

DR. SZABÓ FRUZZSINA

IDEGENNYELV-OKTATÁS ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET:

a nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései
egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió
11-12 éves korú tanulóinál

DESCRIEREA CIP A BIBLIOTECII NAȚIONALE A ROMÂNIEI

SZABÓ, FRUzsINA

IDEGENNYELV-OKTATÁS ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET:

A NYELVÉRZÉK ÉS NYELVTANULÁSI SIKERESSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

EGY KELET-MAGYARORSZÁGI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ RÉGIÓ 11-12 ÉVES KORÚ TANULÓINÁL

DR. SZABÓ FRUzsINA – ORADEA



PARTIUM, 2021

CONȚINE BIBLIOGRAFIE

A KÖNYV ELKÉSZÍTÉSÉT

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA TANTÁRGYPEDAGÓGIAI KUTATÁSI PROGRAMJA
TÁMOGATTA.

ISBN 978-606-9673-10-2

TARTALOMJEGYZÉK

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	5
1. BEVEZETÉS.....	7
1.1. A vizsgált téma lehatárolása, aktualitása, fontossága.....	7
1.2. A kutatás célja és hipotézisei.....	8
1.3. A kutatás neveléstudományi (közoktatás-kutatási) relevanciája	14
1.4. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása	15
1.5. A könyv felépítése	19
2. AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS HELYZETE MAGYARORSZÁGON	
A 2000-ES ÉVEKTŐL.....	21
2.1. Szakpolitikai dokumentumok elemzése	21
2.2. Nyelvi tipológia: első és második idegen nyelv a magyar közoktatásban	23
2.3. Módszertani hagyományok	27
2.4. Idegennyelv-oktatási módszerek – történeti áttekintés	29
2.5. Kommunikatív nyelvtanítási módszer: a viták kereszttűzében	34
2.6. A paradigmaváltás színterei	37
3. NYELVÉRZÉK.....	40
3.1. A nyelvérzék fogalma	40
3.2. Nyelvérzék mérés: történeti áttekintés	42
3.3. A MLAT teszt bemutatása.....	45
3.4. Idegennyelv-elsajátítási kutatások: magyar és nemzetközi példák	51
3.5. Nemzetközi nyelvérzékkutatások.....	56
3.6. A nyelvérzékkutatások kritikája – Egyéni különbségek a nyelvtanulásban	58
4. KONSTRUKTIVIZMUS A NYELVPEDAGÓGIÁBAN	60
4.1. Konstruktivizmus fogalom áttekintése.....	60
4.2. Konstruktivizmus a neveléstudományban.....	63
4.3. A konstruktivizmus hatása az idegennyelv-oktatásban	65
4.4. A konstruktivista pedagógia oktatásmódszertani megvalósulása	67
5. MOTIVÁCIÓ A NYELVPEDAGÓGIÁBAN	74
5.1. A nyelvpedagógiai motiváció fogalma.....	74
5.2. Az idegen nyelvi én elmélet (Dörnyei: L2 Motivational Self System)	79
5.3. Irányított motivációs áramlatok (Directed Motivational Currents – DMC)	80
5.4. Gamifikáció – játékosítás a nyelvoktatásban: a motiváció legújabb formája	84
5.5. Önszabályozás és értékelés.....	88

6. HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS IDEGENNYELV-OKTATÁS.....	93
6.1. Hátrányos helyzet	93
6.2. Hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanítása: oktatáspolitikai áttekintés	99
6.3. Hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás: projektek és programok.....	102
6.4. Nemzetközi kitekintés.....	112
6.5. Hátrányos helyzetű iskolák problémái Kelet-Magyarországon.....	115
7. A KVANTITATÍV KUTATÁS	121
7.1. A kvantitatív kutatás célja.....	121
7.2. Kutatási kérdések	122
Általános kutatási kérdések.....	122
Nyelvelsajátítási mérésre vonatkozó kérdések.....	123
Hátrányos helyzet és nyelvtanulás.....	123
7.3. Hipotézisek a kvantitatív kutatásunkhoz	123
7.4. A vizsgálati minta bemutatása	124
7.5. A mérőeszközök	125
7.6. Eredmények.....	128
8. A KVALITATÍV KUTATÁS	171
8.1. A kvalitatív kutatások jellemzői	171
Az interjú, mint adatgyűjtési módszer	172
A félig strukturált interjú.....	172
8.2. A kvalitatív kutatás bemutatása	173
8.3. Az eredmények bemutatása	181
9. ÖSSZEGZÉS	216
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	228
MELLÉKLETEK.....	247

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani Dr. Csépes Ildikónak, PhD tanulmányaimat segítő témavezetőmnek, aki végig kísérte doktori disszertációm – jelen monográfia - születését, a kezdeti ötlettől egészen a témaváltoztatáson minden munkafolyamatot. Témavezetőm, mentorom és kollégám is egyben.

Köszönettel tartozok Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki biztosította számomra a lehetőséget, hogy a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolában tanulhassak és kutathassak, és aki mindvégig támogatta kutatásomat és témaválasztásomat.

Ezúton szeretnék köszönetet mondani Dr. Kovács Karolinának, aki egykori tanítványból mesterem lett, és aki a legnehezebb pillanatokban is tovább vitt soha meg nem szűnő optimizmusával és energiájával.

A kutatási lehetőségért hálával tartozom Dr. Polonyi Tündének, a MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport vezetőjének, mely csoport tananyagfejlesztő munkájához reményeim szerint jelen kutatással hozzá tudtam járulni.

Több évtizedes barátságunkért és szakmai segítségért köszönettel tartozom Prof. Dr. Séllei Nórának és Prof. Dr. Bényei Tamásnak, akik nemcsak a tanári pálya felé sodortak, hanem a PhD elképzelésemet is teljes mértékben támogatták.

Köszönöm Dr. Pete Lászlónak, hogy támogatta a doktori tanulmányaimat, amikor egyetemi munkámat az általa vezetett Idegennyelvi és Továbbképző Központban végeztem.

Barátaim és családtagjaim mindvégig támogatásukról biztosítottak. Köszönöm Németh Janka és Pusztai Zsófia töretlen bizalmát.

Jelen disszertáció nem születhetett volna még Vizi Tamás, Vizi Zsigmond, Vizi Boldizsár és Vizi Gáspár türelme és szeretete nélkül.

Édesapám emlékére.

Debrecen, 2020.

1. BEVEZETÉS

1.1. A vizsgált téma lehatárolása, aktualitása, fontossága

A 21. századi világban és a globalizált társadalmakban idegen nyelvet ismerni és beszélni a mindennapok alapvető jellemzőjévé vált. Idegen nyelvek ismerete nélkül a hétköznapi élet elképzelhetetlen: az internet, az álláskeresés, a kapcsolattartás, az információgyűjtés, a szervezés, az utazás és a megváltozott geopolitikai lehetőségek mind azt teszik lehetővé, hogy számos idegen nyelven kommunikálhatunk, annak ellenére, hogy az angol, mint lingua franca kitartóan a vezető világnyelvek közé tartozik. A jelen korban a nyelvtudás kérdése elsődlegessé vált, azonban a nyelvtanulás sok izgalmas kihívást rejtget. A 21. századi neveléstudományi irányzatokban a tanulói és a tanári szerepek ártértekkelődnek és új jellemzőket kapnak. Központi helyre kerül a tudástranszfer átalakulása: a technológia dinamikus fejlődése kihat a változásban lévő tanulói stratégiák és oktatási módszertan átalakulására is. Ehhez kapcsolódóan az idegennyelv-oktatás súlypontjai is megváltoznak, és a digitálisan támogatott tanulási folyamatok és osztálytermi környezet megjelenésével új kérdések, kihívások és problémák jelennek meg. A tanári attitűdök jól jelzik, miképpen reagál a tudástranszfer jelensége a digitális fejlődésre és ennek következményeire. Az osztálytermekben az okostelefonokon, tableteken és interneten felnövő generációval találkoznak a tanárok. A nyelvi órákon, és valószínűleg számos egyéb tantárgy során felmerül a kérdés, miképpen reagálhat egy tanár, egy oktató a megváltozott tanulói szokásokra, erőteljesebb tanulói autonómiára és a nem hagyományos tanulói stratégiákra. Nevezhetjük őket digitális bennszülötteknek, vagy akár X, Y, Z generációnak, azonban a leglényegesebb módszertani kérdés az, hogyan motiválhatók ezek a tanulók és kulcsfontosságúvá válik a bevonódás fogalma is.

Magyarországon a nyelvoktatás problémája nemcsak didaktikai kérdés, hiszen hazai (Öveges & Csizér 2018) és nemzetközi (Eurobarometer 2018) eredmények is felhívják a figyelmet arra, hogy az idegennyelv-oktatás hatékonysága messze elmarad az európai átlagtól. Mindezek az adatok arra utalnak, hogy generációkon ível át az idegennyelv-oktatásunk sikertelensége. Ennek az okai összetettek, melyeket az oktatáspolitikai sem veszített szem elől: a NAT (2012) fokozottan kiemeli, hogy az idegen nyelven történő kommunikáció képessége, valamint a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás alacsony hatékonyságának javítása a legfontosabb célok közé tartoznak. Mindezek ellenére nem kap választ sem a kutató, sem a tanár, sem a szülő arra, hogy a kitűzött cél hogyan valósul meg, az hogyan mérhető mivel a NAT jelenleg nem nyújt iránymutatást a nyelvtudás formális értékelésére. Az országos kompetenciamérésekhez

kapcsolódó idegennyelvi mérésektől eltekintve a diákok igazán csak az érettségi során kapnak érvényes és megbízható visszajelzést a nyelvtudásukról 10-12 év nyelvtanulást követően. A magyarországi nyelvoktatás sajátossága, az idegen nyelvi érettségi vizsga kötelezettsége így már inkább tekinthető az idegennyelv-oktatási/tanulási folyamat egyfajta lezárásának. Azonban sem a NAT, sem a kerettantervek nem térnek ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók sajátos helyzetére, és ugyanazt a célkitűzést fogalmazza meg szociális háttértől függetlenül a hátrányos helyzetű régiók nyelvtanulói számára is.

Az idegennyelv-oktatás problematikáját számtalan szempontból kutatták, mely során a kialakult szakirodalmi diskurzus az alábbi legfontosabb témákat részesíti előnyben: a nyelvoktatás iskolai szintű leszabályozása (Öveges 2013, Nikolov 2009b), a nyelvvizsga megkerülhetetlen szerepe (Nikolov & Vigh 2012, Fekete & Csépes 2019), a nyelvpedagógiai motiváció (Dörnyei 2001, Al-Hoorie 2017), a fordítás didaktikája (Klaudy 2007, Cook 2010), a nyelvhelyesség és az érthetőség dichotómiája (Ellis 1985, Ortega 2009), a digitális kompetenciák (Prensky 2001, Neumeier 2005, Kétyi 2016), a 21. századi készségek (Prievara 2015), a diszlexia a nyelvtanulásban (Kormos és mtsai 2019, Schneider & Crombie 2003), illetve a kéttannyelvű oktatás (Lambert 1981, Eisenstein 1980). A lista bővíthető lenne, hiszen a leggyakrabban megjelenő témák nemcsak aktuálisak, hanem végigkísérik a magyarországi nyelvtanulók pályáját, és ezek közül számos több generáción át visszaköszönő probléma. A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Egy olyan területre téved itt a kutató, melyet a NAT és a kurrens szakmai viták is mellőznek. Jelen monográfia egyik legfontosabb célkitűzése, hogy hiánypótló relevanciájával rávilágítson a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvtanulási nehézségeire, szokásaira, feltárja a jellegzetes nyelvtanuló stílusjegyeket mind nyelvtanulói, mind nyelvtanári szemszögből.

1.2. A kutatás célja és hipotézisei

A hátrányos helyzet jelensége egy széles körben kutatott terület a neveléstudományban, mégis szembetűnő, mennyire alulreprezentált a magyarországi nyelvpedagógiai kutatásokban. A hátrányos helyzet fogalma a hatvanas években szociálpolitikai terminusként jött létre, s ezt követően a társadalomtudományban és a köznyelvben is megjelent (Rajnai 2012). A pedagógiában gazdasági, társadalmi és kulturális tényezőkre utal, melyeket szociokulturális háttérként, ill. szocioökonómiai státusként jelölünk: a) a szülők alacsony iskolázottsága; b) alacsony jövedelem; c) a

család instabilitása; d) az eltartottak magas száma; e) a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya; f) kisebbségi etnikai helyzet (Buda 2017; Rajnai 2012). A hátrányos helyzet manifesztálódik a kutatásokban a nyelvi hátrány fogalmában (Réger 2002), azonban ez pusztán társadalmi szerepként, nyelvi módként és nyelvi szocializációként jelenik meg. Fejes és Józsa (2005) Réger (2002) fogalomalkotását nyelvi lemaradásként definiálják az anyagi hátránnyal összekapcsolva. Szilágyiné (2012) már rámutat, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nyelvi lemorzsolódását az Arany János Tehetséggondozó Programban felhasznált Mentor Digitális Nyelvoktató Program milyen részkapességek fejlesztésével javítja. A hátrányos helyzetű tanulók kismintás vizsgálatát először Furcsa (2012) végezte el, aki egy adott régió vidéki intézményeire fókuszált. Osztálytermi megfigyelésekre és fókuszinterjúkra alapozva tárta fel, hogy gyakran más módszertani megközelítésekre és megnövekedett verbalításra, azaz szóbeli feladatokra van szükség a hátrányos helyzetű iskolákban. A hátrányos helyzet fogalmát így három fő aspektusra korlátozzuk, melyek végigkísérik a kutatást: a) anyai iskolázottság, b) kognitív képesség, c) nyelvi hátrány. A kvantitatív kutatásban alkalmazott ifjúsági nyelvelsajátítási mérőeszköz vizsgálja a tanuló induktív logikai képességét, így a kognitív vetület a mérés során fontos szerepet játszik. Az anyai iskolázottság az eredmények kiértékelésekor jelenik meg, mivel ez a paraméter meghatározó a tanulók eredményeinek vizsgálatakor (Szabó és mtsai, 2019). A nyelvi hátrány aspektusa szintén tetten érhető vizsgálódásaink során, mivel a nyelvérzékméréskor az egyik feladat az anyanyelvi kompetenciához kapcsolódik. Így a hátrányos helyzet nehezen meghatározható fogalmát Buda (2017), Nótin (2018) és Furcsa (2012) fogalmi keretrendszerén keresztül értelmezzük.

A fent szemléltetett korábbi kutatási irányok és témák alapján jelen monográfia problémakörét a hátrányos helyzetű idegen nyelvet tanulók vizsgálata, komplex nyelvérzék-kutatásban felvett adataik kiértékelése és az ehhez kapcsolódó angol nyelvi szintfelmérő eredményeivel történő összevetése képezi¹. Kutatásunk nemcsak hiánypótló, hanem a maga nemében újszerű is. Tudomásunk szerint Magyarországon nem vizsgáltak még nyelvérzéket a hátrányos helyzettel és a szocioökonómiai státusszal összefüggésben. A Kelet-Magyarországon felvett nyelvérzék eredmények feltérképezik az adott korosztály, ötödik és hatodik osztályosok, nyelvi kompetenciáit és nyelvelsajátítási képességüket.

Ehhez kapcsolódóan megvizsgáljuk a félévi idegennyelvi érdemjegy és az angol nyelvi szintfelmérő eredményeinek komparatív elemzését, s rávilágítunk a túlosztályzás

¹ A kutatás kapcsolódik a MTA-Debreceni Egyetem Szakmódszertani kutatócsoport munkájához (MTA-DE Idegennyelvi OktatásKutatócsoport). A kutatócsoport digitális angolnyelvű tananyagot fejleszt kifejezetten hátrányos helyzetű régiókban és iskolákban tanuló általános iskolás tanulók számára. A tananyagfejlesztés és a kutatómunka tudományos támogatásához jelen könyv szerzője nyelvérzékkutatásával és nyelvtanárokkal végzett interjúival járult hozzá.

problematikájára. Az érdemjegyet a tanuló a saját nyelvtanárától kapja, míg az angol nyelvi szintfelmérő objektíven értékelt feladattípusokat tartalmaz. Látható, hogy korábbi kutatások, melyek a hátrányos helyzetű tanulók nyelvi lemaradását vizsgálták, valamint a korábbi nyelvérzék kutatások (Bacsa 2014) könyvünk kérdésfelvetéséhez kapcsolhatók, és közvetett módon hozzájárulnak a hipotézisek felállításához. A kutatási kérdések megfogalmazásában szintén szerepet játszott kontrollcsoportként azon intézmények megvizsgálása és összevetése, melyekben közel 0%-os hátrányos helyzetet regisztráltak, és ahol az ötödik és hatodik osztályosok anyai iskolázottsága magasan kiemelkedik. Így az egyik vizsgált problémakör a hátrányos helyzet mint szociokulturális háttér, valamint az, hogy az anya legmagasabb iskolai tanulmányai milyen szerepet töltenek be a nyelvérzék tekintetében, illetve kihatnak-e az objektíven értékelt angol nyelvi felmérő eredményeire. További kutatási kérdés az intézményi hatás vizsgálata, amely az intézményi hozzáadott értéket vizsgálja a nyelvtanulás eredményességének fényében.

Egy másik szempontot képez a tanulói összetétel vizsgálata, mely elsősorban a kérdőívekre válaszként adott legmagasabb szülői iskolai végzettségből, a családi háttérindexből áll, mely során célirányosan vizsgáltuk a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet megjelenését az intézményekben. A szociodemográfiai szempontok fontos szerepet töltenek be a nyelvérzék vizsgálatakor, valamint a nyelvi felmérő és az érdemjegy összevetésekor. A nyelvtanulókat klaszterekbe rendeztük, mely során a korrelációk, az összevetések és a tendenciák szépen kirajzolódnak.

A kutatás regionális jellege miatt a területiség vizsgálata szintén fontos problémakört képez. A nyelvérzékkutatás kifejezetten egy behatárolható kelet-magyarországi tankerületben zajlott, mely egy megyeszékhelyen lévő belvárosi gyakorlóiskolában felvett adatokkal, és egy olyan fővárosi intézményben rögzített nyelvérzékvizsgálat eredményeivel bővült, ahol szintén kimagasló a hátrányos helyzetű tanulók száma. A regionális sajátosságok így beazonosíthatóak, hiszen a megvizsgált és megkérdezett tanulók többsége egy adott régió, jellemzően kelet-magyarországi településeire korlátozódik.

Végül utolsó kutatási problémakörünk a nyelvtanári attitűdök és tapasztalatok feltárása mélyinterjúk keretében. A nyelvérzékvizsgálatok helyszínéként kiválasztott vidéki intézmények nyelvtanárai tárják fel az értékeléshez, módszertanhoz, nyelvtanítási kihívásokhoz szorosan kapcsolódó tapasztalataikat.

A kutatási kérdéseket a három csoportba soroltuk:

I. Általános kutatási kérdések

1. Mennyire megbízhatóan méri az alkalmazott kvantitatív mérőeszközök (diagnosztikus feladatok és szintfelmérő tesztek) a korai nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítási komponenseit?
2. Milyen mélyebb összefüggések feltárását segíthetik a kutatásban alkalmazott kvalitatív mérőeszközök (intézményvezetői és nyelvtanári interjúk)?

II. Nyelvelsajátítási mérésre vonatkozó kérdések

3. Milyen nemi különbségek állnak fenn a nyelvértékvizsgálat eredményeiben?
4. Milyen különbségek rajzolódnak ki az egyes feladattípusok között?
5. Melyik feladatban teljesítenek a tanulók a legjobban, és melyik okozza a legnagyobb nehézséget?
6. Befolyásolja-e az eredményt az anya legmagasabb iskolai végzettsége?
7. Milyen intézményi szintű különbségek állnak fenn a nyelvérték és nyelvi eredményesség (felmérő és idegennyelvi kompetencia) között?
8. Milyen összefüggés látható a nyelvérték és a hátrányos helyzet között?
9. Milyen összefüggés látható a nyelvérték és a nyelvi felmérő eredménye között?
10. Milyen tanulói klaszterek állíthatók fel a nyelvérték és nyelvi eredményesség (felmérő) mentén?

III. Hátrányos helyzet és nyelvtanulás

11. Melyik komponensben mutatkoznak gyengébb eredmények a hátrányos helyzetű tanulóknál?
12. Melyik részeredményben nincs eltérés a hátrányos helyzetű tanulók eredményeiben?
13. Milyen összefüggérendszer és mintázat tárható fel a változók mentén?

A kutatás többlépcsős: első célunk a hátrányos helyzetű tanulók és tanulói csoportok idegennyelv-tanulási jellemzőinek, idegennyelv-tudásának feltérképezése, melyeket összevetünk szociodemográfiai szempontok alapján. Ehhez a nyelvértékmérés eredményeit részletesen megvizsgáljuk és bemutatjuk. A kutatás egyik alappillére a nyelvelsajátítási vizsgálat, mely az ötödik és hatodik osztályos tanulók nyelvértékét

méri. A nyelvérzék egyik alapvető tulajdonsága, hogy veleszületett (Skehan 1991). Amennyiben képességgént értelmezzük, úgy a terminus interpretációja lehetővé teszi azt az elképzelést, miszerint ez egy egészben vagy részben fejleszthető terület. Ez kutatásunk eredményeinek bemutatásakor jelentőséggel bír, hiszen így joggal feltételezzük módszertani intervenciók létjogosultságát preventív jelleggel. Ottó és Nikolov (2003a, 2003b) konkretizálja az adottság fogalmát, mint egy olyan speciális jellemzőt, melyről feltételezhető, hogy állandó és előre jelzi a nyelvtanulás ütemét. Ellis (1985) a nyelvérzék fogalmát meglepő módon, mint „*nem egyszerűen definiálható*” (Ellis 1985: 112) terminust jelöli. Dörnyei (2009) úgy véli, hogy a nyelvérzék kognitív jellegű attribútum, mely leginkább a nyelvtanuló nyelvtanuláshoz való viszonyulását jelzi, ellentétben a motivációval, mely jellemzőbben affektív. A szakirodalom és a kutatások egybehangzóan és határozottan kiemelik a nyelvérzék kognitív aspektusát (Naiman és mtsai 1978; Ellis 1985; Skehan 1991). Krashen (1981) értelmezésében a kognitív jellemző még határozottabban elkülöníthető. A 2000-es években a nyelvérzékkutatások új lendületet kaptak, ami nagyban magyarázható az egyéni különbségek vizsgálatának megjelenésével (Wen & Skehan 2011). A nyelvérzék fogalma egy dinamikus, részben fejleszthető és az egyéni különbségekkel magyarázható értékke változott. Könyvünk ezutóbbi fogalmi megközelítésen alapszik, mivel kutatási eredményeink is igazolják, hogy a nyelvérzék bizonyos területei változnak és ezáltal fejleszthetőek.

A hátrányos helyzetű tanulók körében véghez vitt nyelvérzékkutatás segítheti az egyéni különbségek feltérképezését és megértését. Mivel azon tényezők megértése és feltárása, melyek a nyelvérzék komponenseiként meghatározzák a nyelvelsajátítási egyéni különbségeket, elvezethetnek minket kutatókat, nyelvtanárokat és nyelvtanulókat egy sikeres nyelvtanulási folyamathoz, valamint megmutathatják, hogy milyen kudarcok jellemzik ezt az utat.

Kiss (2004) ifjúsági nyelvérzékmérő tesztet fejlesztett ki, amit fiatal (ötödik-hatodik évfolyamos) angol nyelvet tanulók mintáján validált. A teszt struktúrájában követte a Carroll féle MLAT és Ottó (1996) MENYÉT tesztjét, hiszen négy kiemelkedően fontos komponenst vizsgál: 1. a fonetikai kódolás képességét (phoneticcodingability), 2. a nyelvtani érzékenység képességét (grammaticalsensitivity), 3. az induktív tanulás képességét, (inductivelanguagelearningability), 4. a memorizálás képességét (rotelearningability). Kiss (2004) az akkori kutatásokra (Carroll & Sapon 1959) támaszkodva úgy vélte, hogy a mérőeszköz a legmegbízhatóbban jelzi az idegennyelvelsajátítás képességét, annak ellenére, hogy ezt elfogadott kritika övezi a kommunikatív kompetencia mérésének hiánya miatt (Bacsa 2014). Ezekre a kutatási eredményekre

támaszkodva feltételezzük, hogy a nyelvérték-vizsgálatokban a négykomponensű mérés első feladatában, mely a hallás utáni megértésre vonatkozik, a hátrányos helyzet nem tölt be semmilyen szerepet, mivel ez egy olyan adottság, melyben a szociodemográfiai szempontok nem befolyásolják a kimenetet. Ezzel szemben a harmadik komponensnél várjuk a legnagyobb különbséget az eltérő szocioökonómiai háttérű tanulók esetében, mivel az induktív logikában nyújtott teljesítmény markánsan kognitív vonatkozású, s így itt erőteljesen behatárolja az eredményeket az anyai iskolázottság, valamint a hátrányos helyzet.

A nyelvérték és a nyelvi teljesítmények kutatásakor elkerülhetetlen a nemi különbségek vizsgálata. Kutatásunkban arra is keressük a választ, hogy van-e szignifikáns különbség a hátrányos helyzetű tanulók eredményei tekintetében fiúk és lányok között. Azt várjuk, hogy az első komponenst, a hallás utáni értést vizsgáló feladatban a fiúk ugyanolyan jól teljesítenek, mint a lányok, viszont a többi feladatban a lányok eredményei jobbak a fiúkénál. Fiatal nyelvtanulók esetében, nemek közötti különbségeket is vizsgáló kutatások, mint Harper és Kieser (1977) valamint Kiss (2004), Kiss és Nikolov (2005) eredményei is felvetésünket igazolták, azonban Suarez (2012) ennek ez ellenkezőjét találta.

A kutatás további célja, hogy megvizsgálja a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulási szokásait, és feltérképezze helyzetüket oktatáspolitikai szempontból is. A hátrányos helyzet megállapításakor az anyai iskolázottság szempontját emeltük ki, mivel korábbi kutatások hangsúlyozottan kiemelik ennek jelentőségét, mivel gyakran 20%-kal jobban befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét, mint az apai iskolázottság (Peter & Mullis 1997; Smith és mtsai 1997). Ebben leginkább az játszik szerepet, hogy az anyák milyen szókincset használnak, milyen mondókákat, meséket, mondanak, és milyen könyveket olvasnak fel gyerekeiknek, hiszen a beszédhasználat során a kognitív képességet és a gondolkodásmódot is erőteljesen alakítja az anyai iskolázottság. Ezt szolgálja a szocioökonómiai háttér és az iskolai teljesítmény közötti szakadék felismerése és esetleges kiküszöbölése (Lacour & Tissington 2011). Ezt alátámasztva további kutatások is rámutatnak, hogy pozitív osztálytermi környezettel, rendszeres és megerősítő szülő-tanári kapcsolattal, valamint a tanterv készségorientált módosításával csökkenthető a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása (Shields 1991; Allington 1991; Furcsa 2012).

A kutatásnak két fontos komponense az osztályzás és a túlosztályzás vizsgálata. Ennek megértéséhez egy angol nyelvi felmérőt készítettünk, melyet minden olyan tanuló megoldott, aki a nyelvértékkutatásban is részt vett. A kutatásnak ebben a részében azt

várjuk, hogy azok a nyelvtanulók, akik a nyelvérték tesztben jól teljesítettek, az angol nyelvi felmérésben is magasabb eredményt érnek el. Ezt támasztja alá Bacsa (2014) kutatása is, melyben a szülők iskolai végzettsége meghatározónak bizonyult, mivel szignifikáns összefüggést jelzett a beszédértés-teljesítménnyel. Az értékelés és az osztályzás komponensében azt várjuk, hogy az érdemjegy nem fedi a valós tudást, azaz gyengébben teljesítő tanulók is kapnak jobb, akár kiváló érdemjegyet. Az osztályzás a hátrányos helyzetű régiókban gyakran más szerepet tölt be, hiszen sokkal több mindent „mér” a teljesítménynél. Veszprémi (1974) már a 70-es években rámutatott arra az anomáliára, hogy hiába az osztályzás a legfontosabb eszköz a teljesítmény mérésére, mind a tanárok, mind a tanárjelöltek további értékeket (pl. szorgalom) rendeltek az érdemjegyhez. Zoller (2013) is alátámasztja azon feltevésünket, hogy a tanárok hajlamosak a hátrányos helyzetű tanulókat alulértékelni, gyakran az eltérő szocioökonómiai háttérnek köszönhető eltérő nyelvi kód miatt. Ugyanúgy megfigyelhetjük a túlosztályzás jelenségét is, mely során azt várjuk, hogy a nyelvértékkutatás és a nyelvi felmérés eredményétől független félévi érdemjegyet kapnak diákok, mely ismételten rámutat az osztályzás definíciójának újragondolására hátrányos helyzetű tanulói környezetben.

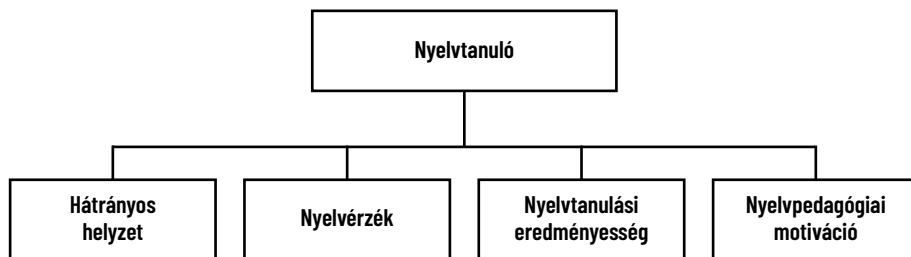
1.3. A kutatás neveléstudományi (közoktatás-kutatási) relevanciája

A kutatás neveléstudományi relevanciája megalapozott, elsősorban a közoktatás területén értelmezhető, mivel a vizsgált ötödik és hatodik osztályos tanulók ennek szereplői. Nem mellesleg a hátrányos helyzetet ezekhez a tanulókhoz hozzárendelve megállapítható, hogy az idegennyelv-oktatás eredményességének növelésével egy eltérő, pozitívabb jövőkép rajzolódhat ki az érintett általános iskolás korú tanulók számára. Köztudott, hogy ezekben a régiókban jelentős a lemorzsolódás, és azáltal, hogy valódi, alkalmazott nyelvtudást szereznek a tanulók, ez terelheti őket a tanulmányaik középfokú folytatásához. A nyelvértékmérésekből kiderül, melyek azok a komponensek, ahol az oktatás során intervenció történhet, elsősorban preventív jellegű.

A kutatás maga hiánypótló, mivel Furcsa (2012) kutatása óta nem képezte vizsgálat tárgyát hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-oktatása. Kiss (2004) felmérése óta nem történt nyelvértékmérés ötödik és hatodik osztályosok körében különösen nem hátrányos helyzetű régiókban. A monográfia így igyekszik árnyaltabb képet nyújtani az eltérő tanulási stratégiákról, nyelvérték komponenshez kapcsolható hiányokról, valamint arról is, melyek azok a nyelvelsajátítási területek, ahol az idegennyelvet oktató tanárok és az anyanyelvet tanító kollégáik szakmai érdekei találkoznak.

1.4. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása

A kutatásban négy központi fogalom kap helyet, melyek a *nyelvérték*, a *hátrányos helyzet*, elsősorban ennek az idegennyelv tanításra kifejtett hatása, a *nyelvtanulási eredményesség*, valamint a *nyelvpedagógiai motiváció* kérdésköre. Mint megfigyelhető, a fogalmak között szerepel sajátosan neveléstudományi, illetve alkalmazott nyelvészeti vonatkozású is. Azonban ezek szorosan kiegészítik egymást, és interdiszciplináris vonatkozásban képezik vizsgálatunk tárgyát. A nyelvtanuló a 1. ábrán látható fogalmak kontextusában válik a kutatás fókuszává, mivel ezek a legfontosabb jellemzők és szempontok a vizsgálódásaink folyamatában.



