében a hipotéziseink tesztelésére vállalkozunk; kutatásunk öt fókuszpontjának eredményeit vertikális-horizontális rendezési elvvel (Hercz, 2007) ismertetjük. Ennek érdekében első lépésként vertikális szemlélettel a hipotézisek tesztelését végezzük el, majd horizontális jelleggel összegezzük a kapott eredményeket. Ezek után bemutatjuk a kutatás relevanciáját, újdonságértékét, implikációit és limitációit, majd további kutatások lehetséges irányait fogalmazzuk meg.

### 10.1. A hipotézisek tesztelése

Az alábbiakban kutatási kérdéseinkre felállított hipotéziseink eredményeit ismertetjük. A hipotézisek tesztelése azért elengedhetetlen a kvantitatív kutatások során, mert lehetőséget teremtenek arra, hogy eredményeinket egybevevessük feltett kutatási kérdéseinkkel, valamint a feltárt szakirodalom során kapott eredményekkel (R.Fedor & Huszti, 2016). Az 51. táblázat összefoglalva szemlélteti értekezésünkben felállított hipotéziseink kiértékelését.

**51. táblázat: Hipotézisek kiértékelése (beigazolódott, nem igazolódott be, részben igazolódott be)**

Hipotézis	Hipotézis kiértékelése
H.1.1.: A nyelvtanulók magasabb arányban vesznek részt a térítés ellenében történő oktatásban végzett tevékenységekben (árnyékkutatásban), mint a térítésmentes tevékenységekben.	beigazolódott
H.1.2.: Árnyékkutatásban elsősorban azok a vármegyeszékhelyen élő lány nyelvtanulók vesznek részt, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik.	beigazolódott
H.2.1.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés céljából veszik igénybe a magán nyelvoktatást (Réti 2009).	beigazolódott
H.2.2.: Az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók feltételezhetően cél-orientáltabbak, mint azok a társaik, akik nem vettek részt magán nyelvoktatásban.	beigazolódott
H.2.3.: Valamennyi településtípuson a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei eredményesebb nyelvtanulók és rendelkeznek magasabb arányban nyelvvizsgával (Imre 2015).	beigazolódott
H.3.1.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók oktatási szinttől és szektortól függetlenül többségében magántanárnál való nyelvi képzésben vettek részt.	beigazolódott
H.3.2.: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók többségükben mindkét szektorban elsősorban nyelvvizsga megszerzése céljából vették igénybe az árnyékkutatást.	beigazolódott
H.3.3.: Az állami fenntartású gimnáziumokba járó nyelvtanulók eredményesebbek, mint a felekezeti gimnáziumokban tanuló nyelvtanulók.	beigazolódott
H.4.: Feltételezzük, hogy az egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek, ami miatt az árnyékkutatásban való részvétel kisebb arányú lehet, és az eredményességre is pozitívan hat.	részben igazolódott be
H.5.: Feltételezzük, hogy az árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók magasabb éhatékonysággal rendelkeznek, mint társaik.	nem igazolódott be

*Forrás: saját szerkesztés*

## **Hipotézis (H1)**

*Első kutatási kérdésünkben* arra kerestük a választ, hogy milyen összefüggés van a nyelvtanulók kulturális- és anyagi tőkéje, valamint nemi eloszlása alapján az árnyékkutatásban és a térítésmentes iskola utáni tevékenységekben való részvételi arányok között. Kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében, szakirodalmi feltárásunk alapján két alhipotézist állítottunk fel. H.1.1. alhipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a nyelvtanulók nagyobb mértékben veszik igénybe az árnyékkutatást, mint a térítésmentes nyelvtanulási tevékenységeket. H.1.2. alhipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkező lány tanulók nagyobb mértékben vesznek részt árnyékkutatásban. A kulturális tőkét elsősorban az anya legmagasabb végzettsége alapján határoztuk meg.

Kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében első lépésként leíró statisztikai elemzés alkalmazásával tártuk fel a kutatási mintákat képviselő nyelvtanulók nemi eloszlását, kulturális és anyagi tőkeforrásait. Az elemzésbe bevont változók a nyelvtanuló neme, a kulturális tőke, azaz a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa, illetve édesanyja legmagasabb végzettsége, valamint az anyagi tőke, azaz az objektív anyagi javak mutatója alkotta. Ezen változók alapján olyan kérdésekre kerestük a választ, hogy milyen társadalmi-gazdasági sajátosságokkal rendelkeznek az árnyékoktatásban részt vevő 11. és 12. osztályos gimnáziumi nyelvtanulók és elsőéves egyetemista hallgatók. A vizsgálati mintában részt vevő nyelvtanulók többsége kisvárosban él, angol nyelvi árnyékoktatásban legnagyobb arányban a vármegyeszékhelyen tanuló diákok vesznek részt. Kutatásunkban az anya legmagasabb végzettsége mint kulturális tőke valamennyi összefüggés feltárásakor szignifikánsnak bizonyult, ugyanis a magasabb végzettségű anyák gyermekei magasabb arányban vettek részt angol nyelvi árnyékoktatásban.

Leíró statisztikai elemzéssel és Pearson Khi négyzet próba alkalmazásával vizsgáltuk, hogy a kérdőívet kitöltő nyelvtanulók az angol nyelvi árnyékoktatás mely formáit vették igénybe. Emellett arra kerestük a választ, hogy található-e összefüggés a tekintetben, hogy a nyelvtanulók milyen arányban vettek részt a tandíj ellenében történő angol nyelvi árnyékoktatásban, valamint térítésmentes iskola utáni tevékenységekben, és hogy milyen fajta anyagi és kulturális tőkével érkeztek. Ennek mérésére nem-paraméteres Mann-Whitney próbát alkalmaztunk. Kutatási eredményeink arra mutattak rá, hogy mind a térítésmentes tevékenységekben, mind a térítés ellenében történő angol nyelvi árnyékoktatásban alacsonyabb számban vannak jelen az alacsonyabban képzett anyák gyermekei, és a fizetett tevékenységben való részvételre is elsősorban az anya legmagasabb iskolai végzettsége mint kulturális tőkeforrás van hatással, és kisebb jelentőséggel bírt a családok anyagi tőkeforrása.

Kutatási kérdésünk megválaszolására a továbbiakban arra kerestük a választ, hogy a nyelvtanulók között milyen nemi különbségek állnak fenn az árnyékoktatásban való részvétel tekintetében, és milyen összefüggés figyelhető meg az árnyékoktatásban való részvételi arány, a nemi eloszlás és a tanuló édesanyjának végzettsége között. H.1.2. alhipotézisünkben feltételeztük, hogy az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő diákok többségében lány tanulók. A fiúk feltételezhetően alacsonyabban vesznek részt nem-formális tanulási tevékenységekben, mivel elsősorban informális tanulás útján bővítik idegennyelv-tudásukat (Szabó, 2021). Hipotézisünk tesztelésére keresztábrás próbát alkalmaztunk. Kutatási eredményeink alapján H.1.2. alhipotézisünk beigazolódott; feltételezésünkkel egyezően az árnyékoktatásban részt vevő diákok többségében lány tanulók. Összességében a fiúk valóban alacsonyabban vettek részt nem-formális tanulási tevékenységekben, ugyanakkor kutatásunk fontos eredménye, hogy valamennyi, árnyékoktatás keretein belül történő

nyelvtanulási tevékenységben részt vevő tanuló édesanyjának végzettsége többnyire felsőfokú végzettséget jelent. Az is fontos eredmény, hogy az édesanya felsőfokú végzettsége olyannyira hatással van az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvételi arányokra, hogy pozitívan hat a nemi eloszlásra is, azaz amennyiben a nyelvtanuló édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett, a részt vevő nyelvtanulók között hasonló arányban voltak jelen a fiú és lány tanulók.

Ezek után H.1.2. alhipotézisünk alapján azt vizsgáltuk, hogy milyen következtetés vonható le a nyelvtanulók árnyékkutatásban való részvételi aránya és a tanulók édesanyjának végzettsége, illetve a lakóhely településtípusa között. Ezek alapján a továbbiakban azt vizsgáltuk az édesanya legmagasabb végzettsége és a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa összevonásával létrehozott index, valamint a gimnázium telephelyének típusa összefüggéseiben, milyen következtetések vonhatóak le keresztábrás próba alkalmazásával. H.1.2. alhipotézisünk teljes mértékben beigazolódott, mivel jellemzően valóban a felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekei vettek részt árnyékkutatásban, abban az esetben, amennyiben vármegyeszékhelyen éltek, azaz az eleve magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező nyelvtanulók esélyeit növelte az árnyékkutatás.

## 2. Hipotézis (H2)

Az árnyékkutatás jellegzetességei és a nyelvtanulók szocioökonómiai háttere közötti összefüggések feltárása után *második kutatási kérdésünk* vonatkozásában arra irányítottuk a figyelmünket, hogy a nyelvtanulók milyen célból és milyen eredményességgel vették igénybe az angol nyelvi árnyékkutatást, valamint, hogy milyen összefüggés mutatható ki a nyelvtanulók eredményessége és a nyelvtanuló családjának kulturális tőkéje között. Kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében három alhipotézist állítottunk fel. Feltételezésünk szerint a nyelvtanulók elsősorban nyelvvizsga céljuk megvalósítása érdekében vettek részt angol nyelvi árnyékkutatásban (Réti, 2009) (H.2.1.), a részt vevő nyelvtanulók cél-orientáltabbak voltak, mint a részt nem vevő társaik (H.2.2.), valamint a lakóhelyük településtípusától függetlenül eredményesebb nyelvtanulók voltak azok a tanulók, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett (H.2.3.). Elemzésünk során mindhárom alhipotézisünk beigazolódott, ugyanis a célkitűzések feltárására, leíró statisztikai próba segítségével három fókuszpontot azonosítottunk az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő tanulók esetében: a szakirodalommal megegyező módon (Yung & Bray, 2017; Soeung, 2020; Charoenroop, 2021) a nyelvtanulók túlnyomórészt a nyelvvizsgára való felkészítés céljából fordultak magántanárhoz (H.2.1.). Emellett fontosnak tartották továbbtanulási aspirációik növekedését, valamint a személyre szabott oktatás iránti igényt (Hegedűs, 2021), melynek szükségessége azzal magyarázható, hogy az iskolai tananyag

nem jelentett kellő kihívást a nyelvtanulók számára, vagy éppen ellenkezőleg, túl nehéznek bizonyult. Néhány esetben ennek az volt a magyarázata, hogy a nyelvtanuló tanulási nehézségekkel küzdött, és nem kapott differenciált támogatást az iskolai nyelvrán. Ily módon az árnyékoktatásban volt potenciális lehetőség arra, hogy az egyénre szabott tanterv formájában (Bray, 2022) valósulhasson meg a személyre szabott oktatás.

A nyelvtanulók célkitűzéseinek összehasonlítására normalitás vizsgálat végzése után nem-paraméteres Mann-Whitney elemzést folytattunk kutatási mérőeszközünk célkitűzésekre vonatkozó dimenziók (vizsgára irányuló és nemzetközi célkitűzések) mentén, mely során az a kép körvonalazódott – H.2.2. alhipotézisünkkel egyezően –, hogy az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevő nyelvtanulók jóval céltudatosabb nyelvtanulói csoportot alkotnak, mint azok a nyelvtanulók, akik nem vették igénybe ezen oktatási formát. Kíváncsiak voltunk arra, hogy alakítható-e ki mintázat a nyelvtanulók célkitűzéseit illetően, így faktorelemzést végeztünk a két vizsgára vonatkozó dimenzió itemeinek bevonásával, és három faktorcsoportot azonosítottunk: nemzetközi-orientáltság, pályaválasztási-orientáltság és nyelvvizsga-orientáltság faktorcsoportokat. A nem-paraméteres Kruskal-Wallis próba arra mutatott rá, hogy az árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók két esetben rendelkeztek magasabb cél-orientáltsággal, mint az angol nyelvi árnyékoktatásban nem részt vevő társaik: a nyelvvizsga-orientáltság és a pályaválasztás-orientáltság faktorcsoportok esetében.

Kutatásunk számára jelentőséggel bír a nyelvvizsga bizonyítvány megléte, hiszen láthattuk, hogy mind a nyelvvizsga-orientáltság, mind a pályaaorientáltság faktorcsoportba tartozó értékek alapján a nyelvtanulók számára fontos volt a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése tanulmányi előrehaladásuk érdekében. H.2.3. alhipotézisünkben feltételezésünk szerint az árnyékoktatásban való részvételi eredményességre meghatározó a nyelvtanuló kulturális tőkéje. Annak mérésére, hogy a különböző háttérváltozók, mint az anya legmagasabb végzettsége és a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa, milyen mértékben van hatással az árnyékoktatásban való eredményességre, keresztábrás elemzést folytattunk, majd eredményeinket normalitás teszt végzése után binomiális logisztikus regressziós modell felállításával teszteltük. Mind a kétváltozós, mind a logisztikus regresszió elemzés eredményei során feltételezéseink beigazolódtak, ugyanis valóban az anya iskolai végzettsége bizonyult meghatározónak az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő tanulók nyelvvizsga eredményességét tekintve. Míg a lakóhely szerinti településtípus közötti hátrányok nem tűntek el, és a vármegyeszékhelyen élő, felsőfokú képzettséggel rendelkező anyák gyermekei szignifikánsan magasabb arányban szereztek nyelvvizsgát, mint a kisebb településeken élő nyelvtanulók, valamennyi településtípust tekintve azok a nyelvtanulók voltak

eredményesebbek, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett. Ezzel H.2.3. hipotézisünk beigazolódott.

### 3. Hipotézis (H3)

*Harmadik kutatási kérdésünk* megválaszolása érdekében kutatásunk következő lépéseként az oktatás színterére fókuszáltunk, és a nyelvtanulásra vonatkozó részvételi arányokra, célkitűzésekre és eredményességre irányuló összefüggéseket tártuk fel. Arra kerestük a választ, hogy az oktatás szintjén tapasztalható-e különbség a tekintetben, hogy a középiskolai tanulók és elsőéves egyetemista hallgatók az árnyékoktatás mely típusát veszik igénybe. Emellett arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvtanulók célkitűzései és eredményessége alapján tapasztalható-e különbség a két tanulói csoport között. Elemzésünk során három alhipotézist állítottunk fel. Feltételezésünk alapján (H.3.1.) a nyelvtanulók az oktatási szinttől és szektortól függetlenül többségében magántanárnál való nyelvi képzésben vettek részt, és a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését tüzték ki célul (H.3.2.). Emellett feltételeztük, hogy az állami fenntartású gimnáziumokba járó nyelvtanulók eredményesebbek, mint a felekezeti gimnáziumokban tanuló nyelvtanulók (H.3.3.). Hipotézisünk tesztelésére leíró statisztika, Pearson Khi négyzet próba, faktorelemzés és normalitás vizsgálat elvégzése után binomiális regressziós elemzéseket végeztünk. Eredményeink arra mutattak rá, hogy a középiskolás nyelvtanulók meglepően magas aránya szeretné folytatni magánúton angol nyelvi tanulmányait. Leíró statisztikai elemzés alkalmazásával hasonlítottuk össze az oktatás szintje szerinti bontásban a nyelvtanulók célkitűzésekre vonatkozóan adott átlagait. A vizsgálat eredményeként elmondhatjuk, hogy a nyelvvizsgacéllal és a továbbtanulással kapcsolatos célkitűzések valamennyi item esetében a középiskolások számára jóval magasabb értékkel bírtak, mint az egyetemisták számára. A nem-paraméteres Mann-Whitney próba szintén ezt az eredményt igazolta, ugyanakkor fontos kiemelnünk, hogy nem csupán az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő középiskolások rendelkeztek magasabb szintű pályaválasztás-orientáltság és nyelvvizsga-orientáltság célkitűzésekkel, hanem a teljes minta tekintetében is hasonló eredményeket kaptunk.

A két célcsoport közötti eltérés magyarázatául az szolgálhat, hogy az egyetemistákkal való adatfelvétel idején alapszakon még a diplomaszerzés feltétele volt, hogy B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkezzenek a hallgatók. A középiskolások esetében egyrészt a továbbtanulásra vonatkozó bemeneti követelményre vonatkozó törvénytervezetet is visszavonták, másrészt a középfokú nyelvvizsga megléte nem volt a diplomaszerzés kimeneti követelménye. Ennek ellenére a nyelvtanulók mégis nagyra értékelik a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését, amit feltételezhetően a nyelvtanulók azért tartottak fontosnak, mert ezzel növelni kívánták esélyeiket a felsőoktatásban való továbbtanuláshoz. Míg a

középiskolások számára elengedhetetlen, hogy továbbtanulásukat támogató célokat tűzzenek ki, az egyetemisták esetében már elsődleges célként a jövőre vonatkozó elképzelések, például az állásszerzés vagy a munkaerőpiacon való sikeres helytállás szerepelnek (Kristiyani & Faturochman, 2020). Következtetésünk Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljével támasztható alá, akik kiemelik a célok átalakító szerepét a nyelvtanulásban. Dörnyei és Ottó úgy vélik, hogy mivel a kitűzött nyelvtanulási célok erősítik a nyelvtanuló motivációját, ezáltal céltudatosságot idéznek elő, és értelmet adnak a nyelvtanulásnak. Ez a fajta motiváció és céltudatosság pozitívan hat a nyelvtanuló tanulmányi előmenetelére, és abban is segíti, hogy a nyelv kompetens művelőjévé váljon. Míg a nyelvvizsgával rendelkező egyetemisták nagyobb arányban vették igénybe az angol nyelvi árnyékoktatást, mint nem vették igénybe, Dörnyei és Ottó (1998) elmélete igazolódik be az egyetemista nyelvtanulók esetében, mivel feltételezhetően a kitűzött cél járult hozzá ahhoz, hogy motivált és sikeres nyelvtanulókká váljanak. Ezt a következtetésünket támasztja alá az, hogy – annak ellenére, hogy az egyetemisták között magasabb volt azok aránya, akik részt vettek angol nyelvi árnyékoktatásban, mint akik nem –, a részt nem vevő egyetemisták jelentős aránya is sikeresen tett le nyelvvizsgát a megfelelő cél kitűzése mellett.