1. ábra: A nyelvtanuló dimenziói

A *nyelvérték* dichotómiára épülő fogalom: Ellis (1985) olvasatában a *nyelvérték* tesztek eredményeit a formális tanulási környezetben lehet értelmezni, mint a nyelvelsajátítás kifejezetten tanulásra vonatkozó aspektusát, mely így dominánsan igazolja a kognitív tulajdonságot. Cummins (1979) szintén a dichotómia mentén tesz különbséget a nyelvelsajátítás két főbb karakterjegye között, melyek a kognitív/akadémiai nyelvi képesség (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency) és az alapvető interperszonális kommunikációs készségek (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills). Az előbbi dimenzió a nyelvtanulás általános kognitív jellegére és a nyelvtudás mértékére utal. A második aspektus pedig szociolingvisztikai jellemzőkre épül, mivel a nyelvelsajátítás természetes mivoltára vonatkozik. Ellistől kezdve Krashenen át, Dörnyeivel nem bezárólag kijelenthető, hogy a *nyelvérték* definícióját sajátosan a kognitív aspektussal jellemzik. Nikolov (2003a; 2003b) a *nyelvérték*et a nyelvtanulás folyamatának sebességi előrejelzésekként tekinti. Jelen monográfiában a *nyelvértékkutatás* négykomponensű eredményeiből az adott nyelvtanuló tanulási nehézségeire, erősségeire és fejlesztendő területeire vonatkozó következtetéseket vonunk le. A *nyelvértékkutatások* egyik legfontosabb és gyakran visszatérő kérdése, hogy mennyire tekinthető a *nyelvérték* állandó, illetve fejleszthető jelenségnek. A *nyelvérték* fogalma számos kritikai elemzés tárgyát képezi, mivel a jelenlegi kutatások sem értenek

abban teljesen egyet, mennyire tekinthető a nyelvérzék és annak számos komponense állandó attribútumnak, vagy esetleg módszertani intervencióval fejleszthető területnek (Robinson 2005; Sawyer & Ranta 2001; Skehan 2002; Wen & Skehan, 2011). A nyelvérzékmérés történelmi áttekintése során kirajzolódik a legfontosabb kritikai észrevétel: Carroll és Sapon mérföldkő jelentőségű nyelvérzékkutatásai és eredményei (Carroll & Sapon, 1959) egy olyan nyelvpedagógiai történelmi időszakban születtek, amikor még a nyelvtanítás megvalósítása hagyományos módszereken alapult (Skehan 2002). A nyelvérzék fogalmát gyakran támadják antiegalitáriánus, igazságtalan és a két szélsőséget támogató jellege miatt. Felmerül a kérdés, miszerint az alacsony nyelvérzékre utaló eredmény gyenge nyelvtanulási sikert jelent-e, míg a magas nyelvérzék pontszám feltétlenül nyelvtehetséget jelöl? Amennyiben ennyire egyszerű és egyértelmű volna a fogalom értelmezése, akkor a validitásokra alapozva valóban kijelenthető lenne, hogy a nyelvérzék egy állandó attribútum (Sáfár & Kormos 2008). Azonban az 1970-es évektől kezdődő nyelvpedagógiai kutatások, a kommunikatív nyelvoktatási módszer elterjedése és az új nyelvpedagógiai fogalmi háló (nyelvtanulói autonómia, nyelvpedagógiai motiváció, nyelvtanulási stratégiák) térnyerése miatt a nyelvérzékkutatások és adatok is egy új, megváltozott szociokulturális, pszicholingvisztikai és módszertani kontextusba helyeződtek. Dörnyei (2009) kiemeli, hogy a motivációhoz hasonlóan, a nyelvérzék komponenseire is úgy kell tekinteni, mint dinamikusan változó részterületekre, amelyek jelentősen függenek a nyelvtanuló korától, kulturális háttérétől, tanulási szokásaitól.

Kutatásunkban kiemelten fontos a nyelvérzék fogalmának behatárolása és azonosítása: habár történetileg, különösen az 1950-es és 60-as években a nyelvérzék fogalma állandó, statikus attribútumként jelent meg, napjainkban egy dinamikusan változó jelenséggént tekintünk a nyelvérzékre, melynek bizonyos komponenseit fejleszthető területként értelmezzük, és mint ilyeneket, módszertani intervencióval befolyásolhatjuk. Monográfiánkban *nyelvérzék dinamikus interpretációját képviseljük* és fogadjuk el, szemben a korábbi statikus felfogással.

A hátrányos helyzet fogalma nagyon komplex. A hátrányos helyzet értelmezésekor két szakterület diskurzusába tévedünk: az egyik a szociológiai megközelítés, a másik a pedagógiai értelmezés. A szociológiai aspektus elsősorban olyan változók mentén jött létre, mely a társadalmi egyenlőtlenségeket műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenséggént jellemzi (Mogyorósi 2010). Ezzel szemben a pedagógiai megközelítés egyénileg értelmezi a hátrányos helyzetet és relatív attribútumként kezeli azt, mely gyakran differenciálással kezelhető. Fejes és Józsa (2005) kiemeli, hogy a hátrányos helyzet nem csak szocioökonómiai fogalom, hiszen egy jó anyagi háttérű gyermek is válhat

hátrányos helyzetűvé családi struktúra változás esetén, illetve, ha például nyelvi hátrány, megkülönböztetés éri (Réthy 2004). Könyvünk markánsan a hátrányos helyzetű tanulói környezetre fókuszál, ahol ezeknek a tanulóknak a száma magas és az anyai iskolázottság gyakran ehhez párosulva alacsony. Kutatásunkban a hátrányos helyzet elsősorban mint nyelvi hátrány tölt be fontos szerepet, valamint ennek az idegennyelv-tanulásban tetten érhető sajátosságait kutatjuk.

A hátrányos helyzet fogalma igen változatos a társadalomtudományokon belül. A legfontosabb tényezők, amik mentén vizsgálhatóvá válik a fogalom: a gazdasági, kulturális és társadalmi körülmények minősége, amelyek az iskolában és az életben való boldogulást megnehezítik (Nótin 2019). A szakirodalom ide sorolja azokat a szociokulturális tényezőket, melyek összekapcsolódnak a szülők iskolai végzettségével, jövedelmével, a család méretével, az együttélés jellegzetességeivel: a) az anyanyelvi hátrány, mivel a gyerekek szövegértési képessége és anyanyelvi kompetenciája elmarad az életkorban várt szinttől, b) eszközhiány (taneszköz, könyvek, író- és rajzeszközök), mely a szegényes anyagi körülményekből fakad. Nótin (2019) kiemeli, hogy a tanulási motiváció és a kitartás hiányossága a normáltól eltérő családi értékrend miatt jöhet létre, melyek okozhatják a gyengébb iskolai teljesítményt, tanulási-, beilleszkedési- és magatartászavarokat, továbbá korai iskolaelhagyást (Rajnai 2012). Magyarországon a legfontosabb tényezők vizsgálata a szülői, ezen belül is az anyai iskolázottság, a tanuló kognitív képessége és a nyelvi hátrány mentén történik.

Monográfiánkban a hátrányos helyzetet az alábbi három fő aspektus mentén elemezzük:

1. *Az anyai iskolázottság* a családi háttér-index egyik vetülete, mely számos általunk vizsgált értékben jelen van (nyelvérzékmérés, angol nyelvi felmérő).
2. *A kognitív képesség* aspektusa megkerülhetetlen, mivel a nyelvérzékmérés során deduktív logikai feladatot is meg kell oldaniuk a tanulóknak.
3. *A nyelvi hátrány* fogalma tükröződik számos eredményünkön. Ennek jelentősége az anya legmagasabb iskolázottsága és a nyelvérzék eredmény közötti viszonyban jelenik meg.

A *nyelvtanulási eredményesség* fogalma összetett, hiszen elsősorban tanulói eredményességről beszélhetünk. Kutatásunkban a nyelvtanulási eredményességet három komponensre tagolhatjuk: a) a nyelvérzékmérés relevanciája, b) az angol nyelvi felmérő eredménye, c) osztályzás: félévi érdemjegy. A nyelvérzék és az angol nyelvi felmérő egy külső mérési folyamatot takar, hiszen az intézménytől független mérőeszközzel, a szerző

végezte a felmérést. Az osztályzás ötödik és hatodik osztályban, hátrányos helyzetű régióban jellemzően nemcsak a valós tudást méri, így a nyelvi felmérővel történő összevetésben eltérő mintázatokat kapunk.

A *nyelvpedagógiai motiváció* megkerülhetetlen fogalom, mivel a nyelvtanulói szokásokat, különösen Magyarországon, erősen behatárolja az extrinzik és az intrinzikmotiváció kettőssége. A motiváció kérdésköre a kvalitatív kutatást bemutató fejezetben tölt be fontos szerepet, ahol a nyelvtanárok értelmezik az eltérő tanulói és pedagógusi motivációkat.

Az alábbi táblázatban (1. táblázat) összefoglaltuk a monográfiában használt legfontosabb fogalmakat, a dimenziókat, melyek ezen terminusokat alkotják és azokat a mérési lehetőségeket, amiket a kutatás során használtunk a mérőeszközök és az interjúk formájában.

1. táblázat: A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása

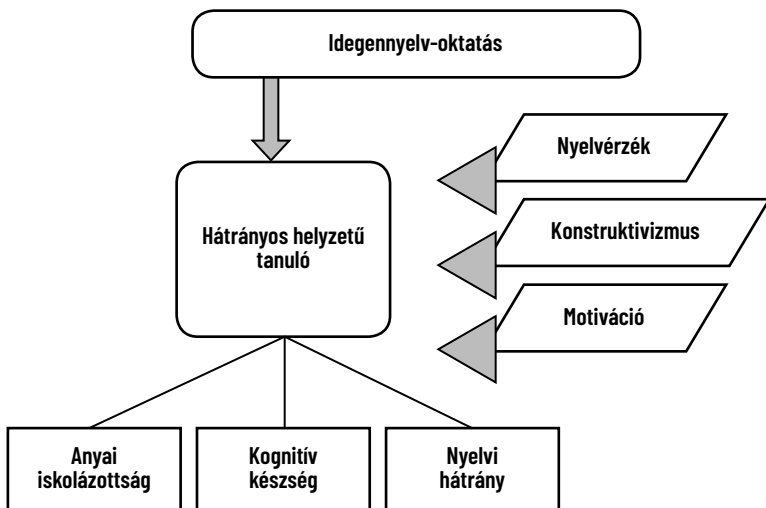
Fogalom	Dimenziók	Mérési lehetőségek
Nyelvérzék	4 komponens: 1. hallás utáni értés 2. nyelvtani érzékenység 3. induktív logika 4. szótanulás -memória	Kiss (2004) nyelvelsajátítási képesség mérőeszköz, 45 perces mérés mesterséges-magyar nyelvi feladatok a nyelvérzékmérés nem angol nyelvtudást mér
Hátrányos helyzet	Szülők/anya iskolai végzettsége Családi háttér	Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége? Mi édesanyád legmagasabb végzettsége? Családi háttérindex, Hátrányos helyzet intézményszintű regisztrálása
Nyelvtanulási eredményesség	Angol nyelvi felmérő, objektív feladatlap	45 perces angol nyelvi feladatok nyelvtan: egyszerű igeidő, kérdésalkotás, mondat- alkotás, szórend, szókincs: szavak csoportosítása, ellentétpárok
Nyelvpedagógiai motiváció	Nyelvtanári és intézményvezetői mélyinterjú	Miért tanulunk ma idegen nyelveket? Mi motiválja a tanulókat az idegennyelv-oktatásban? Milyen módszerek hatékonyak hátrányos helyzetű tanulóknál?

1.5. A könyv felépítése

Az **első**, *Bevezetés* című **fejezetet** követően, a **második fejezetben**, a témában releváns szakirodalom feltárására kerül sor, melynek fő tematikája egy általános helyzetelemzés a magyarországi idegennyelv-oktatásról. Ebben a fejezetben körbejárjuk az ezredforduló óta lezajlott paradigmaváltást, sorra vesszük a legfontosabb oktatáspolitikai döntéseket és rátekintünk a magyarországi idegennyelv-tanítás kihívásaira. A **harmadik fejezetben** az egyik kulcsfontosságú fogalom, a nyelvérzék koncepcióját vizsgáljuk meg. Elemezzük a definíció sajátosságát, valamint a nyelvérzékkutatások legfontosabb eredményeit. A nyelvérzék történeti és történelmi jelentőségét is felvázoljuk. Ezentúl részletesen bemutatjuk Carroll (1962) négykomponensű MLAT mérőeszközét, melynek megértése hozzásegít minket az általunk használt mérőeszköz (Kiss 2004) megvizsgálásához. Ezzel hiánypótló nyelvérzékkutatásunk elméleti hátterét is részletesen bemutatjuk. A **negyedik fejezetben** részletesen megvizsgáljuk a konstruktivizmus fogalmi rendszerét, melyen keresztül betekintést kapunk olyan didaktikai rendszerelméletekbe, melyek a hátrányos helyzetű nyelvoktatás mozgatórugóivá válhatnak. Itt tárgyaljuk a digitális pedagógia elméleti hátterét, a digitális nyelvpedagógiai irányokat is, mint a TELL, a CALL és a MALL koncepcióját, és a projekt alapú nyelvtanítást. Az **ötödik fejezetben** a modernkori nyelvpedagógiai motiváció-kutatások jellemzőit, legfontosabb irányvonalait, valamint eredményeit tárgyaljuk. A hátrányos helyzetű nyelvtanulók idegennyelv-tanulási szokásinak megértéséhez elengedhetetlen a nyelvpedagógiai motiváció hármas tagolódásának megértése, a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanuláskörnyezeti szintek közötti kölcsönhatások feltérképezése. A fejezetben a legjelentősebb nyelvpedagógiai motiváció-kutatásokat is számba vesszük. Itt tárgyaljuk az osztályzás fogalmát, miközben megvizsgáljuk, milyen motivációs hatással bír az érdemjegy az értékelési folyamatokban, valamint rátekintünk arra is, milyen szerepet játszik a gamifikáció a nyelvpedagógiai motiváció kialakulásában. A gamifikáció, vagy játékosítás sajátossága, hogy ötvözi az intrinzik és extrinzik jellemzőket, továbbá alternatív értékelési módszerként, tanulási motivációként, játékosága, nem hagyományos pedagógiai hozzáadott értéke révén hozzájárul ahhoz, hogy a diákoknál bevonódást, érdekeltséget érjünk el. A **hatodik fejezetben** vizsgáljuk a hátrányos helyzet fogalmát az idegennyelv-oktatás keretrendszerén keresztül. Elsősorban oktatáspolitikai-történeti áttekintést nyújtunk a hátrányos helyzet és az idegennyelv-oktatás metszéspontjairól. Rátekintünk, milyen intézkedések támogatták és mozdították elő a hátrányos helyzetű tanulók esélyeit és milyen oktatási programok és kezdeményezések kísérték az esélyegyenlőség jegyében az idegennyelv-oktatás paradigmáját.

A **hetedik fejezet** a kvantitatív kutatást mutatja be részletesen. Bemutatásra kerülnek a kutatás kérdései, a hipotézisek, a tesztbattéria és a vizsgálati minta sajátosságai. Továbbá elemezzük a nyelvi eredményességet az évfolyam, a nem, a tanult nyelv, a hátrányos helyzet, az anya iskolai végzettsége, valamint az intézmények alapján, emellett taglaljuk az idegennyelvi-kompetencia intézményi szintű manifesztációját, a nyelvi eredményesség egyes aspektusai között fennálló kapcsolatrendszerek erősségét és irányát egymással és a társadalmi háttérváltozókkal, valamint a nyelvi eredményesség alapján felállítható tanulói klaszterek is bemutatásra kerülnek. A **nyolcadik fejezet** a kvalitatív kutatási részt mutatja be, mely során mélyinterjúk készültek iskolaigazgatókkal és nyelvtanárokkal a vizsgált kelet-magyarországi tankerület kutatásban résztvevő intézményeiben. Végül a **kilencedik fejezetben** kerül sor az összegzésre, valamint a kitekintésre és a kutatás korlátjainak ismertetésére.

A könyv felépítése jól látható a 2. ábrán. Az idegennyelv-oktatás keretrendszerében a hátrányos helyzetű tanulókat vizsgáljuk az anyai iskolázottság, a kognitív készség, a nyelvi hátrány jellemzői mentén, miközben az alábbi nyelvpedagógiai elméleteket is megvizsgáljuk: nyelvérzék, konstruktivizmus és motiváció. Elméleti áttekintésünket az idegennyelv-oktatás helyzetének elemzésével kezdjük.



2. ábra: Az idegennyelv-oktatás szegmensei a hátrányos helyzet bevonásával

2. AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS HELYZETE MAGYARORSZÁGON A 2000-ES ÉVEKTŐL

Könyvünk központi témája a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók idegennyelv-oktatása. A hátrányos helyzet bemutatását és elemzését a hatodik fejezetben részletezzük, míg a magyarországi nyelvoktatás problematikáját és sajátosságait ebben a fejezetben taglaljuk. Kiemelkedően fontos szerepet játszik a magyarországi idegennyelv-oktatás keretrendszere és működési mechanizmusa, mivel a komplexitás, a generációkon átívelő szokásrendszer, a lassan változó tanulási és didaktikai stílusok egy nehezen és nehézkesen mozgó rendszert feltételeznek. Elméleti ismertetőnkben először megvizsgáljuk, milyen sajátosságai és kihívásai vannak az idegennyelv-oktatásnak Magyarországon.

Jelen fejezetnek központi célkitűzése, hogy rávilágítson arra, milyen változások zajlottak, illetve zajlanak a nyelvpedagógiai elméletekben és kutatásokban, valamint milyen oktatáspolitikai intézkedések és törekvések támogatják az idegennyelv tanulását. Szakirodalmi áttekintésünkben körbejárjuk, milyen fejlődési utat jár be az idegennyelv-oktatás módszertana, és milyen lehetőségeket, válaszokat nyújt a 21. század kihívásaira. Ebben a fejezetben bemutatjuk a nyelvoktatás tanítás-módszertani vetületeit, egy rövid történelmi áttekintést nyújtva a legfontosabb nyelvoktatási paradigmákról, valamint megpróbáljuk felvázolni a legfontosabb 21. századra jellemző nyelvpedagógiai koncepciókat. Ehhez a magyarországi jellemzőkre is rávilágítunk, és oktatáspolitikai szempontból is körbejárjuk a problematikát.

2.1. Szakpolitikai dokumentumok elemzése

Kiindulópontként vizsgáljuk meg az idegennyelv-oktatás problémáját Magyarországon a legfontosabb nemzeti és európai uniós dokumentumok alapján, amelyek nemcsak a jelenlegi oktatási helyzetünket jellemzik, hanem általános elméleti és gyakorlati kérdéseket is feszegetnek. Az alábbi táblázatban látható az általunk megvizsgált szakpolitikai dokumentumok listája:

2. táblázat: Szakpolitikai dokumentumok

Dokumentum neve	Főbb jellemző	Időszak	Egyéb
KER (CEFR)	Közös Európai Nyelvi Referenciakeret	2002	Szintek: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (nehézségi sorrend)
NAT	Nemzeti Alaptanterv	2003, 2012	Kompetenciákat jelöl, 8. év végére A2 szint
Fehér Könyv	Oktatáspolitikai célok	2012	Nyelvi tipológia, nyelvvizsga, nyelvtudás
Öveges-Csizér	Oktatási Hivatal	2018	Kutatási jelentés
NYESZE	Nyelviskolák Szakmai Egyesülete	2013	Beszámoló, ajánlás

A Nemzeti Alaptanterv (2012) kihangsúlyozza, hogy az idegennyelvtudás területén a kommunikatív kompetencia három fő aspektusa van: nyelvi, szociolingvisztikai és szövegkompetenciái. Továbbá elérendő cél az is, hogy a célnyelvi ország kultúráját megismerje a nyelvtanuló, nyelvtanulási stratégiákat sajátítson el, és megjelenik az IKT (Információs és Kommunikációs Technológia) fogalma is. A 2012-es Nemzeti alaptanterv az idegennyelvi kommunikációra mint az egyik kulcskompetenciára tekint:

az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban. Ilyen a hallott és olvasott szöveg értése, a szövegalkotás és az interakció szóban és írásban [...] a kommunikatív nyelvi kompetencia lexikális, funkcionális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket, valamint szocio- és interkulturális készségeket feltételez. Az élethosszig tartó tanuláshoz a nyelvhasználónak el kell sajátítania az önálló tanulás stratégiáit és az ehhez szükséges eszközök használatát (NAT 2012: 10653).

Megjelenik a *használható nyelvtudás* fogalma (NAT 2003, 2012), mely a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) szerint: „*meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók haladása a nyelvtanulás minden szakaszában és az egész életük során mérhető legyen*” (KER 2002: 1). A 2012-es NAT célkitűzési között megtaláljuk azt is, milyen szintre kell az általános iskolai tanulmányok végeztével minden tanulónak legalább egy idegen nyelvből eljutnia. A KER hatfokú európai skála rendszerét tekintve ez a szint a második, ún. A2 szint. A jelenlegi elvárások szerint minden általános iskolai tanulónak, tanulmányai végeztével, azaz a 8. osztály végére minimum A2 szintű nyelvtudással kellene rendelkeznie. A NAT előírása azonban nem veszi figyelembe a különböző tanulói háttérrel, illetve a regionális különbségeket sem. Ebből adódóan

települések, intézmények, osztályok, nyelvi csoportok, de akár az egyéni nyelvtanulók szintjén is jelentős eltérések mutatkozhatnak.

Az idegennyelv-oktatás koncepciójáról készült a Fehér Könyv elnevezésű oktatáspolitikai dokumentum (EMMI 2012), mely egyértelműen meghatározta a célokat és a nyelvtanulás struktúráját Magyarországon 2012-18 között. Ez a szakpolitikai dokumentum kiemelkedően fontos szereppel bír: átfogó oktatáspolitikai célokat és törekvéseket ismertet, melyek ugyanakkor pontosan rávilágítanak a magyarországi nyelvoktatás hiányosságaira is. A Fehér Könyv kimondottan a 2012-2018 közötti időszakra vonatkozik, s mivel ennek az időszaknak a végére értünk, így nemcsak azért fontos megtekintenünk a dokumentum legfontosabb megállapításait, hogy megismerjük a magyar kormány nyelvoktatási politikáját, hanem hogy rávilágítsunk, mi valósult meg a javaslatokból, és mennyire mérhető egy esetleges eredmény. Ezt látszik alátámasztani Öveges és Csizér 2018-ban megjelent jelentése, mely a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságát és kereteit vizsgálta (Öveges & Csizér 2018). A kutatási jelentésük deklarált célja, hogy egy feltáró vizsgálat segítségével helyzetjelentés készüljön a magyarországi nyelvoktatásról, általános és középiskolákban. A kutatás során a hetedik évfolyamon és középiskolában a tizenegyedik évfolyamon vettek fel kérdőíves adatokat tanulókkal. A szerzők a legfőbb célok között említik a nyelvtanítási folyamatok előmozdítását, amihez azonban érteni kell, milyen problémák, nehézségek és sajátosságok jellemzik a jelenlegi helyzetet. Vizsgálatukat osztályteremben, tanárokat és intézményvezetőket, valamint nyelvi szaktanácsadókat is megkérdezve végezték el (Öveges & Csizér 2018). Komparatív elemzésünk két legfontosabb fókusza így az úgynevezett Fehér Könyv és az Öveges és Csizér szerkesztette Kutatási jelentés.

2.2. Nyelvi tipológia: első és második idegen nyelv a magyar közoktatásban

A Fehér Könyv egyik legfontosabb célkitűzése, hogy a Közös Európai Keretrendszernek (KER) megfelelően, követve az európai polgárok felé megfogalmazott célokat, a magyar közoktatás is biztosítsa két idegen nyelv elsajátítását. Ezen belül a Fehér Könyv hivatalos javaslata az, hogy angolul mindenkinek tudni kell.

Nyelvpedagógiai szempontból javasolt, hogy a tanuló komplexebb nyelvtani struktúrával rendelkező német nyelvvel találkozzék először, ne az angollal. Ezt a javaslatot az indokolja, hogy ha az angol az első tanult idegen nyelv, utána a második, komplexebb nyelvtani struktúrájú nyelv tanulása gyakran nehézségeket okoz, és a tanulók sokszor elvesztik motivációjukat az újabb idegen nyelv

tanulására, míg, ha a sorrend fordított, az első nyelv elsajátítása sikeresebb, és ez a sikerélmény az angol tanulását is támogatja. Kutatások igazolják ezt az állítást (Fehér Könyv 2012: 9).

A hivatkozott kutatás (Cedden 2007) több mint 10 éves, és ez a jelenleg zajló IKT oktatási forradalom árnyékában nem tartozik a friss szakirodalom közé, mindazonáltal módszertanilag izgalmas, hiszen alkalmazott nyelvészeti szempontból érvel amellett, hogy hasonló tipológiájú nyelveket érdemes második és harmadik idegen nyelvként elsajátítani. Azonban sem a hivatkozott cikk (Cedden 2007), sem a legjelentősebb kutatások (Ortega 2009) nem fogalmazzák meg, hogy egy komplexebb nyelvtani struktúrájú nyelv tanulása előzze meg az angol nyelv elsajátítását. Ebből feltételezhetjük, hogy az angol nyelvre a Fehér Könyv kevésbé komplex nyelvtani struktúrájúként tekint. Ez a feltételezés mindenképp fontos, még akkor is, ha jelen dolgozat szerzője nem ért egyet ezzel a megfogalmazással. Amit a legjelentősebb kutatások, mint Ortega (2009), Cook (2003), Cenoz és mtsai (2001) ezzel szemben állítanak az az, hogy az első és második nyelv ismerete – bármilyen nyelvekről is legyen szó – általában megkönnyíti a harmadik nyelv elsajátítását, ami az Európai Keretrendszer egyik célkitűzése is. A bilingualizmus – azaz a kétnyelvűség – a jelen kutatások szerint támogatja egy harmadik nyelv elsajátítását. Ahol a kutatások fókuszuktól eltérően összeérnek, az a kijelentés, hogy a harmadik nyelv elsajátítása könnyebbé válhat, amennyiben tipológiailag, azaz nyelvi struktúráját tekintve hasonló nyelveket választanak a nyelvtanulók. Példaként említi Ortega az angol és a spanyol nyelv strukturális hasonlóságát, de ilyen a német és a holland, vagy az angol és a holland viszonyulása is. Nyelvpedagógiai szempontból lényegi kérdés és szempont, hogy a diákok milyen nyelvet tanuljanak és válasszanak, de jelenleg nincs olyan kutatás, ami azt állítja, hogy az angol kevésbé komplex idegen nyelv a többihez képest. Érdekes figyelembe venni a NYESZE (Nyelviskolák Szakmai Egyesülete) szakértői állásfoglalását, mely a Fehér Könyv véleményezésére íródott:

A NYESZE azt a koncepciót támogatja, amely szerint az első kötelező idegennyelv az angol legyen, hiszen ez az informatika, a nemzetközi tudományos élet, kereskedelem és idegenforgalom nyelve. Éppen ezért, nem tudunk azonosulni azzal az elképzeléssel, hogy a közoktatásban az angol prioritását a német, vagy esetleg más nyelv (például francia) vegye át. A második idegennyelvet illetően, a stratégiában kiemelt ajánlatként szerepel az angol, a német és a francia. Véleményünk szerint, érdemes lenne a második nyelv megválasztását a tanulóra (a legkisebb korosztályoknál esetleg a szülőkre) bízni. Ez jelentősen növelné a tanulást nagymértékben elősegítő motivációt. (NYESZE, 2013)

Érvelésük sokkal inkább gyakorlati jellegű, mint nyelvészeti, azonban egyértelműen állást foglalnak amellett, hogy a második (L2) és a harmadik (L3) idegen nyelvek között nincsen függőleges sorrendiség, sőt a kutatások azt erősítik meg, hogy bármilyen második idegen nyelv ismerete támogatja a harmadik elsajátítását. Ehhez kapcsolódóan Ortega (2009) hangsúlyozza, hogy az első idegen nyelv megismerése során a nyelvtanuló olyan stratégiákra tesz valószínűleg szert, melyek segítik a következő nyelv/nyelvek elsajátítását.

Öveges és Csizér felméréséből kiderül, hogy 2018-ban a vizsgált intézményekben első helyen választható két idegen nyelv az angol és a német, melyek teljesen lefedik a korábbi eredményeket is. Az általános iskolákban jellemzően 70% az angol és 30% a német lefedettsége, míg gimnáziumban a diákok 83%-a tanul angolul, és 17%-a németül (Öveges & Csizér 2018). Mindkét jelentésből kiderül, hogy az angolt tanulják a legtöbben a magyar közoktatásban, melyet a német nyelv követ második helyen. Második idegennyelvként pedig elsősorban a német a leggyakoribb opció. A Fehér Könyv 2011/12-es adata alapján nagyon hasonló arányban tanulnak a közoktatásban első idegen nyelvként angolt: 372231, németet pedig 153631 fő. Ez megfeleltethető Öveges és Csizér 2018-as kutatásának arányszámaihoz.

Hogyan alakul mindez a hátrányos helyzetű régiókban? A Fehér Könyvben és az Öveges-Csizér jelentésben összegzett megállapítások általános jelenségek a Tiszántúlon is (lásd 8. fejezet: A kvalitatív kutatás): a német nyelvet választók száma általában csökken, és jellemzően a hátrányosabb helyzetűek választják. Az iskoláknak fontos, hogy megmaradjon a német oktatás – mert különben „mi lenne a német szakos kollégákkal?” –, és ahol a német nem népszerű¹, ott bizonyos nyomásgyakorlás is történik a nyelvválasztásnál. Azt feltételezzük, hogy ez a befolyásolás a hátrányosabb helyzetű diákokat érinti inkább, mivel ezekben a családokban a szülőnek közömbös, hogy milyen nyelvet tanul a gyerek.

A KER célkitűzése, miszerint használható nyelvtudásra tegyen szert a nyelvtanuló, egybeesik a NAT-ban megfogalmazott célokkal. Azonban az idegennyelv-oktatás másik jellemző magyarországi sajátossága, hogy nyelvvizsga-centrikus, s így nem elsődleges célja a pragmatikus nyelvtudás megszerzése (Nikolov 1999a, 1999b), továbbá kizárólag extrinzik, azaz külső motivációs eszköztárral dolgozik. Kulcskérdéssé vált, miképpen Nikolov (2000) erre rámutat, hogy a nyelvvizsga-centrikusságnak módszertani következményei vannak, melyek az oktatásban és a tanárképzésben jól végigvezethetők

¹ Láttunk példát arra is, hogy egy elkötelezett, kiváló német tanár miatt a gyerekek szívesen mennek német csoportba.

és láthatók. Az osztályterekben megvalósuló nyelvoktatás a tankönyvek követését és a nyelvvizsgafeladatok begyakorlását célozza meg, a hagyományos nyelvtani-fordító módszer mind a mai napig gyakori eljárásként él tovább (Bukta 2009). A nyelvvizsga kényszere erőteljesen befolyásolja a tanmenet és a tanterv összeállítását. Még Prievara (2015) is elismeri, hogy a 21. századi módszertani pedagógiát hirdetve sem szabad szem elől téveszteni azt a keretrendszert, amiben a diákok bizonyos kötelező elvárásokkal szembesülnek:

Nem tehetem meg azt, hogy a készségfejlesztés szakmai elve mögé bújva kikerülöm, vagy figyelmen kívül hagyom a diákok továbbtanulásához szükséges vizsgákat (nyelvvizsga, érettségi). Azt sem tehetem, hogy a diákokra hárítom a készülést, és ugyanúgy nem segítek nekik, ha konkrét tananyag hiányában hagyom a kurzust szétetni (Prievara 2015: 97-98).

A Fehér Könyvben azonban egy olyan cél fogalmazódott meg 2011/12-ben, mely csak a nyelvtudás KER szintjét javasolja, nyelvvizsga követelmény, illetve cél a közoktatásban nem szerepel benne:

Cél: *Az érettségi kimeneti követelményekhez igazodva megteremteni annak intézményes lehetőségét, hogy a tanulók a 12. évfolyam végéig eljussanak az első idegen nyelvből minimum a B1 szintre, a második idegen nyelvből pedig az A2 szintre, emelt szintű idegen nyelvi képzés esetén 1. idegen nyelvből a B2-C1, 2. idegen nyelvből a B1-B2 szintre, az új NAT előírásainak megfelelően. (Fehér Könyv 2012: 15.)*

A tervezetben a kéttannyelvű középiskolai képzés helyzetelemzésében szerepel egyedül az információ, miszerint a kéttannyelvű gimnáziumokban az érettségiző tanulók többsége az első idegennyelvből C1 szintű, a második idegennyelvből B2 szintű (komplex) nyelvvizsgát szerez. Ez a megállapítás viszont a leíró elemzés része, nem pedig megfogalmazott cél. Nikolov (2002) és a Fehér Könyv (2012) észrevételei mellett megvizsgáljuk, milyen eredményeket kapott Öveges és Csizér (2018) a nyelvvizsgára vonatkozó kérdéseikre. Kutatásuk során a tanári válaszokból kiderült, hogy a legtöbben a sikeres érettségire történő felkészítést jelölték meg legfontosabb célként (átlag: 4,81). A megkérdezett tanárok ötfokú skálán jelölték válaszaikat, ahol az ötös leginkább igaznak, az egyes pedig a legkevésbé jellemzőnek tartott opciót jelenti. Ennek alapján a nyelvvizsga fontossága csupán a 4. helyet foglalta el a rangsorolásban (4,04). Öveges és Csizér magyarázata szintén ezt a feltételezést támogatja: az érettségi és a nyelvvizsga

közötti szintkülönbség miatt a tanárok szívesebben készítik fel a diákokat középszintű érettségire, mely egy alapfokú nyelvvizsga tudásszintjével egyenértékű, miközben az emelt szintű érettségi a középfokú nyelvvizsga tudásszintjével azonos (Öveges & Csizér 2018).

Az idegennyelvoktatást befolyásoló és meghatározó szakpolitikai dokumentumok legfontosabb célkitűzéseit átnézve és elemezve megállapíthatjuk, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatást egységes célkitűzések jellemzik, melyek nem veszik figyelembe az egyéni és a regionális különbségeket. Szintén kiderül mindegyik általunk vizsgált kutatási jelentésből és beszámolóból, hogy a KER és NAT által fontosnak ítélt használható nyelvtudást gyakran a teljesítményrendszer és a követelmények érettségi és nyelvvizsga formájában felülírják. A szakpolitikai dokumentumok után térjünk át a szak módszertani ajánlásokra, elméletekre és azok osztálytermi megvalósulásaira.

2.3. Módszertani hagyományok

Bármilyen meglepő, a magyar nyelvoktatásban napjainkban is a legáltalánosabb módszertani megközelítésnek az idegen nyelvek oktatása során a nyelvtani-fordító módszer tűnik (Bukta 2009). Savignon (2006) rávilágít arra az eredendően problematikus kiindulóponton, miszerint a modern nyelvoktatás alapja a latin nyelvoktatás évszázadaiból nőtt ki magát, ahol viszont a fordítás, a szókincs memorizálása és a nyelvtani feladatok gyakorlása volt a fő cél (Savignon 2006). Ennek a hagyománya a nyelvpedagógiai történeti áttekintésben (lásd alább) jól láthatóvá válik. Savignon megállapításait támasztja alá Bukta kutatása is, melyből egyértelműen látszik, hogy a diákok iskolatípustól függetlenül jobban teljesítettek a hagyományos feladatsorokon, szemben az alkalmazott nyelvtudáshoz besorolt kommunikatív feladatsorokkal (Bukta 2009). Bukta kutatásában megállapítja, hogy az eredményekből kirajzolódik az a tanári attitűd és gyakorlat, miszerint az angol nyelvtanárok továbbra is nagyobb hangsúlyt fektetnek a nyelvtan begyakorlására és a lexikai tudás növelésére, mint a használható pragmatikus nyelvtudás fejlesztésére. Ezek a megállapítások arra engednek következtetni, hogy a tanárképzésben sem valósul meg a hallgatók módszertani megújulása, azaz feltehetően a legtöbb tanári pályára készülő tanárjelölt követi a saját oktatói és az óramegfigyelések tapasztalatait. A kutatás egyik legszembetűnőbb és legfontosabb észrevétele az, hogy a diákok kockázatvállalása és az angol nyelvhez kapcsolódó attitűdje nagyon alacsony. A próbafeladatokon a diákok – amennyiben ez eltért a begyakorolt típusoktól – el sem kezdték a feladatot (Bukta 2009). Ez a megállapítás elgondolkodtató, hiszen arra enged következtetni, hogy a diákok alkalmazott nyelvtudása gyenge és rizikóvállalásuk nagyon alacsony.

Buktához hasonlóan Savignon is felhívja a figyelmet ennek a jelenségnek a pszichológiai következményére, elmélete a kommunikációs kompetenciával kapcsolatosan a nyelvtanulók megküzdési stratégiáját emeli ki. Ahogy a kommunikáció fejlődik egy osztálytermi környezetben, úgy változnak a megküzdési stratégiák is. Ennek hiánya vezethet azonban a Bukta kutatásában is kiemelt alacsony rizikóállaláshoz és a feladatoktól történő elforduláshoz szorongás, valamint a kudarcból való félelem miatt (Savignon 2006).

A kommunikatív kompetencia mint fogalom megjelenése már önmagában egy paradigmaváltást feltételezett. Savignon az 1970-es években felhívta a figyelmet a jelenségre, amit már akkor megkülönböztetett a nyelvtanulók azon képességétől, hogy megtanult dialógusokat tudnak szóban elismételni. A kommunikatív kompetencia fogalma alatt azokat a jellemzőket érti, amelyek azt mutatják, hogy miképpen tudnak a nyelvtanulók kérdéseken keresztül információhoz jutni, magyarázatot adni, körülírni dolgokat, szavakat, illetve bármilyen módon jelentést közvetíteni (Savignon 2006). Ez az a fogalmi háttér, melyet Savignon alkalmazott először tanulmányában, s mely szorosan illeszkedett a pszichológiában ismert fogalomhoz, a megküzdési stratégiákhoz. Ez tekinthető a stratégiai kompetencia első hivatalos szakirodalmi fogalmi keretrendszerének is, melyből a kommunikatív kompetencia terminus eredeztethető. Ez utóbbi Canale és Swain (1980) kutatásaihoz kapcsolódik, akik megalkották a háromkomponensű struktúrát, mellyel sikerült a leghelyénvalóbban megfogalmazni a kommunikatív kompetencia jelentését: nyelvtani kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia (azaz a nyelv használata), stratégiai és szövegalkotási kompetencia, mely utóbbit Canale (1983) csatolt az eredeti három kompetencia mellé. Vizsgáljuk meg Canale és Swain (1980), valamint Canale (1983) elméletét, mely a 20. század végi és a 21. századi nyelvtanulás alapjait fektette le, továbbá jelentősen meghatározta a nyelvtanításról alkotott elméleteinket és nézeteinket. A kommunikatív kompetencia négy komponensre tagozódik Canale és Swain végső modelljében: *nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotási és stratégiai kompetencia*. A *nyelvi* kompetencia magába foglalja a lexikai elemek, a nyelvtani szabályrendszer ismeretét, a szemantikai nyelvi eszközök használatát, továbbá a fonológiai kompetenciát is. A *szociolingvisztikai* kompetencia a nyelvhasználat szociokulturális dimenzióját foglalja magában, melyhez szorosan kapcsolódik a kulturális kompetencia fogalma is. A *szövegalkotási* kompetencia komponense a kohézió és a logikai sorrendiség alkalmazásának képességét fedi le, mely a pragmatika, azaz a funkcionalitás területét jellemzi. A *stratégiai* kompetencia a kommunikációs stratégiák ismeretére utal, melyhez mind a verbális, mind a nonverbális eszköztárat sorolhatjuk, mint például az önkorrekción, szóátvétel, információs hiány felismerése (Canale & Sain 1980; Canale 1983). A KER

(2002) a kommunikatív nyelvi kompetencia fogalmát többdimenziósként jelöli. Nikolov és Vigh (2012) kijelentik, hogy a KER-ben (2002) definiált kommunikatív nyelvi kompetenciák fogalma közvetlenül nem mérhető konstruktum, ezért ezek mérése és értékelése a négy részkészség (beszéd, hallás, írás, olvasás) mentén történhet csak.

A 2000-es években végzett felmérésekből (Nikolov 2011a) kiderült, hogy a nyelvtanárok többsége továbbra is elavult, ún. hagyományos módszerekkel (nyelvtanifordító, drillezés) tanít, sőt a jelenlegi oktatáspolitikai döntések sem segítik elő a nyelvpedagógia szakmódszertani paradigmaváltást (NAT 2012). Végül idézzük meg Nikolov legfontosabb megállapításait a 2010-es évek elején készült összegzésből, mely nem arról tanúskodik, hogy a nyelvtanárok az innovatív módszerek felé mozdulnának el:

A leggyakoribb osztálytermi eljárások – angol és német nyelvből egyaránt – a nyelvtanifordító és drillező hagyományt tükrözik: hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat. Legritkábban fordul elő a videózás, társalgás, szerepjáték, nyelvi játék. A nyelvi készségek gyakorisági rangsora angolból és németből, minden vizsgált évfolyamon: az olvasás, az írás, majd a beszéd és végül a beszédértés. Az osztálytermi nyelvhasználatra vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy a nyelvtanárok és a diákok a közoktatás minden szintjén egyaránt gyakran használják az anyanyelvet (Nikolov 2011a:12).

Figyelemre méltó, hogy a hagyományok mennyire rögzültek a módszertani gyakorlatokban, illetve, hogy Nikolov kutatásának konzekvenciája azt sugallja, hogy a nyelvi órákon az anyanyelv használata nem jelentéktelen.

2.4. Idegennyelv-oktatási módszerek – történeti áttekintés

Az alábbi deskriptív jellegű történeti áttekintés összegző és általános jellegű, hiszen korábban mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalom kiemelkedő kutatói megtették ezt: Larsen-Freeman (1986) kritikai áttekintése mellett meg kell említenünk Bárdos (2005) rendkívül részletgazdag és alapos tanulmányát, valamint Kumaravadivelu (2003) kognitív és kritikai módszertani besorolását, miközben ez utóbbi rámutat a nyelvoktatási *módszer* terminusának buktatóira is. A történeti áttekintés legfontosabb célja az, hogy rávilágítson arra a tényre, hogy a módszerek egymástól nem különíthetők el, ahogy ezt korábban Widdowson is kifejti, aki szerint a tanárok jellemzően nem kötelezik el magukat egyik vagy másik módszer mellett, hanem azokat „eklektikus” módon használják (Widdowson 1990). A módszertani áttekintés másik célja, hogy

a nyelvtanításban és a nyelvtanárok képzésében elterjedt kommunikatív módszert kritikai górcső alá vesszük és megvizsgáljuk, miképpen jut el Savignon (2006) saját kommunikatív módszertani és kompetencia elméleti kritikájához, továbbá Bax (2003) miért jut arra a megállapításra, miszerint a kommunikatív módszer kudarcot vallott és helyét át kell, hogy adja a kontextus-alapú (context-based) nyelvoktatásnak.

Kumaravadivelu (2003) nemcsak megkérdőjelezi a kommunikatív módszer, mint terminus létjogosultságát, hanem tanulmányában a módszerek utáni (post-method) korszakot ábrázolja. Elméletét pragmatikus megközelítésen keresztül elemzi: ebben leírja a kutatók és nyelvpedagógiai szakemberek elfordulását és kiábrándulását az idegennyelv-oktatás módszertani megközelítésétől, mely során előre gyártott kategóriákat és elnevezéseket kaptak a különféle módszerek, s melyek alkalmatlanok a 21. század nyelvtanulói igényeinek kielégítésére. A tapasztalati észrevételekből kiderül, hogy a tanításban az ún. eklektikus módszerhasználat figyelhető meg leginkább, ennek ellenére Kumaravadivelu szerint a tanárok egy kétpólusú modellel találják magukat szemben. Ez egyrészt magába foglal egy nyelvpedagógiai módszertani világot, melyet rájuk erőltetnek, és egy olyat, melyet nekik kell az improvizáció útján megfejteniük és kialakítaniuk (Kumaravadivelu 2003). A 2000-es évek kritikai hangjaiból jól látszik, hogy a nyelvpedagógiai módszerek nem nyújtanak kielégítő elméleti keretet sem a kutatásoknak, sem a gyakorlat képviselőinek, a tanároknak.

A nyelvoktatást és a nyelvtanárok helyzetét szintén megnehezíti az a jelenség és folyamat, mely során az elmélet és a gyakorlat között egyre kevesebb párbeszéd érzékelhető. Az elméleti megközelítés a gyakorlatban dolgozó tanárok számára nemcsak kevés, hanem gyakran haszontalan is. Az osztálytermi környezet kihívásai gyakran egy gyors, azonnali, improvizációra épülő tanítási stratégiát követelnek meg tőlük, és a klasszikus elméleti, akadémiai értekezések ezeket nem támogatják. Amennyiben tudományos oldalról igyekszünk megközelíteni a nyelvpedagógiai innovációs folyamatokat, mozgalmakat, akkor az elméleti rész mellé gyakorlati esettanulmányokat, példákat és helyzetelemzéseket kell rendelnünk. Ezzel nem a nyelvészet, az alkalmazott nyelvészet vagy a pedagógia, mint tudomány megkérdőjelezését vetjük fel, hanem arra kívánunk rávilágítani, hogy a módszertani megújulás során csökkenteni kell az elmélet és a gyakorlat dichotómiájából keletkezett távolságot. Widdowson (1990) pontosan érzékelteti tanulmányában, hogy az elmélet és a gyakorlat szintézise a tanításon keresztül valósulhat csak meg. Az általa leírt pragmatizmus segítheti a tanárok osztálytermi jelenlétét azáltal, hogy reflektívabb, önkritikusabb, önértékelő és önelemző szemléletet sajátítanak el. Prahu (1990) rávilágít arra, hogy a nyelvpedagógiai módszerek nem képviselnek helyes vagy helytelen

értékeket, hanem aktív, működőképés és élő metódusokként funkcionálnak, mivel csak ezek eredményezhetnek bevonódást mind a tanár, mind a nyelvtanuló számára. A nyelvpedagógiai módszerek megértéséhez és kritikai megközelítéséhez érdemes egy gyors, de bevallottan mindenre nem kiterjedő történeti áttekintést kezdeményezni.

A nyelvtani fordító módszer (thegrammar-translationmethod)

Nyelvpedagógiai szempontból történeti jelentőséggel bír az ún. *nyelvtani-fordító* módszer. Larsen-Freeman (1986) kritikai áttekintésében megfogalmazza, hogy e metódus legfontosabb célja az, hogy a nyelvtanuló olvasni, egész pontosan irodalmat olvasni tudjon. A 15-16. századi nyelvtanítási megközelítésből következik, hogy a nyelvtani-fordító módszer szerint az irodalmi nyelv magasabb rangú a beszélt nyelvhez képest. Larsen-Freeman kiemeli, hogy a nyelvtanulói sikeresség abban mérhető, mennyire hatékonyan fordít a tanuló idegen nyelvről az anyanyelvére. A módszer számára, miképp ez az elnevezésből is következik, a fordítás pontossága az egyik legfontosabb cél. Bárdos szerint a módszer a nyelvtanulásra „*mentális gimnasztikaként*”, egyfajta mentális gyakorlatként tekint (Bárdos 2005). A módszer az írásbeliség és a fordítás hangsúlyozottan kiemelkedő szerepe miatt a fordítói, szakfordítói képzésekben lehet hasznos. Előnyei közül kiemelendő, hogy a nyelvtanban, a nyelvtani rendszerekben és az olvasásban rendkívüli tájékozottságot és ismeretet nyújt, azonban, ha a nyelvtanulást, mint alkalmazható „*kortárs*” tudást értelmezzük, akkor a nyelvtani-fordító módszer csupán az írásbeliség fejlődését segítheti elő. Nem elhanyagolható tényező, hogy a két nyelv – az idegennyelv és az anyanyelv – használata párhuzamos és egyszerre történik. Ez utóbbi ismertetőjegy különösen elavultnak ábrázolja a későbbi, 20. századi modellek tükrében a nyelvtani-fordító módszert, ahol az egynyelvűség válik az uralkodó tanóra-vezetési irányzattá. A módszer eredendően a latin nyelvtanításból származik, így annak igényeit, elvárásait és funkcionalitását követi. A modern nyelvoktatás nem tudta felülírni a latin nyelvtanítás hagyományait, így a paradigmaváltás nem történhetett meg, és a mai napig megfigyelhető az az örökség és teher, mely az idegennyelv-oktatás problematikájaként rögzült.

A direkt módszer (the direct method)

Jól elkülöníthető, de mégis a nyelvtani-fordító módszer után szokták besorolni történetileg az ún. *direkt módszert*. Erre a módszerre jellemző az eltávolodás elődjétől, a nyelvtani-fordító módszertől. Itt hangsúlyozottan a célnyelvvel való megismerkedés, a beszéd és a szóbeliség jut kulcsfontosságú szerephez, és az írásbeliség, valamint

a fordítás szinte apró betűs mellékletnek tűnik. Bárdos kiemeli, hogy a módszer egyik jellegzetessége, hogy a kiejtésre, fonetikai ismeretekre fekteti a hangsúlyt, valamint a lexikai tudás növelése elsősorban képek, vizuális eszközök segítségével történik (Bárdos 2005). A direkt módszer megjelenése egybeesik a nyelvtanítás, mint professzió újraértelmezésével, valamint az első komolyabb szakmai szerveződések színrelépésével. Bárdos ezt a nyelvpedagógiai időszakot így foglalta össze: *„A direkt módszer elterjedése nemcsak a nyelvtani-fordító módszer elleni lázadást jelentette, hanem a nyelvtanítás kommercializálódását is, amely fokozta az új, nemzetközileg is elismert professzió létrehozása iránti igényt.”* (Bárdos 2005:73). Larsen-Freeman (1986) a direkt módszer történelmi jelentőségét abban látja, hogy a célnyelven történő azonnali gondolkodás elvárása, a beszédcentrikus szemlélet megalapozta a mai kor egyik legelterjedtebb nyelvtanítási módszerének, a kommunikatív módszernek az alapjait. A nyelvet elsősorban beszédként és szóbeliségként értelmezi, ahol a nyelvtanulás legfontosabb célja a kommunikáció. A tanmenet nem nyelvészeti struktúrákra, hanem szituációkra és tematikus sémákra épül, ahol az első interkulturális célkitűzések is megjelennek, mivel a nyelvtanulás feladatának tekinti, hogy megismertesse a diákokkal a célnyelvi ország kultúráját és életét (Larsen-Freeman 1986). A direkt módszer megjelenésével komoly paradigmaváltás játszódott le a 20. század első felében, hiszen az addigi, klasszikusnak nevezhető nyelvtani-fordító módszer elveszítette hegemoniáját, és az ettől való eltávolodásnak mind szociális, kulturális és professzionális okai voltak. Ezzel az éles különbséggel arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy amikor egy kor új kihívásainak egy eddigi oktatási modell már nem feleltethető meg, akkor vagy a tudomány, vagy a gyakorló pedagógusok felől indul kezdeményezés, netán éles szakítás az addigi hagyományokkal.

Az intenzív módszer (the intensive method)

Az *intenzív módszer* megjelenése a 30-as és 40-es évek egyik nyelvészeti és nyelvpedagógiai fordulópontja volt. Bárdos (2005) a módszer jelentőségét abban jelöli meg, hogy a nyelvészek együtt és tudatosan alakítottak ki egy nyelvpedagógiai módszert, melyet informálisan csak katonai módszernek neveztek, elsősorban pragmatikus és rendkívüli intenzitása miatt. A direkt módszer tudatos fonetikai fókuszát tovább fejlesztette, és ezáltal vezetett a 20. század egyik legfontosabb megközelítéséhez, az audiolingvális módszerhez. Az intenzív módszer sajátossága az, hogy kiemelt szerephez juttatja az ismétlést, az utánzást, a rotációt (mondatforgatást), a drillezést (Bárdos 2005). Az intenzítés jellege a mai nyelvpedagógia irányzatoknak is része, illetve része kellene, hogy legyen, de az intenzív módszer valójában előkészítette nyelvészeti szempontból

az audiolingvális módszert. Ez az időszak egy átmenetet jelent a nyelvpedagógiai megújulásban, de mint a lineáris bemutatásból ez kiderül, a legjelentősebb módszerek egymásból építkeznek, egymás hibáitól igyekeznek megszabadulni az adott kor igényeinek (katonai kémek képzése, technológiai fejlődés stb.) megfelelően. Ez az aspektus azért rendkívül fontos a kutatás szempontjából, mert jelen dolgozat egyik legfontosabb célja, hogy a nyelvoktatási paradigmaváltás szükségességére hívja fel a figyelmet, mivel a kor, a tanulók igényei ismét változáson mennek át.

Az audiolingvális módszer (the audio-lingual method)

Az egyik legjelentősebb módszer, mely az egész 20. századi nyelvoktatásra hatással bírt, az *audiolingvális módszer*. Erre is pregnánsan jellemző volt a szóbeliség, mely abban nyilvánult meg, hogy jellemző módon dialógusok memorizálása volt az egyik legtipikusabb módszertani lépés. Bárdos (2005) az audiolingvális módszert több fázisra tagolja, melyeknél a legkiemelkedőbbek a bemutatás, ismétlés és gyakorlás. A memorizálásnak óriási szerepe volt a nyelvelsajátítási folyamatban, továbbá ez volt ez első olyan állomás a nyelvpedagógiai tudományban, ahol a behaviorista pszichológia kutatási eredményei szinkronicitásba kerültek strukturalista nyelvészeti jelenségekkel. Méltán nevezhetjük ezt a módszert mérföldkönek, hiszen innentől kezdve a pszichológiai irányzatok és a szakdidaktika fejlődése gyakran párhuzamosan, egymást kiegészítve, egymásra hatva történik. Bárdos az audiolingvális módszer fénykorához csatolja az idegen nyelvi mérésnek és értékelésnek a kialakulását is. Larsen-Freeman (1986) kiemeli, hogy ebben a módszerben a tanár szerepe, hogy anyanyelvi szintű modellként képviselje a célnyelvi értékeket és tudást.

Az audiovizuális módszer (the audio-visual method)

A nyelvpedagógia módszerek egymásra ható fejlődésének remek példája az, ahogyan a 60-as évek derekán az audiolingvális módszer *audiovizuálissá* válik. A főbb jellemzők (beszédcentrikusság, szóbeliség, drillezés) szintén megtalálhatóak ennek a módszernek is a leírásában, azonban itt a képi világ dominanciája (diavetítő, képek használata) is megfigyelhető. Bárdos és Larsen-Freeman egybehangzóan érvel amellett, hogy az audiovizuális módszer *„rendkívüli szituációérzékenysége a magyarázata annak, hogy miért ekkor került sor a modern technika teljes fegyvertárának bevetésére”* (Bárdos 2005:109). Ebben a tekintetben méltán tekinthetünk az IKT használat előfutárára, hiszen ez a módszer volt az, amelyik ötvözte az eddigiek leghatékonyabb sajátosságait, és beemelte az eszközhasználatba a technikát.

A csendes módszer (the silent way)

Az 1960-as, 70-es évek jelentős innovatív elképzeléseket eredményeztek a nyelvpedagógia megújulásában. Gattegno volt az egyik kiemelkedő kognitivisták kutatója, akihez az ún. *csendes módszer* fogalmát kötik. Gattegno egyik kutatói alapelve az volt, hogy „a tanítás alárendelt folyamat a tanuláshoz képest, a tanulás során pedig maga az agy próbálkozik” (Bárdos 2005: 123). Gattegno módszerének egyik sajátossága pontosan ez: ösztökélni a diákokat arra, hogy részt vegyen a tanulásban, az órai munkában. Azonban az ehhez csatolt módszertani innováció tagadhatatlanul eredeti, de még művi, mesterkéltnak és ismét a tanár személyéhez erősen kapcsolódik: a csendes módszerben a tanár szerepe változóban van, hiszen arra törekszik, hogy minél kevesebb időt beszéljen, és a diákok kezdeményezzenek (Bárdos 2005).

A szuggesztopédia (the suggestopedia)

Szintén ehhez a korhoz kapcsolódik a pszichológia, mint tudományág dinamikus fejlődése. A 60-as és 70-es évek során a nyelvtanítási módszerek sajátosságai között egyértelműen fellelhetők a pszichológiai hatások és érvelések. Larsen-Freeman (1986) kiemeli, hogy a kognitív nyelvpedagógiai irányzatok közül is az egyik legjelentősebb módszertani megújulás a *szuggesztopédia*. A módszer legnevesebb elméleti kutatója és megalkotója Lozanov volt, aki a kor agykutatással kapcsolatos eredményeit is felhasználta érveléséhez, miszerint a tanulási folyamatokat laza, relaxált légkörben lehet legeredményesebben megvalósítani. Lozanov úgy vélte, hogy a pszichológiai gátlak legyőzésével a (nyelv) tanulási folyamatok felgyorsulnak (Lozanov 1978), a szuggesztopédiára jellemzően sok művészi eszköz és tevékenység felhasználása szintén oldottá és sokrétűvé emeli ezeket. A 60-as és 70-es évek utat engedtek az ún. személyiségközpontú módszereknek, melyek a nyelvtanulóra nem mint egy tárgyra, gépre, hanem mint személyiségre tekintenek.

2.5. Kommunikatív nyelvtanítási módszer: a viták keresztútjében (the communicative approach)

A legjelentősebb szakmódszertani hatást a *kommunikatív módszer* fejtette ki, hiszen igyekezett ötvözni az eddigi módszerek stílusait, kiemelni azoknak az előnyeit: domináns osztálytermi jellegzetességként említi a tanulóközpontú szemléletet, a csoportmunkát és pármunkát (Bárdos 2005). A célnyelven történő kommunikáció hangsúlyozottan pregnáns szerepe elévülhetetlen erénye a módszernek, habár a szakemberek és kutatók

párbeszédet kezdtek a kommunikatív módszer megújításáról, megújulásáról. A módszer elévülhetetlen előnye, hogy a nyelvtudás alkalmazhatóságára fektette a hangsúlyt, dinamizmust varázsolt az osztálytermi környezetbe, és az élő nyelvet és nyelvhasználatot helyezte a középpontba. Ideálisnak tűnhet, mint alkalmazott oktatási irányelv, hiszen alkalmazott tudást céloz meg élő nyelvhasználati osztálytermi környezetben. Ehhez az alkalmazhatósághoz kapcsolódott az az elképzelés is, hogy a kommunikatív módszer elősegíti a nyelvtanulói rizikóvállalást és megküzdési stratégiákat (Savignon 2006). A kommunikatív módszernek köszönhető, hogy a kommunikatív kompetencia fogalma létrejöhett: Dell Hymes-hoz kötjük a fogalmat, hiszen először Hymes (1972) mutatott rá, hogy a kompetencia fogalma a valódi kommunikáció megvalósulását fedi le. Savignon 1972-ben arra a jelenségre vonatkoztatta a kompetencia fogalmát, hogy eltérően a memoriterek felmondásától, a betanult párbeszéd-panelek eljátszásától a nyelvtanulók spontán, társaikkal folytatott kommunikációja fejleszti és létrehozza a kommunikatív kompetenciát.

A kommunikatív módszer mégis a kritika céltáblája lett már a 80-as években (Swan 1985a, 1985b), mely folytatódott tovább a 2000-es években (Brown 2001, Bax 2003). Az alábbi rövid kitérőben két jelentős kutató, illetve kutatócsoport állásfoglalására térek ki, melyekben a kommunikatív nyelvpedagógiai módszer továbbfejlesztéséről, illetve egy radikálisabb nézőpont szerint az attól való eltávolodásról beszélnek. Arnold és kutatócsoportja (2015) a kommunikatív módszert kritikai szempontból közelíti meg: a kutatócsoport arra hívja fel a figyelmet, hogy a módszer gyökeret vesztett, és lemaradt a pszicholingvisztika és az idegennyelv-elsajátítás elméletétől. A legfontosabb kritikai észrevételük azonban az, hogy az elterjedt elméleti definíció szerint ezzel a módszerrel a nyelvtanuló kommunikatív kompetenciája automatikusan fejlődik. Ez azonban a kutatások szerint nem vált tudományosan megalapozottá, és ez az érvelés indította el az implicit-explicit tanulási dichotómiát, valamint a nyelvtan tanítás és kijavítás vitáját is (Arnold és mtsai2015).

Bax (2003) radikálisabb kritikai szemléletet képvisel: a kommunikatív módszer kiüresedéséről és annak megkövült jelenéről, negatív hatásairól írt. A kommunikatív szemlélet – ahogyan Bax is elismeri – a lehető legelőnyösebb módszertani sajátosságokat ötvözte, azonban Bax radikális szemlélete szerint a legfontosabbat mindig is figyelmen kívül hagyta: a kontextust, mint a megvalósulási környezet tényezőjét. Bax érvelése helytálló, pontosan ábrázolja a kommunikatív nyelvoktatás erősségét, mely abban nyilvánul meg, hogy kommunikációt generál. Azonban ez okozza a legfontosabb akadályt is: a kommunikatív szemlélet a nyelvpedagógiában szinte diktatórikus hatalommal ül

a tanárokon, tanárképzésen, osztálytermi környezetben, meg sem kérdőjelezve, hogy alkalmazható-e vajon minden kontextusban régiótól, szociális háttértől, nemzetiségtől stb. függetlenül. A kommunikatív módszer másik hátránya – Bax szerint –, hogy az osztálytermi problémákra a módszeren keresztül próbálnak elméletalkotók és tanárok is megoldást találni. Azonban, ha a módszer nem alkalmazható ugyanúgy más szegmensekre, akkor miképp várható el tőle bármilyen megoldás, hiszen minden osztálytermi nehézség egyedi, az adott szituációra és a benne résztvevőkre jellemző. Bax a paradigmaváltás lehetőségét javasolja, ahol a környezeti kontextus kerül előtérbe: a paradigmaváltás legfontosabb mérföldköve, hogy felismerjük a tanulói kontextust, mely magába foglalja a tanulói igényeket, stílusokat, stratégiákat, a helyi viszonyokat, az osztálytermi és a nemzeti kultúrát. A nyelvtanár ezekhez a szempontokhoz igazítva keresi és találja meg a legmegfelelőbb módszert és fókuszot. Bax elméletét kontextus alapú nyelvpedagógia módszernek (context-based approach), illetve szemléletnek nevezte el. Ez a megközelítés nagyon egybecseng a mai oktatás egyik legfontosabb céljával, a bevonódással (engagement).

Kumaravadivelu már az 1990-es évek óta képviseli a nyelvpedagógia kritikai álláspontját. Tanulmányaiban és cikkeiben nemcsak az alapkoncepciót, a *módszer* szót lehetetleníti el, hanem azt a nyelvpedagógiai megközelítést is, mely a módszerek alkalmazásában látja a legfőbb megvalósulást. Kumaravadivelu (2003) a módszer fogalma helyett keres alternatív terminológiát, nem pedig egy újabb alternatív metódust. Bax-hez (2003) hasonlóan teljes paradigmaváltást sürget: értekezésében kifejti, hogy a különbség leginkább abban rejlik, hogy az elméletalkotás és a gyakorlati/pragmatikus nyelvtanítás teljesen szétvált. Egy újabb nyelvpedagógiai módszer csupán újabb diskurzust és lehetőségeket teremt, de amennyiben a módszer szótól megtörténik az eltávolodás, a nyelvtanárok lehetőséget kapnak arra, hogy maguk teremtsék és töltsék meg jellemzőkkel és tartalommal az osztálytermi órákat. A kérdés azonban mind a szerző, mind az olvasó agyában ott lapul: vajon van-e, lesz-e erre igényünk?