Végül binomiális regresszió alkalmazásával vizsgáltuk, hogy a kulturális tőke milyen mértékben van hatással a nyelvtanuló eredményességére az oktatás szintje alapján történő összehasonlításban. A társadalmi háttértényezők bevonásával hasonlítottuk össze a teljes mintát kitöltők és az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő nyelvtanulók válaszait. Következtetéseket vontunk le, hogy feltárjuk, milyen társadalmi hátrányokat tud az árnyékoktatás kompenzálni. Eredményeink alapján elmondható, hogy míg összességében az árnyékoktatás kompenzálni tudta a településtípus által generált hátrányokat a részvételi arányokat illetően, az oktatás színtere alapján a településtípus nem bizonyult szignifikáns tényezőnek az eredményesség tekintetében. Kiemelendő, hogy amellett, hogy az anya felsőfokú végzettsége meghatározónak bizonyult, tovább növelte az eleve jobb kulturális tőkével rendelkező középiskolás nyelvtanulók esélyeit. Harmadik kutatási kérdésünkre felállított alhipotéziseink teljes mértékben beigazolódtak.

#### **4. Hipotézis (H4)**

*Negyedik kutatási kérdésünk* megválaszolására a továbbiakban szektorközi összehasonlítást végeztünk annak megállapítására, hogy a nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétele milyen mértékben változik a középiskolák fenntartójának típusa szerint, a középiskolai tanulókra összpontosítva (N=711). Kutatási kérdésünk megválaszolására H.4.

hipotézisünkben feltételeztük, hogy az egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói – az alacsonyabb státusú szülői háttér ellenére – magasabb társadalmi tőkével rendelkeznek, ami pozitívan hat az árnyékotatásban való részvétel arányára és az eredményességre is. A közösség támogatása, amely elősegítheti a személyre szabottabb oktatási folyamatot és lehetőséget ad arra, hogy a diákok egyéni figyelemben részesüljenek, csökkentheti az árnyékotatás igénybevételének szükségességét. Kutatásunkban azt is elemeztük, hogy az oktatási környezetben milyen kompenzáló tényezők járulnak hozzá a nyelvtanulók tanulmányi eredményeihez. Vizsgáltuk a nyelvtanulók nyelvtanulási céljai, a nyelvtanuló eredményessége és a közösség szerepe közötti kapcsolatot. Ennek feltárásához a fejezet Coleman (1988) társadalmi tőkeelméletére támaszkodott. Feltételezésünk szerint az alacsonyabb kompozíciójú iskolai háttér nyújtott magyarázatot arra, hogy kevésbé voltak sikeresek a nyelvtanulók nyelvvizsga eredményességben. A binomiális regresszió eljárás során a teljes gimnáziumi mintát tekintve ellenőriztük a háttérváltozók hatását az eredményesség megjósolhatóságára, a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa, az édesanya legmagasabb végzettsége és a gimnázium fenntartójának bevonásával, és valamennyi változó szignifikánsan hatással volt a nyelvtanuló nyelvvizsga eredményességére. A vármegyeszékhelyen élő, állami gimnáziumba járó nyelvtanulók, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett jóval nagyobb valószínűséggel tesznek szert középfokú nyelvvizsgára, mint az egyházi fenntartású gimnáziumokban tanuló diákok. Az angol nyelvi árnyékotatás kompenzáló hatását vizsgálva leválasztottuk a részt vevő nyelvtanulókat a teljes mintáról, és regressziós modellt hoztunk létre. Kutatásunk fontos eredménye, hogy míg az angol nyelvi árnyékotatásban való részvétel kompenzálta azokat a hátrányokat, amelyeket a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa generált, az édesanya legmagasabb végzettsége és a gimnázium fenntartójának típusa további különbségeket idézett elő az eltérő társadalmi kompozíciójú gimnáziumok nyelvtanulóinak esélyeit illetően.

Ezek után azt vizsgáltuk, hogy az alacsonyabb társadalmi kompozíciójú gimnáziumok hogyan tudnak hozzájárulni ahhoz, hogy leküzdjék a családok szocioökonómiai háttéréből adódó hátrányaikat, azaz milyen kompenzáló erővel rendelkeznek (Engler, 2020). Ennek vizsgálatára a társadalmi tőke, mint a nyelvtanuló környezetében lévő tőkeforrásra fókuszáltunk, a tanulónak nyújtott segítség formájában. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a különböző fenntartói szektorokban tapasztalható-e eltérés a tekintetben, hogy a nyelvtanuló milyen segítségre számíthat környezetében, és ez hatással van-e az angol nyelvi árnyékotatásban való részvételre. Első lépésben leíró statisztikai elemzésen keresztül arra kerestük a választ, hogy a teljes minta tekintetében a nyelvtanulók számíthatnak-e az iskolai nyelvtanáruk, családjuk, osztálytársaik, barátaik segítségére, majd arra kerestük a választ, hogy

ez a fajta segítségnyújtás a tanulásban összefüggésbe hozható-e az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétellel.

A teljes gimnáziumi mintát vizsgálva, a keresztábrás próba alkalmazásával arról kaptunk képet, hogy mind az állami, mind a felekezeti szektorban a nyelvtanulók legnagyobb mértékben iskolai nyelvtanáruk segítségére, emellett családjaik, barátaik és osztálytársaik támogatására számíthattak a nyelvtanulásban. Ugyanakkor kutatásunk szempontjából kiemelendő, hogy a felekezeti fenntartású gimnáziumokban a nyelvtanulók szignifikánsan magasabb arányban kaptak segítséget a családjuktól, mint az állami fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói. Összességében elmondható, hogy a felekezeti gimnáziumok tanulói nagyobb mértékű társas támogatásra számíthattak osztálytársaiktól is, ami alacsonyabb fokú kompetitív szellemet feltételez. Ugyanakkor fontos eredmény, hogy az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevő nyelvtanulókat tekintve nem kaptunk szignifikáns eltérést szektorközi összehasonlításban. A társas támogatottság mellett arra fordítottuk figyelmünket, hogy a nyelvtanárok hogyan tudják megvalósítani a nyelvtanuló támogatását a nyelvóra keretein belül.

Az utóbbi kérdés megválaszolásához leválogattuk az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő gimnáziumi tanulókat a teljes gimnáziumi mintáról, és Mann-Whitney próba alkalmazásával végeztünk összehasonlítást az egyéni tanulási tempó figyelembevételével kapcsolatban. Kutatási eredményeinkben arra mutattunk rá, hogy az állami fenntartású gimnáziumba járó tanulók kevésbé voltak elégedettek az iskolai oktatás tempójával, mint felekezeti gimnáziumba járó társaik, ami hozzájárulhatott ahhoz, hogy igénybe vették az angol nyelvi árnyékoktatást. Egyik fontos kutatási eredményünk, hogy míg az állami és egyházi fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói hasonló arányban vettek részt angol nyelvi árnyékoktatásban, az állami fenntartású gimnáziumi tanulók eredményesebbek voltak nyelvvizsga tekintetében. Erre feltételezhetően a magasabb kulturális tőke és a magasabb versenyszellem szolgálhat magyarázatul. Ugyanakkor az egyházi fenntartású gimnáziumokban a nyelvtanulók magasabb fokú társas támogatottságra számíthatnak, ami motiválónan hathat a nyelvtanulásra.

Összességében véve elmondható, hogy feltételezésünk részben igazolódott be. H.4. hipotézisünkben megfogalmazott feltételezésünkkel egyezően az alacsonyabb státusú szülői kompozíció ellenére az egyházi fenntartású gimnáziumok valóban magasabb társadalmi tőkével rendelkeztek. Ugyanakkor a közösség által való támogatottság, mint társadalmi tőkeforrás nem volt pozitív hatással az árnyékoktatásban való részvételi arányra, és az árnyékoktatás eredményességére sem.

## 5. Hipotézis (H5)

Annak érdekében, hogy *ötödik kutatási kérdésünket* megválaszoljuk, kutatásunk utolsó lépéseként a nyelvtanulók céljai, nyelvtanulási eredményességük és énhatékonyságuk összefüggéseit teszteltük ötödik hipotézisünkben. Az énhatékonyság vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert pozitívan hathat a motivált nyelvtanulásra (Piniel & Csizér, 2013), és ezáltal hozzájárulhat a megfelelő célok kitűzéséhez. Kvantitatív kutatási mérőeszközünk *Énhatékonyság* dimenziója vonatkozásában végeztünk leíró statisztikai, valamint normalitás vizsgálat után nem-paraméteres Mann-Whitney próba elemzéseket. A leíró statisztikai elemzés eredményei alapján – melyek a Mann-Whitney próba végzésével nem nyertek megerősítést – az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók énhatékonysága kismértékű növekedést eredményezett azokkal a nyelvtanulókkal összehasonlítva, akik nem vettek részt árnyékkutatásban. A várttal ellentétben, a szóbeli feladatok elvégzésére irányuló énhatékonyságuk kismértékben növekedett az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe nem vevő társaikhoz képest. Kutatásunk fontos eredménye, hogy az angol nyelvi árnyékkutatás nem mutatott jelentős korrelációt egyetlen nyelvtanulási készség esetében sem, azaz az árnyékkutatásban részt vevő tanulók nyelvi készségeire vonatkozó énhatékonyságát összességében nem növelte az árnyékkutatás. Hipotézisünkben feltételeztük, hogy az oktatás színtere, azaz a gimnázium településtípusa és a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai háttere befolyásolja a nyelvtanuló énhatékonyságát, és ezzel együtt nyelvtanulási eredményességét. A nyelvtanuló neme, édesanyjának legmagasabb végzettsége, lakóhelyének településtípusa, intézményének településtípusa, intézményi fenntartójának típusa változók bevonásával kutatási eredményeink arra mutattak rá, hogy valamennyi háttérváltozó szignifikáns hatással volt az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe nem vevők énhatékonyságára, kivéve a fenntartót. A kapott eredmény azt jelenti, hogy magasabb énhatékonysággal rendelkeztek a vármegyeszékhelyen élő, vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumba járó, felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák fiú gyermekei. Az angol nyelvi árnyékkutatás két esetben bírt kompenzáló erővel: a tanuló neme és az intézmény településtípusa esetében, azaz amennyiben a nem vármegyeszékhelyen élő lány tanulók részt vettek árnyékkutatásban, lehetőségük volt a vármegyeszékhelyen élő fiúkhöz hasonló énhatékonyságra szert tenni. Ugyanakkor kutatásunk kiemelendő eredménye, hogy az angol nyelvi árnyékkutatás kizárólag a felsőfokú végzettségű anyák esetében bírt kompenzáló erővel az énhatékonyságra.

Végül Mann-Whitney próba lefuttatásával végeztünk összehasonlítást a nyelvvizsga eredményesség és a nyelvtanuló énhatékonysága között, és az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe vevő vagy igénybe nem vevő nyelvtanulók esetében egyaránt a magasabb

énhatékonysággal rendelkező nyelvtanulók voltak eredményesebbek. Ötödik hipotézisünk részben igazolódott be, mivel az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók összeségében nem tettek szert magasabb mértékű énhatékonyságra – feltételezésünkkel ellentétben –, azonban a nem vármegyeszékhelyen élő, felsőfokú iskolázottságú anyák lány gyermekeinek énhatékonysága szignifikánsan megnőtt az árnyékkoktatásban való részvétel eredményeként.

Hipotéziseink tesztelésén keresztül láthatjuk, hogy kutatásunk korábban említett fókuszpontjai alapján részletes és átfogó képet kaptunk az árnyékkoktatás jelenségéről, mely eredményeit a továbbiakban röviden összefoglalunk.

## **10.2. A kapott eredmények összegzése**

### **10.2.1. Az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók**

A nyelvtanulók angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételére kutatási eredményeink alapján meghatározónak bizonyult a család kulturális tőkeforrása, ugyanis jellemzően a felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekei vettek részt árnyékkoktatásban, abban az esetben, ha vármegyeszékhelyen éltek és vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumba jártak. Kiemelt jelentőséggel bír kutatásunkban az anya iskolai végzettsége, mivel az nagyobb mértékben befolyásolta az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvételt, mint a család anyagi tőkeforrása. Az anya iskolázottsága a részvételi aránnyal is összefüggést mutatott, ugyanis az alacsony végzettségű anyák gyermekei kisebb arányban vettek részt mind térítés ellenében történő angol nyelvi árnyékkoktatásban, mind tandíjmentes tevékenységi formákban, mint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei. A nemi eloszlást tekintve szintén szignifikánsnak mutatkozott az anya iskolázottsága, mivel annak ellenére, hogy a teljes mintát tekintve többségében jobb családi háttérrel rendelkező lányok vettek részt az angol nyelvi árnyékkoktatásban, a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeit illetően hasonló arányú nemi eloszlás volt jellemző. Összességében tehát elmondható, hogy a magasabb szocioökonómiai családi háttérrel rendelkező nyelvtanulók eleve magasabb esélyeire volt kedvező hatással az angol nyelvi árnyékkoktatás, és tovább növelte a társadalmi különbségeket, ily módon igazolva Bourdieu (1988) elméletét.

### **10.2.2. A nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos célkitűzései**

Az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel elsődleges okának a nyelvvizsgára való felkészítés és a továbbtanulási lehetőségek bővítése, valamint a személyre szabott oktatás iránti igény bizonyult. Ez utóbbi nem kifejezetten a differenciált tanításra vonatkozik, azaz különböző nehézségű tananyag felhasználására és egyéni tanmenet alkalmazására, hanem arra, hogy a

nyelvtanulók szerették volna, ha egyéni tempójuknak megfelelően nyílik lehetőségük tanulni a nyelvet, mert ez esetben motiváltabbak voltak, és nagyobb mértékű fejlődést tapasztaltak. Az egyéni tempó megvalósulásának hiánya az iskolában szignifikáns hatással volt arra, hogy a nyelvtanulók az angol nyelvi árnyékkutatást vették igénybe.

A célkitűzések motivált nyelvtanulásra irányuló aspektusait illetően kutatási eredményeink arra mutatnak rá, hogy a létrehozott három faktorcsoporthoz – a nemzetközi-orientáltság, a pályaválasztási-orientáltság és a nyelvvizsga-orientáltság faktorcsoporthoz – közül a pályaválasztással és nyelvvizsga letételével kapcsolatos célkitűzések szignifikánsan magasabbak voltak az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók, mint az angol nyelvi árnyékkutatásban részt nem vevő társaik vonatkozásában. Ebből arra következtettünk, hogy az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók magasabb célokat tűztek ki maguk elé, mint azok a társaik, akik nem jártak különóra. Erre vagy az angol magántanár segítségével volt lehetőségük, vagy eleve céltudatosabbak voltak társaiktól.

Összehasonlítottuk, hogy van-e különbség intézményi szinten a célkitűzések szerepében, és eredményeink alapján mind az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő, mind a részt nem vevő középiskolások szignifikánsan magasabb szintű pályaválasztás-orientáltság és nyelvvizsga-orientáltság célkitűzésekkel rendelkeztek, mint az egyetemisták.

### **10.2.3. A nyelvtanulók angol nyelvi árnyékkutatásban való részvételi eredményessége**

A teljes gimnáziumi mintát tekintve ellenőriztük a háttérváltozók hatását az eredményesség megjósolhatóságára, a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa, az édesanya legmagasabb végzettsége és a gimnázium fenntartójának bevonásával, és valamennyi változó szignifikánsan hatással volt a nyelvtanuló nyelvvizsga eredményességére. A vármegyeszékhelyen élő, állami gimnáziumba járó nyelvtanulók, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezett jóval nagyobb valószínűséggel tettek szert középfokú nyelvvizsgára, mint az egyházi fenntartású gimnáziumokban tanuló diákok. Kutatásunk fontos eredménye, hogy míg az angol nyelvi árnyékkutatásban való részvétel kompenzálta azokat a hátrányokat, amelyeket a nyelvtanuló lakóhelyének településtípusa generált, azaz esélyteremtő hatással volt (Entrich, 2018), az édesanya legmagasabb végzettsége és a gimnázium fenntartójának típusa további különbségeket idézett elő az eltérő társadalmi kompozíciójú gimnáziumok nyelvtanulóinak esélyeit illetően, hiszen a felsőfokú anyák gyermekeinek esélyei jelentős mértékben tovább nőttek.