Az oktatás és azon belül is a nyelvoktatás legfontosabb célja a tanulói bevonódás, mivel ez különösen megnöveli az oktatás hatásmechanizmusát, hiszen ez aktív és intenzív jelenlétet eredményezhet. A motiváció fenntartásához, a tanulási folyamatok megtámogatásához a kiterjesztett projektmunka növelheti a hatékonyságot. A projektmunka idegen nyelvi osztálytermi környezetben erőteljes pozitív pszichológiai hatással bír. A csoportdinamikai jellemzőkre hatványozottan hat: egy sikeres, jól összeállított projekt megváltoztatja a csoportkohéziót, megújítja az erőforrásokat, a nyelvtanulási folyamat élmény- és feladatalapúvá válik. A tanuló a nyelvtanulásra nem

mint egy tanulási folyamatra tekint, hanem sokkal inkább egy teljesítendő célt lát, vagyis a nyelvtanulás eszközzé válik ebben a célorientált közös projektmunkában (Dörnyei és mtsai 2016).

2.6. A paradigmaváltás színterei

A bevonódás, az alkalmazható tudás szintén kulcsszavak abban a jelentésben, melyben Nikolov alapos és körütekintő helyzetjelentést nyújtja magyarországi nyelvvoktatás helyzetéről: egy fontos szemléletbeli változás vált szükségessé (Nikolov 2011a). Ez nem pusztán szakmódszertani megújulás, hiszen ezt korunk, a diákság viszonya a technikai vívmányokhoz és a változó tanulási stratégiákhoz megköveteli. Semmilyen oktatás a 21. században nem képzelhető el a bevonódás megvalósulása nélkül, mely során a diákok megtapasztalhatják az intrinzik (belső) motiváció által történő tanulási folyamatokat. Ennek jelentősége abban rejlik, hogy a tanulót érdekeltté, motiválttá kell tenni a tanulásban. Ehhez egy rendkívül bátor és körütekintő szemléletbeli paradigmaváltásra van szükség a tanárok, pedagógusok részéről, mely során a módszerekből (lásd. pl. a nyelvvoktatási szakmódszertani áttekintést fentebb) a tanár a kontextusnak megfelelő jellemző jegyeket választja ki, és szintetizálja azokat. Miként Nikolov írja, ennek nem a nyelvvizsga követelmények teljesítésében kellene megvalósulnia:

Helytelen gyakorlat, hogy a diákok minél korábban igyekeznek vizsgázni, mivel nem a nyelvtudásuk fenntartása, hanem a dokumentum megszerzése a céljuk, és a sikeres vizsga után nem foglalkoznak nyelvtudásuk további fejlesztésével. Nem helytálló a feltételezés, hogy például a nyelvi előkészítő évfolyam végén tizenöt-tizenhat évesen nyelvvizsgázó diák tudásszintje az érettségi vagy a diploma megszerzésének idejére azonos marad, de ugyanígy kétséges, hogy a felvételikor meglévő nyelvtudás megfelelhet a diplomához kötött szakmai követelményeknek, amelyekhez az intézmények semmit nem tesznek hozzá. Elegendő ugyanazt tudnia a diplomás szakembernek, mint a felvett diáknak idegen nyelvekből? (Nikolov 2011a:17).

Nikolov kérdése pontosan megvilágítja azt a hiátust, ami a jelenlegi magyarországi nyelvvoktatásra jellemző: a diákok egyetlen célja a nyelvvizsga megszerzése, nem pedig a nyelvvizsgaszintű tudás megőrzése, illetve alkalmazhatósága. Így a nyelvtanulás céllá vált, nem pedig eszközzé. Nikolov azzal a javaslattal él, hogy az idegen nyelvnek az oktatásban, például a felsőoktatásban is jelen kell maradnia. Azzal érvel, hogy a megszerzett tudást a diákoknak középiskolában, illetve felsőoktatásban a tanmenetben

alkalmazniuk kellene, például szaknyelvi oktatás, kurzusok, órák idegen nyelven történő oktatása során:

... a megoldás kézenfekvő. A felsőoktatási intézményeknek kellene szisztematikusan továbbfejlesztenie a hallgatók nyelvtudását: a szaktárgyak egy részét kellene integráltan tanítani idegen nyelveken (content and languageintegratedlearning). Ha minden hallgató minden félévben legalább egy tárgyat tanulna a célnyelven, ez egyrészt motiválná őt, hogy a kreditek megszerzéséhez nyelvtudását csiszolja, másrészt arra használná a nyelvtudását, amire való: új szakmai ismeretek, tudás és képesség megszerzésére. Így válhatna hosszú távon autonóm értelmiségi nyelvhasználóvá (Nikolov 2011b:1150).

A szemléletbeli változásig két területre tagozódik: először a tanárok, a nyelvtanulók és az oktatáspolitikai szintjén kell megvalósulnia. Ezt követően pedig olyan módszertani váltás jöhet létre, melyet a digitális eszközök, a 21. század oktatási modelljei és megváltozott tudástranszfer jellemzői egyaránt támogatnak. Ahhoz, hogy megértsük a tanári szerep átalakulását és a tudástranszfer irányának módosulását, meg kell vizsgálnunk a konstruktivizmus fogalmi rendszerét, melyet a 4. fejezetben elemzünk részletesen. Ezen keresztül érthetőbbé és alkalmazhatóvá válik a facilitátor terminus, csak úgy, mint a tudástranszfer működési mechanizmusa.

Felmerül a kérdés, mi jellemzi a digitális eszközhasználatot a közoktatásban. A jelenlegi nyelvoktatási korrajzra mindenképp jellemző az IKT eszközök bevonása, az okostelefonokat és tableteket használó diákság számára nagyon színvonalas, sikeres és izgalmas nyelvtanulási applikációk állnak rendelkezésre, melyek részben világszerte ismertek (pl. Duolingo), részben magyar tervezésű sikertermékek (Xeropan). A diákoknak a digitális tananyagkövetés a primer életterük szerves része, a gamifikáció jelenség az online játékok világából egyáltalán nem ismeretlen, sőt kifejezetten magas motivációs erővel bír nyelvpedagógiai szempontból is. Ezt támasztja alá Prievara Tibor és Nádori Gergely *Tanárblog* elnevezésű oldala is (tanarblog.hu), ami elsősorban idegen nyelvtanulást ösztönző feladatok és módszertani innovatív ötletek adatbankjává vált, különös figyelmet szentelve az IKT eszközök felhasználásának.

Az akadémiai kutatásokban is szerepet kap a digitális eszközhasználat kérdésköre, mely megjelenik Öveges és Csizér jelentésében is. A kutatásukból nem derül ki, mit definiálnak digitális eszközhasználaton, így azt feltételezzük, hogy okostáblát, tabletet, laptopot és okostelefont. A tanárok válaszaiból kiderül, hogy a digitális eszközökhöz

a legtöbben pozitív szemlélettel viszonyulnak, hiszen az ötfokú Likert skálán 4,56 pontátlag született a használatra, a kollégák közötti tájékoztatásra és a kommunikációra vonatkozó kérdésekre. Meglepő a tanulói tanórán használt digitális eszközhasználatra kapott 3,29 pontátlag. Ezzel szemben az iskolai nyelvórák osztálytermi valóságában a frontális oktatás, a nyelvtani drillezés és a hagyományos szemlélet maradt meg (Nikolov 2011a). Saját kutatásunkban megkérdezett nyelvtanárok szerint a tanulók rendelkeznek okostelefonnal, de ezeket az iskolában nem, vagy csak nagyon korlátozott funkciókra használhatják. Az volt a benyomásunk, hogy senki nem tanítja a tanulókat az eszközök praktikus használatára – az informatikatanár sem. Egyértelmű, hogy a mobiltelefon, különösen az okostelefon mennyire elterjedt a hátrányos helyzetű régiók tanulóinál és családjaiknál is. Maguk a nyelvtanárok is csak igen korlátozottan használnak digitális eszközöket. Laptopról játszanak le hangfile-okat, és többen használják a digitális táblát, illetve a tanulói laptopokat (ahol vannak), de benyomásunk szerint ezek az alkalmak nem épülnek be szervesen a módszertani kultúrába.

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy magyarországi idegennyelv-oktatásban vannak tudományos, szakmódszertani és oktatáspolitikai kezdeményezések a modernizálás, eredményesség és hatékonyság növelésére, azonban a merev keretrendszer nehezen tudja a pedagógusok és a diákok is túllépni, kinőni. Gyakran a tanári generációkon átívelő hagyományok, helyenként eszközhiány, esetleg a félelem az új módszerek kipróbálásától akadályozzák a szakmódszertani fejlődést. Szakirodalmi áttekintésünkben és kutatásunkban azt próbáljuk meg körüljárni, milyen tényezők mozdíthatnak elő egy módszertani és attitűdöket érintő paradigmaváltást a nyelvtanításban. Könyvünk fókuszában a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvértékvizsgálata áll, ennek feltérképezéséhez elengedhetetlen, hogy megvizsgáljuk a *nyelvérték* fogalmát.

3. NYELVÉRZÉK

Könyvünk 3., 4., és 5. fejezete a kutatásunk számára megkerülhetetlen, mivel a legfontosabb nyelvpedagógiai fogalmakat elemzi és járja körül: a) a *nyelvérzék* fogalmát, mely a kvantitatív kutatás elemzéséhez elengedhetetlen, mivel az egyik legfontosabb mérőeszköz Kiss (2004) nyelvérzék tesztje, az INYÉT, b) a *konstruktivizmus* fogalmát, mely segít megérteni és feltérképezni azokat a kognitív folyamatokat, amelyek a tanulás/elsajátítás jellemzői és melyek a 21. századi tanulási szokásokat lemodellezzik, c) a *nyelvpedagógiai* motiváció fogalmát, mely visszatérő jelenség mind a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó kutatásokban, mind saját interjúfejezetünkben. Ezen fogalmak mellett természetesen előkerülnek olyan fontos terminus-technicusok, mint a tanulói autonómia, az értékelés és a visszajelzés szerepe, a tanári szerep változása, stb, melyek tovább árnyalják kutatásunkat, azonban a nyelvelsajátítási vizsgálódásunk szempontjából nem kulcsfontosságúak.

3.1. A nyelvérzék fogalma

Kutatásunk egyik alappillére a nyelvelsajátítási vizsgálatunk, mely az ötödik és hatodik osztályos tanulók nyelvérzékét méri. Mi azonban a nyelvérzék? Adottság, vagy képesség? Kutatások és elméletalkotók több évtizede próbálnak erre a kérdésre választ adni, illetve a nyelvérzék fogalmát definiálni. Azon tényezők megértése és feltárása, melyek a nyelvérzék komponenseiként meghatározzák a nyelvelsajátítás egyéni különbségeit, elvezethetik a kutatókat, nyelvtanárokat és nyelvtanulókat egy sikeres nyelvtanulási folyamathoz, valamint arra is választ adnak, milyen kudarcok jellemzik ezt az utat. Siker és/vagy kudarc? Ez is az egyike a számos dichotómiának, melyek a nyelvérzék fogalmát jellemzik. Amennyiben adottságként tekintünk erre, akkor nem fejleszthető, hiszen a nyelvérzék egyik alapvető tulajdonsága, hogy veleszületett (Skehan 1991). Amennyiben képességként értelmezzük, úgy a terminus interpretációja lehetővé teszi azt az elképzelést, miszerint ez egy fejleszthető terület. Ottó és Nikolov (2003) konkretizálja az adottság fogalmát, mint egy olyan speciális jellemzőt, melyről feltételezhető, hogy állandó és előre jelzi a nyelvtanulás ütemét. Számukra a nyelvérzék így egy többnyire állandó adottság, mely abban különbözik a képesség fogalmától, hogy nehezen vagy egyáltalán nem lehet megváltoztatni külső beavatkozással.

Ellis (1985) a nyelvérzék fogalmát meglepő módon, mint „nem egyszerűen definiálható” (Ellis 1985: 112) terminus jelöli. Dörnyei (2009) úgy véli, hogy a nyelvérzék kognitív jellegű attribútum, mely leginkább jelzi a nyelvtanuló nyelvtanuláshoz való

viszonyulását, ellentétben a motivációval, mely jellemzőbben affektív. A szakirodalom és a kutatások egybehangzóan és határozottan kiemelik a nyelvérzék kognitív aspektusát (Naiman és mtsai 1978; Ellis 1985; Skehan 1991). Krashen (1981) értelmezésében a kognitív jellemző még határozottabban elkülöníthető, hiszen az idegennyelv-elsajátítás elméletében megkülönböztet két fő tanulási fogalmat: az *elsajátítás* fogalmát, mely az idegennyelv tanulási folyamatának tudatalatti beépítése, és amely hasonlítható egy természetes és spontán lejátszódó folyamathoz. Ezzel szemben a *tanulás* fogalma az elsajátítási folyamat tudatos jellegére irányul, melyhez köthető a nyelvi szabályrendszer megtanulása. Krashen úgy véli, hogy a két folyamatból csak a tanulóhoz kapcsolható a nyelvérzék terminusa, azaz a formális nyelvtanulás világában, az osztálytermi környezetben van csak létjogosultsága. Krashen azt is ehhez csatolja, hogy a klasszikusnak nevezhető Modern Language Aptitude Test (MLAT) (Carroll & Sapon 1967) nyelvérzék teszt a formális tanulási kontextust vizsgálja. Ez utóbbi kijelentés azért is szükségszerű és jelentős, mert Ellis (1985) olvasatában a nyelvérzék tesztek eredményeit a formális tanulási környezetben lehet értelmezni, a nyelvelsajátítás kifejezetten tanulásra vonatkozó aspektusát, mely így dominánsan igazolja a kognitív tulajdonságot. Cummins (1979) szintén a dichotómia mentén tesz különbséget a nyelvelsajátítás két főbb karakterjegye között: a kognitív/akadémiai nyelvi képesség (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency) és az alapvető interperszonális kommunikációs készségek (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills). Az előbbi dimenzió a nyelvtanulás általános kognitív mivoltára és a nyelvtudás mértékére utal. A második aspektus pedig szociolingvisztikai jellemzőkre épül, mivel a nyelvelsajátítás természetes jellegére vonatkozik. Ellistől Krashenen át Dörnyei vel nem bezárólag kijelenthető, hogy a nyelvérzék definícióját jellemzően a kognitív aspektussal jellemzik. Hogyan lehet a nyelvérzék felismerni, elemezni, mérni és pontosabban definiálni?

A nyelvérzékkutatások egyik legfontosabb és gyakran visszatérő kérdése, hogy mennyire tekinthető a nyelvérzék állandó, illetve fejleszthető jelenségnek. Az alábbi szakirodalmi áttekintésben kifejezetten ezt a dichotómiát vizsgáljuk meg.

A nyelvérzék fogalma számos kritikai elemzés tárgyát képezi, mivel jelenlegi kutatások sem értenek abban teljesen egyet, mennyire tekinthető a nyelvérzék fogalma és számos komponense állandó attribútumnak, vagy esetleg módszertani intervencióval fejleszthető területnek (Robinson 2005; Sawyer & Ranta 2001; Skehan 2002; Wen & Skehan 2011). A nyelvérzékmérés történeti áttekintésesorán kirajzolódik a legfontosabb kritikai észrevétel: Carroll és Sapon (1959) mérföldkő jelentőségű nyelvérzékkutatásai és eredményei egy olyan nyelvpedagógiai történeti időszakban születtek, amikor még

a nyelvtanítás megvalósítása hagyományos módszereken alapult, valamint a legfontosabb fókusz a nyelvtan és a szókincs tanítása volt, az audio-lingvális szakmódszertan virágzásakor (Skehan 2002). A nyelvérzék fogalmát gyakran támadják antiegalitáriánus, igazságtalan és a két szélsőséget támogató jellege miatt. Felmerül a kérdés, hogy vajon az alacsony nyelvérzékre utaló eredmény gyenge nyelvtanulási sikert jelenthet, míg a magas nyelvérzék pontszám feltétlenül nyelvtelhetséget jelezhet. Amennyiben ennyire egyszerű és egyértelmű lenne a fogalom értelmezése, akkor a validitásokra alapozva valóban kijelenthető lenne, hogy a nyelvérzék egy állandó attribútum (Kormos & Sáfár 2008). Azonban az 1970-es évektől kezdődő nyelvpedagógiai kutatások, a kommunikatív nyelvoktatási módszer elterjedése és az új nyelvpedagógiai fogalmi háló (nyelvtanulói autonómia, nyelvpedagógiai motiváció, nyelvtanulási stratégiák) térnyerése miatt a nyelvérzékkutatások és adatok is egy új, megváltozott szociokulturális, pszicholingvisztikai és módszertani kontextusba helyeződtek. Dörnyei (2009) kiemeli, hogy a motivációhoz hasonlóan, a nyelvérzék komponenseire is úgy kell tekinteni, mint dinamikusan változó részterületek, amelyek jelentősen függenek a nyelvtanuló korától, kulturális háttérétől, nyelvtanulói szokásaitól.

Kutatásunk számára kiemelten fontos a nyelvérzék fogalmának behatárolása és azonosítása: habár történetileg, különösen az 1950-es és 60-as években a nyelvérzék fogalma állandó, statikus attribútumként jelent meg, napjainkban azonban egy dinamikusan változó jelenséggént tekintünk a nyelvérzékre, melynek bizonyos komponenseit fejleszthető területként értelmezzük, és mint ilyeneket módszertani intervencióval befolyásolhatjuk. Monográfiánkban *a nyelvérzék dinamikus interpretációját képviseljük* és fogadjuk el, szemben a korábbi statikus felfogással.

3.2. Nyelvérzék mérés: történeti áttekintés

A nyelvérzék azon értelmezésén túl, miszerint ez „nem egyszerűen definiálható” (Ellis 1985), egy részletgazdagabb, összefüggésekkel teli fogalmi rendszert találunk. A nyelvérzék komponensekre bontható, melyek külön-külön lebontva speciális területeket fednek le. Ahhoz, hogy ezeket a nyelvészetre alapozó részterületeket megértsük, vázoljuk fel a nyelvérzékmérés rövid történeti áttekintését és vizsgáljuk meg miért pont ezt a négy részterületet vizsgálja a legtöbb nyelvérzék teszt, és milyen kritikai álláspont övezi a legismertebb teszteket.

A nyelvérzék fogalma már az 1920-as években megjelent, mint pszichológiai terminus (Ortega 2009). Az első nyelvérzékkutatások Henmon (1929) nevéhez fűződnek.

Az ekkor használt nyelvérzékre irányuló tesztek két nagy tulajdonságot vizsgáltak: 1) a nyelvtanuló angol nyelvhez kapcsolódó képességét és nyelvi szintjét, 2) nyelvi problémamegoldás angolul vagy mesterséges nyelven. Mindkét esetben jellemzően a már említett kognitív aspektust mérték, azaz Carroll (1962) olvasatában ez az írott nyelvben való jártasság/érzék vizsgálata. Az 1920-as és 30-as években számos nyelvérzék teszt látott napvilágot (Stoddard & VanderBeke 1925, Symonds 1930, Orleans & Luria 1928). Carroll úgy véli, hogy a kor nyelvérzék tesztjei pontosan reflektálnak az épp jellemző nyelvpedagógiai módszerre: a hangsúlyt a nyelvtani struktúrák begyakorlására és a fordításra helyezték. Ezeket a készségeket jó korrelációval mérték a korai nyelvérzék tesztek, hiszen az adott nyelvtanulási kontextust fedték le a feladatok. Fontos azt is megemlíteni, hogy ezek a korai tesztek mérték a nyelvtani terminológiai ismereteket, csakúgy, mint az elő- és utóképzők alkalmazását. Azonban történelmi események alapozták meg a leghíresebb és legeredményesebb nyelvérzék teszt születését is.

A MLAT (Modern Language Aptitude Test) elkészítését a Carnegie Corporation ösztöndíja tette lehetővé John Carroll nyelvész számára. Stansfield (Stansfield & Reed 2004) interjút készített Carrollal, nem sokkal annak halála előtt, melyből kiderül, hogy a MLAT teszt az amerikai védelmi minisztérium, és azon belül is a katonai légierő (Army-Air Force) kérésére jött létre. Már a második világháború során is mérték és szűrték azokat a jelentkezőket, akiknél várható volt, hogy könnyen sajátítanak el 1-2 idegen nyelvet. Maga Carroll (Stansfield & Reed 2004) is utal annak jelentőségére az interjúban, hogy a Csendes óceánnál zajló hadi ütközetek sikere a második világháborúban mindenképp azoknak a gondosan kiválogatott katonai rádiósoknak volt köszönhető, akiknek „jó fülük volt”, számos nyelven tudtak rádióadásokat lehallgatni és megérteni, így a katonaság nélkülözhetetlen információ birtokába jutott. Carroll elismeri, hogy a MLAT igazi eredete és a legfontosabb indítéka, valamint a kutatásra megnyert ösztöndíj jogosultsága mind a katonaság és a légi erő megnövekedett igénye volt. Ezek semmit sem vonnak le a MLAT jelentőségéből. A leghíresebb teszt egy meglehetősen drága és költséghatékonyan nem nevezhető szelektív módszert váltott fel. Carroll (1962) részletesen bemutatja milyen előzmények vezettek a MLAT megtervezéséhez: a katonaságnál bevezetett *intenzív módszer* volt a mozgatórugója a nyelvérzékkutatások elindításának is. Maga az elnevezés és a módszer önmagában egy immerzióra, bemelegítő módszerre emlékeztet: legfontosabb tulajdonsága az intenzitása volt, innen eredeztethető a neve is, melyre katonai módszerként is utalnak (Bárdos 2005). Mind Carroll (1962), mind Bárdos (2005) egybehangzóan jellemzik ezt a nyelvpedagógiát: a nyelvtanuló rendkívül magas óraszámban tanulja a nyelvet, akár napi 10 órában, hónapokon keresztül, melyhez még önálló otthoni tanulás és anyanyelvi beszélővel

történő társalgási gyakorlás is kapcsolódik. Carroll (1962) és Stansfield (Stansfield & Reed 2004) a módszert kimagaslóan költségesnek és aránytalanul sikertelennek titulálja; olvasatukban ez a metódus nem tudta kiszűrni a könnyen és gyorsan idegen nyelvet tanuló katonákat, önkénteseket. Az amerikai légierő hasonló nyelvpedagógiai módszerekkel, egyhetes intenzív kínai és japán nyelvtanfolyamokon mérte, mely diákokat/katonákat lehet a leghatékonyabban kiszelektálni. Azonban sem a történelmi események (2. világháború, Hidegháború), sem a magas költségek nem biztosították a módszer sikerességét. Carroll a MLAT teszttel gyorsabban és nagyobb hatékonysággal tudta kiszűrni a legeredményesebb nyelvtanulókat, mely néhány hét nyelvtanulást követően, azaz a nyelvi teljesítmény mérésével visszaigazolódott.

Bárdos (2005) az intenzív módszer jelentőségét a szakmai kudarc ellenére igazi mérföldkőként jellemzi. Ez a katonai jellegű és irányultságú nyelvpedagógiai irányzat olyan elméleti és gyakorlati változásokat segített elő, melyek az audiolingvális módszer kialakulásához és elterjedéséhez vezettek. Bárdos kiemeli, hogy nyelvészek közösen dolgozták ki a módszert, inspirációként használva Bloomfield munkásságát és esszéjét. Bloomfieldhez (1942) kötik azt az ötletet, miszerint úgynevezett anyanyelvi közlőket használ a nyelvtanítás folyamatában, ezáltal két tanár segítette a nyelvtanulási folyamatokat: egy anyanyelvi beszélő és egy nyelvész. Az intenzív módszer legfontosabb módszertani eszköztárába tartozik az utánzás, ismétlés, fordítás célnyelvre, forgatás (rotáció), megszakításos ismétlés és társalgás. Ezekből egyértelműen kitűnik az elemző számára, hogy a módszer erősen audio jellegű, a szóbeliséget és a hallás utáni megértést legfontosabb célkitűzései közé emeli.

A módszert tudományos megközelítését még a DefenseLanguage Institute (DLI) is tovább fejlesztette az Amerikai Egyesült Államokban. Történelmi áttekintésünk szempontjából elkerülhetetlen, hogy a DLI (melyre többek között utalnak úgy is, mint Defense Language Institute, illetve Defense Language School) szerepe és a nyelvérzékre irányuló kutatások szempontjából különleges helyet foglal el. Stansfield (Stansfield & Reed 2004) kiemeli, hogy a kaliforniai DLI már a második világháborúban és az azt követő években is az Army Language School (Katonai Nyelviskola) nevet viselte. A MLAT nyelvérzék teszt létrejötté egy, a DLI-ben tesztelés alatt álló nyelvérzék teszt kudarcának is köszönhető. Történelmi áttekintésünknek egy igen fontos momentuma ez, hiszen a MLAT valószínű nem jöhetett volna létre, ha az amerikai kormány által kiírt pályázaton a dél-kaliforniai egyetem nyertes professzora sikerrel validálta volna saját nyelvérzék tesztjét. Azonban az első nyertes teszt nem jósolta meg megfelelően az idegennyelv-elsajátításában az eredményes tanulókat. Így került Carroll ismét

központi szerepbe, mivel a Carnegie Corporation és a 65000 dolláros ösztöndíjnak köszönhetően tovább tudta fejleszteni a 40-es években elkezdett nyelvérzékkutatásokat. Carroll részletesen bemutatja egy esettanulmányban (1962), miként próbálták ki és alkalmazták először a MLA tesztet New York államban. Először megkérdeztek nyelvtanárokat, akik különféle szakterületeken dolgoztak, hogy gyűjtsék össze a sikeres nyelvtanulók jellemzőit, valamint azon képességeket (azaz kompetenciákat), amik szükségesek az eredményes nyelvelsajátítási folyamathoz. Ezt követően készítették el a nyelvérzékmérő feladatot, kitöltették ezt, majd összevetették az adott idegen nyelvi teljesítményekkel. Végül a teszteredményeket faktoranalízisnek vetették alá, így tudták beazonosítani, hogy milyen komponenseket mérnek a tesztek. Az így kapott eredmény négy faktort különített el (Carroll 1962): Modern Language Aptitude Test (MLAT, Carroll 1981):

1. a fonetikai kódolás képességét (phonetic coding ability),
2. a nyelvtani érzékenység képességét (grammatical sensitivity),
3. az induktív tanulási képességét, (inductive language learning ability)
4. a memorizálás képességét (rote learning ability).

3.3. A MLAT teszt bemutatása

A fejezet ezen részében részletesen foglalkozunk a MLAT teszt bemutatásával és elemzésével. A teszt kialakulásának konceptuális és történeti aspektusát követve, megvizsgáljuk, melyek azok a tényezők neveléstudományi és pedagógiai szempontból, melyek a MLAT teszt végleges formájára hatással voltak. A teszt első verziójában már nagy szerepet játszott a nyelvérzék komplex karaktere. Ezalatt Carroll és a későbbi kutatások is arra engednek következtetni, hogy a nyelvérzék már az 1920-as évektől kezdve komplex fogalomként alkalmazzák. Azonban az eredmények és a faktorok kielemezését követően megállapították, hogy úgynevezett idegennyelv-elsajátítási képesség nincs, azaz nem létezik nyelvérzék, hanem egymással komplex rendszerben együttműködő faktorok/tényezők felelősek az idegennyelv sikeres vagy kevésbé sikeres elsajátításáért (Carroll 1981). Dörnyei kiemeli, hogy ez nem egy egységes konstrukció, hanem az „alapképességek összessége” (Dörnyei és Mátai. 2006: 46) Mielőtt rátérünk az egyéni különbségek azonosítására és fogalmára, vizsgáljuk meg a nyelvérzék komponenseit részletesebben, valamint azon területeket, melyek leggyakrabban az alábbi területeket fedik le (Carroll 1981):

- a) *fonetikai kódolási képesség*: a nyelvtanuló/nyelvhasználó meg tudja különböztetni eltérő hangokat, felismeri azokat, párosítja a hozzájuk tartozó ortografikus reprezentációval. A rövidtávú memóriát vizsgálja.

- b) *nyelvtani érzékenység*: a nyelvtanuló fel tudja ismerni a mondatokban a hasonló funkciót betöltő szavakat, egységeket. Az anyanyelvi kompetenciához kapcsolódik. Az induktív logikai gondolkodásmódot vizsgálja.
- c) *induktív nyelvtanulás képessége*: a nyelvtanuló felismeri és alkalmazni tudja egy számára idegennyelv szabályrendszerét. Az induktív logikai gondolkodásmódot vizsgálja.
- d) *asszociatív memória*: jelzi a nyelvtanuló szópárok/jelentéspárok megtanulásának, memorizálásának sikerességét. A rövidtávú memóriát vizsgálja.

Ez a négy terület, illetve feladatorientáció minden nyelvérzék teszt sajátossága, valójában a MLAT mintáját követik. A feladattípusok a magyar anyanyelvű nyelvtanulók nyelvelsajátítási tesztjeikben is jelen vannak (Ottó 1996, Nikolov & Ottó 2003, Kiss 2004). Ottó MENYÉT (1996, 2002) tesztjét kielemezve a MLAT feladattípusaira is rátekintést kapunk. Vizsgáljuk meg a négy képesség körülményeit és a nyelvérékkutatásokban betöltött sajátos szerepét.

3.3.1 A fonetikai kódolási képesség

A MLAT tesztelső feladata a fonetikai kódolási képességre fókuszál: ahogy ezt fentebb az általános felsorolásban láthattuk a felismerés és az azonosítás itt a nyelvtanuló feladata. Carroll tesztjében a második egység a *Phonetic Script* nevet kapta, melyet a magyar anyanyelvű tanulók mérésére használt Ottó- (1996) és Kiss-féle (2004) tesztek a Rejtőző Hangok címet viselik. Ebben a feladatban a nyelvtanuló a fonetikai kódolási képességét méri, aki mind a MLAT, a MENYÉT, illetve a Kiss féle Nyelvelsajátítási teszt során hangsorokat hallgat meg, melyeket négy-négy egymástól különböző vagy enyhén eltérő átírás – illetve Nikolov és Ottó (2003) a szimbolikus reprezentáció elnevezését használja – között feleletválasztás mintáját követve választja ki a hallott szó megfelelő írásbeli alakját. Innen eredeztethető mind az angol elnevezésű *script*, mind a kódolási képesség terminus. A vizsgázó hol 20 hangsort (MENYÉT), hol 15 ítemet (Kiss 2004) hallgat végig. A feladat az, hogy kiválassza a helyes átírást, illetve azonosítsa és párosítsa a megfelelő hallott szót a leírt válaszok egyikével. Carroll (1959) szerint a *Phonetic Script* feladat kialakítása Sapon típusfeladatának köszönhető. A MLAT kezdeti, pilot verzióiban használt *Phonetic Discrimination* még sem bizonyult validnak, mivel a három opciós feladatválasztás csupán hangokban eltérő feladat könnyűnek bizonyult. Carroll és Sapon továbbfejlesztették ezt a verziót, melyből kialakult a végleges, napjainkban is használt fonetikai hangokat felismerő egység. Példa: a [tik] hangsort hallja a nyelvtanuló,

akinek az alábbi lehetséges megoldásokból kell kiválasztani a helyes átírást: A. thik, B. dik, C dhik, D egyik sem (Polonyi, 2013). Kiss (2004) nyelvelsajátítás tesztjében a 12 éves korosztálynak 15 ítemet kell végighallgatnia, és közben kiválasztania a megfelelő átírást. A hatodik osztályos tanulók nyelvelsajátítást mérő tesztjéből kivették az *egyk sem* opciót. A Kiss tesztjében a fonetikai kódolási képességet egy ilyen példán keresztül illusztráljuk: miután elhangzott a mesterséges nyelv egyik szava, a tanulóknak fel kell tudni ismerniük az alábbi átírásból a hangzott lexikai egységet – pl. *1 A javSaD B HutmaH C cha'netlh D wa'uy*. Mint látható a fonetikai kódolóképeség az egyik legfontosabb vetülete a nyelvérzékkutatásoknak. A későbbiekben tárgyalt kritikai fenntartások során érzékelhető lesz, hogy az auditív képesség szinte teljesen fedi Carroll fonetikai kódoló képességét (Skehan1989).

Magyarázatképpen áttekintjük röviden az erre vonatkozó kutatásokat, és a fonológiai hurok, mint a munkamemória egyik komponensének szerepét. A fonológiai szekvencia-tanulás jelentőségét Speciale és kutatócsoportja (Speciale és mtsai 2004) igazolta. Ahhoz, hogy egy ismeretlen szóformát megértsen és megtanuljon a nyelvtanuló, egyszerre kell az adott nyelv fonológiai szabályszerűségét elsajátítani és a fonológiai rövid távú tárolási kapacitást alkalmazni (Polonyi 2013). Ez igénybe veszi a memóriát és megfelelő stratégiákkal kompenzálható számos tanulási nehézség. A nyelvtanulás során az egyik legfontosabb szerepet a memória tölti be (Carroll 1962, Skehan 1998). A memória szerepe a nyelvérzék tesztekben is megjelenik, hiszen a fonetikai kódoláshoz és a szótanuláshoz is nélkülözhetetlen. Baddeley és Hitsch (1974) részletesen feltárták a munkamemória vetületeit, amelyben felvázolták a fonológiai hurok fogalmát és rendszerét.

A nyelvérzék terminusának és működésének megértéséhez elengedhetetlen, hogy feltárjuk a fonológiai hurok szerepét. Polonyi (2013) elemzésében rávilágít arra, hogy a korábbi életkorban megvizsgált fonológiai hurok eredményei és különbségei pregnánsan előrejelzik a későbbi szókincs-elsajátítás sikerességét és hatékonyságát. A fonológiai hurok mérőeszköze a leggyakrabban használt álszóismétléses teszt: a tanulónak egyre hosszabb és teljesen értelmetlen szavakat kell visszamondania. Kísérletek és kutatások igazolták, hogy a fonológiai hurok fontos szerepet tölt be az új szavak tanulásában (Service 1992; Palladino & Cornoldi 2004; Polonyi 2013). Baddeley 1990-es években végzett kutatásai alátámasztották azt a hipotézist, hogy egy szó megértése és elismétlése, valamint a szókincs fejlettsége között összefüggés van (Gathercole & Baddeley 1990). Az említett kutatásokból azt a következtetést vonhatjuk le a fonológiai hurok, mint a munkamemória egyik vetületére vonatkozólag, hogy amikor a nyelvtanuló új szavakat sajátít el, a szó fonológiai reprezentációjáért a fonológiai hurok felel, míg a szóból ún.

tartós emlékenyom (Polonyi 2013) nem lesz. Ebből következik, hogy a munkamemória támogatja a kognitív struktúrák elmélyülését és a szókinccs bővülését. A nyelvérzék kutatásokból szerzett információk alapján a fonológiai hurok és a munkamemória kapcsolódási pontja jelentőséggel bír, amikor a módszertani implikációkat gyűjtjük össze: az összefüggés és ezek egymásra hatása befolyásolja a nyelvi struktúrák beépülését.

3.3.2. A nyelvtani érzékenység komponense és az anyanyelvi készségek

A nyelvtanuló anyanyelve és annak ismerete jelentősen befolyásolja az idegennyelv-elsajátítási folyamatokat és azok eredményességét. A nyelvi interferencia jelenéséről rengeteg kutatás és tanulmány született (Ellis 1985; Corder 1978). A behaviorista álláspont szerint a nyelvelsajátítás hasonló a szokások elsajátításához. A kisgyermek utánzással sajátítja el az anyanyelvét, melyet a folyamatos jutalmazással vagy javítással kontrolál. Ez a folyamat jellemzi egy másik nyelv elsajátítását, különösen a 60-as évek szemlélete szerint (Ellis 1985).

A nyelvérzék kutatásunknál fontos szerepet játszik annak ismerete, hogy az anyanyelvi készségek akár negatív, vagy pozitív interferenciát is okozhatnak. A negatív hatás akkor keletkezik, ha az anyanyelv és az idegen nyelv hasonló jelentést fejez ki más módon. Ebben az esetben találkozunk sokszor az egyik leggyakoribb interferencia jelenséggel a *fauxamis* (hamis barát) nyelvészeti fogalommal. A nyelvelsajátítás kutatók szerint akkor beszélhetünk pozitív interferenciáról, amikor a nyelvi közlés kifejezőeszköze és sémája szinte ugyanaz. Az anyanyelvi készség a hátrányos helyzetű tanulók esetében kiemelkedően fontos szerepet tölt be, ahogy azoknál a nyelvtanulóknál is, akiknél a szülői, illetve az anyai iskolázottság alacsony. A későbbiekben rámutatunk ezek jelentőségére, illetve arra a jelenségre is, hogy a hátrányos helyzet gyakran eredményezi azt, hogy kisiskolás korra a tanuló jelentősen kisebb anyanyelvi szókinccsal kezd az iskolai tanulmányokat.

A nyelvérzék tesztekben megjelenő anyanyelvi készséget mérő feladatok ugyanazt a szerkezetet követik: a tanuló feladata, hogy azonosítsa a két anyanyelvű mondatban a szavak betöltött szerepét. Az egység elnevezése is beszédes: Nyelvtani érzékenység (Grammaticalsensitivity - MLAT). Carroll a teszt kezdeti szakaszában a *Words in Sentences Test* névvel jelöli ezt az egységet. A tanuló az alábbi mondatpárokkal dolgozik funkcionális elemzéssel: LONDON Anglia fővárosa – A család szeret horgászni járni (Kiss 2004). A nyelvtanuló azonosítja a kiemelt betűvel írt szót (London), majd megkeresi és hozzárendeli a második mondatban a hasonló funkciót betöltő szót (család).

Ez a feladat minden nyelvérzékmérő tesztben az adott ország anyanyelvén van, hiszen alapvető nyelvtani fogékonyságot mér, egy olyan készséget, mely az egyén születésétől jelen van, s melyre hat a környezet, a családi és az iskolai háttér (Hajdúné 2010).

A hátrányos helyzetűek nyelvtanítását és nyelvtanulását körbejárva megállapíthatjuk, hogy egy korai intervencióval – például óvodai anyanyelvi beszédfejlesztés, a család és a környezet szociális-kulturális támogatása – a hátrányos helyzetből és az alacsony iskolázottságból fakadó különbségek az anyanyelvi készségekben valamennyire csökkenthetőek. Hajdúné kutatásából egyértelműen kirajzolódik, hogy a hátrányos helyzetű nyelvtanulók szinte minden nyelvi szinten alulteljesítenek. Nyelvérzékkutatásunkhoz kapcsolódik kutatásának anyanyelvi felmérése, mely során másolásra alapuló álszótessztel mérte a hátrányos helyzetű tanulók anyanyelvi készségeit (Hajdúné 2010). Ezen eredményekből következtetett morfológiai, szintaktikai és lexikai hiányosságokra, és általában az anyanyelvi kompetencia nem megfelelő megjelenésére. Hajdúné módszertani implikációja ezzel kapcsolatban – többek között – az, hogy az anyanyelvi készségek fejlesztése szaktanárok feladata minden szakórán. Ez a holisztikus szemlélet a későbbiekben számunkra is fontos lesz, amikor a hátrányos helyzetűek idegennyelv-oktatását megvizsgáljuk, és az anyanyelvi kompetencia jelentőségét járjuk körbe.

3.3.3. Induktív nyelvtanulás képessége

A MLAT és számos más nyelvérzék teszt egyik legfontosabb egysége az induktív nyelvtanulás képessége. Ebben a feladatban szintén mesterséges nyelvvvel dolgozik a nyelvtanuló, miközben induktív gondolkodást használva kell nyelvtani szabályokat és szabályszerűségeket azonosítani, majd alkalmaznia. De mit is értünk az induktív gondolkodás fogalma alatt? Induktív következtetés során általános törvényszerűsége következtetünk az eredményekből. A fogalomalkotás folyamata is illusztrálja ennek mechanizmusát. Az induktív nyelvtanulás képességét eredetileg a Pimsleur által elnevezett *Languageanalysis* feladat vizsgálta (Nikolov & Ottó 2003). Ottó MENYÉT tesztje és Kiss nyelvelsajátítást mérő eszköze ugyanezt a feladatot és annak szerkezetét adaptálta. A tanuló ebben az egységben egy mesterséges nyelvből kap példákat, mondatokat, kifejezéseket és azok magyar fordításait. A feladat egy egyszerű fordításon alapszik: a nyelvtanulónak négy lehetőségből kell megjelölnie a pontos fordítást, miután induktív eljárással kikövetkeztette a megfelelő mondatot. Például: dant=ház, dantim=házban, gup=pohár, és melyik szó jelenti azt, hogy „pohárban”: dantim, dant, gupim, gup (Nikolov & Ottó 2003).

Carroll a MLAT teszt elemzésekor (1962) úgy jellemzi az induktív nyelvtanulás képességét, mint egy indikátort, mely azt jelzi, milyen gyorsan tudja a nyelvtanuló alkalmazni az olykor egymásnak ellentmondó információkat és adatokat, s ezáltal a helyes szabályrendszert szintetizálni (Carroll 1962). Felmerül a kérdés, miszerint fejleszthető-e az induktív logikai gondolkodás, s amennyiben igen, milyen módszertan áll rendelkezésünkre. Molnár (2006) tanulmányában részletesen kifejti, hogy szignifikánsan fejleszthető célzott feladatokkal és gyakorlatokkal már a 6-8 évesek induktív gondolkodó képessége is. Ebből arra következtethetünk, hogy ezen a területen végzett intervenció a nyelvtanulásra és a nyelvelsajátításban tetten érhető egyéni különbségek fejlesztésében segíthet. A fejlesztések lehetőségeit a kutatás módszertani implikációi kapcsán tárgyaljuk meg.

3.3.4. Asszociatív memória

A MLAT teszt utolsó egysége a szótanulás és a memória szerepét vizsgálja. A *Paired associates* nevet viselő feladat a szó szerinti tanulásra és a memorizálásra épül. A szókincs-elsajátítás folyamata jelentősen kapcsolódik az incidentális tanulás folyamatához (Andreson & Nagy 1993; Echols és mtsai 1996). Az incidentális jellemző arra utal, hogy a szótanulás leginkább az olvasás során bővül és mélyül el (Polonyi 2013). Szintén Polonyi definíciója alapján a mentális lexikonba kerülő reprezentációk számos egységből tevődnek össze, melyek a hangok, a jelentés, a morfológia és az írott forma közös egységből képezik az ún. mentális reprezentációt. A hatékonyan olvasó felnőttek és gyerekek esetében kimutatható, hogy már egy alacsony számú interakció a megtanulandó szavakkal elegendő ahhoz, hogy a szó ortografikus reprezentációjává váljon (Polonyi 2013).

A nyelvérték kutatásunk számára ennek abban van a jelentősége, hogy előfeltételként jelenik meg a „jól olvasottság”, „hatékonyan olvasó” jelző a sikeres dekódolás előzetes feltételeként. A nyelvérték teszt során mesterséges nyelven, vagy azték/maja nyelven, a MENYÉT tesztben szuahéli nyelven kell adott idő alatt (3-5 perc korcsoporttól és tesztől függően) az adott idegen nyelven és magyarul megadott szópárokat memorizálni. A szótanulási fázist további gyakorló fázis követi, amikor a tanuló a szópárokat még használhatja, nézheti. A teszt során a tanuló már nem használhatja a szópárokat, hanem memóriájából kell az idegen nyelven megadott szó magyar megfelelőjét öt lehetséges válaszból kiválasztania. Ez a feladat az asszociatív memóriát méri. Például: a „simba” szó jelentése (a memorizálást követően) – A. oroszlán B. sárkány C. villany D. doboz E. egér (Ottó & Nikolov 2003). Az asszociatív memória

az implicit, azaz nem-deklaratív memóriaegységhez tartozik (Bali 2016), szerepe jelentős az egyéni különbségek feltérképezésében. Számos kutatás és tanulmány tárgya a memória és nyelvérzék közötti összefüggés elemzése. Ortega (2009) részletesen rávilágít azokra a súlypontokra, ahol a memória kiemelkedő szerepet tölt be a szótanulás folyamatában. Fejleszthető-e a memória? A következőkben és kutatásunkban erre is keressük a választ, mivel a szókincstanulás eredményességéhez szorosan kapcsolódik a memória fejlesztése is.

3.4. Idegennyelv-elsajátítási kutatások: magyar és nemzetközi példák

A nyelvérzékmérés több évtizedes tapasztalatokra nyúlik vissza. Elsődleges célja az volt, hogy kiszűrjék a hatékony nyelvtanulókat (Caroll 1962). Habár a nyelvérzék terminusát mind a mai napig jellemzi az a dichotómia, miszerint egy nyelvtanulónak jó vagy rossz nyelvérzéke van (Nikolov & Ottó 2006), a nyelvérzékkutatások nem értékelik pozitív, illetve negatív értékek mentén a résztvevőket. A nyelvérzék fogalma megfeleltethető egy ún. prediktív attribútumnak, mely előre jelzi, hogy az adott nyelvtanuló milyen hatékonyan, gyorsan tanul meg egy idegen nyelvet, valamint, hogy mely kompetencia területen számíthat nehézségre. Fontos hangsúlyozni, hogy egy nyelvtanuló lehet hatékony és sikeres, annak ellenére is, ha egy kompetenciaértéke elmarad a többitől. Az alábbiakban megvizsgáljuk a nyelvelsajátítási, vagy másnéven nyelvérzékkutatások legfontosabb hazai és nemzetközi példáit, tanulmányait. A magyar szakirodalomban szinte csak Ottó, Kiss, Nikolov, Bacsá és Sominé kutatásai ismertek.

3.4.1. MENYÉT

Ottó István (1996, 2003) nevéhez kapcsolható a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT), mely az első ismert és elismert magyar nyelvű nyelvérzékmérő teszt, melyet a magyar nyelvtanulók körülményeihez adaptált. Magyarországon 1991-ig kísérlet sem történt egy magyar nyelvű nyelvérzékmérő teszt létrehozására. Ottó 1996-ban fejlesztette ki a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő tesztet, azonban a végleges változat 2002-ben készült el. (Kormos & Sáfár 2006). A teszt magyar anyanyelvű felnőtt nyelvtanulók részére készült, és struktúrájában követi az eredeti Carrol féle MLAT feladattípusait, mivel ez is négy részből áll, és a már korábban bemutatott komponenseket méri:

1. Az első a *Rejtőző Hangok*, és a fonetikai kódolási képességet méri.

2. A második feladat, a *Nyelvi Elemzés*. A tanulóknak 20 magyar mondat mesterséges nyelven írott helyes fordítását kell kiválasztania négy opcióból, megadott példamondat és szó segítségével. Az induktív logikát vizsgálja.
3. A *Szavak Szerepe a Mondatban* a nyelvi érzékenységet méri. A tanulók egy magyar példamondattal dolgoznak, amelyben az egyik szó nagybetűvel van írva, és alá van húzva. Ezután egy másik mondatban, amelyben öt szó van alá húzva, azonosítaniuk kell ugyanazt a funkcióval rendelkező szót, mint amilyen első mondatban aláhúzott és nagybetűvel írt szó volt. Az induktív logikai gondolkodást méri.
4. A negyedik komponens a *Szótanulás*. A tanulók először öt percen keresztül tanulmányozhatnak 24 szuahéli-magyar szópárt. Ezt követően ki kell választaniuk 20 szuahéli szó helyes magyar jelentését öt lehetőségből. Az asszociatív memóriát méri.

3.4.2. INYÉT: Kiss (2004) ifjúsági nyelvérzékmérő teszt

Ottó tesztje felnőtt nyelvtanulókat mért, azonban a hiátus továbbra is fennmaradt, miszerint fiatalabb nyelvtanulók nyelvérzékre vonatkozó mérőeszköz nem volt elérhető a kutatások számára. Ez a helyzet 2004-ben változott meg, amikor Kiss egy nyelvérzékmérő tesztet fejlesztett ki, amit fiatal (hatodik évfolyamos, azaz 11-12 éves) angol nyelvet tanulók mintáján validált. A teszt struktúrájában követte a Carroll-féle MLAT és Ottó (1996) MENYÉT tesztjét. A szerző az akkori kutatásokra (Carroll & Sapon 1959) támaszkodva úgy vélte, hogy a mérőeszköz a legmegbízhatóbban jelzi az idegennyelv-elsajátítás képességét, annak ellenére, hogy elfogadott kritika övezi a kommunikatív kompetencia mérésének hiánya miatt (Bacsa 2014). A nyelvtanulók fiatal kora szükségessé tette, hogy Kiss a nyelvelsajátítási képesség mérőeszközét újragondolja és osztálytermi körülményekhez adaptálja. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve arra jutott, hogy a tesztet 45 perc alatt kell alkalmazni, és így minden hazai, azaz tanórai környezetben felvett mérés eredményei összehasonlíthatókká válnak. A feladatok a magyar hatodik évfolyamon tanuló diákok számára:

1. *Rejtőző hangok*: A feladat egy, az USA-ban kidolgozott mesterséges nyelvet használ: a Star Trek sorozat Klingon népcsoportjának nyelvét, a klingont. A tanulók tizenöt itemet hallgatnak végig, mindegyik item négy szót tartalmaz. először meghallgatják a négy szót, majd egy mondatot, mely csak egy szót tartalmaz a négyből. A feladat az, hogy azonosítsák azt a szót, amely a szócsoporthoz tagja és a mondatban is elhangzik. Az itemeket egyszer lehet meghallgatni.

2. *Szavak szerepe a mondatban:* A feladat a nyelvtani érzékenységet vizsgálja, mely során a tanulók tíz anyanyelvi, azaz magyar mondatpárral dolgoznak. Az első mondatban egy szó alá van húzva, mely jellemzően egy nyelvtani kategóriát jelöl (tárgy, alany, határozó, stb). A mondatpár második tagjában négy aláhúzott szó látható. A tanuló feladata azonosítani a négy aláhúzott szó közül azt, amelyik ugyanazt a szintaktikai szerepet tölti be a mondatban.
3. *Nyelvi elemzés:* Az induktív logikát vizsgáló feladat során a tanulóknak nonszensz nyelven itemenként három szó és egy mondat alapján kell egy nyelvtani szabályrendszert felismerniük és alkalmazniuk. A fordításra épülő feladat lényege, hogy a szavak tanulmányozása után, induktív logika segítségével ki kell választaniuk a megadott magyar mondat nonszensz nyelvi megfelelőjét.
4. *Szótanulás:* A tanulóknak 2x3 perc áll a rendelkezésére, hogy egy 12 nonszensz nyelvű szóból és magyar jelentéseiből álló szólistát megtanuljanak. Az első három perc során csak a vizuális memóriájuk használatával kell megjegyezniük a szópárokat, majd a második három perc során másolás útján gyakorolhatják a leírásukat, így elmélyíthetik a tanulási folyamatot. Ezt követően egy kilenc itemből álló feleletválasztós tesztben kell azonosítaniuk a nonszensz szavak helyes magyar megfelelőit.

Később Kiss (2009) még fiatalabb, nyolcéves (második osztályos) tanulók számára adaptálta a korábbi nyelvérzékmérő tesztjét. A feladatok az előbbi (Kiss 2004) mérőeszközökre alapozva négy képességterületet mérnek:

1. „keresd az összeillő szavakat” a nyelvtani érzékenységet és analógias gondolkodást
2. „rímelő szavak” a beszédhangok megkülönböztetését
3. „rejtőző szavak” a hang-jel asszociációt és a hasonló jelentésű szavak felismerését
4. „szótanulás” az idegen szó és ahhoz kapcsolódó jelentés memorizálását

3.4.3. Bacsa (2014) hallás utáni szövegértés és nyelvérzék kutatása

Néhány évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy újabb kutatások készüljenek, melyek kifejezetten a magyar nyelvtanulók nyelvelsajátítási képességeit vizsgálják. Kiss (2004) és mérőeszköze mérföldkö volt ebben a folyamatban. A következő nagy mintájú kutatás Bacsa (2014) nevéhez kapcsolódik, aki már követi az újabb kutatási irányzatokat, melyek a nyelvérzéket egy komplex, nyelvi képességekből álló struktúrába helyezik, ahol

az egyéni különbségeknek nagy szerepe van. Ez utóbbi témával ezen fejezet az utolsó részében foglalkozunk.

Bacsa (2014) kutatásában a nyelvtanulás egy viszonylag elhanyagolt, a hazai szakirodalomban pedig szinte egyáltalán nem kutatott területét, a hallás utáni szövegértést vizsgálta. Kutatásának relevanciája számunkra az, hogy ehhez Kiss (2004) nyelvelsajátítási mérőeszközét használta, mely segítségével az 5-6. évfolyamos fiatal nyelvtanulók beszédértési képességét és ennek esetleges problematikáját vizsgálta. Ehhez kapcsolódóan a tanulók nyelvi szintjét is mérte, valamint külön a beszédértésüket. Bacsa hangsúlyozottan az egyéni különbségek megismerésére fókuszált, továbbá arra, hogy ezek a tényezők miképp befolyásolják a hallás utáni szövegértés fejlődését és teljesítményét (Bacsa, 2014). Tanulmányában kutatásának relevanciáját azzal is jelöli, hogy számos kutatási eredmény alapján az idegennyelv-elsajátítás hasonlít a természetes nyelvelsajátításra, ahol a memória és a hallás utáni nyelvi bemenet játszik kiemelkedő szerepet (Bacsa 2014; MacWhinney 2005; Skehan 1998). Bacsa rámutat, hogy az általános iskolai nyelvtanításnak a beszédértést és a beszédalképességet kell előtérbe helyeznie.

3.4.4. Sominé (2012) német nyelvi olvasási készség és nyelvrész

Kevés hazai kutatás foglalkozik fiatalok nyelvrészelmérésével, de Sominé (2012) kutatása mindenképp egyedülálló, mivel a németül tanuló diákok között mérte fel a nyelvelsajátítási képesség szintjét, felhasználva Kiss (2004) mérőeszközét. Kutatásában elsősorban a szókincselsajátítás és a szókincs terjedelme állt. A minta kicsi, hiszen 66 tanulót vizsgált, azonban a kapott eredmények közel azonosak a másik két hazai, fiatal nyelvtanulókra vonatkozó nyelvrészelmérés eredményeivel.

A kutatásban 6. évfolyamos tanulók nyelvrészelmérését és német nyelvi olvasási készségeit vizsgálta arra fókuszálva, hogy felfedezhető-e összefüggés a német nyelven tanulók olvasási készsége és nyelvrészelme között. Továbbá a vizsgálat tárgya az is, hogy Kiss (2004) mérőeszköze, mellyel angolul tanuló hatodik osztályosokat vizsgált, alkalmazható-e és bevál-e németül tanuló gyerekeknél. A kutatás célja a nyelvrészelmérés mellett az is, hogy a német nyelvi olvasásértés problematikáját feltárja. A vizsgált 66 tanulóból 34 fő normál, míg 32 fő emelt óraszámúban tanulta a német nyelvet. Az alkalmazott mérőeszköz az INYÉT, valamint Sominé saját fejlesztésű betű-, szó-, mondat- és szövegszintű feladatokat tartalmazó olvasásteresztje (Sominé 2012). Az eredmények alapján a tanulók a nyelvrészelmérésen 54%-ot, az olvasásteresztben 66%-ot értek el. Az emelt óraszámúban

tanulók a német nyelvi teszten szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint a normál óraszámú tanuló társaik, a nyelvérték teszt esetében a különbség nem volt jelentős. Sominé kutatása az alacsony mintaszám ellenére fontos, mivel igazolta az összefüggést a nyelvérték és az idegennyelv-tanulás között ($r=0,465$, $p=0,01$), valamint az INYÉT alkalmazhatóságát német nyelvi tanulási környezetben, és a nyelvi teljesítménnyel való összehasonlításban is (Sominé 2012).

3.4.5. Hazai nyelvértékkutatások komparatív táblázata

Az alábbi összehasonlító táblázatból (Bacsa 2012) látszik, hogy Kiss (2004) idegennyelv-elsajátítási tesztjének megbízhatósági mutatója az általunk példaként megvizsgált kutatás során megfelelt, és nagyon hasonló értéket mutat. Elterést láthatunk a mintaelem-számokban, azonban az elért átlageredmények és a szórás értékek ugyanazt a mintázatot adják ki. A táblázatot elemezve megállapíthatjuk, hogy a „rejtőző hangok” hallás utáni feladattól eltekintve a kapott értékek közelítenek egymáshoz. Bacsa (2012), Kiss (2004) és saját kutatásunk angolos mintán végezte a vizsgálatot, míg Sominé (2012) németül tanuló gyerekeket mért fel. A vizsgálatban résztvevő tanulók 5. és 6. osztályosok voltak, életkoruk 11-12 év közé esik. A nyelvértékmérések fókuszja azonban eltérő volt mindegyik kutató esetében: 1) Bacsa (2012) a *hallás utáni értés készségét* mérte a nyelvérték vizsgálatával együtt 2) Kiss (2004) a *mérőeszközt validálta* angol nyelvi szint felmérésével és osztályzatok értékelésével együtt 3) Sominé (2012) *német nyelvtudást* mért nyelvi felmérővel és nyelvelsajátítási teszttel társítva 4) Szabó (2020) *hátrányos helyzetű* iskolák tanulóinak nyelvértékét mérte, melyhez vizsgálta az angol nyelvi szintet és kiértékelte az osztályzatokat. A négy kutatás ugyanazt az ifjúsági nyelvelsajátítási mérőeszközt használta, hasonló céllal, de mégis más fókuszú vizsgálat keretében.

3. táblázat: Hazai ifjúsági idegennyelv-elsajátítási kutatások összehasonlítása (Bacsa 2012)

Nyelvértékmérés	Bacsa 2012	Kiss 2004	Sominé 2012	Szabó 2020
Mintaelemszám	N=150	N=398	N=66	N= 365
Cronbach α	0,81	0,82	0,82	0,82
Rejtőző hangok (Átlag, szórás)	55,9/ 17,9	58,5/18,9	42,8/ 22,8	56,6/16,6
Szavak szerepe	49,6/26,0	49,9/27,9	46,1/23,7	56,0/24,0
Nyelvi elemzés	64,4/21,9	61,7/24,3	60,5/25,7	59,0/23,6
Szótanulás	71,9/25,5	70,5/25,3	73,2/19,4	66,6/24,4
Nyelvérték	60,0/15,3	59,8/15,7	53,9/15,7	58,8/15,3

3.5. Nemzetközi nyelvérzékkutatások

A vonatkozó nemzetközi kutatásokat áttekintve megállapíthatjuk, hogy a MLAT befolyása jelentős, és szinte minden nyelvérzékmérésre alapozott kutatás erre épül, illetve hivatkozik (Wen és mtsai 2015). Számos vizsgálatot valamilyen változó mentén, esetleg összehasonlításban, azaz komparatív szemlélettel terveztek. Wen és Skehan (2011) kiemelik, hogy számos kritika érte a nyelvérzék koncepcióját, azonban a kutatások során kirajzolódik, hogy ez továbbra is egy kiemelten fontos aspektusa az idegennyelv-elsajátítási folyamatnak. Az 1990-es évektől pedig a nyelvérzékhez párosul a munkamemória kutatás, mely megbízhatóbb előrejelző tényezője lehet a nyelvtanulásnak (Carroll 1990, Wen & Skehan 2011).

Ki kell emelni Sparks, Patton és Ganschow (2012) vizsgálatát, melyet sokan idéznek, mint egy komplex, többváltozós kutatást, és így eredményei számos területre vonatkoznak. Sparks és munkatársai feltárták, hogy az anyanyelvi készségek, az intelligencia, a nyelvérzék és az idegennyelv-tudás változói milyen összefüggést mutatnak. Kutatásuk egyaránt vizsgálta a sikeres és kevésbé sikeres nyelvtanulókat. A kutatás klaszteranalízist alkalmazott, amelynek eredményeképpen négy klaszter jött létre: három kognitív és egy teljesítmény klaszter. A nyelvi teszten a teljesítők különféle csoportjai ennek megfeleltethető eredményeket hoztak az anyanyelvi, a nyelvérzék és az intelligencia teszteken. Az alábbi eredményeket foglalhatjuk össze: a) ha a tanuló jó idegen nyelvi teljesítményt kíván elérni, jó anyanyelvi képességekkel, valamint jó nyelvérzékkal kell rendelkeznie; b) az idegen nyelvi teljesítmény függ az anyanyelvi kompetenciától; c) az affektív változók, mint a motiváció vagy az idegen nyelvi szorongás valószínűsíthetően következménye a nyelvi készségekben tapasztalható egyéni különbségeknek (Sparks és mtsai 2012). Az alábbi táblázatban összefoglaltuk a legfontosabb nyelvérzékkutatásokat, melyek vagy valamilyen változó mentén vagy önálló értékként vizsgálták a nyelvérzékét (Wen & Skehan, 2011):

4. táblázat Jelentősebb nemzetközi nyelvérzékkutatások főbb jellemzői (Wen & Skehan 2011 nyomán)

A kutatás fókusz	Tanulmányok, mérőeszközök és szerzők	Eredmények
Mérés; mérőeszközök kialakítása és validálása	Pimsleur's PLAB, 1966; Green's York Language Aptitude Test, 1975; Petersen and Al-Haik's DLAB, 1976; Parry and Child's VORD, 1990; Sternberg and Ehrman's CANAL-F, 2000	Pszichometrikai jellemzők, MLAT mérőeszközt vették alapul, Elsősorban katonai célokat szolgált
Nyelvérzék komponenseinek a vizsgálata	Sparks and Ganschow, 1991; Skehan, 1982 & 1986; Sasaki, 1996	A komponensek egyenkénti elemzése: fejleszthető terület a memória készsége (4. komponens)
Nyelvérzék és beavatkozás kapcsolatának vizsgálata	Reves, 1982; Wesche, 1981; Robinson, 1995 & 2002; Erlam, 2005	A nyelvérzék eredmények jelentősége van a nyelvtanár munkájában: milyen intervencióra van szükség. Fejleszthető területek vizsgálata
Nyelvérzék és életkor kapcsolata	Johnson & Newport, 1989; Dekeyser, 2000; Harley and Hart, 1997 & 2002	A fiatalabb nyelvtanulók esetében a memória (4. komponens) értéke erősebb korrelációt mutat, míg az idősebb nyelvtanulók az analitikus komponensnél teljesítenek jobban.
Nyelvérzék és intelligencia	Skehan, 1982; Wesche, Edwards & Wells, 1982; Sasaki, 1996;	Alacsony vagy mérsékelt korrelációt mutatható ki a nyelvérzék és az intelligencia között
Az anyanyelv és az idegen-nyelv közötti kapcsolat	Skehan, 1986b and 1990	A nyelvérzék eredményét két folyamat befolyásolja: a tanulás belső képessége és a nyelvi/anyanyelvi kompetenciák használata

Mint látjuk, a nyelvérzékkutatások spektruma a nemzetközi kutatások fényében is sokrétű, számos változó mentén vizsgált koncepció. Li (2015) metaanalízisében rámutat, hogy míg a nyelvérzék és a munkamemória között erős korreláció található az elmúlt évtizedek nyelvérzék kutatásai alapján (Skehan 1982; Wesche 1981; Robinson 2005; Erlam 2005; Sasaki 1996), addig a nyelvérzék és a motiváció között szinte alig mutatható ki összefüggés. A leíró statisztikai elemzések alapján a publikált tanulmányok és kutatások összegzése során Li (2015) és Wen és Skehan (2011) számunkra releváns adatait emeljük ki:

- a) Legtöbb (26) nyelvérzékkutatást felsőfokú intézményben, egyetemen vették fel, míg ezt követik (22) a középiskolában elvégzett nyelvérzékmérések, 5 általános iskolai környezetben, a többi pedig egyéb képzési területen zajlott.
- b) Az összesen 66 nyelvérzékmérésből 47 publikált tanulmány, 19 MA, illetve Phd disszertáció.

- c) 57 vizsgálat alkalmazta a MLAT mérőeszközt, illetve az adott nyelvre adaptált verzióját.
- d) PLAB (PimsleurLanguageAptitudeBattery) tesztet 9 tanulmányban alkalmaztak.
- e) A nyelvérték tesztek fókuszai: a) 27 tanulmány vizsgálta a korrelációt a nyelvérték és nyelvtudás között b) 22 tanulmány nyelvtani, illetve szókincsbeli tudáshoz párosította a nyelvértékmérést c) 46 tanulmányt vizsgált kifejezetten készségeket a nyelvérték tükrében.
- f) A tanulmányok legnagyobb része angol anyanyelvi beszélőket mért, akikből 24 francia, 20 spanyol, 12 német nyelvtanulói közösség volt.
- g) A nyelvértéket gyakran vetik össze a motiváció, a szorongás és az intelligencia változóival is (Skehan 1982; Wesche és mtsai 1982; Sasaki 1996).
- h) A nyelvértéket és a nyelvtanulók korát is összehasonlították (Johnson & Newport 1989; Dekeyser 2000; Harley & Hart 1997, 2002).