### **10.2.4. A társadalmi tőke**

Eredményeink alapján míg a felekezeti iskolába járó nyelvtanulók magasabb jelentőséget tulajdonítottak a nyelvvizsga értékének és magasabb arányban szerettek volna nyelvvizsgázni,

a magasabb társadalmi kompozíójú állami fenntartású gimnáziumok tanulói nagyobb arányban rendelkeztek nyelvvizsga bizonyítvánnyal. Ugyanakkor kutatásunk fontos eredménye, hogy az alacsonyabb társadalmi kompozíójú gimnáziumok igyekeztek leküzdeni a családok szocioökonómiai háttéréből adódó hátrányaikat, és kompenzálni azokat. Erre kínált lehetőséget számukra a magasabb társadalmi tőke, aminek eredményeként a teljes mintát tekintve a felekezeti gimnáziumokban a nyelvtanulók szignifikánsan magasabb arányú segítségre számíthattak a családjuktól, mint az állami fenntartású gimnáziumok nyelvtanulói. Ez a fajta családi segítségnyújtás az angol nyelvi árnyékkutatást igénybe vevő nyelvtanulókat tekintve nem eredményezett szignifikáns eltérést szektorközi összehasonlításban. Kutatásunk fontos eredménye, hogy míg mind az állami, mind a felekezeti szektorban a nyelvtanulók legnagyobb mértékben iskolai nyelvtanáruk segítségére számíthattak, összességében elmondható, hogy a felekezeti gimnáziumok tanulói nagyobb mértékű társas támogatásban részesültek osztálytársaiktól, ami szintén motiválóan hathat a tanulóra a nyelvtanulásban. A nyelvtanuló támogatása a nyelvóra keretein belül is megvalósult, aminek mutatója kutatásunkban az egyéni tanulási tempó figyelembevétele. Erre vonatkozó kutatási eredményeink alapján a felekezeti gimnáziumba járó tanulókat nagyobb mértékű elégedettség jellemezte a tanulás tempóját illetően, mint az állami fenntartású gimnáziumba járó társaikat. A nyelvtanulás eredményességét tekintve azonban az mondható el, hogy annak ellenére, hogy szektorközi összehasonlításban nem tapasztaltunk különbséget a részvételi arányt illetően, az állami fenntartású gimnáziumi tanulók nagyobb arányban rendelkeztek nyelvvizsgával, aminek feltételezhetően a magasabb családi kulturális tőke és a magasabb iskolai versenyszellem szolgálhat magyarázatul.

#### **10.2.5. A nyelvtanuló énhatékonysága**

Kutatásunk fontos eredménye, hogy az angol nyelvi árnyékkutatás csak kis mértékben volt pozitív hatással a nyelvtanulók énhatékonyságára, annak ellenére, hogy az egyszemélyes figyelmen, az egyéni haladási tempón, a személyre szabott célok megfogalmazásán keresztül a nyelvtanár motiválóan tud hatni a nyelvtanulóra, ami pozitív hatással lehet az énhatékonyságra. Míg a teljes mintát tekintve magasabb énhatékonysággal rendelkeztek a vármegyeszékhelyen élő, vármegyeszékhelyen lévő gimnáziumba járó, felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák fiú gyermekei, eredményeink alapján az angol nyelvi árnyékkutatás a nem vármegyeszékhelyen élő lány tanulók énhatékonyságára – amennyiben édesanyjuk felsőfokú végzettséggel rendelkezett –vonatkozóan bírt kompenzáló erővel, és ezáltal esélyteremtő hatással. Ugyanakkor feltételezésünkkel ellentétben, összességében az angol nyelvi

árnyékkoktatás sem a nyelvtanulók szóbeli készségeihez, sem más nyelvtanulási készségeihez kapcsolódó éhatékonyságára nem gyakorolt szignifikánsan támogató hatást.

Kutatási eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a kvantitatív kutatásunkhoz elkészített mérőeszközünk elméleti háttere megfelelő keretet nyújtott ahhoz, hogy bővebb ismereteket nyerjünk az angol nyelvi árnyékkoktatás vonatkozásában. Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje alapján szignifikáns eredményeket kaptunk a *Módszer és a Differenciálás* dimenzióból, ami kutatásunkban az egyéni tanulási tempó biztosítását helyezi előtérbe. A *Vizsgára vonatkozó célkitűzések* dimenzió szignifikancia értéke a nyelvvizsga bizonyítvány iránti célok megvalósítását hangsúlyozzák. Az *Éhatékonyság* dimenzió itemei a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei esetében szintén szignifikánsnak bizonyultak, és a megnövekedett tanulói éhatékonyság az angol nyelvi árnyékkoktatás egy fontos hozzáadott értékeként értelmezhető. Kuhl önszabályozó elméletéből (1984) a *Nemzetközi célkitűzések dimenzió* mutatott szignifikáns eltérést, és szerepet játszott a nemzetközi-orientáltság faktorcsoport létrehozásában. A dimenziók itemeiből nyert valamennyi adatot a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai háttérének vizsgálatában értelmeztük. A társadalmi háttérváltozók közül az anya iskolázottsága szignifikáns összefüggést mutatott az általunk vizsgált valamennyi területtel, azaz az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétellel, a nyelvtanulók célkitűzéseivel, a nyelvtanulás eredményességével, valamint a nyelvtanuló éhatékonyságával. A kutatásunk során elért eredmények alátámasztják, hogy a tudományos diskurzusban gyakran vitatott kérdés – az árnyékkoktatás társadalmi egyenlőtlenségeket generáló vagy éppen csökkentő hatása – mindkét nézőpontja megalapozott érveken nyugszik. Ez a megállapítás a mi kutatásunkra is érvényes. Egyrészt valóban a magasabb kulturális tőkével rendelkező nyelvtanulók profitáltak nagyobb mértékben az angol nyelvi árnyékkoktatás tevékenységeiből, tovább növelve ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségeket. Másrészt az árnyékkoktatás kompenzáltni tudta a településtípus által generált hátrányokat (Garami, 2020), és ezáltal esélynövelő hatása valósult meg (Entrich, 2018). Hangsúlyozzuk a társadalmi tőke szerepét (Coleman, 1988), ami szintén kompenzáló hatással bírt az alacsonyabb kompozíciójú felekezeti gimnáziumokban, és hozzájárult ahhoz, hogy a nyelvtanulók a számukra megfelelőbb egyéni tempóban haladjanak az iskolai nyelvórákon, ezáltal motiváltabbá téve őket a nyelvtanulásban.

## 10.3. A kutatás jelentősége és módszertani eredményei

### 10.3.1. A kutatás elméleti keretei

*Fókuszban az árnyékkoktatás: Az angol nyelvi árnyékkoktatás ellentmondásos szerepe egy északkelet-magyarországi vizsgálat eredményei tükrében* című dolgozatunk célja az árnyékkoktatás témájának elemzése, e viszonylag ritkán vizsgált jelenség fogalmi keretrendszerének bemutatása, a nemzetközi és hazai kutatások során leggyakrabban kialakult viták szemléltetése volt. A *Bevezetés* fejezetben láthattuk, hogy a szakirodalmi feltárás során kirajzolódó viták kétféle irányba mutatnak: egyrészt az árnyékkoktatás fogalmának értelmezése, másrészt a fenomén társadalmi esélyeket, illetve egyenlőtlenségeket termelő hatása felé. Dolgozatunk központi koncepcióit az *oktatás színterei* és a *nyelvtanulás aktorai* képezték, mely fogalmakra vonatkoztatva bemutattuk kutatási kérdéseinket, mint az árnyékkoktatás magyarországi jellegzetességeinek feltárására irányuló kérdéseket. Az *árnyékkoktatás funkciói az oktatási rendszerekben* című fejezet részletesen tárgyalta az árnyékkoktatás fogalmát, az értelmezésére vonatkozó vitákat. A magyarországi (kontinentális) és a japán (távol-keleti) oktatási rendszerek jellemzőinek bemutatása az árnyékkoktatás kialakulásának okai mentén, és a formális oktatást kiegészítő, az árnyékkoktatás komplementer szerepének keretében elhelyezve került bemutatásra. Az *Angol nyelvi képzés az árnyékkoktatásban* című fejezet első része egy rövid magyarországi körképen keresztül nyújt betekintést a nyelvtanulás helyzetére, és felhívja a figyelmet a nyelvtanárok részéről elmaradt módszertani paradigmaváltásra, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvtanulók igénybe veszik az angol nyelvi árnyékkoktatást. Ezek után nemzetközi szakirodalmi elemzésünkön keresztül átfogó képet nyújtottunk azokról a területekről, melyek az angol nyelvi árnyékkoktatás-kutatások fő fókuszpontjait jelentik: (1) a nyelvtanuló családjának szocioökonómiai háttere, (2) az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel oka, (3) az angol nyelvi árnyékkoktatás eredményessége és hatékonysága, valamint (4) az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel nyelvpedagógiai vonatkozásai. A nemzetközi szakirodalmi elemzést a magyarországi vonatkozású elméleti háttér ismertetése követett, majd rátekintettünk azokra a területekre, melyek kutatási hiátusként fogalmazódtak meg, továbbá az angol nyelvi árnyékkoktatás hozzáadott értékére vonatkoznak. Dolgozatunk elméleti fejezetei bemutatását *Az északkelet-magyarországi vármegyék gimnáziumaiban és egyetemlein végzett kutatás módszerei* című fejezet követi, melyet a továbbiakban összegzünk.

### 10.3.2. Az empirikus kutatás

Szekvenciális feltáró jellegű kevert módszerű kutatásunkban a tandíj ellenében történő árnyékkoktatásban való részvétel jellegzetességeit vizsgáltuk. Olyan kutatási kérdésekre kerestük a választ, melyek a szakirodalmi feltárás alapján hiátust mutattak az árnyékkoktatásra vonatkozó kutatások tekintetében. Kvalitatív kutatásunk célja az volt, hogy a nemzetközi és magyarországi szakirodalom alapján feltárjuk, hogy az árnyékkoktatás mely típusait vették igénybe a nyelvtanulók, milyen motivációkat és célkitűzéseket fogalmaztak meg, milyen elvárásokkal érkeztek a családok a magán nyelvtanár felé, mennyire tartották eredményesnek az angol nyelvi árnyékkoktatást, és milyen hatással volt az a nyelvtanuló jövőbeli terveit illetően. Kutatási eredményeinket három fókuszpont köré csoportosítottuk. A kutatási eredmények alapot nyújtottak számunkra ahhoz, hogy saját szerkesztésű kvantitatív kutatási mérőeszközünket elkészítsük. A kérdőívet a feltárt szakirodalom és a kvalitatív kutatási eredményeink alapján tíz dimenzió mentén konstruáltuk, melyek meghatározásához Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljét és Kuhl (1984) önszabályozó elméletét hívtuk segítségül.

Kvantitatív kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tanulók milyen arányban és milyen céllal vették igénybe az árnyékkoktatás, elsősorban az angol nyelvi árnyékkoktatás különböző formáit.<sup>41</sup> Összefüggéseket kerestünk a különböző háttértényezők között – mint a tanuló neme, az anya legmagasabb iskolai végzettsége, a tanuló lakóhelye és gimnáziumának településtípusa –, valamint az árnyékkoktatásban való részvételi arány között. Kutatási kérdéseinket két fő területre fókuszálva csoportosítottuk: az árnyékkoktatás típusaiban való részvétel jellemzőire, valamint a társadalmi háttértényezőkre.

Kutatásunk mérőeszköze a saját fejlesztésű kérdőív, mely tíz dimenzióját Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje, illetve Kuhl (1984) önszabályozó elmélete mentén konstruáltuk. A kérdőív dimenziói: a nyelvtanítás módszere, egyéni tanulói különbségek (differenciálás), tanár motivációs hatása, környezet hatása, nyelvvizsgára vonatkozó célkitűzések, énhatékonyság, nyelvtanulói tapasztalat, nyelvtanulói meggyőződés, interkulturális kapcsolatok, nemzetközi célkitűzések.

A kérdőívet kitöltő 1010 nyelvtanuló válaszai alapján saját adatbázist készítettünk *Idegen nyelvi képzés kutatása az árnyékkoktatásban az északkelet-magyarországi vármegyék*

---

<sup>41</sup> Fontos azonban kiemelnünk, hogy az iskolai tanóra keretein kívül történő nyelvtanulási tevékenységekben való részvétel összehasonlításába első lépésként bevontuk az olyan foglalkozásokat is, amelyek térítésmentesek voltak. Ezt azért tartottuk indokoltnak, hogy háttérinformációt nyerjünk a családok szocioökonómiai státusza és a nyelvtanulási tevékenységekben való részvétel arányait illetően.

*gimnáziumaiban és egyetemein* (ÁK-INYK 2023) névvel. A mintában szereplő nyelvtanulók közül 424 fiú és 586 lány; 70,4 százalékuk (N=711) tanuló gimnáziumi tanuló, 29,6 százalékuk (N=299) egyetemi hallgató. Felekezeti fenntartású gimnáziumban 344 fő, míg állami fenntartású gimnáziumban 367 diák tanul. Kutatásunkban a lányok valamivel magasabb arányban (58%) vettek részt, mint a fiúk (42%). A nyelvtanulók átlagéletkora 17,86 év. Az oktatási intézmények az északkelet-magyarországi vármegyeszékhelyeken (Debrecen, Miskolc és Nyíregyháza), valamint a vonzáskörzetükben található kisebb városokban, településeken találhatóak.

### **10.3.3. A kutatás relevanciája és implikációi**

Kutatásunk neveléstudományi relevanciája többféle okkal támasztható alá; disszertációnk egyik legfontosabb újdonságértéke abban rejlik, hogy tudásunk szerint korábban még nem történtek magyarországi kutatások kifejezetten az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók és családjaik vonatkozásában. Míg a nemzetközi szakirodalom bővelkedik az árnyékkutatás jelenségére irányuló kutatásokban, és az utóbbi években egyre inkább előtérbe került az angol nyelvi árnyékkutatás kutatása, a magyarországi árnyékkutatás-kutatások nem tárják fel a kiegészítő angol nyelvi árnyékkutatás jellegzetességeit, így kevés információval szolgálnak a tudományos diskurzus számára e szűkebb terület tekintetében.

Kutatásunk relevanciájához járul hozzá az is, hogy az árnyékkutatás jelenségét több aktor nézőpontjából veszi górcső alá: egyrészt az árnyékkutatás iránti kereslet oldaláról, ugyan elsősorban a nyelvtanulókat szólítjuk meg kvantitatív kutatásunkban, de a kvalitatív kutatások segítségével képet kapunk az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók szüleinek percepciójáról is, akik fontos mozgatórugói az árnyékkutatás jelenségének. Mindemellett közvetett módon – a nyelvtanulók válaszai alapján értékes következtetéseket tudunk levonni a nyelvtanárokkal kapcsolatban is. Kutatásunk újdonságértéke abban rejlik, hogy mind szektorközi összehasonlításban, mind eltérő intézményi szinten keres összefüggéseket az angol nyelvi árnyékkutatás területén.

Kutatásunk ily módon hiánypótló jelleggel világít rá arra, hogy Magyarország egy hátrányos régiójában milyen demográfiai sajátosságok jellemzik az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulókat és családjaik szocioökonómiai státuszát. Területi vonatkozásban választ kapunk olyan kérdésekre, melyek az angol nyelvi árnyékkutatás-kutatás jelenleg még feltáratlan területei: a nyelvtanulók szocioökonómiai háttere, az árnyékkutatásban való részvételük célja és az árnyékkutatás hatékonysága, valamint a társas támogatottság szerepe a nyelvtanulásban. Szintén disszertációnk újdonságértéke, hogy kitágítja az idegennyelv-oktatás területen domináns, osztálytermi és pszichológiai paradigmát, és felhívja

a figyelmet az angol nyelvi árnyékkoktatás társadalmi szelektivitására. Kutatásunk *módszertani* jelentősége abban rejlik, hogy a szekvenciális feltáró kutatási jellegéből adódóan, a saját mérőeszközünk konstruálásán keresztül árnyalt képet kapunk a családok és nyelvtanulók angol nyelvi árnyékkoktatásban való jellegzetességeiről. Kutatásunk *nyelvpedagógiai* jelentősége abban érhető tetten, hogy intervenciós lehetőséget nyújt a nyelvtanárok számára. Kutatásunkban kirajzolódik, hogy szektortól függetlenül a nyelvtanulók elsősorban nyelvtanáraik támogatására számíthattak angol nyelvi tanulmányaikban, azaz a nyelvtanárok képesek támogatást nyújtani tanítványaik számára. Ezért fontosnak tartjuk a **nyelvtanárok tanulásmódszertani továbbképzését**, hiszen a nyelvtanár által alkalmazott nyelvtanítási módszerek hozzájárulnak a nyelvtanuló motivációjának, és ezen keresztül célorientáltságának növekedéséhez, ami ily módon pozitívan hat a nyelvtanuló énhatékonyságára. A nyelvtanár által alkalmazott módszerek között fontos, hogy előtérbe kerüljön a tanulóközpontú nyelvórák tartása – például pármunka és kiscsoportos munkaformák alkalmazása –, ahol a nyelvtanuló autonóm módon tud részt venni a tanulási folyamatban. A tanulóközpontú nyelvórák mellett a nyelvi készségek egyenlő arányban való erősítése, a beszédképesség fejlesztésének hangsúlyozása szintén hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelv intenzív használatán keresztül a nyelvtanulók énhatékonysága növekedjen. Hangsúlyozzuk nyelvtanárok számára a differenciált nyelvtanítási módszerekre és motivált nyelvtanításra irányuló nyelvi továbbképzéseken való részvétel szerepét. A differenciált nyelvtanítási módszerek magukban foglalják az egyéni tanulói stílusok beazonosítását kérdőívek formájában, melyek lehetőséget teremtenek a nyelvtanárok számára, hogy az egyéni tanulói különbségekre épülő stratégiák alkalmazását támogassák. Emellett a differenciált instrukció bevezetése a nyelvi órán szintén lehetővé teszi a nyelvtanulók számára, hogy motiváltan vegyenek részt a nyelvi órán.