Érdeemes megemlíteni Harley és Hart (1997) kutatását, melyben az életkor szerepét vizsgálták. A kutatásban 11. évfolyamos tanulók vettek részt, egyrészük elsős, másik részük hetedikes kora óta vett részt intenzív nyelvtanulásban. Harley és Hart arra kereste a választ, van-e összefüggés a nyelvi teljesítmény és a különböző életkorban kezdett nyelvtanulás között. Kutatásuk alapján azok a tanulók, akik kisgyermekkortól kezdve tanulták az idegen nyelvet magasabb nyelvi képességgel rendelkeztek. A kor előrehaladtával pedig az ún. analitikus dimenzió vált fontosabbá.

3.6. A nyelvértékkutatások kritikája – Egyéni különbségek a nyelvtanulásban

A pszicholingvisztika térnyerésével és a kutatások, valamint az idegennyelv-oktatás fejlődésével elkerülhetetlen a nyelvérték kritikai megközelítése. Skehan (1998) szerint az anyanyelvi kompetencia és a sikeresen elsajátított anyanyelv miatt a nyelvérték fogalma relevanciáját veszti, valamint formális, azaz osztálytermi kontextusban méri a nyelvértéket. Dörnyei (2006) hangsúlyozza, hogy a nyelvérték definícióját nyelvtanulási elméletek nem támasztják alá. Kormos és Sáfár (2008) úgy véli, hogy a nyelv elsajátítása többet jelent, mint a szókincs és nyelvtan tanulása. Robinson (2005) az eredeti, ún. Carroll-i koncepció átgondolására hívta fel a figyelmet, mivel úgy véli, hogy a tanulók, különösen napjainkban, a kommunikatív módszereket alkalmazzák, melyeket a nyelvérték komponensei között egyáltalán nem találunk meg.

A nyelvérzék azonban az egyik olyan koncepció, mely a mai szakirodalomban népszerű egyéni különbségek egyik mérőfoka volt. Az egyéni különbségek hangsúlyozottan jelen vannak napjaink idegennyelv-elsajátítási elméletalkotásban. Az egyéni különbségek iránti érdeklődés az utóbbi három évtizedben jelentősen megnőtt (Skehan 1989; Larsen-Freeman & Long 1991). A kutatások egyetérteni látszanak abban, hogy a sikeres nyelvtanulásnak számtalan tényezője van (Dörnyei 2006, 2009). Megkülönböztethetünk kognitív és affektív tényezőket:

- a) Kognitív: az életkor, nyelvérzék, intelligencia, szocioökonómiai státusz, tanulási stratégiák és stílusok
- b) Affektív: a szorongás, az attitűd és a motiváció (Bacsa 2014)

Dörnyei (2010) nem határolja el a két csoportot, hanem hangsúlyozza, hogy a kognitív és az affektív tényezők együttesen, egymásra hatva befolyásolják a nyelvtanulás folyamatát. Végül, a tanulási stílusok és tanulási stratégiák szerepét is ki kell emelnünk, amikor a nyelvtanulók egyéni különbségeiről beszélünk (Dörnyei & Skehan 2003). A tanulási stílus fogalmát legsikeresebben Kolb (1984) magyarázza. A tanulás ciklikus, mely a konkrét tapasztalástól indul, a megfigyeléses fázison át egy absztraktabb szintre ér, és megtörténik a konceptualizáció absztrakciója. A végső szakasz az ismeretanyag elmélyülése és gyakorlása. Kolb megkülönbözteti az adott szakaszokat: a konkrét tapasztalás fogalmába sorolja a tapasztalatokat, élményeket, ahol az érzésnek nagyobb a jelentősége, mint a gondolkodásnak. Ezzel szemben az absztrakció a gondolkodást részesíti előnyben az érzelmekkel szemben. Az aktív kísérletezés szakasza a gyakorlati elmélyülésre utal, míg a rátekintés, megfigyelés szakasza a megértés, elmélyedés folyamatát foglalja magában. A konstruktivizmus elmélete is nagyon hasonlóan írja le ezt a fajta tanuláselméletet.

4. KONSTRUKTIVIZMUS A NYELVPEDAGÓGIÁBAN

4.1. Konstruktivizmus fogalom áttekintése

A konstruktivista pedagógiai szemlélet legfontosabb jellemzője, hogy igyekszik választ adni korunk, a 21. század megváltozott oktatási és tanulási szokásaira és igényeire. A konstruktivista elméletalkotók szerint a tudás egy hálózat, melyet a tanulók aktívan építenek fel és értelmeznek tapasztalataik és élményeik alapján. Driscoll (2000) elméleti összefoglalásában kifejti, hogy a konstruktivizmus gyökerei a pszichológiában és a filozófiában, Piaget (1954) fejlődés-lélektani elméletében, továbbá Vygotsky (1962) és Bruner (1962) írásaiban találhatók meg. Amint a konstruktivista elméletalkotók jelentősebb tanulmányait és írásait összehasonlítjuk, jól kirajzolódik, amit Perkins (1991) is kifejt. A tanuló aktívan konstruálja a jelentést, állítja Perkins, miközben számos sémát, mentális struktúrát kibont és megtapasztal, mire eljut a számára megfelelő verzióig. Vygotski számára a jelentésalkotás nem más, mint társadalmi értelmezés (Vygotski 1962). Ebből eredeztethető az a szemlélet, hogy a tanuló nem egy „üres lap”, amit meg kell tölteni tudással, hanem egy olyan individuum, aki a tudást maga szerzi meg és állítja össze (Can 2009). Perkins ezt továbbgondolja, és elemzésében kihangsúlyozza, hogy a tanuló a tanulás folyamatában megtapasztal egymásnak ellentmondó tényeket, információkat és élményeket, melyek azt segítik elő, hogy újrakonstruálja a tudását (Perkins 1991). A konstruktivista pedagógiai szemlélet elméletalkotói szerint a leghatékonyabb tanulási folyamat megfelelő kontextusban (Duffy & Jonassen 1991), valamint cselekvés és bevonódás következtében valósulhat csak meg (Nahalka 1998). Ez a szemlélet a nyelvpedagógia innovációjában is megjelenik.

A nyelvpedagógia irányzatok a 20. század végére kiteljesedtek az ún. kommunikatív nyelvpedagógiai módszerrel. Ezt a szakemberek gyakran úgy jellemzik, mint a legideálisabb és leginkább konstruktivista módszert (Brooks 2002, Brooks & Brooks 1993, Wheatley 1991). A konstruktivista szemlélet elsősorban a matematika és a természettudományos osztálytermi környezetben és tanmenetben eresztett gyökeret (Steffe & Gale 1995, Duffy & Jonassen 1992). Ennek legfőbb oka abban rejlik, hogy a konstruktivista elmélet szerint az oktatásnak támogatnia kell a probléma-alapú tanulási folyamatokat szemben a frontális tanítás konzervatív hagyományaival (Kaufman 2004). A természettudományos tantárgyak jellege és karaktere intenzív gyakorló terepet tudott biztosítani a konstruktivista szemlélet kipróbálásának és elterjedésének: a matematikai, illetve a számítástechnikai gondolkodás és tanóra nemcsak lehetővé tette, hanem igényelte is a diákok bevonását és bevonódását az órák menetébe (Driver 1983; Forman

& Kushner 1977; Gabel 1994). A konstruktivista osztálytermi környezet sajátosságait Brooks és Brooks (1999) foglalja össze a kétpólusú paradigma összehasonlításával:

5. táblázat: A hagyományos és konstruktivista osztálytermi környezet jellemzői (Brooks & Brooks 1999)

Hagyományos osztálytermi környezet:	Konstruktivista osztálytermi környezet
az alaptanterv követése ajánlott	támogatja a diákok kérdés és probléma felvetését
az oktatás a tankönyvekre támaszkodik	adatbázisok, kreatív és a tananyaghoz kapcsolódó anyagok a diákokra önálló gondolkodó személyként tekint
a diákok „üres lapok”, melyekre a tanár ír	a tanár interaktív szerepet vállal, mediátor a diákok és a tananyag között
didaktikus oktatási modell, mely során a tanár az információt átadja	a tanár facilitátor
az értékelés elválik a tanítástól, s leggyakrabban teszt, vizsga formában van jelen	alternatív értékelési módszerek használata, melyek szerves módon beépülnek a tanítás menetébe: tanulói önértékelések, tanulótárs általi értékelések és tanulói portfóliókon keresztül
a diákok egyedül dolgoznak órán	kooperatív, illetve csoportmunka

A két eltérő osztálytermi környezetből jól kivehető, hogy a konstruktivista megközelítéssel operáló környezet elősegíti a tanulói igények lefedését, a tanulói autonómia fejlesztését, a problémák tanulói önállósággal és gyakran kooperatív módon történő megoldását, kész válaszok helyett az önálló gondolkodás támogatását, a tanári szerep hangsúlypontjainak áthelyezését, a tanulói önállóság elősegítését, valamint a tanulási stratégiák kialakulását. Kaufman (2004) kiemeli, hogy a konstruktivista megközelítés az 1990-es évektől kezdve napjainkig egyre szélesebb szakirodalommal és esettanulmányokkal rendelkezik. A konstruktivista szemlélet nem ritkán interdiszciplináris területek találkozási felülete: szociológiai, módszertani, elméleti, nyelvészeti, pszichológiai, illetve kognitív elméletekből született. Érdeemes áttanulmányozni a nyelvpedagógiai konstruktivizmus legjelentősebb képviselőit és szakirodalmát (Kaufman 2004).

Johnson és Johnson (1992) szerzők a *Circles of Learning* művükben az osztálytermi kooperatív munkát elemzik ki. A szerzők interdiszciplináris szemléletét jól tükrözi, hogy egyik a pszichológia, míg másik a neveléstudomány területéről érkezik. Könyvük választ és szemléletváltozást próbált nyújtani az akkori kor oktatási és társadalmi problémáira: a hátrányos helyzetűek jelenlétére az oktatásban, a fiatalok bűnözés oktatási intézményekben való elterjedésére, a gyenge teljesítményekre a természettudományos tárgyak országos felmérésén, a hagyományos családi struktúrák

felbomlására és annak a tanulókra történő hatásaira. A szerzők felismerték, hogy nemcsak alternatív szakmódszerekre van szükség, hanem a diák-diák és a tanár-diák közötti kapcsolat megújulására is. Ők konstruktív szempontból tekintenek erre a megújulásra, és hangsúlyozzák, hogy a kortársak közötti kapcsolati rendszer a „gondoskodás, elköteleződés, támogatás és a bátorítás” mentén kell, hogy megvalósuljon. A kooperatív iskolai és osztálytermi környezetet elsősorban az aggasztó szociális jelenségek miatt tartották szükségesnek: azok a tanulók, akik nem tartoznak a magas rizikójú hátrányos helyzetűek közé családi tragédiák, kábítószer-fogyasztás, valamint tanulási demotiváció miatt, segítséget és mintát kapjanak alacsony rizikójú társaiktól. Fontos megemlíteni, hogy Johnson és Johnson a konstruktivista szemléletű osztálytermi változást elsősorban a szociális nehézségek miatt indítványozta. Elméletük szerint az alábbiak a konstruktivista, kooperatív osztálytermi környezet legfontosabb célkitűzései (Johnson & Johnson 1992:15)

- a) pozitív kölcsönösség az osztálytársak között, ahol a tanulási célok a közösség minden tagját be kell, hogy vonják;
- b) csoporton belüli egyértelmű egyéni visszajelzés és értékelés készül, mivel csak ezen keresztül lesz a csoport többi tagja számára nyilvánvaló, ki milyen beavatkozást, segítséget igényel;
- c) inkluzív, heterogén osztály/csoportközösség;
- d) megosztott felelősség;
- e) a legfontosabb cél, hogy mindenki hozzáférjen a maximumot a tanulási folyamatból, miközben a csoport többi tagjával folyamatos kapcsolatban marad;
- f) a kooperatív osztálytermi környezetben a szociális készségeket tudatosan sajátítják el a diákok;
- g) megváltozott tanárszerep: feladata a megfigyelés és a szükséges intervenció, folyamatos figyelem és támogatás, inkább mediátor és kísérő.

Felix (2002) rávilágít arra az elméleti összefüggésre, ami a konstruktivista pedagógiából ered, és amely az 1990-es években termékeny talaja lett az ebből szétágazó pedagógiai modelleknek: 1) konstruktivista pedagógia, mint szemlélet 2) problémamegoldó tanítás 3) kooperatív tanulás. Felix kiemeli, hogy ezek a szemléletek és módszerek közös karakterjegyeket viselnek: a hagyományos, frontális tanítástól és az osztálytermi környezettől elszakadva a tanulói önállóságra és a csoportmunkára helyezi a hangsúlyt. További elnevezések és terminusok is gyakoriak a konstruktivizmushoz kapcsolható szakmódszertanban: tartalom-alapú tanulás (content-based learning), kontextus/környezet-alapú tanulás (context-based learning), probléma-megoldáson alapuló tanulás (PBL- problem-based learning), két-tannyelvű képzés/tartalom-alapú

nyelvoktatás (content and language integrated learning). A közös jellemző mindegyik elnevezésben, hogy a tanítás szó eltűnik a szakmódszertani terminusból, és helyét teljesen a tanulás veszi át. Ez nemcsak konkrétan a szakmódszertani aspektusra utal, hanem a konstruktivista pedagógia súlypontját is megjeleníti: a tanulás veszi át a központi szerepet a tanítástól.

4.2. Konstruktivizmus a neveléstudományban

Számos kutató foglalkozott mind neveléstudományi, mind pedagógiai és pszichológiai szempontból a konstruktivista pedagógiával és Vygotszki szellemi örökségének a definiálásával (Monoriné 2009; Feketéné 2002; Maturana 1994). Mindannyian a konstruktív pedagógia kognitív gyökereit Vygotszki munkásságában jelölik meg. Az új típusú tanulásszemlélet az egyént, az individuumot helyezi a középpontba. Neurofiziológiai kutatások alapján az ember struktúradeterminált lény: kognitív és emotív struktúrája van (Monoriné 2009). Feketéné értelmezésében ezen struktúrák kialakulására a megelőző életélmények, tanulásélmények hatnak leginkább és így ezek befolyásolják nemcsak további gondolkodásunkat, hanem cselekedeteinket és válaszreakcióinkat is (Feketéné 2002). Ennek következtében beszélhetünk ún. szubjektívizálásról, melyet a kutatók mind a képzésekre, mind a tananyagra alkalmazhatónak vélnék.

Monoriné olvasatában a konstruktivista tanuláselmélet egyik hozadéka a „reframing”, azaz az újrakeretezés: *„A megszokott értelmezések és viselkedési módok elhagyását és új tudás, új látásmód, új vonatkoztatási rendszer kialakulását jelenti, amelyet az ember a továbbiakban viszonyítási alapnak, értékelési keretnek tekint a maga számára. Konceptuális váltásnak is nevezik, amelynek szükségessége az évek előrehaladtával nő”* (Monoriné 2009: 53). Feketéné (2002) kiemeli, olyan interakciók, kölcsönhatások állnak fent egyének között, akár csoportdinamikai szempontból is, amelyek által így egymás kognitív és emotívstruktúrájára képesek hatni, továbbá, az ember nem csupán a valós találkozásokra, érintkezésekre emlékszik, hanem egyéb „metaszintű tapasztalatokra” is (Feketéné 2002).

Kaufman (2004) rámutat arra, hogy a konstruktivizmus jelensége az oktatásban és a neveléstudományban elsősorban a kognitív és a társadalmi konstruktivizmus elméletében gyökerezik. Piaget (1951) munkássága megkerülhetetlen, amikor a jelentésalkotás fogalmát szeretnék tanulmányozni. Piaget, aki a kognitív pszichológia képviselője, úgy értelmezte a fejlődést, mint egy holisztikus folyamat: az általa felépített tudáselmélet alapján a gyermekek sémák mentén konstruálják a jelentést. Tudáselméletét

a szakaszos fejlődésméletére alapozta. Jóllehet megközelítése és szemlélete támogatja a konstruktivizmus fogalmát, a legújabb kutatások elfordultak Piaget viszonylag merev szakaszos elméletétől. Elismerik, hogy a tanulás egy folyamat, azonban úgy vélik, hogy ez egy jóval rugalmasabb rendszer, mint ahogy azt Piaget elképzelte. Nahalka (1998) úgy gondolja, ezzel túllépve Piaget elméletén, hogy a gyerekek már iskoláskor előtt képesek logikai következtetéseket levonni, metaforákat megérteni, absztrakt fogalmakkal dolgozni, de ennek mindig feltétele az, hogy a feladatok számukra ismerős és otthonos területen legyenek megfogalmazva.

Didaktikai szempontból kiemelkedő jelentőséggel bír az a szemlélet, miszerint a mai korban egy olyan optimális tanulási-tanítási folyamatot kell létrehozni, mely válaszol és megfeleltethető a mai társadalmi igényeknek (Nahalka 1998). A 21. század kihívása, hogy a neveléstudomány olyan paradigmákat nyújtson a tanároknak, melyek továbblépnek a klasszikus ismeretátadás és szemléltetés pedagógiáján: Nahalka rámutat arra, hogy a frontális tanítástól eltávolodva, de azt nem megtagadva, a cselekvés pedagógiája és a konstruktivista pedagógia azok a módszertani irányzatok, melyek előmozdíthatják a tanulói önállóságot, újszerű tanulásszervezési modelleket vezetnek be. Nahalka elmélete szerint az említett két paradigmakeret jelentősége abban mutatkozik meg, hogy jellemzően épít a gyerekek sajátos ismereteire, belső képi világára és személyiségére (Nahalka 1998). Amennyiben elfogadjuk azt a tanuláselméleti nézetet, miszerint a tanulás folyamatát a személyes konstrukciók alkotják, és a tanulási autonómia elérése az egyik legfontosabb pedagógiai cél, úgy előtérbe kerül a differenciálás fogalma (lásd lentebb), mivel a tanulók más fejlettségi szinteken állhatnak, illetve az alternatív értékelési technikák, hiszen a tanulók számára biztosított visszacsatolásnak egyéni jelentősége és értelme lesz.

A konstruktivista pedagógiai szemlélet és a cselekvés pedagógiája kihívás elé állítja a tanárokat. Azonban ez a szakmai kihívás egyúttal számos osztálytermi környezetben megismert problémára nyújthat választ: az eltérő tanulási stílusú diákokat a számukra legmegfelelőbb ritmusban lehet támogatni; a hátrányos helyzetű, más szociális háttérű, inkluzív oktatásban résztvevő tanulási nehézségekkel küzdő diákok helyzetének kezelésére adhatnak ezek a pedagógiai szemléletek választ. A tehetséggondozást és a gyorsabban haladó tanulók tanítását is támogatja, amennyiben a pedagógus túl tud lépni a frontális hagyományos tanítási modellen. Mindezek ellenére Nahalka (1998) hangsúlyozza, hogy a konstruktivista szemlélet is elismeri az egyoldalú tanári kommunikációt, hiszen a „tudásátadás”, a frontális módszer lehetővé teszi a gyermekek számára a fogalmi váltást, hogy ezáltal egy magasabb kognitív rendszerszintet tudjanak elsajátítani.

A konstruktivista szemlélet legfontosabb elemeit Johnson és Johnsonhoz hasonlóan Nahalka is összefoglalta: a tanítás fogalmáról a hangsúly áthelyeződik a tanulásra, a tanulásszervezésre, a különféle feldolgozási folyamatokra, a tanulói önállóságra, mely a csoportdinamikában és a projektmunkában valósul meg.

4.3. A konstruktivizmus hatása az idegennyelv-oktatásban

Milyen jelentőséggel bír a konstruktivista pedagógiai szemlélet az idegennyelv-oktatásban? Abdallah (2015) megállapítása szerint a nyelvtanulás folyamatában az elsajátítás kevésbé hangsúlyos fogalom lett szemben a részvétel aspektusával. Ez a hangsúlyeltolódás rámutat arra a jelenleg is intenzíven folyó paradigmaváltásra és akadémiai vitára, hogy a konstruktivista pedagógiai szemlélet és a cselekvés pedagógiája nemcsak felfedi a kortárs tanulási folyamatok konzervatív állapotát, hanem túlmutatva azon, igyekszik felvázolni, mi a tanulás, és azon belül is az idegennyelv-tanulás leghatékonyabb formája.

A 2000-es évek egyik legfontosabb elméleti, tartalmi eleme az volt, hogy az elméletalkotók egyre inkább a tanulói bevonódásban, aktivitásban és releváns kontextusban megvalósuló tanulói környezetben láttak igazi és hatékony tanulást létrejönni (Shih & Yang 2008; Yang 2011). Elméletük szerint a valódi élethelyzetnek kitett, természetes és jelentéssel bíró tanulói környezetben sajátítható el az idegen nyelv spontán. A konstruktivista megközelítés szempontjából ez azért is fontos, mert a tanuló nem késztermékként kapja meg a nyelvet, hanem a körülötte áramló információkból, a valódi életből kognitív szintjének megfelelően konstruálja meg a jelentést. Ehhez kapcsolódik Lave és Wagner (1991) magyarázata is, miszerint a tanulási folyamat során nem pusztán az absztrakt és kontextustól lecsupaszított információt és tudást kell közvetítenünk, hanem egy olyan társadalmi-szociális folyamatot kell létrehozni, ahol a tudásszerveződés kooperatív módon jön létre.

A tartalom-alapú nyelvoktatás kutatói között mindenképp kiemelkedik Felix (2003) és Bax (2003) tanulmánya. Bax kritikusan közelít a manapság elterjedt idegennyelv-oktatási modellhez, a kommunikatív nyelvtanítási módszerhez. Véleménye szerint a szükséges paradigmaváltás legfontosabb oka, hogy tovább kell lépjünk a kommunikatív módszeren és alkalmaznunk kell a kontextus-alapú nyelvoktatást. Bax azt is kiemeli, hogy a kommunikatív módszer angol eredeti elnevezése is a tanításról szól: CommunicativeLanguageTeaching (CLT).

A konstruktivista nyelvpedagógiai megközelítésnek Bax szemlélete teljesen megfeleltethető: Nahalkától kezdve Johnson és Johnsonon át számos elméletalkotó kiemeli (Mitchell 1991, Johnson 2001), hogy a sikeres és hatékony oktatási modell alapja a tanulás, mellyel bevonódást és kooperációt tudunk elérni. Bax felvetése a kontextus-alapú idegennyelv-oktatásról azért is kiemelkedő jelentőségű, mert tanulmánya rávilágít arra az aspektusra is, hogy a kommunikatív nyelvoktatás a tanárookra fókuszál, kifejezetten azt sugallva számukra, hogy a módszer egyedüli célja, a kommunikáció elősegítése (Bax 2003). Szakmai kérdéseinkre, miszerint milyen kommunikációt kell létrehozni, kik között, milyen közösségben, milyen kultúrájú országban, milyen céllal, milyen korosztálynak, illetve milyen témában, nem kapunk választ. A kommunikatív nyelvoktatási módszertől való kritikai eltávolodás során érdemes megjegyezni, hogy Bax megközelítése teljesen konstruktivista, hiszen az osztálytermi környezet megoldatlan problémáinak gyökerét ő is abban látja, hogy van egy módszer, a kommunikatív nyelvoktatási, melynek alárendelődik minden egyéb funkció, körülmény (Bax 2003). A tartalomról és a kontextusról közben megfelelőeknek a tanárok, ha mindent és mindenkit a kommunikatív módszer alá rendelünk. Bax vezeti be a kontextus-alapú nyelvoktatás fogalmát, melyben a legfontosabb jellemző, hogy elismeri a módszerek egyenértékűségét, valamint a kontextus, az osztálytermi környezet kikerülhetetlen szerepét. Arnold (1999) szintén a kontextus-alapú tényezők fontosságát emeli ki: ő a Humanisztikus Nyelvtanítás (Humanistic Language Teaching) felől közelíti meg a paradigmaváltást, és a konstruktivizmus főbb jegyeit felsorolva az érzelem és a hatás fogalmakat hangsúlyozza. Arnold megfogalmazza, hogy a tanulási folyamat legfontosabb mozzanata az, hogy mi zajlik le a tanulóban (inside) és a tanulók között (between) (Arnold 1999). Ha visszatekintünk a legjelentősebb konstruktivista pedagógiai elméletalkotókra (Vygotsky 1962, Jonassen 1991, Brooks & Brooks 1993), ők is pontosan azt emelik ki, hogy a tanítás kooperatív, és az oktatásnak diák-diák között kell létrejönnie.

Nahalka kiemeli, hogy a differenciálást a konstruktivista szemlélet és a cselekvés pedagógiája támogatja (Nahalka 1998). Ha elfogadjuk azt a kognitív elméletből kialakult nézetet (Piaget 1954), miszerint a gyermek, a tanuló személyesen és önállóan konstruálja a jelentést, mely a tanulói önállóság elméletének is az egyik alapvető vonása, úgy ebből egyenesen következik az a megállapítás, hogy a differenciálásnak egy egészséges és hatékony osztálytermi környezetben teljes létjogosultsága van (Nahalka 1998). Hiszen az egyes tanulók más szinten állhatnak, más tanulási stílust képviselhetnek és más időszakos igényeik lehetnek. Ehhez kapcsolódik Arnold (1999) az osztálytermi diverzitást jellemző leírása, melyben hangsúlyozza, hogy ha a tanár ismeri a tanuló

nehézségeit, egyéniségét és egyéni tanulási problémáit, illetve ezek elfogadását tudja támogatni, úgy létrejöhet egy olyan pozitív osztálytermi környezet, melyben a tanulási folyamatok érzelmileg biztonságos és kiegyensúlyozott erővonal mentén történhetnek meg. Arnold a diverzitás és a nyelvtanulói önállóság megvalósulását leginkább a kooperatív osztálytermi feladatokban látja, pl. projektmunka során a különféle tanulási stílussal rendelkező diákokat dolgoztatja közösen, így ők kiegészítik egymást. Ez a társadalmi felelősségvállalást és a Közös Európai Referenciakeretben is leírt szociális kompetenciát is támogatja (CEFR 5.1.3).

Nahalka (1998) és Arnold (1999) a humanisztikus tanítás felől értelmezik és helyezik el a pedagógiai szemléletüket. Bax (2003), aki kifejezetten az ELT (English Language Teaching), azaz az angol nyelvtanítás területéről érkezik, módszertani szempontból közelíti meg a konstruktivista osztálytermi környezet sajátosságait. Baxhoz hasonlóan Widdowson és Bowers (1986) is rámutattak már arra a módszertani szemléletváltásra, hogy a tanítási módszert a tartalom és a kontextus alá kell rendelni. Értelmezésük szerint a módszer egy eszköz, melyet meg kell töltenie a pedagógusnak a megfelelő, releváns és odaillő tartalommal.

4.4. A konstruktivista pedagógia oktatásmódszertani megvalósulása

Osztálytermi szituációban kevés olyan pedagógus, oktató van, akit éppen a konstruktivista pedagógia elméleti háttere foglalkoztat. A tanításban és tanulási folyamatokban megfigyelhető implikációi közismertek és elismertek. A konstruktivista pedagógia erőteljesen mutatkozik meg a blended learning, vagy más néven „kombinált oktatás” -ban, mely az egyik úttörője az IKT támogatta oktatási módszereknek. A szakirodalom erős párhuzamot állít az IKT-val támogatott modellek és a konstruktivista pedagógiai elmélet között. (Al-Huneidi & Schreurs 2013). Az idegennyelv-oktatás fejlődési íve a blended learning (BL) koncepciójától kiindulva jelenleg a tablet-alapú, okostelefonra alkalmazott mobilos applikációk mentén halad. A gyakorlati megvalósulások mögött a konstruktivizmus támogató szemlélete, az egyéni tanulási stílus és a 21. századi készségek fejlesztésének célja húzódik meg. Az alábbi áttekintés, nem teljes körű, a legfontosabb nyelvpedagógiai módszertani megvalósulásokat vázolja.

4.4.1. *Blended Learning (BL) – kombinált oktatás*

A hagyományos oktatás osztálytermi eszköztárát a blended learning (BL) vitte először az IKT-val támogatott módszertan irányába. A fogalomnak számos fajtája és értelmezése van jelenleg is. Neumeier (2005) megfogalmazásában blended learning-nek nevezzük minden olyanfajta tanulási formát, mely IKT alapú. Neumeier cikke 2005-ben íródott, amikor ez a fajta tanulásszervezési módszer a nyelvpedagógiában jelentős volt. Napjainkban azonban a blended learning koncepciója már-már elavultnak tűnik, és a legfrissebb szakirodalomban átvette helyét az ICT (Information and Communication Technologies), melynek magyar megfelelője a jelenleg elterjedt és népszerűségnek örvendő IKT (Információs és Kommunikációs Technológia). Ahhoz azonban, hogy megértsük, milyen irányba változik az idegennyelv-oktatás folyamata, vizsgáljuk meg először az első jelentős terminust, a blended learning fogalmát. Neumeier olvasatában ez a személyes tanulás és az IKT-val támogatott tanulási formák együttese. Legfőbb céljának a két tanulásszervezési módszer ideális és egyénhez illesztett kombinációját tekinti (Neumaier 2005). Kerres (2001) kiemeli, hogy a blended learning folyamata nem szólhat arról, melyik tanulási forma jobb, esetleg innovatívabb a másiknál, sokkal inkább egységként kell erre a kombinált oktatásra tekinteni, ahol a főszereplők egyéni sajátosságai és a tanulási környezet együttesen kell, hogy megvalósuljanak.

A blended learning fogalmi hátterének vizsgálatakor folyamatosan visszaköszönnek a konstruktivista hívószavak: egyéni tudásépítés, saját tanulói stílus, önszabályozás. Neumeier (2005) hangsúlyozza, hogy az e-learning egyik bázisa a felsőoktatási intézmények, így innen indulhatott ki távoktatási célokkal a blended learning jelensége is. Ez egy pregnáns tanulásszervezési módszer. Jelentősége nem is feltétlenül a tartalmi megújításban, hanem abban a technológiai előrelépésben és szerkezeti koncepcióban található, mely feltételezi az informatikai hátteret és közreműködést. A blended learning eredeti formájában az informatika kiegészítette a tanulási folyamatokat. Számos típusát különbözteti meg a szakirodalom, habár ezek az elnevezések a 2010-es évek *fogalmi között* nem maradtak meg, fogalmi szinten azonban tovább fejlődtek más definíciókba (Connections Learning - Tanulásformák):

- a) Face-to-face driver: a tanár adja meg az instrukciót, és az IKT mint kiegészítő oktatási eszköz jelenik meg (IKT alapú tanárirányított)
- b) Rotation: a tanulók a két egymást váltó tanulási mód között mozognak: online tanulás és személyes tanulási formák váltják egymást (váltott mód)

- c) Flex: Az oktató ebben a típusban jelenik meg először facilitátorként. A tananyag tartalma változatlan, formájában viszont nagyrészt elektronikus. (elektronikus-hagyományos)
- d) Labs: A diákok az egész tananyagot online formában kapják meg, de csak iskolai/intézményi használatra. Az oktatás helyszíne hagyományosan osztálytermi (iskolai számítógépes használat)
- e) Online driver: ez a teljes elmozdulás az e-learning forma felé. Online tananyaghoz online feladatvégzés párosul. A személyes konzultációk válnak a kiegészítő tanulási formává. (online)

Neumeier (2005) rámutat a blendedlearning és egyúttal az IKT-val támogatott tanulási formák egyik sajátos tulajdonságára: ezek a tanulási környezetek nagyon különlegesek a tanulói autonómiát és az önszabályozást illetően. Neumeier azzal érvel, hogy a tanulónak pontosan kell tudnia, mikor milyen szerepbe kerül, mikor kell felelősséget vállalnia a saját tanulási folyamataiért, valamint mikor adhatja át ezt a felelősséget (Neumeier 2005). Ez alapján az IKT-val támogatott tanulási formák sajátosan értelmezik és jelenítik meg a tanulói önállóság és önszabályozás fogalmát: a diák mozog a valós és a virtuális/online tér között; a játékosítás (lásd „A játékosítás jelensége” fejezetben alább) elemei esetenként jutalmazva irányítják a tanulási folyamatokat, azaz erőteljes intervenció zajlik a tanulási folyamatok terén. Mindeközben a diáknak jelentős szabadsága van abban, hogy el tudja dönteni milyen formában és tempóban kövesse a tananyagot, végezze el a feladatokat. Ez utóbbi a differenciálás online formáját teszi lehetővé, valamint IKT eszközök felhasználásával annak osztálytermi megvalósulását is.