Indokoltnak tartjuk tovább egy **személyre szabottabb tanterv, tanmenet** kialakítását, amely megtervezése többféle szempontnak megfelelően támogatja az adott csoport tanulói szükségleteit, képességeit és érdeklődési területeit. A tanulás kezdeti szakaszában elengedhetetlen a motiváció fenntartásához szükséges megfelelő célkitűzések megfogalmazása a nyelvtanulásban. Ehhez olyan **tanulási stratégiák** alkalmazása és fejlesztése szükséges, melyek kiterjednek olyan indirekt tanulási stratégiákra, mint a célok kitűzése vagy a tanulás szervezése, és támogatóak a nyelvtanulók számára. Szükségesnek tartjuk alapvető tanulási stratégiák fejlesztését, melyek képessé teszik a többnyire memóriastratégiára építő nyelvtanulók önszabályozó módon történő nyelvtanulását. Amennyiben tantervbe és tanmenetbe beépítve lenne lehetőségük a nyelvtanároknak **egyéni konzultáció** formájában konkrét célokat megfogalmazni tanítványaikkal, és ezeket a célokat rendszeres, **személyre**

**szabott értékelés, konstruktív visszacsatolás** formájában utókövetni, az pozitív hatással lehetne a nyelvtanulók formális nyelvórán való részvételére.

A nyelvtanulási célokra vonatkozó értékelés mellett **a tanulóközpontú értékelési formák** alkalmazása hozzájárulhat a tanulók közötti versenyszellem csökkentéséhez a nyelvi órákon. Az előzetes tudás gyakori – formatív dolgozatok helyett például diagnosztikus tesztek formájában történő – mérése, mely kiegészül alternatív értékelési formák alkalmazásával, valamint a tanuló előmeneteléről rendszeres, konstruktív és részletes visszajelzés adása mind lehetőséget biztosít az egyéni igények figyelembevételére és egy személyre szabottabb nyelvtanulási folyamat megvalósulására. A tanulóközpontú, konstruktív jellegű értékelés során nyújtott személyes figyelem kiemelten motiválóan hathat az alacsonyabb szocioökonómiai családi háttérű nyelvtanulók számára, akik gyakran kevés figyelmet kapnak családi környezetükben, ezért ezen értékelési formák egyfajta kompenzációs szerepet tölthetnek be.

Kutatásunkban rávilágítottunk arra, hogy a nyelvtanárok mellett fontos szerepet töltenek be az **osztálytársak** egymás tanulásának támogatásában. A kortárs támogatás (peer-support) beépítése a nyelvoktatásba rendkívül előnyös lehet a tanulók számára, mivel elősegíti az együttműködést, fejleszti a kommunikációs készségeket, és támogató tanulási környezetet teremt. Alkalmazásukkal az oktatók képessé tehetik a tanulókat arra, hogy aktív szerepet vállaljanak tanulási folyamatukban, javítsák nyelvi készségeiket, és fontos interperszonális készségeket fejlesszenek ki. A kortárs támogatás nyelvoktatásba való beépítésére javasoljuk a korábban említett páros és kiscsoportos tevékenységek alkalmazását a nyelvórán, melyek mind nyelvpedagógiai, mind pedagógiai szempontból jelentőséggel bírnak. Amellett, hogy nagyobb teret engednek a nyelvtanulók számára ahhoz, hogy idegen nyelvi beszédképességük fejlődjön, a közösség érzését és a társak támogatását is elősegíti az osztályteremben, és ezáltal befogadóbb és dinamikusabb tanulási környezet megteremtését segíti elő. A nyelvórán alkalmazott páros és kiscsoportos munkaformák mellett kortárs korrepetáló programok létrehozása számos előnnyel járhat. Egyrészt ezen programok alkalmazásával elérhetőek olyan hátrányosabb helyzetben lévő nyelvtanulók is, akik gyakran nem értesülnek tanulási lehetőségeikről. A társaiktól kapott egyéni figyelem és a célzott támogatás hozzájárulhat ahhoz, hogy felzárkózzanak tanulmányaikban, és önbizalmuk, motivációjuk, valamint társas kompetenciáik is növekedjenek. Másrészt ezen programok a kortárs oktatóknak lehetőséget teremtenek arra, hogy elmélyítsék a téma megértését, értékes készségeket fejlesszenek ki, növeljék önbizalmukat, és jelentős mértékben támogassák társaik tanulását; mindez hozzájárulhat a kortárs oktatók tudományos és személyes fejlődéséhez. A kortárs oktatóknak felajánlott teljesítményigazolások, és az önkéntes órák hivatalos elismerése – amely értékes lehet az egyetemi jelentkezéseknél vagy a közösségi szolgálat követelményeinek teljesítésében –,

ösztönzően hathatnak arra, hogy a nyelvtanulók motiváltan vegyenek részt a társaik támogatásában.

Kutatásunk fontos eredménye, hogy az édesanyák, mint kulturális tőkeforrás meghatározó aktorként jelentek meg kutatásunkban, ugyanis az anya végzettsége alapvető tényező a kiegészítő angol nyelvi árnyékkoktatás általunk vizsgált valamennyi aspektusával kapcsolatban, mind az árnyékkoktatásban való részvételi arány, mind a nyelvtanuló eredményessége, azaz az árnyékkoktatás hatékonysága tekintetében. Az **anyák bevonása** a nyelvoktatás folyamatába *neveléstudományi* szempontból jelentős. Míg a kutatásban nem végeztünk közvetlen felméréseket az anyák attitűdjeivel kapcsolatban, az anyák iskolai végzettsége és a nyelvtanulók tanulmányi eredményessége közötti korreláció potenciális lehetőséget jelent a gyermekek tanulmányi eredményeinek pozitív befolyásolására az anyai bevonódás fokozása révén. Ennek oka, hogy az anyai részvétel kulcsszerepet játszik a gyermekek tanulmányi életútján való előrehaladásában. Egyrészt a szülők aktív részvétele, különösen az anyák részvétele a gyermekek oktatásában, fokozhatja az otthoni tanulás támogatását, olyan kiegészítő tanulási tapasztalatokat biztosítva, amelyek csökkenthetik a további kiegészítő angol nyelvi árnyékkoktatás iránti igényt. Másrészt az anyai részvétel elősegítheti a támogató tanulási környezet megteremtését, amely pozitívan hat a nyelvtanuló belső motivációjára és az önirányított tanulásra, csökkentve a külső korrepetálás szükségességét. Mindezek alapján – mivel a magasan képzett anyák jobb kulturális erőforrásokkal és stratégiákkal rendelkezhetnek gyermekek tanulási szükségleteinek támogatására, csökkentve a külső oktatói szolgáltatásokra való támaszkodást – kiemelten fontos az alacsonyabb iskolázottságú anyákhoz való odafordulás az iskola, a pedagógus részéről. Ez egyfelől megvalósulhat szorosabb kapcsolattartás vagy egyéni konzultációk felajánlásán keresztül. Ugyanakkor hasznos lehet a szülők számára indított különböző nyelvtanulási programok alkalmazása diákmentorok bevonásával. Ilyen programok lehetnek például nyelvtanulási tanfolyamok indítása, aminek keretében az anyáknak lehetőségük nyílna arra, hogy megtapasztalják a nyelvtanulás élményét, valamint alapvető nyelvi készségekre tegyenek szert. Szintén kiváló megoldás lehet olyan nyelvi napok szervezése, amelyeken a szülők is részt vehetnek és kipróbálhatják magukat különböző nyelvtanulási helyzetekben. Emellett olyan nyelvtanulással kapcsolatos workshopok és kurzusok szervezése is hasznos lehet, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az anyák képesek legyenek arra, hogy gyermekeiket nagyobb mértékben tudják támogatni.

#### **10.3.4. Limitációk**

Kutatásunk limitációkkal rendelkezik, melynek oka, hogy az árnyékkutatásban részt vevő nyelvtanulók egy szűk szegmensének a vizsgálatát végeztük, így kutatásunk során nem volt lehetőségünk arra, hogy általánosítható következtetéseket vonjunk le. Egyrészt a kényelmi minta alkalmazása miatt a kutatásban szereplő minta nem reprezentatív a populációt tekintve, így előfordulhatnak torzítások. Másrészt nem nyílt lehetőségünk a társadalom széles rétegei közötti elemzések végzésére. Kutatásunkban elsősorban középosztálybeli családok gyermekeit értük el, így szintén nincs lehetőségünk a társadalom egészét érintő következtetések levonására. Harmadrészt kvalitatív kutatásunkban a szülők véleményét kérdeztük gyermekeik angol nyelvi árnyékkutatással kapcsolatos tapasztalatairól, motivációiról és az árnyékkutatás vélt hatásáról. Ezáltal eredményeink a szülők perspektívájára világítanak rá, egyfajta szűrőn keresztül, a gyermekek véleménye helyett. Ugyanakkor eredményeink alapján úgy véljük, kutatási célunk megvalósult, kutatási kérdéseinkre választ kaptunk. Egyrészt a minta méretének jellegéből adódóan, másrészt mivel kulcsfontosságú kutatási kérdések megválaszolását tette lehetővé, úgy véljük, hogy értekezésünk hiánypótló módon járul hozzá az angol nyelvi árnyékkutatásra vonatkozó ismeretek bővítésére, mivel az árnyékkutatás olyan jellegzetességeire világít rá, melyek további elmélyült kutatások alapjául szolgálhatnak a magyarországi árnyékkutatás területén.

#### **10.3.5. További kutatások lehetséges irányai**

Jelen kutatásunk elmélyítésére a jövőben elengedhetetlennek tartjuk a nyelvtanárok szemszögéből megvizsgálni az árnyékkutatás területét. Kvalitatív kutatás formájában tervezünk további adatot gyűjteni a magán nyelvtanárookra vonatkozóan azzal kapcsolatban, hogy 1) mi jellemzi a magán nyelvtanárok populációját, azaz kik és milyen végzettséggel vesznek részt az árnyékkutatásban; 2) a nyelvtanárok milyen indíttatásból adnak magánórákat, valamint 3) milyen tanítási módszereket alkalmaznak, előtérbe helyezik-e a nyelvtanulók és családjaik által elvárt beszédközpontú órákat, vagy, ezzel szemben, tanítási módszerükben a formális oktatásban alkalmazott módszereket használják? Szintén – szülőkkel végzett – kvalitatív kutatás indokolt annak érdekében, hogy részletesebb képet kapjunk arról, hogy a szülők milyen percepciókkal rendelkeznek az angol nyelvi árnyékkutatás vonatkozásában, valamint arról, hogy a társadalmi nyomás milyen szerepet tölt be a tekintetben, hogy a szülők árnyékkutatási lehetőségeket keresnek gyermekeik számára. Emellett kutatásunk tovább fejleszthető annak vizsgálatával, hogy a 2024-ben életbe lépett felsőoktatási pontszámító rendszer következményeként átrendeződik-e és milyen módon rendeződik át a nyelvtudást igazoló különböző dokumentumok súlya, azaz előnyben részesítik-e a nyelvtanulók a jövőben az emelt

szintű érettségit a nyelvvizsgálóval szemben, valamint, hogy az milyen hatást gyakorol a nyelvvizsgáztatás intézményére. Végül fontosnak tartjuk, hogy jövőbeli kutatásunkba különböző földrajzi területeket vonjunk be, mint például Nyugat-Magyarországot és a fővárost, annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk arról, hogy az eltérő oktatási környezetek és társadalmi-gazdasági sajátosságok hogyan hatnak az árnyékoktatás jelenségére.

## SUMMARY

Multilingualism, multicultural education and learning are fundamental prerequisites of the 21st-century globalization process to enable students to acquire the skills necessary for entering the labour market. These skills and abilities, such as openness and critical thinking, can be developed during foreign language teaching where students share their thoughts and opinions in various communication situations, thus enhancing their social competencies. There is extensive consensus in the literature that achieving this requires a paradigm shift in foreign language education, replacing the previously used Humboldtian grammar translation method. However, according to Einhorn (2015), this paradigm shift has not taken place, while Chrappán and Bence (2020) also believe that the reform has only been implemented at the curriculum level. Consequently, foreign language education in Hungary lags behind European standards (Szabó et al., 2021b), a fact supported by international results (Eurobarometer, 2012, 2018). Challenges such as the added value of language examination certificates for further education, preparation for increased numbers of (advanced level) language exams, Hungary's accession to the European Union, and the acquisition of key competencies defined by the OECD impose challenges on both the Hungarian school system and language teachers that they do not seem to be prepared for. This might explain language learners' increasing participation rate in supplementary shadow language education. While there is a relatively rich international literature on shadow education in the sense of Bray's interpretation (Bray, 1999; Zhang & Bray, 2020) – which involves (1) fee-based education, (2) supplementary to the school curriculum, and (3) preparation for further education – research on English language shadow education, that is, supplementary private tutoring in English as a foreign language, is scarce in Hungary. This dissertation aims to shed light on the aspects of shadow education using a quantitative research approach (N=1010), based on Dörnyei and Ottó's (1998) process model of language learning motivation and Kuhl's (1984) self-regulation theory, utilizing a self-designed questionnaire. These aspects primarily concern the socio-economic background of language learners' families, the form of shadow education, participation rates in shadow education, the goals of language learners, and the effectiveness of shadow education – as measured by the proportion of language certificates. Furthermore, the study interprets the examined question in terms of educational settings – church and state-funded secondary grammar schools – and levels – secondary grammar school and university. Our findings highlight the positive correlation between the mothers' highest level of education and participation rates in shadow education, as well as correlations regarding language learning effectiveness. While in our research, regardless of sector or educational level, children of mothers with different educational backgrounds were

similarly represented in English language shadow education, children living in county seats attending state schools, with mothers of higher education appeared overrepresented in terms of academic success. In denominational grammar schools, a higher proportion of students came from small settlements and had parents with lower education levels compared to those in state-funded secondary schools, which correlated with lower success rates in language examinations. However, students at church schools could rely on greater support from both their language teachers and their classmates and families, meaning that social support had a compensatory effect on students' academic journey. The novelty of our research lies in the fact that no previous studies have been conducted in Hungary on the socio-economic background of language learners in the field of English language shadow education. Our research has limitations, as the non-representative sample does not allow for generalizations, yet we hope it contributes to a broader understanding of the phenomenon of shadow education.

**Keywords:** shadow education, supplementary private language tuition, socioeconomic status, cultural capital

## FELHASZNÁLT IRODALOM

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 62. §. Az oklevél, a bizonyítvány.
2011. évi CXCV. törvény 9. § (8). Az iskolai nevelés és oktatás közös szabályai.  
<https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. § (2). A kerettantervek feladata, felépítése.
- 335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról.
- A Kormány 339/2022. (IX. 7.) Korm. rendelete a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2022 (145), 6068-6075.
- Albert, Á., Csizér, K., & Szabó, F. (2021). A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 27(1-2), 88-103.  
<https://doi.org/10.51139/monye.2021.1-2.88.103>
- Andor, M. (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és az iskola. *Educatio*, 10(1), 15–30.
- Ariani, M. G., & Ghafournia, N. (2016). The Relationship between Socio-Economic Status, General Language Learning Outcome, and Beliefs about Language Learning. *International Education Studies*, 9(2), 89-98. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n2p89>
- Bacsikai, K. (2020a). Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp.378-402.). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bacsikai, K. (2020b). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–2
- Bacsikai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, Cs., & Pusztai, G. (2024a). Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungarian Schools: Patterns of Hidden Resources. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109(109), 198-213. <https://doi.org/10.14689/ejer.2024.109.012>

- Bacsikai, K., Alter, E., Dan, B. A., Vályogos, K., & Pusztai, G. (2024b). Positive or Negative and General or Differentiated Effect? Correlation between Parental Involvement and Student Achievement. *Education Sciences*, 14(9), 941. <https://doi.org/10.3390/educsci14090941>
- Bacsikai, K., & Pusztai, G. (2018). Javaslatok a roma/cigány diákok felsőfokú belépésének szakkollégiumi támogatására In Pusztai, G., Bocsi, V., Bacsikai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Z., & Szűcs, T.: *Jelen és jövő határán: Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége* (pp. 90-105). Wáli István Református Cigány Szakkollégium: Debrecen.
- Baker, D.P., Akiba, M., Le Tendre, 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>
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: WH. Freeman.
- Bárdos, J. (2019). A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11-12), 134-154.
- Bella, T. (2018). A kutatási módszer és mintavétel megválasztása a tudományos kutatásokban. In Forrai, J., & Pók, A. (Eds.), *Statisztika a tudományok, a technika és az orvoslás körében*. A Magyar Természettudományi Társulat tudománytörténeti kötetei (pp. 247-263.). Budapest: Magyar Természettudományi Társulat.
- Benson, P., & Volker, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842172>
- Berkes, L. (2019).: Egyenlőség. In Jakab, A., Könczöl, M., Menyhárd, A., & Sulyok, G. (Eds.), *Internetes Jogtudományi Enciklopédia*. Forrás: <https://ijoten.hu/az-enciklopediarol>. Utolsó letöltés: 2024. június 07.
- Bíró, H. Zs. (2020). Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, 29(2), 243–260. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.5>

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Bogt, T., Raaijmakers, Q., & van Wel, F. (2005). Socialization and development of the work ethic among adolescents and young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 420–437. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.003>
- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel, Gy., & Szántó, Z. (Eds.), *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 155–176). Budapest: Aula Kiadó.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning, 61, Paris: UNESCO International Institute for International Planning (IIEP).
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: International Institute for Educational Planning. 134 p., ISBN 978-92-803-1333-8.
- Bray, M. (2010). Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions. *Asia Pacific Education Review*, 11, 3–13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15, 381-389. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9326-9>
- Bray, M. (2021a). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2021b). *Shadow Education in Africa. Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong. ISBN: 978-988-14241-9-8

- Bray, M., & Silova, I. (2006). The Private Tutoring Phenomenon: International Patterns and Perspectives In Silova, I., Budiene, V., & Bray, M. (Eds.), *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. Overview and Country Reports* (pp.27-40.). New York: Open Society Institute.
- Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow Education in the Middle East. Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Routledge: London.  
<https://doi.org/10.4324/9781003317593>
- Bray, M., & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai, *International Journal of Educational Development*, 92, 102624,  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102624>.
- Brózik-Piniel, K. (2009). The development of foreign language classroom anxiety in secondary school, 3176102. PhD (Disszertáció)
- Buchmann, C. (2002). Getting ahead in Kenya: Social capital, shadow education, and achievement. In Fuller, B., & Hannum, E. (Ed.) *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures (Research in the Sociology of Education, 13* (pp. 133-159). Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010). Shadow education: Theory, analysis and future directions: A rejoinder. *Social Forces*, 89(2), 483-490.  
<https://doi.org/10.1353/sof.2010.0073>
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 4. Debrecen: Debreceni Egyetem. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In Ceglédi, T., Gál, A., & Nagy, Z. (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp.257-274.). Debrecen: A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary).
- Chan, N. (2019). English Private Tutoring in Macao: Perceptions of Senior Secondary Three Students. *ECNU Review of Education*, 2(1),44-63. DOI: 10.1177/2096531119840864

- Charoenroop, P. (2021). Local Perspectives on English Language Teaching in Private Tutoring in Thailand: Re-Examining Roles and Implications. *REFlections*, 28(3),419-440. <https://doi.org/10.61508/refl.v28i3.256348>
- Chrappán, M., & Bencze, R. (2020). Curriculum Changes in Hungary. In Janík, T., Porubský, Š., Chrappán, M., & Kuszák, K. (Eds.), *Curriculum Changes in the Visegrad 4: 3 Decades After the Fall of Communism* (pp. 31-62.). Münster-New York: Waxmann.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94., S95-S120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2012). Council of Europe, Language Policy Unit, Strasbourg. Cambridge University Press.
- Cone, L. (2021). “They Would Do Just Fine Without Me”: Experiences of Private Tutoring in Denmark. *ECNU Review of Education*, 4(3), 566-589. <https://doi.org/10.1177/2096531120940718>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How nonformal education can help* (pp. xvi+-292pp).
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Csapó, B. (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Csapó, B., Molnár, Gy., & Kinyó, L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.

- Csák, Z., & Fényes, H. (2023). Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8), 19–35. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.19>
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 12(11), 24-33. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21325>
- Csizér, K. (2019). The L2 motivational self system. *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, 71-93.
- Csizér, K., & Albert, Á. (2024). The relationship of emotions, motivation and language learning autonomy: Differences in Hungarian secondary schools. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (IX), 31-47.
- Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (2021). The Interrelationship of Language Learning Autonomy, Self-Efficacy, Motivation and Emotions: The Investigation of Hungarian Secondary School Students. In Pawlak, M. (Ed.), *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning* (pp. 1-21.). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7_1)
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Csizér, K., & Illés, É. (2018): A nyelvtanárok válasza. In Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.) *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest, Magyarország: OH-EMMI, 29–52.
- Csizér, K., & Kálmán, C. (2019). A study of retrospective and concurrent foreign language learning experiences: A comparative interview study in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 225-246. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.10>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2008). The Relationship of Intercultural Contact and Language Learning Motivation among Hungarian Students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 30–48. <https://doi.org/10.2167/jmmd557.0>

- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-117). Multilingual Matters.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 3–17. Elérés forrás  
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/44>
- Csizér, K., & Öveges, E. (2020). Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei. *Modern Nyelvoktatás*, 26 (1-2), 44-58. Elérés forrás  
<https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1459>
- Csizér, K., & Öveges, E. (2021). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3-4), 86–101.  
<https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1478>
- Csizér, K., & Tankó, Gy. (2017). English Majors' Self-Regulatory Control Strategy Use in Academic Writing and its Relation to L2 Motivation, *Applied Linguistics*, 38(3), 386–404. <https://doi.org/10.1093/applin/amv033>
- Csüllög, K., Lannert, J., & Zempléni, A. (2015). *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Oktatási Hivatal.
- Daury, J. Elffers, L., & Volman, M. L. L. (2020). A Place Between School and Home: Exploring the Place of Shadow Education in Students' Academic Lives in the Netherlands. *Orbis Scholae*, 14(2) 39–58.  
<https://doi.org/10.14712/23363177.2020.11>
- Davies, S. (2004). School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada. *American Journal of Education*, 110 (3), 233–255.  
[doi:10.1086/383073](https://doi.org/10.1086/383073)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 11-40.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester, NY: University of Rochester Press
- D. Molnár, É. (2014) Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete* (pp. 29-54). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. ISBN 978-963-508-751-8
- Dobosné Földi, B. (2021). In K. Nagy, E., & Zagyváné Szűcs, I. (Eds): *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában* (pp.55-66). Eger: Líceum Kiadó.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1), 45-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh Gate, England: Pearson Education.
- Dörnyei Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 21, 43-59. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000034>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In Macaro, E. (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). London: Continuum.
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. In Celce-Murcia, M., Brinton, M. D., & Snow, M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893-5>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>

- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge, New York.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In Catherine J. Doughty, C. J., & Michael H. Long, M. H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589–630.) Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Durkheim, E. (2003). *A vallási élet elemi formái*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Einhorn., Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Engler, Á. (2020). Családi közösségek In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 133-158). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Entrich, S. R. (2015). The Decision for Shadow Education in Japan: Students' Choice or Parents' Pressure? *Social Science Japan Journal*, 18(2), 193-216. <https://doi.org/10.1093/ssjj/jyv012>
- Entrich, S. R. (2018). Shadow Education and Social Inequalities in Japan. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69119-0>
- Entrich, S. R. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(6), 441-475. <https://doi.org/10.1177/0020715220987861>
- Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2020). Shadow Education in Germany: Compensatory or Status Attainment Strategy? Findings from the German Life Study. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(2–2019), 143–159. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.04>

- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). Cambridge, MA: Bradford Books/ MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5657.001.0001>
- Ersanli, C.Y. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472 – 478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534>
- Escalera-Chávez, M.E., Rojas-Kramer, C.A., & García-Santillán, A. (2018). Self-efficacy in high-school students, *Journal of Psychological and Educational Research*, 26 (1), 40-50.
- Fábián, Gy. (2021). *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól*. Pannon Egyetem.
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Oktatókutatási Intézet: Budapest.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185-205. Elérés forrás <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/342>
- Fejes, J.B., & Szűcs, N. (2016). A Tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In Fejes, J. B., Lencse, M., & Szűcs, N. (Eds.), *Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek* (pp.13-21). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J.B., Lencse, M., & Szűcs, N. (2016). *Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz [Level B2 language examination certificate: passport for graduate life and social mobility]. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13>
- Fényes, H. (2020). Különbségek és versengés: nemek az oktatásban. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 76-100). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Fényes, H., & Pusztai, G. (2012). Religiosity and volunteering among higher education students in the Partium Region. In Györgyi, Z., & Nagy, Z. (Eds.), *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion* (pp. 147-167). Oradea: University of Oradea Press.
- Furcsa, L. (2012). *Teaching Foreign Languages to Socially Disadvantaged Children* (Doktori disszertáció). Budapest: ELTE.
- Fülöp, M. (2004). Competition as a Culturally Constructed Concept. In Baillie, C., Dunn, E., & Zheng, Y. (Eds.), *Travelling Facts. The Social Construction, Distribution, and Accumulation of Knowledge* (pp. 124-148). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Fülöp, M., & Gordon Györi, J. (2020). Árnyékkoktatás és verseny - magyar középiskolások és egyetemisták nézetei az árnyékkoktatás és a verseny kapcsolatáról. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 93–121. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.93>
- Fülöp, M., & Gordon Györi, J. (2021). Japanese students' perceptions of the role that shadow education plays in competition in education. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 143-165. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00059>
- Gallagher-Brett, A. (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. University of Southampton.
- Garami, E. (2013). *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre*. PhD értekezés.
- Garami, E. (2020). A területi környezet egyenlőtlenségei. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 348-360). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- George, C. (1992). Time to come out of the shadows. *Straits Times*, 28.

- Gholami, J., Sarkhosh, M., & Abdi, H. (2016). An Exploration of Teaching Practices of Private, Public, and Public-Private EFL Teachers in Iran. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 16-33. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0002>.
- Gordon Győri, J. (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás?: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273–317. Elérés forrás <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/563>
- Gordon Győri, J. (2006). A kommunikációs kompetencia fejlesztése az iskolában, In Kerber, Z. (Ed.), *Hidak a tantárgyak között: Keresztantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok* (pp. 78-93). Budapest, Magyarország: Országos Közoktatási Intézet (OKI)
- Gordon Győri, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 253–274.
- Gordon Győri, J. (2016a). A kommunikációs kompetencia fejlesztése az iskolában, In Kerber, Z. (szerk.) *Hidak a tantárgyak között: Keresztantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. pp. 78-93. Budapest, Magyarország: Országos Közoktatási Intézet (OKI).
- Gordon Győri, J. (2016b). Tehetség Könyvek 1. *A tehetséggondozás világa 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban*. Budapest: Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet.
- Gordon Győri, J. (2019). Van? Nincs? Hogyan van, ha nincs? Esszé a japán tehetségpedagógiáról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(1), 12-21. <https://doi.org/10.31074/gyn201911221>
- Gordon Győri, J. (2020a). Árnýékkoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek., *Educatio*, 29(2), 171–187. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1>
- Gordon Győri, J. (2020b). Shadow education — Opportunity for development. *European Journal of Education*, 55(3), 305-310. <https://doi.org/10.1111/ejed.12415>
- Gordon Győri, J. (2021). Globális tendenciák a tehetségnevelésben-Tehetséggondozó programok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 477-493. <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00015>.

- Gordon Győri, J., & Bray, M. (2021). Learning from each other: Expanding and deepening international research on shadow education. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 79-88. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00060>
- Gordon Győri, J., & Csereklye, E. (2022). Nyugdíjas tanárok, mint magántanárok: A tanítás tanulásának és a szakmai énkép alakulásának egy másik kontextusa. In Rónay, Z., Fazekas, Á., Horváth, L., & Kálmán, O. (Eds), *Keresni az újat szüntelen...: Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére* (pp. 400-431). Budapest, Magyarország: L'Harmattan Kiadó.
- Gordon Győri, J., & Csereklye, E. (2023). Knowledge sharing between language teachers and teacher educators in formal and shadow education. In Bajzáth, A., Csányi, K., & Győri, J. (Eds.) *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet* (pp. 456-456). Budapest, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK).
- Gordon Győri, J. (2024 október 25.). Árnycoktatás – definíciós és klasszifikációs alapok. XXIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, Magyarország.
- Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: Examining factor validity and measurement invariance of the new Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Psychology*, 12, 498824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
- Guill, K., Lüdtke, O., & Schwanenberg, J. (2018). A Two-Level Study of Predictors of Private Tutoring Attendance at the Beginning of Secondary Schooling in Germany: The Role of Individual Learning Support in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 46(2), 437-457. <https://doi.org/10.1002/berj.3586>
- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2020). Assessing the Instructional Quality of Private Tutoring and Its Effects on Student Outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 282-300. <https://doi.org/10.1111/bjep.12281>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2023). Coming out of the shadows: investing in English private tutoring at a transition point in Kazakhstan's education system during the global pandemic. *The Language Learning Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2213244>

- Hajdu, G. (2018). A kvantitatív és a kvalitatív társadalomtudományi kutatás módszerei – dióhéjban. *Kúria*, 3(2), 1-5.
- Halász, G. (2012). *Az oktatás Európai Unióban - tanulás és együttműködés*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Hamid, M., Sussex, R., & Khan, A. (2009). Private Tutoring in English for Secondary School Students in Bangladesh. *TESOL Quarterly*, 43(2), <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00168.x>
- Hamid, M.O., Khan, A., & Islam, M.M. (2017). The spread of private tutoring in English in developing societies: exploring students' perceptions. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1308314>
- Harmer, J. (1998). *The Practice of English Teaching*. Longman.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 23, 1829-1878.
- Hegedűs, G. (2021). Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 66–77. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9342>
- Hegedűs, G. (2022). Exploring the Context of Participation in English Language Shadow Education: Results of a Pilot Study among Secondary School Students. In Kajos, L. F., Bali, C., Preisz, Zs., & Szabó, R. (Eds.), *X. Jubileumi Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2021 Tanulmánykötet=10th Jubilee Interdisciplinary Doctoral Conference 2021 Conference Book* (pp. 319-339). Pécs, Magyarország: PTE Doktorandusz Önkormányzat.
- Hegedűs, G. (2023). A formális nyelvoktatás és árnyékoltatás összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. In Podlovics, É., Erdei, R., & Kissné, Gombos K. (Eds.), *Megküzdés, Fejlődés, Nevelés* (pp. 97-108)., Sárospataki Pedagógiai Füzetek, ISSN 0230 0435;32.
- Hegedűs, G., & Csépes, I. (2024). Az oktatás színtere és a magán nyelvoktatásban való részvétel összefüggéseinek vizsgálata (Egy északkelet-magyarországi gimnáziumi tanulók és egyetemista hallgatók körében végzett kutatás eredményei). In Bocsi, V., & Csók, C. (Eds.) *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Oktatás és*

*nevelés a társadalmi jólét szolgálatában. A nevelés és oktatás kihívásai a válságok korában. Absztraktkötet (92.o.). Debreceni Egyetem.*

- Hercz, M. (2007). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlesztéséről és fejlődéséről*. PhD értekezés.
- Hoffmann, R. (2002). A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új pedagógiai szemle*, 52(7-8), 18-27.
- Holec, H. (2001). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, 11(12), 11.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Horn, D., & Sinka, E. (2006). A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász, G., Lannert, J. (Eds), (pp. 341-375). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hoyle, (E.).1969. *The Role of the Teacher*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Huang, C. (2013). Gender Differences in Academic Self-Efficacy: A Meta-Analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1),1-35.
- Huang, H.T. (2017). Private English Tutoring and Adolescents' Motivation to Learn English as a Foreign Language: A Self System Perspective. *Taiwan Journal of TESOL*, 14(1), 1-36
- Illés, É. (2019). A proposed theoretical model of adult language learner autonomy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* 3(2), 41-48.  
<https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.05>
- Imre, A. (2020). Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Educatio*, 29(2), 222–242.  
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.4>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanuló eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. 2. kötet. (pp.127-139). Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet.