4.4.2. Task-based Learning (TBL), Problem-based Learning (PBL) – Feladat-központú tanulás, Probléma-központú tanulás

A blendedlearning újfajta tanulásszervezési típusok előtt nyitott utat. Az elektronikus, online tér, valamint az IKT-val támogatott lehetőségek száma kibővült. A tudástranszfer iránya rugalmasabbá vált, és egyre jelentősebb lett a konstruktivista pedagógiai karakterjegyek térhódítása. A tanulói felelősségvállalás és bevonódás került előtérbe, melyek jellemzően 21. századi tanulási készségeket hordoznak magukban. Számos neveléstudományi terminus került be a szakirodalomba: kollaboráció, csoportmunka, projektmunka. Az idegennyelv-tanítás területén pedig különösen két fogalom vált közismertté: a feladat-központú tanulás (TBL), valamint a probléma-központú tanulás (PBL).

Shehadeh (2003) szerint a TBL nem újkeletű megközelítés. Pedagógiai módszerként már az 1980-as években jelen volt, különösen az idegennyelv-oktatásban. Prabhu (1987) ún. Bangalore projekt elnevezésű kísérleti programját kisiskolások számára tervezte. A tanítás során használtak a valós életre reflektáló feladattípusokat (pl. lakás alaprajzának elkészítése, menetrend használata). Prabhu ezzel a kognitív műveletek fontosságára akarta felhívni figyelmet, valamint a kommunikáció fejlesztésére valós életszerű feladatokon keresztül. Osztálytermi munka során elvégzett feladatokra utal a jelenség elnevezése: a) célorientált, b) tartalom központú, c) valós eredménye van, d) valószerű nyelvhasználattal életszerű problémát közelít meg (Shehadeh 2003).

Kutatások megerősítik, hogy a TBL támogatja az idegennyelv-tanulás legfontosabb vetületeit: a folyékonyságot (fluency), pontosságot (accuracy) és a komplexitást (complexity) (Ellis 2005). A gyakorlatban ezt gyakran úgy szemléltetik a kutatók, hogy a folyékonyság eléréséhez jelentés-alapú, a pontosság fejlesztéséhez pedig forma-alapú feladatokon át vezetik a nyelvtanulót (Shehadeh 2003; Ellis 2003). A TBL egyik sajátossága, hogy szorosan illeszkedik a konstruktivista elméletekhez. A tanulók közötti interakció szerepét emelik ki a kutatók, miközben rávilágítanak, hogy a TBL és a PBL a szociokulturális elméletben gyökereznek (Ellis 2000). A TBL egyik legfontosabb hozadéka azonban, hogy a kutatást és a gyakorlatot közelebb vitte egymáshoz (Samuda & Bygate 2008), valamint az intenzív társas interakciónak köszönhetően egy kölcsönhatáson alapuló, közös tudásmegosztás és tudáskialakítás jön létre a tanulók között.

A PBL, azaz a probléma-alapú tanulás sok hasonlóságot mutat a TBL jelenséggel, azonban fókuszában kifejezetten a valós életből merített probléma-ismertetés és megoldás áll. A probléma alapú tanulás (PBL) eredetileg orvostanhallgatók számára jött létre, akik ez által jobban és pontosabban tudtak diagnosztizálni egy új betegséget. Ez a módszer azonban az idegennyelv-oktatás terén is kitűnően alkalmazható. Számos készség fejlődését támogatja és hozzájárul különböző tanulási stratégiák kialakításához is. A tanárok segíthetnek a diákoknak abban, hogy kreatívak és egyben fegyelmezettek lehessenek. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kiszélesíthetik a probléma alapú tanulás határait, de a PBL is hasznos tanulási megközelítéseket nyújthat az új technológiák számára.

A fegyelmezésen alapuló tanuláson túl már nagy figyelmet fordítanak a valódi kompetenciákra (Boyatzis 2008), ami nagy értékkel bír a munkaerőpiacon (Machin és mtsai 2001). A munkaerő piaci igények mellett különböző „vizsgákon” is sikeresen kell teljesítenie a diákoknak és eljárásoknak, mint például a TIMMS és a PISA. Ahhoz, hogy

mérhetően jó eredményt produkáljanak a diákok a különböző nemzetközi értékelési programokban, nagy szükség van olyan kompetenciákra, mint az önirányító tanulási készség, általános problémamegoldó készség és a szociális készség (Hense és mtsai2003). Ebben az esetben egyszerű a kérdés: hogyan fejleszthetjük ezeket a kompetenciákat? Különböző oktatási rendszerek és iskolák is próbálják megtalálni a módszer „szent Grál”-ját, amelyet hatékonyan lehet alkalmazni az osztályteremben. Folyamatos kritika éri a hagyományos oktatáspolitikát, mely szerint a tanítási-tanulási folyamat egy egyszeri, instrukciókon alapuló tudás átadása (Hense és mtsai2003). Alternatív lehetőségként a mérleg másik tányérján a konstruktivista megközelítés áll (Hense és mtsai 2003). A probléma-alapú tanulás lehet az a környezet, ahol ezen oktatáspolitikák világa összekeveredik és egységesül. Az irányítás-alapú tanítás és a konstruktivista megközelítés előnyeit is ötvözi (Hense és mtsai 2003). Barrows és Tamblyn (1980) szerint a probléma-alapú tanulást úgy is meghatározhatnánk, mint az a tanulás, ami a munka folyamatától a probléma megértéséig zajló történések eredménye. A problémával a tanulók először a tanulási folyamat során találkoznak, és egyfajta ingerként szolgál a problémamegoldó és érvelési készségek alkalmazásához, valamint a probléma okozati mechanizmusának megértése érdekében szükséges információk és tudásanyag kereséséhez és tanulmányozásához. A PBL fejlesztheti a fent említett és szükséges készségeket, és segít a pozitív és proaktív tanulási attitűdök fejlesztésében (Czékman és mtsai2017).

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy a szakirodalom szerint a PBL számos rizikótényezőt jelenthet a diákok, az oktató és az intézmény számára. A tanulóktól többlet időt igényel, miközben szorongást is előidézhethet, hiszen konvencionális értelemben ez a fajta tanulási folyamat sokkal szervezetlenebbnek tűnhet a diákoknak, nem mellesleg a tanárok részéről pedig több felkészülésre van szükség. Azonban a probléma-alapú tanulás valós tudástranszfert eredményez, jelentősen növeli a bevonódást és sikeresen támogatja a tanulói önállóság és önszabályozás kialakulását.

A PBL kritikáját fogalmazzák meg Kirschner és mtsai (2006), mikor azt állítják, kutatások igazolják, hogy a problémamegoldó képességben nem mutatható ki különbség az így oktatott tanulói csoportok és a kontroll csoport között. A szerzők abban egyetértenek, hogy a lényegi különbség az instrukciók jellegében található meg: kutatásuk fókuszában a feladatmegadás folyamatának különböző szintezése áll. Kirschner és mtsai azonban következetesen körbejárják a PBL jelenséget, miközben kritikájukban megkérdőjelezik a módszer innovációját. Ők úgy tekintenek a tapasztalás útjára, mely kevésbé támogatja a tanulás folyamatait, mivel a minimális instrukció és az instrukció nélküli felfedezettető tanulási folyamat nem lehet hatékony. Kritikájukban

megfogalmazzák, hogy a csupán felfedező, irányítás nélküli (unguided) tanulás nem vezethet jobb eredményre, mint a direkttanítás.

4.4.3. CALL, TELL, MALL – Számítógéppel támogatott nyelvtanulás; Technológiával támogatott nyelvtanulás; Mobilkommunikációs eszközökkel támogatott nyelvtanulás

A konstruktivizmus elméleti hátterének és az online tanulási formák térnyerésének köszönhető, hogy olyan rövidítések is meghonosultak mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalomban, mint CALL, TELL és MALL. Ahhoz, hogy a konstruktivista pedagógia elméletét és elveit a gyakorlatban is értelmezni tudjuk, érdemes megvizsgálni az alábbi jelenségeket is. A CALL rövidítés a Computer Assisted Language Learning, azaz a számítógéppel támogatott nyelvtanulás fogalmára utal. A MALL a Mobile Assisted Language Learning, azaz a mobilkommunikációs eszközökkel támogatott nyelvoktatás fogalma, míg a TELL egy átfogó és összefoglaló kezdetleges elnevezés volt: Technology Enhanced Language Learning, azaz technológiával támogatott nyelvtanulás.

Kétyi (2016) olvasatában a terminológia szervesen illeszkedik a technológia fejlődéséhez, ezért különböztet meg a szakirodalom háromféle CALL fogalmat: restricted CALL, open CALL, integrative CALL, attól függően, hogy mi áll a CALL fókuszában. A restricted időszakban kifejezetten a drillezés állt a CALL központjában, míg az open CALL esetében a kommunikáció, az IKT eszközök beemelése az oktatásba az integrative CALL időszakra tehető (Kétyi, 2016). Azonban az IKT eszközök teljes térhódítása még nem történt meg. Ennek okai nemcsak a pedagógusok információs és tapasztalati hiányából, hanem ideológiai vitákból, esetleg a technológia felé irányuló idegenkedésből is fakad (Bax 2011). Kétyi felhívja a figyelmet arra, hogy szinte lehetetlen kutatási szempontból tartani a lépést a technológia fejlődésével. Az első elnevezése a CALL, egyértelműen a számítógépes nyelvtanulás jelenségéből indult ki. Azonban ma már a tabletek és az okostelefonok váltak az elsődleges tanulói segédeszközökké az idegennyelv-oktatásban. Így a csak a számítógépes nyelvoktatás terminusa idejemúlt, és jelenleg a legkorszerűbb elnevezés az IKT, Információs és Kommunikációs Technológia (Kétyi, 2016). Másik általános kutatási sajátossága az IKT eszközök idegen nyelvi órákon történő használatának, hogy az empirikus kutatások száma alacsony, valamint, hogy mind a szakirodalom, mind az empiria viszonylag szűk körű. Ahogy azonban a technológiai fejlődést a kutatások is utolérlik, vagy legalábbis megközelítik, úgy várhatóan a vizsgálatok száma is megemelkedik.

Láthattuk, hogy különféle módszerek milyen eredményesen növelhetik a bevonódást, a konstruktivizmus elméletének feltárása segít annak az észrevételében, hogy a tanári szerep változása, valamint a tudástranszfer irányultsága előre mozdítja a tanulás menetét és hatékonyságát. Jelen monográfia fő célkitűzése, hogy megvizsgálja az idegennyelv-oktatás nehézségeit, különösen a hátrányos helyzet keretrendszerén belül. Ehhez a folyamathoz rá kell világítanunk a nyelvpedagógiai motiváció fogalmára, és megvizsgálunk milyen kutatások és irányzatok segítik a kutató és a nyelvtanár munkáját. A motiváció kérdése az idegennyelv-oktatás pedagógiájában az egyik leggyakrabban kutatott terület. Kutatásunk szempontjából a legrelevánsabb és legizgalmasabb jellemzőket mutatjuk be röviden.

5. MOTIVÁCIÓ A NYELVPEDAGÓGIÁBAN

5.1. A nyelvpedagógiai motiváció fogalma

A motiváció fogalma és jelensége hívószavakká váltak az idegennyelv-oktatással kapcsolatos kutatásokban, fontos szerepet töltenek be mind a hallgatói attitűdvizsgálatok során, mind a tanári pálya iránti elhivatottsággal kapcsolatban. Nyelvtanulás szempontjából a fogalom tartalmi háttere folyamatosan változik, mivel az újabb technológiai vívmányok átírják a nyelvtanulási diszkurzust, és egyúttal új terminusok jönnek létre. A gamifikáció, azaz a játékoság nyelvpedagógiai alkalmazásának tudható be, hogy a nyelvpedagógiai motivációs kutatások fókuszába a célok mellett a bevonódás jelensége is bekerült. Ebben a fejezetben részletesebben áttekintjük neveléstudományi szempontból az idegennyelvi motivációkutatás történeti folyamatát, hatásmechanizmusát, szerepét és jelentőségét a gyakorlati tanításban. A motivációkutatások gyakran keresik az elkötelezettség kiindulási okát, céljuknak tekintik, hogy felmérjék, mi vált ki egy tanulási folyamatot, mi motiválja a tanulót a cél meghatározásában és annak elérésében. Megvizsgáljuk a nyelvpedagógiai motivációkutatások jellemzőit és helyzetét, valamint arra is választ próbálunk találni, miképpen tartható fent egy motivált állapot, milyen szerepet tölthet be a tanár a motivációs folyamatok sikeres fenntartásában, a célok teljesítésében. Nem utolsósorban kitérünk a technológia és a nyelvpedagógiai motiváció kölcsönhatására.

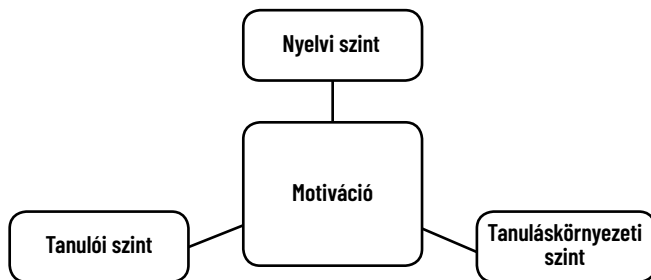
A motiváció fogalma egy összetett koncepciót takar, mellyel egy komplex konstruktumhoz kapcsolódó jelentéshálót szoktunk azonosítani. Jelen fejezet is folyamatosan használja az *intrinzik*, és az *extrinzik* jelzőket. Az előbbi a motiváció belső, míg az utóbbi a külső hajtóerejére utal. Ezeket a hajtóerőket integrálja és szintetizálja a nyelvtanuló, s így a motiváció önmegegerősítő folyamatokat generál (Réthy, 2003). A koncepció komplexitására jellemző a személyiségjellegű, azaz trait-like, és szituációhoz köthető, azaz state-like komponensek, melyek a tanulást szabályozzák (Dörnyei 2001, 2005; Dörnyei és mtsai. 2006, Gardner & MacIntyre 1993). Fogalmi definiálás szempontjából olyan okok halmaza, melyek elősegítik a nyelvtanulást (Noels és mtsai 2000). Az idegennyelv-pedagógiai motivációkutatásokra jellemző a dinamikus fejlődés, a szerteágazó fogalommagyarázat, melyből kirajzolódik egy olyan definíció, mely nem egységes, és nehezen körülhatárolható. A fogalom jellemzően merít a pedagógia, s így a neveléstudomány, valamint a pszichológia, sőt a pszicholingvisztika tárházából egyaránt. A motivációkutatások fő célja, hogy arra keressenek választ, mitől válik valaki sikeres nyelvtanulóvá (Dörnyei 2009), valamint, hogy mik a motivált diákok jellemzői,

milyen helyzetek, tanárok, feltételek szükségesek a motiváció megvalósulásához (Dörnyei & Csizér 2002).

A nyelvpedagógiai motivációkutatások kezdetét jellemzően a pszichológus Gardner elméletéhez kötik: Gardner és kutatótársa Lambert 1959-ben kezdtek el jelentős és áttörő munkákat publikálni a motiváció elméletével kapcsolatban (Gardner 1979). Szociálpszichológiában gyökerező elméletük három főbb komponens köré csoportosítható: az integratív motívum, az instrumentális motívum és az attitűd vizsgálatok. Az integratív motiváltság alatt azt a nyelvtanulói attitűdöt értették, melynek a legfontosabb célja, hogy a nyelvtanuló egy adott közösség tagjaival megértse magát, annak kultúráját megérthesse, esetleg tagjává integrálódhasson (Dörnyei 1997). Az instrumentális motiváció fogalma (Polonyi & Mérő 2007) extrinzik, azaz külső okban rejlik: motiváló hatással bírhat egy fizetésemelés, vagy karrierben történő előrejutás, a nyelvtanulási cél itt teljesen pragmatikusnak tekinthető. Ez a nyelvpedagógiai motivációs elv az 1970-es évekből ismét visszaköszön a nyelvtanulóra a 2010-es évek derekán is. A gamifikáció, azaz a játékosítás elmélete átszövi a 21. századi innovatív nyelvoktatási hullámokat. A számítógépes játékokból átemelt jutalmazási rendszer új fejezetet nyitott a nyelvpedagógiai irányzatokban. Lee és Hammer (2011) fogalmazták meg kritikájukat, miszerint a gamifikáció intenzíven táplálja az extrinzik, azaz a külső motivációs forrásokat az alternatív értékelési rendszerével. Felvetődik a kérdés, hogy ez ilyen módon problémát jelenthet-e. Kiegészítheti-e a külső motivációs indok a belső indítékot? Amikor a nyelvtanulói bevonódásról beszélünk, valóban elengedhetetlen, hogy megértsük és megkülönböztessük a két eltérő jellegű motivációs irányt?

Gardner és Lambert elmélete több évtizedig magyarázattal bírt a nyelvelsajátítási folyamatokra, azonban az 1990-es években kritikai hangvétel övezte az elmélet társadalmi alapjait (Weiner 1992). Az új irányzatok dinamikája és önigazolása abban a felismerésben rejlett, hogy Gardner integratív elmélete a célnyelvet a célországban tanulóakra vonatkozott (pl. kanadai angolok francia nemzetiségű intézményben tanultak). Kutatásainak egyik legfontosabb vetülete az ún. „immersion”, azaz intenzív nyelvi iskolai programok, nyelvi „fürdők” vizsgálata volt. Így ez az idegennyelv-elsajátítás egy nagyon specifikus ágazatát foglalta magában. Gardnert a szakirodalom a mai napig, az integratív motiváció vezető kutatójának tekinti. Gardner elmélete nem szolgált elegendő magyarázattal az osztálytermi környezeti aspektusokra, nem vette számba a személyiséghez kapcsolódó változókat, tényezőket (Covington 1998).

A motivációkutatók ún. második generációja az 1990-es években finomított Gardner elméletén, illetve további elemekre bontották azt (Dörnyei 1994). A jelenlegi motivációs kutatások három szintre helyezik a tényezők szerepét (lásd 3. ábra).



3. ábra: A motiváció szintjei (Dörnyei 1994)

Dörnyei a nyelvi szintet azzal hozza összefüggésbe, hogy milyen társadalmi szerepet tölt be a nyelv, így az integratív/instrumentális jellemző jól alkalmazható ezen a szinten (Dörnyei 2001). A tanulói szintnek Dörnyei szerint két fontos alkotóeleme van:

(...) a teljesítményszükséglet, mely az egyén általános sikerorientáltságával áll kapcsolatban, valamint a nyelvi önbizalom, mely arra utal, milyen mértékben érzi magát a tanuló képesnek az idegen nyelv elsajátítására (Dörnyei 2001: 126).

Történeti szempontból szintén hármas fázist különböztet meg a szakirodalom:

1) A szociál-pszichológiai időszakot, amikor a nyelvtanulás affektív tényezői kaptak központi szerepet, a csoporton belüli reakciók függvényében. 2) A második fázis a nyelvtanulási folyamatok kognitív aspektusaira fektette a hangsúlyt, 3) A jelenleg is tartó harmadik fázis a nyelvpedagógiai motiváció kutatások fókuszában a motivációs hullámok, hosszútávú célmechanizmus, érzelmi aspektusok elemzése áll (Al-Hoorie 2017).

Gardner hasonló történeti fejlődési szakaszokra bontotta saját munkásságát:

- a) Az első kutatási időszak a 40-es évektől a 70-es évek jelentősebb motivációs elméletalkotását fedi le;
- b) Ezt követi a 70-es, és a korai 80-as évek, elsősorban a kanadai jelenséget vizsgáló kutatói időszak;
- c) Végül a 80-as évek motivációs kutatásai, melyek egyértelműen már a kognitív faktorokat is vizsgálják (Gardner 2010).

Gardner és kutatótársai munkája erőteljesen viselte a szociálpszichológiai kutatások jellegzetességeit. Elméletében hangsúlyozta a nyelvtanulási folyamatok 4 szakaszos modelljét: kulturális háttér, egyéni különbségek, a nyelvelsajátítás formája (formális vagy informális), eredmény (Gardner 2010). Ahhoz, hogy megértsük a nyelvpedagógiai motivációs elméleteket és iskolákat, fontos elismerni Gardner munkásságát és jelentőségét, hiszen ő volt az, aki elméleti alapokra helyezte ezt a kutatási területet.

1. *A szociálpszichológiai periódus* (1959-1990): Gardner és munkatársai kutatásainak időszaka. Nyelvérzékkutatásunkhoz kapcsolódik Gardner és Lambert (1972) elmélete, miszerint a motiváció az idegennyelvelsajátításában jelentős szerepet tölt be, de a képességektől és a nyelvérzéktől ez egy független komponens. Gardner sok szempontból az interkulturális elméletek előfutárának is nevezhető, hiszen kiemeli, hogy a nyelvtanulásnak szociális, pszichológiai vetületei mellett a nyelvtanulótól elvárt cél a célnyelvi közösséggel való azonosulás, és kulturális, diszkurzív jellegű azonosulás is. Gardner és kutatótársai szerint a célnyelvi ország és civilizáció felé tanúsított attitűd is a nyelvtanulás sikerességét támogatja. Az attitűdelméletek átvezetnek minket a szociálpszichológia keret- és fogalomrendszerébe, mivel itt a szociális kontextus, a célnyelvi ország és kultúra azonoságát teszi az elmélet központjába. Későbbi elméletalkotók kritikusan továbbléptek a szociálpszichológiai periódus korlátjain, és az osztálytermi dinamikához, a tanulók személyiségéhez, a tanulói autonómiához fordultak (Skehan 1989).
2. *A kognitív-szituatív periódus* (1990-es évek): ezt az időszakot a kognitív elméletekhez való fordulás jellemzi, valamint az elfordulás a szociokulturális befolyástól, és az ún. mikroperspektívikus jellemzők vizsgálatával – szituációfüggő, kurzus, tanár és csoport motivációs tényezők (Dörnyei 1994). Ezt az időszakot jellemzi a kognitív pszichológiai elemek beemelése, pl. a célméletek, a vizualizáció és az én-meghatározás elmélete (Ushioda & Dörnyei 2012).
3. *A folyamatorientált periódus* (2000-es évek): a motiváció időbeli változására fókuszáló időszak kihangsúlyozza, hogy a motiváció sohasem állandó vagy statikus, és maga a jelenség dinamikusan változik. Ezt az időszakot Dörnyei és Ottó (1998) ún. folyamat-modellel ábrázolta, melyek értelemszerűen a cselekvés előtti, cselekvés alatti és cselekvés utáni különböző szakaszokat jellemezte.
4. *A szocio-dinamikus periódus* (jelenleg): a központba a dinamikus rendszerek (Dörnyei és mtsai 2016), valamint a tanulói én és én-elméletek kerülnek.

Dörnyei kiemeli, hogy a legfontosabb szempont az kell, hogy legyen, miként tekint magára a nyelvtanuló, milyennek látja és képzelel el magát nyelvtanulói jövőképében (Kurnyikova 2016; Dörnyei 2005, 2009).

A nyelvpedagógiai motiváció történelmi szakaszosságát áttekintve, ki kell emelnünk, hogy az 1990-es évek új nyelvpedagógia motivációs irányzatai és kutatásai fordulópontot jelentettek az osztálytermi folyamatok megértésében és a nyelvtanulói motiváció és de-motiváció elemzésében. Ezt az időszakot jellemeztük a kognitív elméletek megjelenésével, amikor egyértelműen érzékelhető a motivációkutatók elfordulása a szociálpszichológiától, azaz itt már nemcsak a társadalomban betöltött szerep és igény/cél a fontos, hanem a személyiség-lélektan, illetve a pszicholingvisztika kezd fontos szerephez jutni (Dörnyei & Ushioda 2009). A nyelvi önbizalom fogalma kifejezetten pszichológiai és személyiségjegyeiktől függő jellemző lett, melyet a nyelvtanuló individuális élettörténete, tanulói története erősen befolyásol (Weiner 1992). A nyelvoktatás módszertanának és sikerességének szempontjából a legfontosabb szerepet a harmadik szint tölti be: a nyelvoktatás. Dörnyei ide sorolja:

(...) a tanulói motívumokat, melyek a nyelvórai valóságból erednek, és olyan kérdéseket érintenek, mint pl.: mennyire tartja érdekesnek és relevánsnak a tanuló a tananyagot, a hozzá kapcsolódó feladatokat, mennyi sikerélményhez jut, milyen a nyelvtanárral való kapcsolata, mennyire képes inspirálni a tanár a tanulókat, autokratikus vagy demokratikus tanítási stílus jellemző-e rá, milyen mértékben hat serkentően, illetve gátlón az alkalmazott értékelési rendszer (Dörnyei é.n.).

A nyelvtanulás motívumai teljes mértékben meghatározhatják a nyelvtanulás folyamatának sikerességét, előre vetítik a várható problémákat és nehézségeket. A második generációs motiváció kutatások során előtérbe került a motiváció, valamint a tanulói csoportok, osztályközösségek csoportkohéziós jellemzője (Dörnyei & Murphey 2003). A kutatások során a hangsúly áthelyeződött a tanuló egyéniségére, autonómiájára, tanulási stílusára, a tanulói csoporton belül betöltött szerepére. A motivációt kiváltó okok rendszere háttérbe került, és árnyaltabb attribútumok váltak hozzáférhetővé: figyelemhez jutottak a személyiség-lélektanban eredeztethető fogalmak, mint például a személyiségjegyek, de ugyanígy megkerülhetetlen tényezővé vált a tanár személye, tanítási stílusa. A motivációs kutatók második generációjának köszönhetjük, hogy az integratív/instrumentális fogalompáron túllépett az akadémiai diskurzus, és egy változókban gazdag, színes és árnyalt, motívumokban bővelkedő szerkezetet és rendszert tártak fel, mely pontosabb magyarázatokkal segíthette a nyelvtanulási folyamatok megértését. Szintén

ehhez az időszakhoz kapcsolódik, hogy ugrásszerűen nőtt a nyelvtanulási módszerek száma, intenzíven fejlődött a kurzuskönyvek, a segédeszközök és a nyelvpedagógiai megközelítések színvonala és választéka. Erre az időszakra jellemzően a nyelvpedagógiai módszertani és motivációs kutatások új irányvonalai voltak jellemzőek. A nyelvtanulói motiváció árnyaltabb megértése elősegítette a paradigmaváltást a nyelvoktatásban is.

5.2. Az idegen nyelvi én elmélet (Dörnyei: L2 Motivational Self System)

A 2000-es években a nyelvtanulói motivációs kutatásokban megjelent és gyökeret eresztett az én-kutatások, én-elméletek nyelvtanulói mintán történő alkalmazása (Dörnyei 2007). Az idegen nyelvi én rendszer (L2 Motivational Self System) elmélete két pedagógiai-pszichológiai struktúrából ered: egyrészt Higgins (1987) azon elméletéből fakad, mely self diszkrepancia néven lett ismert. Ennek a lényege abból a különbözőségből eredő feszültségben rejlik, hogy érzelmi jólétünket az önmagunkról alkotott képünk és a self vezérlőnk közötti eltérés határozza meg (Al-Hoorie 2017). Elmélete arra az alapvető eltérésre épül, miszerint az ember gyakran a pozitív tulajdonságai, teljesítményei ellenére is úgy érzi, hogy nem képes megfelelni az elvárásoknak. Ez a szakadék az elért teljesítmény, és a meg nem valósult megfelelés között egy önképzavart (diszkrepancia) idéz elő. Dörnyei nyelvpedagógiai L2 MSS elméletének megértéséhez Higgins teóriája megkerülhetetlen. A másik alapja Dörnyei elméletének Markus és Nurius (1986) lehetséges ének elmélete. Tókos magyarázatában jól definiálhatóvá válik az énfogalom:

(...) az énről való tudásunkat, önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, melyek egyidejűleg magukban foglalják testi énünket, szociális szerepeinket, különböző csoportokban betöltött tagságunkat, vágyainkat, értékrendszerünket (...). Ez utóbbit a legújabb kognitív modellek az énre vonatkozó affektív-kognitív struktúráként, reprezentációként írják le, amely az egyén énreleváns tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi, hangsúlyozva az én reprezentációjának fogalmi szintjét. Az énfogalom helyett, mely az én különféle aspektusait reprezentáló emlékezeti tartalmakat jelölné, az énséma elnevezést ajánlják (Tókos 2009: 89).

Dörnyei nyelvpedagógiai szempontból értelmezte újra a fenti elméleteket és fogalmakat: motivációs elméletei közül kiemelkedően fontosnak találjuk azon teoretikus megközelítésmódját, mely teljesen új alapokra, a pszichológiai én-kutatásokra helyezi a súlypontot. Elmélete az idegen nyelvi motivációs én-rendszer néven vált ismertté a nyelvpedagógiai kutatásokban és szakirodalomban: Polonyi értelmezésében és fordításában (Polonyi 2013: 18) ennek „*kiindulópontja az az elképzelés, hogy*

a hagyományos integratív motiváció dimenzióját az „ideális nyelvi én” (ideal L2 self) -nel lehetne azonosítani”. Dörnyei elmélete szerint akkor válhat a nyelvtanuló sikeressé, ha az ideális nyelvi énjének céljai teljesülnek: ez az „én” jól kommunikál idegen nyelven, egy olyan embert jelenít meg, aki sikeresen teljesítette elképzeléseit és céljait. Az ideális nyelvi én kiemelkedően fontos szerepet játszik a célok és alcélok megfogalmazásában, ez az, akivé a nyelvtanuló válni szeretne, akit azonosít a megtestesített vágyak szintjével. A hármas rendszerű nyelvi én-elméletben a második komponens a „szükséges idegennyelvi én” -ként szerepel (ought-to self). Ez az én kívülről definiált jellemzőkből, motivációs elvárásokból áll össze, melynek sajátossága, hogy a társadalom, a család vagy a munkahely által megfogalmazott, elvárt, mindenképp külső motivációkból és panelekből tevődik össze. A nyelvtanulás hatékony és sikeres lesz, ha az ideális nyelvi én és a szükséges idegennyelvi én között nem húzódik meg feloldhatatlan feszültség, csak, ha a nyelvtanuló életszakaszában meghúzódó tanulási tengelyen ez a két én közelít egymáshoz (Dörnyei 2001).

Az én-kutatások nyelvpedagógiai hatása jól megfigyelhető a motivációkutatás szakirodalmában. Implikációja vezetett el a célok, alcélok, a vízió fogalmainak idegennyelv- elsajátítási fogalomtárba történő beépüléséhez. Jelenleg a pedagógiai és az oktatásmódszertani kutatásokban ez az egyik keretrendszer, mely támpontot szolgáltat osztálytermi dinamikához, csoportkölcönhatásokhoz és az osztálytermi megfigyelésekhez. Al-Hoorie (2017) megállapítja, hogy a kritikai elemzéshez a másik keretrendszert az öndeterminációs elmélet, vagy más néven önmeghatározás-elmélet (Deci & Ryan 1987) biztosítja a nyelvpedagógiai motivációkutatások során. Eszerint, olyan három alapvető szükséglettel rendelkezünk, mint a kompetencia, az autonómia és a kötődés, melyek kielégítése nélkülözhetetlen. Ha ezek a létszükségletek teljesítve vannak, akkor az ember boldognak és motiváltnak érzi magát. Deci és Ryan olvasatában az embernek veleszületett képessége és igénye az, hogy önállósággal rendelkezzen, ön-irányítsa magát és kapcsolatai legyenek. Ennek a két alapvető elméleti keretrendszernek folyamatos implikációi figyelhetők meg a későbbi nyelvpedagógiai kutatásokban. Mind a tanulói autonómia, mind az önszabályozás fogalmának megértését támogatják az 1970-es és 1980-as évek pedagógiai és pszichológiai elméleti keretrendszerei.