- Islam, M. M., Hoque, D., & Hoque, K. E. (2021). Inequalities in Private Tutoring of English: A Phenomenological Qualitative Study Based on Bangladeshi Higher Secondary Students. *The Qualitative Report*, 26(3), 734-750. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4429>
- Jansen, D., Elffers, L., Jak, S., & Volman, M.L.L. (2023). Is a more selective exit exam related to shadow education use? An analysis of two cohorts of final-year secondary school students in the Netherlands. *Oxford Review of Education*, 50(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2187364>
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200 - 207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>.
- Józsa, K. & Nikolov, M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337. Elérés forrás <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/347>
- Jungert, T., & Rosander, M. (2010). Self-efficacy and strategies to influence the study environment. *Teaching in Higher Education*, (15)6, 647-659. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.522080>
- Kálmán, Cs. (2016). *Corporate language education in Hungary: The teacher's role in generating and maintaining the motivation of learners of English*. PhD Dissertation, Budapest
- Kálmán, Cs. (2019). Human resource policy makers', teachers', and adult learners' views on the impact of context- and teacher-generated autonomy on adult learners' L2 motivation: Interview studies in Hungarian corporate contexts. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 49-60. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.08>
- Kálmán, Cs., & Csizér, K. (2019). Editorial. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 39-40. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.04>
- Kende, G. (2011). A tudáselit középiskolái: A két világháború közötti tudáselit középszintű iskoláztatása 1860 és 1920 között. In Kovács, I. G. *Elitek és iskolák, felekezetek és etnikumok. Társadalom- és kultúratörténeti tanulmányok* (pp.75-98). Budapest: Harmattan.
- Kenny, B. (1993). For more autonomy. *System*, 21(4), 431-442. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(93\)90055-1](https://doi.org/10.1016/0346-251x(93)90055-1)

- Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0>
- King, R. B., McInerney, D.M., & Watkins, D. A. (2012). Competitiveness is not that bad. . .at least in the East: Testing the hierarchical model of achievement motivation in the Asian setting. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(3), 446-457. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.10.003>
- Kontra, M. (2016). Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century. *Working Papers in Language Pedagogy*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.61425/wplp.2016.10.1.16>
- Kormos, J., Csizér, K., & Sarkadi, Á. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115–130. <https://doi.org/10.1080/17501220802638306>
- Kormos, J., & Csizer, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *Tesol quarterly*, 48(2), 275-299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Kovai, M., & Zomory, M. (2000). Idennyelvi különórák szerepe a középiskolában. *Educatio*, 9(4), 842-948.
- Kozar, O. (2013). The Face of Private Tutoring in Russia: Evidence from Online Marketing by Private Tutors. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 74-86. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.1.74>
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Kristiyani, T., & Faturochman, F. (2020). Exploring University Students' Learning Goals. In *Conference Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy – "Diversity in Education"* (ICEPP 2019) (pp. 206-210). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.115>
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control. In Maher, B.A. (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research*, (Vol.13, pp. 99-171). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-541413-5.50007-3>

- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, (33)7–8, 665–703. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(00)00045-8)
- Kurucz, K. & Turós, É. (2006). Ha én ezt a klubban elmesélem...-Angol nyelvű társalgási klub Angyalföldön. In Kurucz, K., & Turós, É. (Eds.) Jó példák a nem-formális és informális tanulás területéről (pp.18-19). Budapest: Tempus Közalapítvány Socrates Nemzeti Iroda.
- Larsen-Freeman, D. (1997) Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Lázár, E. (2018). Követhető-e a Kelet-Ázsiai oktatási modell? Can be follow the Eastern-Asia Education Model? *Gradus*, 5(2), 233-242.
- Lee, B., & Jang, I.C. (2023). A Sociocultural Perspective on English Private Tutoring in South Korea in the Last Two Decades: A Critical Review. In Yung, K.W.H., & Hajar, A. (Eds) *International Perspectives on English Private Tutoring. International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-26817-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26817-5_7)
- Lencse, M. (2016). Társasjátékok és kulcskompetenciák. In Fejes, J. B., Lencse, M., & Szűcs, N. (Eds.), *Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek* (pp.101-106). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. Elérés forrás: <https://mek.oszk.hu/18200/18257/18257.pdf>
- Little, D. (2022). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64–73. <https://doi.org/10.1017/s0261444820000488>.
- LLLP (2019). 21st Century Learning Environments. LLLP position paper. <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2019/10/LLLP-Position-paper-21CLE.pdf>/utolsó letöltés: 2025.03.02.
- Local Democracy Agency Mostar. <https://www.ldamostar.org/what-is-non-formal-learning/>utolsó letöltés: 2025.03.28.
- Lorenz, J., & Stubbe, T. C. (2020). Private tutoring as a means for maintaining social status. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 89-113. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:229223767>

- L. Ritók, N. (2016). Tanoda vagy iskola? In Fejes, J. B., Lencse, M., & Szűcs, N. (Eds.), *Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek* (pp.22-26). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület
- Luu, L. N., Boreczky, Á., & Győri, J. G. (2019). Minority parents' coping efforts to improve their children's academic achievement: the Tanodas in Hungary. In Makarova, E. (Ed.), *Acculturation and School Adjustment of Minority Students* (pp. 120-134). London és New York: Routledge.
- Mahmud, R. (2021). Family Socioeconomic Determinants and Students' Demand for Private Supplementary Tutoring in English in Urban and Rural Bangladesh. *Education and Urban Society*, 53(7), 831-851. <https://doi.org/10.1177/0013124520974332>
- Mahmud, R., & Bray, M. (2017). School factors underlying demand for private supplementary tutoring in English: urban and rural variations in Bangladesh. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 299–309. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.132152>
- Mahmud, R., & Kenayathulla, H.B. (2018). Shadow education: patterns and scale of private supplementary tutoring in English in secondary education at urban Dhaka in Bangladesh. *Compare*, 48(2), 702-716. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1340827>
- Major, E., Bacskai, K., & Engler, Á. (2022). Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban. *Educatio*, 31(3), 479-488. doi: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.9>
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R., Salleh, N. M., Yong, L., Lim, T. L., Sukumaran, S., Thong, L. K., & Jamaluddin, W. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality [in Malaysia]*. International Development Research Centre.
- Markos, V. (2019). *Úton az aktív állampolgári lét felé. A középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata*. PhD értekezés.
- Matheidesz, M., Rádai, P., & Sípos, J. (2006). *Általánosan elérhető nyelvoktató programok Magyarországon*. Kutatási Zárótanulmány. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Füzetek.

- Matsumura, N. (2016). Virtual Gifted Education in Japan. In Dai, D. Y., & Kuo, C. C. (Eds.), *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects* (pp. 121-146.). Charlotte: Information Age Publishing.
- Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: evidence from Japan. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 270–290. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.820125>
- Medgyes, P. (1992). Native or Non-native? *ELT Journal*, 46(4), 340-349. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – nyelvoktatásunk két évtizede: 1989-2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Meleg, Cs. (1996). Előszó. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom 1.* (pp.3-9). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke.
- Mészáros, E., & Sebők, M. (2018). A szövegbányászati módszerek alkalmazásának lehetőségei a joggyakorlat-elemzésben. *Forum Sententiarum Curiae*, 2, 6-12. Elérés forrás: <http://real.mtak.hu/id/eprint/121898>
- Mihály, I. (2004). Tanulás „árnyékban”, avagy az oktatási második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4-5), 150-155. Elérés forrás: [https://real-j.mtak.hu/16749/6/MP\\_120-2.pdf](https://real-j.mtak.hu/16749/6/MP_120-2.pdf)
- Mihály, I. (2006). Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen–és a jövő. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 83-90.
- Mogyorósi, Zs., & Virág, I. (2015). *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma*. Eger: Líceum Kiadó.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*. 11, 36-48. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9057-5>
- Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S., & Iqbal, K. (2023). The Impact of Socio-economic Status on Academic Achievement. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 695-705. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.308>
- Nagy, Á. (2013). Szocializációs közegek. *Replika*, (83), 95-108.

- Németh, A. (2005). A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15(9), 50-70.  
Elérés forrás  
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20304>
- Nikolov, M. (2011). Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, 17(1), 9-31.
- Novák, I. (2025). *Kelet-magyarországi középiskolások idegennyelvtanulási eredményességét befolyásoló intézményi és társadalmi tényezők*. PhD értekezés.
- OECD Future of Education and Skills 2030. Project Background. OECD. Forrás: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> Utolsó letöltés: 2022. június 07.
- Oh, J. (2011). A study on determinants of private English coaching for elementary school students. *English Language Teaching*, 23(1), 225–240
- Olaru, I. (2015). Az árnyékoktatás vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. *Erdélyi Társadalom*, 13(2), 85-106.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Da Capo Press.
- Oldenburg, R. (2023). *The Great Good Place: Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Berkshire.  
<https://doi.org/10.2307/jj.9561417>
- Orosz, G. (2023). *Kutatási készségek fejlesztése a kémiaórán: egy 10. évfolyamon végzett kísérlet tapasztalatai*. PhD értekezés.
- Ottucsák, M. (2016). Magyarul tanulunk a tanodában. In Fejes, J. B., Lencse, M., & Szücs, N. (Eds), *Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek* (pp.194-198). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Budapest, Hungary: Oktatási Hivatal.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543–578.

- Pásku, J. & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59-77. Elérés forrás <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/165>
- Páskuné Kiss, J. (2014). Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. *Géniuszműhely*, 2., 11, 4-23.
- Peters, H.E., & Mullis, N.C. (1997). The role of family income and sources of income in adolescent achievement. In Duncan, Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of Growing Up Poor* (pp. 340-381). New York: Russell Sage Foundation.
- Petneki, K. & Szablyár, A. (1997). Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere. Budapest: Soros Alapítvány.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.5>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:18128378>
- Polónyi, I. (2020). Az árnyékoktatás oktatásgazdasági közelítésben. *Educatio*, 29(2), 188–207. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.2>
- Prievara, T. (2015). A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története. Budapest: Neteducatio Kft.
- Prohászka, Zs. (2021). Utak az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásához: A motiváció mint komplex dinamikus rendszer. *Hungarológiai évkönyv*, 22(1-2), pp. 47-59.
- Pusztai, G. (2008). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G. (2011) Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 19(1), 48– 61.
- Pusztai, G. (2020a). A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 29-54). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Pusztai, G. (2020b). Vallási közösségek. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 206-222). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai, G., Fényes, H., & Kovács, K. (2022). Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout in Higher Education. *Education Sciences*, 12(11), 804. <https://doi.org/10.3390/educsci12110804>
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Major, E., & Puskás, M. (2024). Beyond the barriers of deficit-orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133>
- Réti, M. (2009). Hogyan változott meg az iskola feladata? Mennyiben terjedt el az árnyékkoktatás? Az árnyékkoktatás. In *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése* (pp.17-22). Elérés forrás: <https://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> Utolsó letöltés: 2022. június 07.
- R. Fedor, A., & Huszti, É. (2016). Hogyan és mit kutassunk? In R. Fedor, A., & Huszti, É. (Eds.), *Kutatásmódszertani kézikönyv* (pp. 8-25). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Robinson, K. A., Perez, T., White-Levatich, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2022). Gender differences and roles of two science self-efficacy beliefs in predicting post-college outcomes. *Journal of Experimental Education*, 90(2), 344-363, <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1808944>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schilperoord, J. & Weelden, L. (2018). Rhetorical shadows: The conceptual representation of incongruent shadows. *Spatial Cognition & Computation*, 18(2), 97-114.
- Sebestyén, K. (2022). *Nyelvválasztás és nyelvtanulási motiváció Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye érettségire adó képzéseiben*. PhD értekezés.
- Sebestyén, K. (2023). *Kik és miért tanulnak németet az érettségire adó képzésekben?* Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen

- Setényi, J. (2020). Az „árnyékkoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Educatio*, 29 (2), 261–278. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.6>
- Shi, N. (2023). Managing the Optics of Educational Equality: An Analysis of China’s Ban on Private Tutoring. *The Journal of Contemporary Asian Studies*
- Shindo, A., Koba, H., Hasegawa, H., & Ogura, Y. (2009). Korekara no Sainou Kyouiku no Houkousei. (Direction of the Talent Education from Now.) In Rika Kyouiku Shien Center Rika Kyouiku Shien Kentou Task Force Sainou Kyouiku Bunkakai Kaigi Shiryou. (In Science Education Support Center Science Education Support Research Taskforce Gifted Education Subcommittee Meeting Material) [http://www.jst.go.jp/cpse/risushien/highschool/vol11/1\\_4.pdf](http://www.jst.go.jp/cpse/risushien/highschool/vol11/1_4.pdf)
- Shyr, W.J., Feng, H.Y., Zeng, L.W., Hsieh, Y.M., & Shih, C.Y. (2017). The Relationship between Language Learning Strategies and Achievement Goal Orientations from Taiwanese Engineering Students in EFL Learning. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(10). <https://doi.org/10.12973/ejmste/76660>
- Silova, I., Budiene, V., & Bray, M. (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. Overview of Country Reports*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute.
- Silova, I., Mark, B., & Zabulionis, A. (2006). Methodological Considerations In Silova, I., Budiene, V., & Bray, M. (Eds.), *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. Overview and Country Reports* (pp.61-69.). New York: Open Society Institute.
- Soeung, S. (2020). Cambodian Twelfth Graders’ Choice for English Private Tutoring: Quit or Not to Quit? *TEFLIN Journal*, 31(2), 322–341. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v31i2/322-341>
- Soós, J. (2013). *Kommunikáció a fiatalokkal, best practice és trendpéldák – tanulmány*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem ISBN 978-963-642-991-1.
- Šťastný, V. (2023). Shadow education in the context of early tracking: between-track differences in the Czech Republic. *Compare: A Journal of Comparative and Educational Research*, 53(3), 380-398. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922271>

- Šťastný, V., Chvál, M., & Walterová, I., (2021). School Partnerships with Private Tutoring Providers: Weighing the Risks and Benefits by Czech School Principals. *Leadership and Policy in Schools*, 22(2), 463-479. | <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1977331>
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. <https://doi.org/10.1086/229942>
- Subedi, K. J. (2018). Shadow Education: A role of private tutoring in learning. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 29-42. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150924267>
- Suter, L. R., & Gyóri, J. G. (2021). The contribution of research on out-of-school-time on educational theories and practice: A review of European research between 1999 and 2019. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 311-335. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00002>
- Szabó, F. (2018). Konstruktivizmus a nyelvpedagógiában In Polonyi, T., & Abari, K. (Eds.) *Pszichológia - Pedagógia – Technológia* (pp. 43-57). Budapest, Magyarország: Oriold és Társai Kiadó.
- Szabó, F. (2020). *Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet: a nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulójánál*. PhD.értekezés.
- Szabó, F. (2021). *Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet: a nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulójánál*. Oradea:Partium Kiadó.
- Szabó, F., Polonyi, T. É., & Abari, K. (2019). Foreign Language Learning and Low Socio-Economic Status. *PedActa*, 9(2), 37-46. <https://doi.org/10.24193/PedActa.9.2.4>
- Szabó, F., Csizér, K., & Albert, Á. (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/cejer/2021/3/2/9372>
- Szabó, F., Kovács, K., & Polonyi, T. (2021b). A múlt öröksége: hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás: Egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31(7-8), 69–87. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.07-08.69>

- Szabó, F., & Csépes, I. (2023). Constructivism in language pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 405-417.  
<https://doi.org/10.1556/063.2022.00136>
- Szél, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Belvedere Meridionale. DOI: 10.14232/belvbook.2018.58536
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki, M. (Ed.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp.52-91.). Budapest: OFI.
- Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221.  
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.3>.
- Szilágyi, I. (2009). Iskola a változó társadalomban. In *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése* (pp.120-124).  
 Forrás: <https://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf>  
 Utolsó letöltés: 2022. június 07.
- Szokolszky, Á. (2006). *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok [Research in psychology: exercises]*. Bölcsész Konzorcium.
- Szűcs, N. (2016). Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In Fejes, J. B., Lencse, M., & Szűcs, N. (Eds), *Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek* (pp.46-57). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Tar, I. (2007). *Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással*. PhD disszertáció. Debreceni Egyetem.
- Tsiplakides, I. (2018). Shadow Education And Social Class Inequalities In Secondary Education In Greece: The Case Of Teaching English As A Foreign Language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71-93.  
<https://doi.org/10.17583/rise.2018.2987>
- Túri, K. (2023). Tanulói ágencia az idegennyelv- tanulás, -tanítás komplex dinamikus rendszerében. *Iskolakultúra*, 33(6), 86–101. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44426>
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. *Motivation, language identity and the L2 self*, 2, 1-8.

- Varga, E. (2015). Az árnyékoktatási részvétel és a felsőoktatási eredményesség. In Pusztai, G. & Kovács, K. *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp.144-151). Nagyvárad & Budapest: Partium.
- Vári, P., Auxné Bánfi, I., Felvégi, E., Rózsa, Cs., & Szalay, B. (2002). Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 38–65.
- Wang, D., & Bray, M. (2016). When Whole-Person Development Encounters Social Stratification: Teachers' Ambivalent Attitudes Towards Private Supplementary Tutoring in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 873–881. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0307-0>
- Werbińska, D., Bozyigit, E., Guerra, L., Ekiert, M., & Köse, S. (2019). English language teachers' conceptualizations of one-to-one private tutoring: An international phenomenographic study. *Glottodidactica*, 46(2), 175-196. <https://doi.org/10.14746/gl.2019.46.2.11>
- West, K. I. (2016): Gifted Education in Japan. In B.R. Vogeli (Ed.), *Special secondary schools for the mathematically talented: An international panorama*. World Scientific, New Jersey, 171–184
- West, A., Noden, P., Edge, A., & David, M. (1998). Parental Involvement in Education in and out of School. *British Educational Research Journal*, 24(4), 461–484. <http://www.jstor.org/stable/1502014>
- Wright, T. (1991). *The Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yung, K.W. H. (2015). Learning English in the Shadows: Understanding Chinese Learners' Experiences of Private Tutoring. *TESOL Quarterly*, 49(4), 707-732. <https://doi.org/10.1002/tesq.193>
- Yung, K. W. H. (2020). Investing in English Private Tutoring to Move Socially Upward: A Narrative Inquiry of an Underprivileged Student in Hong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(10), 872-885, <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1660667>
- Yung, K. W. H. & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion and implications. In Tse T. K. C., & Lee, M. (Eds.), *Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges* (pp. 95–111). London: Routledge.

- Yung, K.W.H., & Chiu, M.M. (2020). Factors Affecting Secondary Students' Enjoyment of English Private Tutoring: Student, Family, Teacher, and Tutoring. *Asia-Pacific Education Research Journal*, 29, 509–518. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00502-4>
- Yung, K.W.H. & Zeng, C. (2021). Parentocracy within meritocracy: parental perspective on lecture-style English private tutoring in Hong Kong. *Language and Education*, 36(4), 378-394. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1981924>
- Yung, K. W. H., & Chiu, M. M. (2023). Secondary school students' enjoyment of English private tutoring: An L2 motivational self-perspective. *Language Teaching Research*, 27(4), 907-929. <https://doi.org/10.1177/1362168820962139>
- Zerkowitz, J. (1988). *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zhang, W. (2013). *Private Supplementary Tutoring Received by Form 9 students in Chongqing, China: Determinants of Demand, and Policy Implications* (PhD. dissertation). The University of Hong Kong.
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, 55(3), 388-404. <https://doi.org/10.1111/ejed.12414>
- Zhang, Y., & Xie, Y. (2016). Family Background, Private Tutoring, and Children's Educational Performance in Contemporary China. *Chinese Sociological Review*, 48(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/21620555.2015.1096193>
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative Research on Shadow Education. Achievements, Challenges and the Agenda Ahead. *European Journal of Education*, 55 (3), 322–341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>
- Zhang, Y., Dang, Y., He, Y., Ma, X., & Wang, L. (2021). Is private supplementary tutoring effective? A longitudinally detailed analysis of private tutoring quality in China. *Asia Pacific Education Review*, 22, 239-259. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09671-3>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

# MELLÉKLETEK

## Kérdőív<sup>42</sup>

Amennyiben **11-12. évfolyamos középiskolás**, vagy **elsőéves egyetemista** vagy, szeretnénk a segítségedet kérni kutatásunkhoz. Légy szíves, válaszolj a következő, **angol tanulással** kapcsolatos kérdésekre. Szeretnénk biztosítani arról, hogy a kérdőív kitöltése teljesen önkéntes és anonim, és a kitöltő személye nem azonosítható. Az eredményeket kizárólag összesített formában fogjuk kezelni, és senkinek nem fogjuk megmutatni. Nagyon köszönjük a segítségedet!

A következő kérdéseknél az **angol nyelvre és az angolórákra** gondolva add meg a válaszokat! Azokra az órákra gondolj, amelyeket az iskolai nyelvtanáród tart.

Most kérünk, minden sorban karikázz be egy választ 1-től 5-ig attól függően, hogy mennyire **igazak Rád a következő állítások**.

**5 = nagyon igaz, 4 = eléggé igaz, 3 = közepesen igaz, 2 = nem igazán, 1 = egyáltalán nem igaz/nincs ilyen**

Például, ha a kutyákat nagyon szereted és a cicákat nem nagyon, válaszolj így:

Szeretem a kutyákat.	5	4	3	2	1
Szeretem a cicákat.	5	4	3	2	1

Minden sorban egy (csak egy!) számot karikázz be, és egy sort se hagyj üresen! Köszönjük!

**5 = nagyon igaz, 4 = eléggé igaz, 3 = közepesen igaz, 2 = nem igazán, 1 = egyáltalán nem igaz/nincs ilyen**

1. A tanárom változatos formában tanítja és gyakoroltatja a nyelvet a nyelvórán. 1 2 3 4 5
2. A tanárom rendszeresen ad olyan feladatot, amikor angolul beszélünk. 1 2 3 4 5
3. A tanárom rendszeresen megkér, hogy dolgozzunk kiscsoportban vagy párokban. 1 2 3 4 5
4. Legtöbbet a tanárom beszél a nyelvórán. 1 2 3 4 5
5. Szerintem a nagy csoportlétszám miatt nem jut elég idő rám a nyelvórán. 1 2 3 4 5
6. A tanárom angolul beszél a nyelvórán. 1 2 3 4 5
7. A tanárom rendszeresen ad olyan feladatot, amikor angolul beszélünk a nyelvórán. 1 2 3 4 5
8. Gyakran dolgozunk 2-3 fős kiscsoportban angol órán. 1 2 3 4 5
9. Szeretek 2-3 fős kiscsoportban dolgozni angol órán. 1 2 3 4 5
10. Szeretnék gyakrabban 2-3 fős kiscsoportban dolgozni angol órán. 1 2 3 4 5
11. A nyelvtant magyarul tanuljuk. 1 2 3 4 5
12. Szeretem a nyelvtant magyarul tanulni. 1 2 3 4 5
13. A nyelvtant angolul tanuljuk. 1 2 3 4 5
14. Szeretem a nyelvtant angolul tanulni. 1 2 3 4 5
15. A tanárom gyakran megkér, hogy memorizáljak egy szöveget. 1 2 3 4 5
16. Olvasásakor fordítással dolgozzuk fel a szöveget. 1 2 3 4 5
17. A tanárom számomra megfelelő tempóban tanítja az angolt. 1 2 3 4 5
18. Szeretnék a saját tempómnak megfelelően tanulni angolul. 1 2 3 4 5
19. Meg vagyok elégedve azzal, ahogyan a tanárom tanítja az angolt. 1 2 3 4 5
20. Úgy érzem, kreatív feladatokon keresztül tudom tanulni az angol nyelvet. 1 2 3 4 5
21. Úgy érzem, a tudásomnak megfelelő tempóban tudok tanulni az angol órán. 1 2 3 4 5
22. Szeretném, hogy a tudásomnak megfelelő tempóban tudjak tanulni az angol órán. 1 2 3 4 5
23. Észreveszem, hogy a tanár odafigyel a személyiségemre. 1 2 3 4 5

<sup>42</sup> A kvantitatív kutatás mérőeszközének fejléce Brózik-Piniel 1999., 233. o. alapján készült.

24. Szerintem a tanár igyekszik figyelembe venni a tanulással kapcsolatos egyéni igényeimet. 1 2 3 4 5
25. A tanár szokott olyan feladatot adni nekem, ami az én nyelvi szintemhez igazodik. 1 2 3 4 5
26. Van, hogy a tanárom lehetővé teszi, hogy több feladat közül válasszak az angol órán. 1 2 3 4 5
27. Ha túl könnyűnek talállok egy feladatot, van lehetőségem nehezebbet választani angol órán. 1 2 3 4 5
28. Ha valamelyik készségem nehezebben megy, abból kapok plusz gyakorlási lehetőséget. 1 2 3 4 5
29. Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni. 1 2 3 4 5
30. Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van. 1 2 3 4 5
31. Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára. 1 2 3 4 5
32. A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése. 1 2 3 4 5
33. Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból. 1 2 3 4 5
34. Biztos vagyok benne, hogy az angolórán meg tudom csinálni a szóbeli feladatokat. 1 2 3 4 5
35. Biztos vagyok benne, hogy az angolórán meg tudom csinálni az olvasással kapcsolatos feladatokat. 1 2 3 4 5
36. Biztos vagyok benne, hogy az angolórán meg tudom csinálni az írásbeli feladatokat. 1 2 3 4 5
37. Biztos vagyok benne, hogy ha idegen nyelvű szövegeket hallgatunk az angolórán, meg tudom csinálni az ezzel kapcsolatos feladatokat. 1 2 3 4 5
38. Biztos vagyok benne, hogy megértem, amit angolul mondanak nekem a nyelvórán. 1 2 3 4 5
39. Biztos vagyok benne, hogy a nyelvórán feltett kérdésekre tudok angolul válaszolni. 1 2 3 4 5
40. Szerintem a nyelvtanulás fontos része, hogy megismerkedjünk az ország kultúrájával. 1 2 3 4 5
41. A nyelvtanulás hozzájárult ahhoz, hogy jobban megértsem más országok kultúráit. 1 2 3 4 5
42. A nyelvtanulásnak köszönhetően vannak külföldi barátaim. 1 2 3 4 5
43. A nyelvtudásomnak köszönhetően, van lehetőségem olyan angol nyelvű kurzuson részt venni, mely magyarul nem lenne elérhető (pl. könyvklub). 1 2 3 4 5
44. Fontosnak tartom, hogy a nyelvtanárom legyen anyanyelvi. 1 2 3 4 5
45. Ha a nyelvtanárom anyanyelvi, szívesebben tanulok az adott ország kultúrájáról is. 1 2 3 4 5
46. Szerintem a nyelvtanulás több attól, mint a szavak és nyelvtani szabályok elsajátítása. 1 2 3 4 5
47. A nyelvtanulás egyik legfontosabb része a szavak tanulása. 1 2 3 4 5
48. A nyelvtanulás egyik legfontosabb része a nyelvtani szabályok elsajátítása. 1 2 3 4 5
49. A nyelvtanulás legfontosabb része, hogy külföldiekkel tudjak kommunikálni. 1 2 3 4 5
50. Az egyik kedvenc tantárgyam az angol. 1 2 3 4 5
51. Az iskolában jó hangulat van az angol órákon. 1 2 3 4 5
52. Szeretem az angol tanáromat. 1 2 3 4 5
53. A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha nagy tapasztalata van a nyelvtanításban (Kálmán 2016.,207.o., 19.item). 1 2 3 4 5
54. A tanárom akkor ösztönöz a jobb munkára, ha a tanulás tempóját a képességeimhez igazítja (Kálmán 2016.,207.o., 21.item). 1 2 3 4 5
55. A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha figyelembe veszi a személyiséget (Kálmán 2016.,207.o., 25.item). 1 2 3 4 5
56. A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha a feladatokat az igényeimhez alakítja (Kálmán 2016.,207.o., 38.item). 1 2 3 4 5
57. A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha próbálja megtudni, mi az, ami számomra nehézséget okoz (Kálmán 2016.,208.o., 45.item). 1 2 3 4 5
58. A tanárom akkor ösztönöz a tanulásra, ha olyan dolgokat mond, melyek növelik az önbizalmam (Kálmán 2016.,208.o., 49.item). 1 2 3 4 5
59. Szerintem a nyelvtanuláson keresztül kreatívvá válok. 1 2 3 4 5
60. Úgy érzem, a nyelvtanulásnak köszönhetően, jól tudok csapatban dolgozni. 1 2 3 4 5
61. Szerintem a nyelvtanulás miatt vagyok magabiztos. 1 2 3 4 5

62. Nyelvi program keretében vettem már részt önkéntességben. 1 2 3 4 5  
 63. A nyelvtanulás megszerettette velem a tanulást. 1 2 3 4 5  
 64. Úgy érzem, a nyelvtanulás segít, hogy tudjak véleményt formálni. 1 2 3 4 5  
 65. Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni. 1 2 3 4 5  
 66. Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni. 1 2 3 4 5  
 67. Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni. 1 2 3 4 5  
 68. Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni. 1 2 3 4 5  
 69. A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat. 1 2 3 4 5  
 70. Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat. 1 2 3 4 5

*Az alábbi válaszok közül karikázd be, amelyik Rád vonatkozik.*

71. Rendszeresen kapok segítséget iskolai angol tanáromtól. 1 igen 2 nem  
 72. Kitől kapsz rendszeres segítséget a nyelvtanulásban?  
 1 iskolai nyelvtanáromtól  
 2 magántanáromtól  
 3 osztálytársamtól  
 4 családomtól  
 5 barátomtól

*Írd be vagy jelöld a megfelelő választ.*

1. **Nemed:** Húzd alá a megfelelőt! 1 fiú 2 lány  
 2. **Életkorod:** .....  
 3. **Testvéreid száma:**.....  
 4. **Milyen településen élsz?**.....  
 5. **Mi állandó lakóhelyed településtípusa?**  
 1 község, tanya  
 2 kisebb város  
 3 megyeszékhely  
 6. **Mi édesanyád legmagasabb végzettsége?** 1 Általános iskola 2 Gimnázium  
 3 Szakközépiskola<sup>43</sup> 4 Főiskola 5 Egyetem 6 PhD  
 7. **Mi édesapád legmagasabb végzettsége?** 1 Általános iskola 2 Gimnázium 3 Szakközépiskola  
 4 Főiskola 5 Egyetem 6 PhD  
 8. **Mi édesanyád foglalkozása?**.....  
 9. **Mi édesapád foglalkozása?**.....  
 10. **Milyen egyetemi karon tanulsz?**.....  
 11. **Középfokú/egyetemi fenntartójának típusa:** 1 Állami 2 Felekezeti

#### Nyelvvizsgára vonatkozó kérdések

12. **Van-e nyelvvizsgád?** 1 Igen 2 Nem  
 13. **Ha van nyelvvizsgád, milyen szintű?** 1 alacsony 2 középfok 3 felsőfok  
 14. **Milyen típusú nyelvvizsgád van?** 1 szóbeli 2 írásbeli  
 3 mindkettő  
 15. **Milyen idegen nyelvet/idegen nyelveket tanulsz/tanultál?**  
 1. ....  
 2. ....  
 3. ....  
 16. **Írd ide, hogy hány éves voltál, mikor elkezdted angolul tanulni?** .....

<sup>43</sup> A szakközépiskola a 2016 előtti, érettségig adó képzések típusára vonatkozik ( a mintát kitöltők életkora és az adatfelvétel idejét tekintve).

**17. Milyen szintű érettségít szeretnél tenni/tettél angolból? Húzd alá a megfelelőt.**

1 közép

2 emelt

**18. Jártál-e emelt angolra az iskolában?** 1 igen 2 nem

**19. Jártál-e külön angolra korábban?** 1 Igen 2 Nem

Ha igen, hova: .....

**20. Jársz-e külön angolra ebben az iskolaévben?** 1 Igen 2 Nem

Ha igen, hova:

**21. Ha igen, mióta jársz külön angolra?.....**

**22. Jársz/jártál-e a következő foglalkozásokra angolból?**

1 tanoda

2 közösségi tér

3 tanulókör

4 iskola által szervezett tehetséggondozás, fakultáció

5 iskola által szervezett korrepetálás

6 egyéb.....

**23. Milyen okból döntöttél amellet, hogy külön angolra jársz?**

1 korrepetálás

2 nyelvvizsgafelkészítés

3 továbbtanulásra való felkészítés angolból

4 továbbtanuláshoz pluszpontot jelent

5 külföldi továbbtanulás

6 hobby

7 túl könnyűek voltak az iskolai angol órák

8 túl nehezek voltak az iskolai angol órák

9 tanulási nehézséggel rendelkezem és segítségre volt szükségem

10 egyéb.....

**24. Szeretnél-e osztálytársaidnak segíteni angolt tanulni az 50 órás önkéntesség keretében?** 1

igen 2 nem

**25. Szívesen tanulnál-e angolt az osztálytársaidtól?** 1 igen 2 nem

**26. Jó ötletnek tartod-e az 50 órás önkéntesség keretében egymás segítségét a nyelvtanulás terén?**

1 igen 2 nem

**27. Van-e a családotd tulajdonában .....? (több válasz is lehetséges)**

1 saját lakás, családi ház

2 vezetékes internetelőfizetés

3 okostelefon

4 személygépkocsi

5 hétvégi ház, nyaraló

6 klímaberendezés

7 laptop

8 plazma TV

**28. Milyen gyakran jársz nyaralni?** 1 soha 2 évente 3 évente többször

**29. Milyen gyakran jársz könyvtárba?** 1 soha 2 hetente 3 havonta 4 évente

**30. Milyen gyakran jársz színházba?** 1 soha 2 havonta 3 évente többször

**31. Milyen gyakran olvasol?** 1 soha 2 naponta 3 havonta 4 évente

*Köszönöm szépen a segítséged!*

# TÁBLÁZATOK ÉS ÁBRÁK JEGYZÉKE

## Táblázatok

1. táblázat: A tanulás szinterei.....	18
2. táblázat: A kutatásban vizsgálni kívánt fogalmak, dimenziók és indikátorok.....	32
3. táblázat: 2018-as PISA teszten elért eredmények Japán, Magyarország és OECD átlag vonatkozásában.....	51
4. táblázat: Dörnyei és Csizér (1998) Ten Commandments (Tízparancsolat) – tanulóknak szánt motivációs stratégiák.....	77
5. táblázat: Szekvenciális feltáró jellegű kevert módszerű kutatásunk elméleti háttere.....	88
6. táblázat: Az empirikus kutatás módszertanának összefoglalása.....	90
7. táblázat: Kvalitatív pilot kutatásunkhoz készült félig strukturált interjú dimenziói és kutatási kérdései.....	96
8. táblázat: Árnyékoktatásban való részvétel okai (elemszám).....	97
9. táblázat: A kutatás tervezett alapsokasága és mintája (elemszám).....	112
10. táblázat: A kvantitatív kutatási minta (N=1010) (százalék, elemszám).....	113
11. táblázat: A kérdőív konstruktumainak validitás értékei (Cronbach-alfa= 0,811, megbízhatósági mutató) (Cronbach-alfa érték).....	115
12. táblázat: Tanulók családjának kulturális és anyagi tőkéje (átlag, szórás).....	120
13. táblázat: Objektív anyagi tőke átlaga (N=1006) (átlagpontok 1-8 fokú skálán, szórás, százalék).....	125
14. táblázat: Árnyékoktatásban való részvételi arány és tőkeformák összefüggései (N=1010) (rangátlag).....	125
15. táblázat: Édesanya legmagasabb végzettsége és az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi arány összefüggései (N=1009) (p<0,001) (sorszázalék).....	127
16. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel nemi eloszlása (N=1010) (p<0,001) (sorszázalék).....	128
17. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel nemi eloszlása az anya végzettsége viszonylatában (p<0,001) (N=1008) (sorszázalék).....	129
18. táblázat: Gimnáziumi tanulók lakhelyének településtípusa, anya végzettsége, gimnázium telephelye és a részvételi arány összefüggései az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevők körében (N=333) (p<0,001) (sorszázalék).....	131
19. táblázat: A társadalmi tényezők hatása az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre a teljes mintát tekintve (N=1006) (Exp(B) regressziós együttható).....	133
20. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevők által megnevezett célkitűzések (N=497) (százalékos eloszlás).....	136
21. táblázat: A vizsgacél dimenzió és nemzetközi célkitűzések dimenzió itemei a kvantitatív kutatás mérőeszköze alapján.....	138
22. táblázat: Vizsgacél és nemzetközi célkitűzések dimenziókban szereplő itemek értékei teljes minta (N=1010) (átlagérték).....	139
23. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre ható nyelvtanulási célok (N=1010) (rangátlag).....	140
24. táblázat: Nyelvtanulásra irányuló célkitűzések teljes minta (N=1010) (faktorsúlyok).....	141
25. táblázat: Nemzetközi-orientáltság faktor, pályaválasztás-orientáltság faktor és nyelvvizsga-orientáltság faktor, valamint az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel összefüggései (N=989) (rangátlag).....	142
26. táblázat: Nyelvvizsga aránya és településtípus közötti eloszlás az angol nyelvi árnyékoktatás viszonylatában (N=1008) (sorszázalék).....	145

27. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatást igénybe vevő nyelvtanulók nyelvvizsga eredményessége és az anya legmagasabb végzettsége közötti összefüggések (N=495) (p<0,001) (sorszázalék).....	147
28. táblázat: Nyelvvizsga arány az anya legmagasabb végzettsége összefüggésében az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő diákok esetében település eloszlás alapján (N=964) (p=0,005) .....	148
29. táblázat: A társadalmi tényezők és az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel hatása az eredményes nyelvvizsga letételére (N=1006) (Exp (B) regressziós együtthatók) .....	150
30. táblázat: A diplomaszerezéshez szükséges kötelező nyelvvizsga eltörlése ellenére az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételt továbbra is tervezők aránya (p<0,001) (oszlopszázalék) .....	154
31. táblázat: Nyelvtanulási érték átlaga középiskolások és egyetemisták vonatkozásban teljes minta tekintetében a kérdőív célkitűzések dimenziói mentén (N=1000) (átlag, szórás) .....	156
32. táblázat: Nemzetközi-orientáltság faktor, pályaválasztás-orientáltság faktor és nyelvvizsga-orientáltság faktor, valamint az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel összefüggései (rangátlag).....	157
33. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatás eredményessége a nyelvvizsga bizonyítvány arányainak tükrében középiskolás tanulók és egyetemisták körében (N=1008) (sorszázalék) ..	158
34. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre intézmény szintje szerinti összehasonlításban teljes minta (N=1010) (Exp (B) regressziós együtthatók).....	160
35. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre intézmény szintje szerinti összehasonlításban az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevők körében (N=497) (Exp (B) regressziós együtthatók) .....	161
36. táblázat: Anya végzettségének aránya szektorközi összehasonlításban N=711 (p=0,040) (sorszázalék).....	163
37. táblázat: A nyelvtanulók angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételi céljai a részt vevő középiskolások körében (N=333) (százalék) .....	165
38. táblázat: Gimnáziumi tanulók nyelvvizsgacélra vonatkozó rangátlagok (teljes gimnáziumi minta, N=702, p=0,021) (rangátlag).....	166
39. táblázat: Angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel eredményessége a nyelvvizsga bizonyítvány tükrében szektorközi összehasonlításban (N=711) p=0,002 (sor-, és oszlopszázalék) .....	167
40. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre szektorközi összehasonlításban teljes gimnáziumi minta (N=711) (Exp (B) regressziós együtthatók) .....	168
41. táblázat: A társadalmi tényezők hatása a nyelvvizsga eredményességre szektorközi összehasonlításban az angol nyelvi árnyékoktatásban résztvevők körében (N=333) (Exp (B) regressziós együtthatók) .....	169
42. táblázat: Gimnáziumi nyelvtanulók számára nyújtott segítség típusa szektorközi összehasonlításban (teljes gimnáziumi minta, N=711) (oszlopszázalék) .....	172
43. táblázat: Egyéni tanulási tempó szektorközi összehasonlításban (N=333) (rangátlag) .....	174
44. táblázat: Dörnyei és Ottó (1998) nyelvtanulási motiváció folyamatmodellje alapján a kérdőív Énhatékonyság dimenziója.....	177
45. táblázat: Énhatékonyság dimenzió átlagai (N=1010) (átlag és szórás).....	178
46. táblázat: Angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel hatása a nyelvtanulók énhatékonyságára a nem és kulturális tőke vonatkozásában intézményi szinten, teljes minta nem-paraméteres Mann-Whitney próba alkalmazásával (N=1010) (rangátlag).....	182
47. táblázat: Angol nyelvi árnyékoktatásban való részvétel hatása a nyelvvizsga eredményesség vonatkozásában (N=997) (rangátlag) .....	184
48. táblázat: A binomiális regresszióba bevont változók, címkéik és értékeik .....	186
49. táblázat: Az angol nyelvi árnyékoktatásban való részvételre ható tényezők (N=1010) (Exp(B) regressziós együtthatók) .....	188

<b>50. táblázat: Az angol nyelvi árnyékkoktatás hatásai a résztvevők körében: a nyelvtanuló eredményességére ható tényezők (N=497) (Exp(B) regressziós együtthatók).....</b>	<b>189</b>
<b>51. táblázat: Hipotézisek kiértékelése (beigazolódott, nem igazolódott be, részben igazolódott be) .....</b>	<b>192</b>

## Ábrák

<b>1. ábra: Az árnyékkoktatás dimenziói.....</b>	<b>15</b>
<b>2. ábra: A tanulás értelmezése .....</b>	<b>17</b>
<b>3. ábra: Az angol nyelviárnyékkoktatásra fókuszáló szakirodalmi feldolgozás fókuszpontjai.....</b>	<b>60</b>
<b>4. ábra: A kutatásban vizsgált főbb változók .....</b>	<b>92</b>
<b>5. ábra: Diákok árnyékkoktatást igénybe vevő motivációi.....</b>	<b>99</b>
<b>6. ábra: Tanárral szemben támasztott elvárások.....</b>	<b>100</b>
<b>7. ábra: Az angol nyelvi árnyékkoktatás hozzáadott értéke.....</b>	<b>103</b>
<b>8. ábra: Az angol nyelvi árnyékkoktatásban való részvétel egyéni hatásai.....</b>	<b>106</b>
<b>9. ábra: Kérdőívhez készített elméleti háttér 1. változat .....</b>	<b>116</b>
<b>10. ábra: Kérdőívhez felhasznált elméleti háttér.....</b>	<b>117</b>
<b>11. ábra: Az anya legmagasabb végzettségének eloszlása a középiskolások és egyetemisták körében (százalék).....</b>	<b>120</b>
<b>12. ábra: A válaszadók említése alapján választható tandíj ellenében megvalósuló és térítésmentes nyelvtanulási lehetőségek (N=1010) (százalék) .....</b>	<b>122</b>
<b>13. ábra: Az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók célkitűzései több válaszlehetőség alapján (N=333) (százalék) .....</b>	<b>164</b>
<b>14. ábra: Gimnáziumi nyelvtanulók számára nyújtott segítség típusa (N=711) (százalék).....</b>	<b>171</b>
<b>15. ábra: Az angol nyelvi árnyékkoktatásban részt vevő nyelvtanulók énhatékonysága (N=490) a teljes minta viszonylatában (átlag) .....</b>	<b>179</b>



Nyilvántartási szám: DEENK/99/2025.PL  
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Hegedűs Gabriella  
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola  
MTMT azonosító: 10076774

### A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

#### Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

1. **Hegedűs, G.:** A formális nyelvoktatás és árnyékoktatás összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében.  
In: Megküzdés, fejlődés, nevelés: az Iskola a határon III. konferencia előadásaiából. Szerk.: Podlovics Éva; Erdei Róbert; Kissné Gombos Katalin, Tokaj-Hegyalja Egyetem, Sárospatak, 97-108, 2023, (Sárospataki pedagógiai füzetek, ISSN 0230 0435 ; 32) ISBN: 9786156482143

#### Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

2. **Hegedűs, G., Csépes, I.:** Miért választják a kiegészítő angol nyelvi árnyékoktatást a nyelvtanulók? Egy északkelet-magyarországi felmérés eredményei.  
*Iskolakultúra.* 35 (1), 19-36, 2025. ISSN: 1215-5233.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14232/iskkult.2025.1.19>

#### Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

3. **Hegedűs, G., Csépes, I.:** Participation in Shadow Education in Church- and State-Maintained Schools: The Role of Cultural and Social Capital.  
*Cent. Eur. J. Educat. Res. "Accepted by Publisher" (2), 1-19, 2025. EISSN: 2677-0326.*
4. **Hegedűs, G.:** Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences.  
*Cent. Eur. J. Educat. Res.* 3 (2), 66-77, 2021. ISSN: 2677-0326.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/cejerr/2021/3/2/9342>

#### Magyar nyelvű konferencia közlemények (1)

5. **Hegedűs, G.:** Exploring the Context of Participation in English Language Shadow Education: Results of a Pilot Study among Secondary School Students.  
In: X. Jubileumi interdiszciplináris doktorandusz konferencia 2021 tanulmánykötet = 10th jubilee interdisciplinary doctoral conference 2021 conference book. Szerk.: Kajos Luca Fanni; Bali Cintia; Preisz Zsolt; Szabó Rebeka, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 322-339, 2022. ISBN: 9789634298199





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (3)

6. **Hegedűs, G.**, Csépes, I.: Az oktatás színtere és a magán nyelvoktatásban való részvétel összefüggéseinek vizsgálata (Egy Észak-kelet magyarországi gimnáziumi tanulók és elsőéves egyetemista hallgatók körében végzett kutatás eredményei).  
In: XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Oktatás és nevelés a társadalmi jólét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában: Absztraktkötet. Szerk.: Bocsi Veronika, Csók Cintia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 92, 2024. ISBN: 9789634906551
7. **Hegedűs, G.**: A formális angol nyelvtanítás és az árnyékoktatásban való részvétel közötti összefüggések feltárása egy kvalitatív pilot tanulmány keretében.  
In: Oktatás egy változó világban - Kutatás, innováció, fejlesztés: absztraktfüzet. Szerk.: Juhász Erika, Kattejn-Pornói Rita, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 273, 2022. ISBN: 9786155657115
8. **Hegedűs, G.**: Az árnyékoktatásban való részvétel motivációi, hatásai és eredményei az angol nyelv tanításában.  
In: XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira : Absztraktkötet. Szerk.: Molnár Gyöngyvér, Tóth Edit, MTA Pedagogia Tudományos Bizottsága; SZTE Neveléstudományi Intézet, Szeged, 351, 2021. ISBN: 9789633068335

Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (4)

9. **Hegedűs, G.**: Private English language tuition and the significance of cultural capital.  
In: Book of Abstracts of the 6th International Conference on Future of Education 2023 (Future Edu 2023). Ed.: Brian D. Beitzel, International Institute of Knowledge Management, Pitakotte, Sri Lanka, 80, 2023. ISBN: 9786245746378
10. **Hegedűs, G.**, Major, E.: Cultural capital and educational achievement in shadow education: results of a quantitative study on private language tutoring.  
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts /szerk. Kajos Luca Fanni, Bali Cintia, Puskás Tamás, Horváth-Polgár Petra Ibolya, Glázer-Kniesz Adrienn, Tislér Ádám, Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 156, 2022. ISBN: 9789636260699
11. **Hegedűs, G.**: The interrelationship between the methods used in EFL teaching and participation in shadow education.  
In: Oktatás egy változó világban - Kutatás, innováció, fejlesztés: absztraktfüzet. Szerk.: Juhász Erika - Kattejn-Pornói Rita), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 244, 2022. ISBN: 9786155657115





12. **Hegedűs, G.:** Motivations, effects, and outcomes of participation in shadow education in English language teaching.

In: Contemporary Crossroads: Studies in English Applied Linguistics: Book of Abstracts.

Szerk.: Csizér Kata; Dóczy Brigitta; Illés Éva; Katona László; Kálmán Csaba; Öveges Enikő;

Tankó Gyula; Tartsay Németh Nóra; Wind Attila, Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Budapest, 32, 2021. ISBN: 9789634893776

### További közlemények

#### Magyar nyelvű könyvrészletek (3)

13. **Hegedűs, G.:** Ahol a szülői közösség a pedagógiai koncepció egyik alapköve. Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és AMI - Nyíregyháza.

In: Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai : Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak. Szerk.: Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai Katinka, Pally Katalin, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, 268-273, 2024, (Oktatókutatók Könyvtára, ISSN 2064-9312 (nyomtatott); 2732-1800 (online) ; 21) ISBN: 9786156012258(nyomtatott)

14. Bacskai, K., **Hegedűs, G.**, Pally, K., Zoller, K., Ceglédi, T.: Bevezetés a nemzetközi intervenciók, programok fejezetéhez.

In: Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai : Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak. Szerk.: Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai Katinka, Pally Katalin, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, 22-23, 2024, (Oktatókutatók Könyvtára, ISSN 2064-9312 (nyomtatott); 2732-1800 (online) ; 21) ISBN: 9786156012258

15. Major, E., **Hegedűs, G.:** Megvalósuló jó gyakorlatok a szülők-pedagógusok tudatos kapcsolattartásában: ahogy a pedagógusok látják.

In: Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban. Szerk.: Gordon Győri János, Bajzáth Angéla, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 97-107, 2024, (Új kutatások a neveléstudományokban 2023) ISBN: 9789634896777

#### Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

16. Bacskai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., **Hegedűs, G.**, Major, E., Rétháti, C., Pusztai, G.: A szülői bevonódás és az eredményesség összefüggései Magyarországon az Országos kompetenciamérés adatai alapján.

*Különleges bánásmód.* 10 (4), 7-20, 2024. EISSN: 2498-5368.

DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7>





Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

17. Ridzig, G., Hrabéczy, A., **Hegedűs, G.**: Teaching English for Students with Special Educational Needs During the Pandemic.  
*Cent. Eur. J. Educ. Res.* 6 (1), 20-31, 2024. EISSN: 2677-0326.  
DOI: <https://doi.org/10.37441/cejerr/2024/6/3/13357>
18. **Hegedűs, G.**: Contemporary language motivation theory - 60 years since Gardner and Lambert (1959).  
*Hung. educ. res. j.* 10 (2), 176-179, 2020. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/063.2020.00018>

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

19. Bacsikai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., **Hegedűs, G.**, Major, E., Rétháti, C., Pusztai, G.:  
Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungarian Schools: Patterns of Hidden Resources.  
*Egít. Arast.* 109, 222-237, 2024. ISSN: 1302-597X.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2024.109.013>  
IF: 0.8 (2023)

Egyéb folyóiratközlemények (2)

20. **Hegedűs, G.**, Godó, K.: Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet: a nyelvérték és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulóinál. = [Language learning in low socio-economic situation: Correlations between language aptitude and success in foreign language learning in the case of 11?12-year-old students from low socio-economic backgrounds in eastern Hungary].  
*Hung. educ. res. j.* 13 (2), 316-317, 2022. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00195>
21. **Hegedűs, G.**: Curriculum Changes in the Visegrad Four: Three Decades After the Fall of Communism by Tomáš Janík, Štefan Porubský, Magdolna Chrappán, Kinga Kuszák.  
*Cent. Eur. j. educ. res.* 3 (3), 144-146, 2021. EISSN: 2677-0326.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/cejerr/2021/3/3/10062>

Idegen nyelvű konferencia közlemények (1)

22. **Hegedűs, G.**, Major, E.: Interrelationships between cultural capital and private language teaching: results of a quantitative pilot study.  
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts. Szerk.: Kajos Luca Fanni; Bali Cintia; Puskás Tamás; Horváth-Polgár Petra Ibolya; Glázer-Kniesz Adrienn; Tislér Ádám; Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 269-280, 2022. ISBN: 9789636260705





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (5)

23. Major, E., Bencze, Á., Dorogi, A., Rétháti, C., **Hegedűs, G.**: A szülői bevonódás mintázatai az Országos kompetenciamérés adatai alapján.  
In: XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet. Szerk.: Bajzáth Angéla, Csányi Kinga, Győri János, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 35, 2023. ISBN: 9789634896111
24. Major, E., **Hegedűs, G.**: Megvalósuló jógyakorlatok a szülők-pedagógusok-tanulók kapcsolattartásában.  
In: XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet. Szerk.: Bajzáth Angéla, Csányi Kinga, Győri János, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 344, 2023. ISBN: 9789634896111
25. Major, E., **Hegedűs, G.**: Megvalósul-e az értékteremtő nevelés a családban?  
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts. Szerk.: Kajos Luca Fanni, Bali Cintia, Puskás Tamás, Horváth-Polgár Petra Ibolya, Glázer-Kniesz Adrienn, Tislér Ádám, Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 147, 2022. ISBN: 9789636260699
26. **Hegedűs, G.**, Major, E.: Megvalósuló jó gyakorlatok a szülők-pedagógusok-tanulók kapcsolattartásában.  
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 72, 2022. ISBN: 9789636260576
27. Ceglédi, T., Pally, K., **Hegedűs, G.**, Orgován, V., Balogh, J.: Mit (nem) tudunk a roma szülőkről? Egy szisztematikus szakirodalom-elemzés tanulságai nemzetközi perspektívából.  
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 177, 2022. ISBN: 9789636260576

**A közlő folyóiratok összesített impakt faktora: 0,8**

**A közlő folyóiratok összesített impakt faktora (az értekezés alapjául szolgáló közleményekre): 0**

A DEENK a Jelölt által a Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudomány-metriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2025.03.19.