5.3. Irányított motivációs áramlatok (Directed Motivational Currents – DMC)

A legújabb és jelenleg is intenzív idegennyelv-pedagógiai motivációs kutatások fókuszában a hosszan tartó motivációs hullám, a fenntarthatóság és a tartósan érzékelhető motivált viselkedésmintázat jelent meg. Ebből az irányzatból nőtt ki a DMC

(Directed Motivational Current), mely az irányított, fenntartott motivációra helyezi a hangsúlyt. Fontos megállapítanunk, hogy az általános terminológiai használat ellenére, ebben a szakirodalmi áttekintésben mindig idegennyelv-elsajátításhoz kapcsolódó nyelvpedagógiai motivációról beszélünk. Ezek a fogalmak és definíciók eredetileg pszichológiai szakkifejezések voltak, ilyen jelenségek leírására használták őket, azonban a neveléstudomány terminológiájában is meghonosodtak.

Dörnyei, Henry és Muir, a Nottinghami Egyetem kutatócsoportjának tagjai alkották meg a fenntartható motiváció elméletét, melynek újdonsága abban rejlik, hogy megkülönbözteti magát Csíkszentmihályi flow fogalmától (Csíkszentmihályi 1975), valamint túllépve a pszicho-lingvisztikai terminológián egyértelműen pozicionálja magát osztálytermi környezetben is. A DMC jelensége legjellemzőbben abban határozható meg, hogy túllép a flow élmény esetlegességén, és időkeretén. A flow értelme maga a tevékenység, az abból fakadó élmény, míg a DMC jelenségben a bevonódás, a célhoz vezető folyamat és a cél teljesítése a kiemelkedőbb (Dörnyei és mtsai 2016). A DMC elméletének megalkotása mögött az a kutatói cél érhető tetten, hogy alaposabban megérthessük a nyelvpedagógiai motiváció mintázatát, választ keresve olyan kérdésekre, mint:

- a. Mi tarthat fenn egy kezdeti input motivációt az osztálytermi munka folyamatában?
- b. Milyen akadályokba ütközhet a nyelvtanár a motiváció fenntartására való törekvés során?
- c. Megváltozik-e a tanár szerepe a folyamat során?
- d. Milyen módszertani keretrendszer segíti elő a motiváltság, a motivációs hullámok megőrzését?
- e. Milyen időtartamról beszélhetünk?

A DMC jelensége könnyen megérthetővé válik, ha az alábbi fogalompár egymásra hatásaként értelmezzük:

$$\text{CÉL (vision/goal) + CSELEKVÉSI TERV (action plan) = DMC}$$

Ez alapján megállapítható, hogy erre a folyamatra sokkal inkább jellemző az, hogy a tanulási energia/motiváció hatványozódik, nem pedig elhasználódik. Jelenleg a motivációkutatásokra nem jellemző, hogy a motiváció jelenségét folyamatként ábrázolnák, illetve időkeretet rendelnének hozzá (Dörnyei és mtsai 2016). Hangsúlyozottan kiemelik a DMC elméletalkotói, hogy ez egy rövidebb

időszak megfigyelésére korlátozódik, mely idő alatt a motivációs hullámok kohéziós erővel bírnak, illetve elősegíthetik a hosszan tartó motiváció kialakulását. Az elmélet alkotói kiemelik, hogy a motivációs hullámok váltakozhatnak, a nyelvtanuló nem lesz feltétlenül mindig motivált, azonban a folyamat, amiben van – a nyelvtanulás – a sajátos dinamizmusával támogatja azt. Ibrahim (2016) interjú alapú kutatásából kiderül, hogy a DMC megtagasztalása során pozitív érzelmi többlet keletkezik a nyelvtanulóban, és a nyelvtanulás során a tanuló személyisége is átalakul.

A DMC egyik fő célja, hogy a tanuló intenzíven kapcsolódjon az órai munkához, a tananyaghoz és a társaihoz. A bevonódás (engagement) jelenségének szakirodalmi jelentős (Kearsley & Shneiderman 1998, Smith és mtsai 2005). A tanulói bevonódás különösen megnöveli az oktatás hatásmechanizmusát, hiszen aktív és intenzív jelenlétről van szó. A motiváció fenntartásához, a tanulási folyamatok támogatásához a DMC-hez kapcsolhatóan a kiterjesztett projektmunka bizonyulhat a leghatékonyabbnak. A projektmunka idegen nyelvi osztálytermi környezetben erőteljes pozitív pszichológiai hatással bír. A csoportdinamikai jellemzőkre hatványozottan hat: egy sikeres, jól összeállított projekt megváltoztatja a csoportkohéziót, megújítja az erőforrásokat, a nyelvtanulási folyamat élmény- és feladatalapúvá válik. A tanuló a nyelvtanulásra nem mint egy tanulási folyamatra tekint, sokkal inkább egy teljesítendő célt lát, vagyis a nyelvtanulás eszközzé válik ebben a célorientált közös projektmunkában (Patton 2012). A projektmunka megvalósulását olyan egyéb elméleti vetületek is támogatják, mint a TBL vagy a PBL (task-based learning, problem-based learning), azaz a feladat/tevékenység alapú és a probléma alapú tanulási módszer. Szakmódszertani szempontból komoly szereppel bír az a tény is, hogy a DMC elméletalkotói az idegennyelv-elsajátításához szükséges motiváció fenntartásának érdekében hét féle projektmunka témakört jelölnek meg, s ezáltal reprezentálják a fenntarthatóság hét alappillérét is:

1. *All Eyes on the Final Product*, azaz tekintetünket ne vegyük le a végeredményről: Az egyik legfontosabb komponens a végcél meghatározása, ahol a tanulók maguk fogalmazzák meg, mit szeretnének elérni, teljesíteni, megvalósítani a projektmunka keretében. Egyértelmű céleredmény definiálása.
2. *Step by Step*, azaz lépésről lépésre haladni: a folyamatosság szerepe, a tervezés folyamatának hangsúlyozása.
3. *The BIG Issue*, azaz a NAGY téma: egy olyan hajtóerejű gondolat, téma, mely átszövi a projektet, reakciókat vált ki.
4. *That's Me!*, azaz ez én vagyok: a személyes érintettség előmozdítja a bevonódást.

5. *Detective Work*, azaz nyomozás: olyan probléma megoldása, mely szükségelteti a koncentráció elnyújtott fenntartását.
6. *Story Sequels*, azaz egy intenzív, lebilincselő történetfolyam, melynek alkotásában a csoport tagjaitól aktív részvételt igényel.
7. *Study Abroad*, azaz a legideálisabb kombinációja a projektmunkának, ami a célnyelvi országban valósul meg. Nehézsége kivitelezésében rejlik (Dörnyei és mtsai 2016).

A projektmunkára, mely a DMC reprezentálását szolgálja, jellemző, hogy folyamatos visszajelzést nyújt a résztvevőknek, a felmerülő problémákhoz a munkafolyamatokat igazítani kell, a csoportnak együtt kell működnie a megvalósíthatóság szempontjából, és sikeres projektzárás esetében pozitív külső elismerést igényel. Az idegennyelven megvalósuló projektmunkákra példa lehet egy jótékonyági akció teljes megszervezése, vagy egy elektronikus magazin (e-mag) megalkotása, amit a társak, ismerősök valamelyik társas médiafelületen tudnak követni, véleményezni. A projektmunkák során megvalósuló tanulási folyamatok feljegyzések, önreflexív napló formájában megörökíthetők, és ezek később fontos visszacsatolási és visszatekintési állomásként szolgálnak.

Al-Hoorie (2017) kiemeli, hogy a megváltozott technológiai hatás miatt, új típusú tanulási formák jelennek meg, melyek várhatóan az önszabályozás fogalmi háttérét újraértelmezik, és ennek köszönhetően a tanulói és a tanári szerepek is átrendeződnek. A DMC-t, az idegennyelv-elsajátítási célok teljesítését osztálytermi környezetben a tanárnak kell elősegítenie. A klasszikus háromszintű tanári szerep itt élesen elkülönülhet: a projekt bevezetésekor autoriter tanítási stílus a jellemző, melyet felvált a demokratikus szakasz, és végül egy sikeres projekt és osztálytermi munka során a liberális szakasz zár le. Ezek a szakaszok egymásra reflektálnak, valamint egymásból következnek. A tanár egy projektmunka során egyre inkább a facilitátor szerepét tölti be, ahol tanácsokkal segíti, támogatja a folyamatokat, de jellemzően nincs erőteljes ráhatása a munkára.

A tanári szerep egy projektmunka során mindig háttérben marad, de folyamatos megfigyelőként, monitorként állandó jelenlétet nyújt az oktató (Patton 2012). Ezt tapasztaljuk a TBL és a PBL jelenséggel foglalkozó részben, ahol a tanár, mint facilitátor jelenik meg. A tanári minőség egy konzulenshez, segítőhöz hasonló. Szerepe egy projektmunka során nem lépi túl az osztálytermi kereteket, de azokat flexibilisen értelmezi, lazít a tanár-diák viszony erősen vertikális viszonyrendszerén, így lehetőséget

teremtve a diákok számára egy új viselkedési és kommunikációs paradigmaváltásra. A DMC jelenség jól megfigyelhető a fentebb jellemzett projekt típusokban, melyek akkor lesznek igazán sikeresek, ha a tanár a megváltozott szerepkörében egyszerre láthatatlan és mégis jelen van. A projektmunkát jellemzi, hogy a diákok együttműködése során megvalósuló projekt/munkadarab rendkívüli csoportkohéziós és motivációs erővel bír, a tanulási folyamatot az élménypedagógiai tapasztalásnak és a gyakorlatias munkafolyamatoknak köszönhetően nagymértékben megkönnyíti. Ennek a folyamatnak és mechanizmusnak fontos pillére a tanár megváltozott, új szerepkörben. A DMC az eddigi kvalitatív felmérések alapján jól megfigyelhető egy sikeres, jól előkészített és hatékony projekt során: fenntarthatóvá válik a bemeneti motiváció, intenzívebbé a tanulói bevonódás, és hatékonyabbá az élményalapú tanulási folyamat. Elkövetkező kutatások és órai megfigyelések tárgya lesz, hogy a DMC jelenség számos, a projektmunkában megfigyelhető jellemzőre magyarázattal szolgálhat, elsősorban pszicholingvisztikai és tanulási folyamatokat elemző szempontból.

A hátrányos helyzetű iskolákban a motiváció fogalma mellé gyakran párosul a siker jelensége. Ezutóbbi jellemzőit lebonthatjuk az alábbi szempontok alapján: 1.) a motiváció 2.) a családi támogatás/háttér, 3.) az alkalmazhatóság felismerése, és 4.) a nyelvérzék. A motivációhoz kapcsolható annak felismerése, hogy a diák a nyelvet élőnek, ne egy tankönyvnek találja, továbbá, hogy összekapcsolja az osztálytermi tanulást az idegennyelv alkalmazhatóságával. A motiváció hiánya pedig számos egyéb problémához vezethet. A konstruktivizmus és a motiváció olvasata vezet el minket a 21. század egyik kiemelkedő, nyelvtanításban is gyakran használt gamifikáció fogalmához, mely játékosításként eresztett gyökeret a magyar terminológiában. Mivel ez egy dominánsan motivációt növelő eszköz, a következőkben röviden megvizsgáljuk ennek a hatásmechanizmusát.

5.4. Gamifikáció – játékosítás a nyelvtanításban: a motiváció legújabb formája

A játékosítás (gamifikáció) szerepe az idegennyelvi oktatásban jelentősen megnőtt: nemcsak motivációs szerepét emelik ki a neveléstudományban, hanem olyan rendszerező és szervező erővel bír, mely egyértelműen hat a tanulásszervezési mintázatokra. Ebben a részben először a játékosítás fogalmát járjuk körül, majd ezt követi a jelenség oktatásban betöltött eredményességi vizsgálatának és hatásának bemutatása, végül a játékosítás kritikai elemzésével zárjuk az áttekintést.

A játékosítás fogalma először az üzleti életben, a marketingben és a multinacionális cégek nyelvezetében jelent meg. A számítógépes játékok alapfunkcióját termelékenységi mutatók növelésére, vállalatirányítási szemléletváltozásra, illetve az alkalmazottak motiválására kezdték alkalmazni. Werbach és Hunter (2012) foglalta össze először, miképp hódították meg a játékosítás elemeit és az ehhez kapcsolódó technológia a számítógépes játékokon kívüli kontextust. Elméletük szerint bármilyen feladat, esszé, folyamat vagy akár elméleti tartalom játékosítható. Könyvükben kiemelik, hogy a számítógépes játékok egyik legfontosabb komponense a *design* (a tervezés): szisztematikusan és művészi módon tervezik meg ezeket, mivel legfőbb céljuk, hogy kreatívak és eredetiek legyenek. A legsikeresebb játékok grafikai megjelenése minden részletre kiterjed, és a játékosban az egész játék folyamatát lefedi: a felfedezés újdonsága, a tapasztalatszerzés, kihívás és egyensúlyozás a nehézségi jellemzők között. Ez a szemlélet kiemelten jelentős lesz, amikor a gamifikáció oktatásban betöltött szerepét vizsgáljuk majd meg. Pappas (2013) emeli ki azt, hogy a játékosításon alapuló stratégiák érdekesebbé és ösztönzőbbé teszik a munkafolyamatokat, az abban résztvevőket pedig érdekeltébbé. A játékosítás elemeinek a számítógépes játékokból történő átemelését nevezi Pappas játékon-kívüli kontextusban való alkalmazásnak. Ez a neveléstudomány szempontjából fordulópont: egy olyan nyelvezet és eszköztár került be az oktatási módszertanba, amely nemcsak a motivációra, a bevonódásra, hanem az értékelési formákra is számottevően hat.

Flores (2015) rámutat, hogy maga a játékosítás terminus nem újkeletű, hiszen számos területen megfigyelhető a jelenség, még ha nem is ezen a néven. Felsorolja, hogy a dolgozói motivációtól kezdve, a marketing stratégiákon, egészségügyi alkalmazásokon és vásárlói hűség kialakításán keresztül, az élet számos területén megfigyelhető a játékosítás ösztönző ereje. Kenéz (2014) szintén kiemeli, hogy számos jól ismert világmárka, nemcsak az alkalmazottai körében, hanem a vásárlói között is hasznosítja a játékosítás elvét: a Samsung Nation egy olyan program, mely társadalmi hűséget és elkötelezettséget szorgalmaz fogyasztói körében, illetve ezen keresztül töltötték fel tartalommal a vállalat marketing- és üzletpolitikáját. A vevők pontokat, jelvényeket, jutalmakat kaphatnak bizonyos vásárlások, teljesítések, hűségakciók után. Hasonló koncepción alapszik számos divatos sportapplikáció (pl. Nikerunner, Runkeeper, Strava) is, melyek azzal ösztönözik a felhasználókat, hogy versenyhelyzetbe helyezik őket. Az ún. leaderboard-on (dicsőségfalon) követni tudják társaikat, illetve ellenfeleik eredményét, mely megnöveli a motivációt, s azon keresztül az eredményességet. Egymás eredményeinek követése mindeközben közösséghez való tartozást is jelent, hiszen ez a fajta versenyszituáció egyfajta kooperációs és ugyanakkor rivalizáló hatást is kifejt.

A technológia térnyerése miatt az oktatás digitalizációja lehetővé tette, hogy a játékosítás rendszere megjelenjen a tanulási és a tanítási folyamatokban. Prensky (2011) kiemeli, hogy a digitális nemzedék, a digitális bennszülöttek másképp viszonyulnak az információhoz és annak feldolgozásához. Számos kutató hangsúlyozza, hogy ez a tény nemcsak újfajta tanulási stratégiákat és tanulói stílusokat fog eredményezni, hanem újdonsült oktatási szemlélethez is fog vezetni. A játékosítás elve itt lép be az oktatási fogalomtárba: alternatív értékelési módszerként, tanulási motivációként, játékosága, nem hagyományos pedagógiai hozzáadott értéke révén hozzájárul ahhoz, hogy a diákoknál bevonódást, érdekeltséget érzünk el. A játékosítás jelensége erősen támogatja az idegennyelv tanulási folyamatait. Flores (2015) rámutat arra, hogy a gamifikáció integrálása a pedagógiai munkába hatékony és vonzó tanulási tapasztalatot eredményez. Ennek a mélysége abban is megfigyelhető, hogy megnövekedik a társas interakció, illetve a diákok játékként tekintenek a nyelvtanulásra. Minden tanulási folyamat legfontosabb aspektusa, hogy mi a cél, hova szeretne tanár és diák eljutni. A játékosítás rendszerének ez az egyik alapvető sajátossága. A célorientáltság pedagógiai vetületéről már Dörnyei és mtsai (2016) is írtak könyvükben, melyben a Dynamic Motivational Currents-t, azaz a dinamikus motivációs hullámokat vizsgálták. A szerzők szerint a célkitűzés nemcsak hosszú távon, hanem rövid távon is megkerülhetetlen. Dörnyeiék fő- és alcélokról beszélnek, melyek folyamatos tanulói bevonódást tudnak biztosítani, elméletüket sportpszichológiai elvekre alapozzák.

Ehhez szorosan kapcsolódik Flores (2015) és Kenéz (2014) megállapítása, miszerint a gamifikáció legfontosabb alappillére a folyamatos szintteljesítés, valamint újabb célok kitűzése és elérése. Kenéz számos célfajtaát különböztet meg: magasabb órai részvétel, intenzívebb figyelem, aktívabb bekapcsolódás, de ez érintheti az otthoni tanulást, a tanulás folyamatosságát is. Kenéz szerint az egyik legfontosabb stratégiai kritérium a játékosítás alkalmazásakor, hogy mindig csak egy cél kerüljön megfogalmazásra, mert így mérhető a haladás, illetve a szintváltás (Kenéz 2014). Ames (1990) és Pintrich (2003) egyetértenek abban, hogy a lassú haladás, a folyamatos modul-, lecke-, és feladatteljesítés előrébb viszi a tanulót és erőteljesen támogatja a tanulási folyamatosság fenntartását. Ennek magyarázata a gamifikáció eredeti funkciójában érhető tetten, hiszen a számítógépes játékok legfontosabb jellemzője, hogy a játékos minél több időt töltsön el a virtuális térben, végigjárja a szinteket, és lehetőleg a játék végeztével vásárolja meg a következő verziót. Ennek a szemléletnek a nyelvtanulásban történő meghonosítása és meghonosulása komoly eredményeket sejtet a jövőbeli empirikus kutatásokban. Neveléstudományi szempontból nemcsak a tananyag fokozatos begyakorlását teszi lehetővé, hanem biztosítja a tanuló folyamatos és aktív jelenlétét a nyelvtanulási folyamatokban is.

A játékosítás folyamatát számos kutató többféle modellben képezi le, de mindegyik hasonlít abban, hogy különböző, szigorúan egymásra épülő fázisokat különböztetnek meg. Huang és Soman (2013) néglépcsős modelljében a szakaszok logikusan különülnek el egymástól, miközben szigorú függőségi viszony is megfigyelhető közöttük. Számukra a struktúra első fázisa, hogy pontosan meg kell fogalmazni ki a célközönség és milyen osztálytermi, tanulói csoportjellemzőkkel kell dolgozni. Ezt követi a második lépcsőfok, ahol a célok megfogalmazásával megtörténik a játékosítás implementációja. Huang és Soman háromfajta célt különböztet meg: instrukciós, tanulási és viselkedési célt. Elméletük szerint a sikeres tanulási folyamatokban ezeket a célokat kell a tanárnak szintetizálni. A harmadik, vagyis a középső fázis, amely lehetőséget ad arra, hogy strukturálják és elemezzék az eddigi tapasztalatokat (erőgyűjtés), miközben finom helyreigazítások, kiegészítések történhetnek meg. A negyedik fázisban a játékosítás elemeit azonosítja a tanár, és a csoport igényeihez alkalmazza azokat.

Flores (2015) a gamifikáció elemeit két csoportba sorolja: saját elemek a jelvények, szintek és időkorlátozó eszközök. Ezek legfőbb szerepe, hogy támogassák a versenyszituációt és erősítsék a teljesítés érzetét. Társas jellegű elemek közé sorolja az interakciót és a kooperációt. Kenéz (2014) és Rigóczki (2016) kiemelik, hogy a játék folyamatát a lassúság, fokozatosság elve jellemzi, ahol a játékosok/tanulók az önkéntesség elve mentén szervezhetik részvételüket és bevonódásukat. A szintek nehezedeésével párhuzamosan a tanulási céloknak is nehezedniük kell: egyre nagyobb kihívás elé kell állítani a diákot, hiszen a szokásos gyakorlás rutinszerű elvégzése kivonja őket a motiváció dinamizmusából (Kenéz 2014). A játékosítás oktatásban történő alkalmazásának legfontosabb kritériumait is ő foglalja össze: *„Az oktatás játékosításánál az egyik legfontosabb az elemekre bontás. A játékot tervezzük úgy, hogy több lépcsője legyen – akár később is lehessen bekapcsolódni vagy felzárkózni. Akár témánként újra lehet indítani a pontozást (...)”* (Kenéz 2014: 4)

A gamifikáció nyelvtanításban történő alkalmazásának legjelentősebb érdeme, hogy differenciálást biztosít. A tanulók egyéni tempójukban tudnak haladni, értékelésük egyénre szabott, motivációjukat a felzárkózás, illetve a kooperáció lehetősége és célja erősen befolyásolja, valamint egyénileg tudják a szinteket teljesíteni. Prievara (2015) kiemeli, hogy a számonkérés formája teljesen sajátos lehet: a tanulók választási lehetőségeket kapnak, és kontrollálják azt a folyamatot, amiképp eljutnak a saját eredményükhöz. A pontszerzés során számtalan feladattípusból szerezhetik meg pontjaikat, melyekből felépül a jegy. Minden új szinten – Prievara terminológiájában ciklusban – ismét előlről kezdik a pontszerzést. A játékosítás olyan értékelési rendszerre ad lehetőséget, melyben

a tanulói önállóság és a tanulói autonómia erősödhet: a diákok maguk választják ki, milyen munka- és időbefektetés alapján tudnak a tanulásban résztvenni.

Hajba (2015) egy olyan jutalmazási rendszert dolgozott ki, melyben a különféle feladatok többféle teljesítési szintekkel vihetők véghez. A játékosítás előnyévé válik, hogy a tanuló szabadon mozoghat egy keretrendszeren belül. Felvetődik a kérdés neveléstudományi szempontból: értelmezhető-e a játékosítás fogalma egy újfajta tanulói autonómia definíciójaként? Számos kutató (Prieara 2015; Hajba 2015) úgy gondolja, hogy mindenképp: az oktatás résztvevőinek lehetősége lesz így arra, hogy a tanulókat saját magukhoz, ne pedig egymáshoz mérjük. Prieara ezt a fajta tanulási módszert organikusnak nevezi, hiszen mindenki a saját ritmusában tud fejlődni, az egyéni utak eltérőek lehetnek, azonban a cél közös: az adott tantárgyon belül kell a tananyagot teljesíteni. A 21. századi tanulási képességek elsajátításában és megújulásában teret nyernek azok a nézetek, melyek a tanulási autonómia valódi értelmezését és megvalósítását szorgalmazzák. Tanulói autonómia alatt olyan önszabályozó tanulást értünk, amely nem csupán a tanulási folyamat affektív, kognitív, motivációs és viselkedésbeli szabályozását jelenti. Az autonóm tanuló képes a tanulási folyamat tartalmáért is felelősséget vállalni. (Prieara 2015: 51)

5.5. Önszabályozás és értékelés

Rebecca Oxford foglalkozott először pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai szempontból a tanulói önszabályozás és a tanulói stratégiák elemzésével. Rendszerében számos faktorra bontotta le mindkét fogalmat (Oxford 1990). Oxford egyik legjelentősebb megállapítása, hogy nem létezik egy megfelelő tanulási stratégia minden nyelvtanuló számára. Ahhoz, hogy a diákok a számukra megfelelő stratégiai és tanulásszervezési preferenciát megtalálják, meg kell nekik tanítani, miképpen sajátíthatják el a leghatékonyabb tanulási módot. A gamifikációra épülő értékelési és motiváló rendszer ezt nagyban támogatja (Glover 2013). Oxford elmélete és megfigyelései az 1990-es években rámutattak, hogy az egyéni tanulásszervezési módok egyik kritériuma a differenciálás, melyre a 21. századi változó technológiai és pedagógiai irányzatok között a játékosítás elemei nyújthatnak egyfajta választ.

Az önszabályozó mechanizmusok újradefiniálják a tudástranszfer folyamatát, valamint a tanár szerepét. A szakirodalom gyakran említi őket facilitátorként (facilitator), azaz a tanulási folyamatok irányítójaként, szervezőjeként. A játékosítás elemeinek tudható be az is, hogy a tanuló nagyobb önállóságra tesz szert, és az osztálytermi munka

átszerveződik. A játékosítás oktatásba átemelt hatásmechanizmusa még meglehetősen friss, így az ehhez kapcsolódó szakirodalom (gamification and learning) is viszonylag szűk. Azonban számos kutató érdeklődése fordult az izgalmas téma felé, hiszen nemcsak a digitális forradalom mentén mozog a jelenség, hanem alapvető oktatási szemléletben is idézhet elő változást. Garland (2015) kiemeli, hogy a játékosítás bevezetése szembenálló karakterjegyeket és ellentmondásokat is előidézhet. Lee és Hammer (2011) utal elsőként arra, hogy amellett, hogy a gamifikáció jelentősen befolyásolja a tanulói bevonódást és motivációt, negatív hatások is megfigyelhetők a jelenséghez kapcsolódóan. Elemzésük szerint a számítógépes játékok világából átemelt értékelési és ösztönző rendszer, valamint nyelvezet az extrinzik, azaz külső motivációs jellemzőket erősíti, illetve a tanár számára megterhelő lehet, a kezdeti átállás során legalábbis egészen bizonyosan. Domínguez és mtsai (2013) úttörő kísérletében felsőoktatásban résztvevő hallgatók alternatív értékelési módszereit vizsgálták. Az egyik csoportot a játékosítás elemeivel értékelték (jelvények, pontrendszer, dicsőségsfal) a szorgalmi időszak alatt, ún. folyamatos értékelésnek (continuous assessment) kitéve. A kontrollcsoport ugyanazokat a feladatokat, beadandókat kapta, azonban hagyományos (jegyalapú) értékelési rendszerben. Az eredmények alapján a játékosításon alapuló tanulási folyamatokban a diákok jobban teljesítettek, azonban a kurzusokban való részvételi arányuk alacsonyabb volt, és a végső vizsgán is rosszabbul szerepeltek, mint a kontrollcsoport tagjai. Domínguez (2013) úgy értelmezte a megfigyeléseit, hogy a gamifikációnak a mindennapi gyakorlatra van jelentős hatása, azonban a játékosítás elemei nem támogatják a törzsanyagban való elmélyülést, illetve az ahhoz való elméleti kapcsolódást. Szintén a játékosítás kétpólusú jellegét emelik ki, mint egy potenciális hátrányt: nyerni és veszíteni lehet csak. A nyereshez a motivációt a dicsőségsfalon történő követés, valamint a számos jelvény és jutalmazási szint nyújtja. Mi a helyzet a szinteken történő visszaeséssel, illetve, ha valaki az ügyetlensége és tudáshiánya miatt egy bizonyos szintről nem tud tovább fejlődni?

Glover (2013) is megemlíti kritikai megközelítésében, hogy a gamifikáció legfontosabb negatív vetülete az, hogy struktúrájában a jutalmazás rendszere köré épül. Legintenzívebb ereje az alternatív értékelési–jutalmazási nyelveztében rejlik. Ezt értelmezhetjük úgy is, hogy valójában pozitívum, hiszen kimondottan kerüli a büntetést, pedagógiai-pszichológiai szempontból viszont hátrányosan fejleszt: külső motivációs eszköztárral működik.

A játékosítás szerepe az idegennyelv-oktatásban is hasonló célokat valósít meg, mint más tantárgypedagógiai vetületekben. A motiváció és a bevonódás pszichológiai-pedagógiai aspektusa mellett neveléstudományból kiemelhető, hogy tanulásszervezői

funkcióval bír, támogatja a tanulói autonómiát és az elemeken keresztül az önszabályozás képességét teszi elérhetővé. Prievara (2015) és Garland (2015) is kiemelik, hogy a receptív készségeket produktív készségekké kell követnie. Ez az egyik legfontosabb jellemzője a tudástranszfer átalakulásának. A frontális tanítással stressz járhat, míg a tanári szerep újraértelmezésével a játékosítás kontextusában a tanítás a frontális hagyományból csoportmunkává, differenciált egyéni utakká, valamint újraszerveződött csoportdinamikává változhat. Kenéz (2014) rámutat, hogy a gamifikáció elemei a nyelvoktatásban is működnek, különösen a tanítás-tanulási folyamatok újragondolásában. Látható a szakirodalmi áttekintés során, hogy a legfontosabb befolyással két aspektus bír: 1) a tudástranszfer átalakítása. Itt a tanár facilitátor szerepbe kerül, és a tudást közösen szerzik, építik fel a diákok. 2) az értékelési rendszer újradefiniálása. Az alternatív értékelési módszerek kutatása és eredményessége nem újkeletű, azonban ehhez szorosan kapcsolódik a gamifikációra jellemző szempontrendszer alkalmazása. Flores (2015) használja először a techno-konstruktivista (techno-constructivist) fogalmat. A szerző ezalatt azt érti, hogy a gamifikáció eszközeivel az idegennyelv-tanulási környezetben a célok kitűzése az egyik legfontosabb elv, és a szintek egyénekhez történő illesztése biztosíthatja a differenciálás alapját. Azonban a szakirodalom a realitások talaján maradva leszögezi, hogy a gamifikáció nem csodaszer és számos kutató kritikusan vizsgálja a játékosítás nyelvpedagógiai vetületét (Nádori 2012):

- a. Amennyiben a tanuló a játékosítás elveire építkező értékelési jutalomrendszer miatt tanul, akkor a külső motivációs jelleg dominánssá válik, melyek a nyelvpedagógiai motivációs kutatók szerint (Dörnyei és mtsai 2016) hosszútávon nem eredményeznek elmélyült tanulást.
- b. A tanulási folyamatokat és a gamifikációs jelleget tartalommal kell megtölteni. A számítógépes játékok egyik legfontosabb vonzereje a grafikus dizájn, és a történet. Így csak a jutalmazási és motiváló jellemzőktől nem feltétlenül kell eredményességre számítani.
- c. Fokozatos bevezetés, és a Flores (2015) által is bemutatott struktúra alapján fontos az átjárhatóság a hagyományos és nem hagyományos rendszerek között. Tanulási szakaszokat érdemes projektmunkával lezárni, tesztelni.
- d. A megnövekedett tanulói önállóság nem ritkán kontra-produktívvá válhat. A diákok nem szívesen hagyják el a komfortzónájukat, ahol egyértelmű és szabályozott keretrendszerben voltak a tanítási-tanulási folyamatok résztvevői. A játékosítás alkalmazásának egyik legfontosabb kritériuma, hogy a minimum elvárások és az elérhető jutalmak is szabályozva vannak, és a rendszer alulról (minimum szint) szigorúan szabályozott, míg felülről (a maximum nem behatárolt) megengedő jellegű (Kenéz 2015).

- e. A gamifikáció számos kutató szerint egy alternatív értékelési rendszer. Újdonsága nem a tanítási módszertani jelentőségében van, hiszen ahhoz a vetülethez szinte nincs is kapcsolódási pontja, sokkal inkább a jutalmazás és a pedagógia értelemben vett bevonódás a főbb jellemzője. Flores (2015) valamint Werbach és Hunter (2012) megfogalmazásában pedig a legfontosabb ereje a célkitűzések újragondolásában van.

Minden kritika és kezdetleges empirikus kutatási eredménye ellenére és mellett megállapítható, hogy a játékosítás struktúrája erőteljesen mutat hasonlóságokat a nyelvoktatás szerkezetével. A szervesen egymásra épülő nyelvtani, lexikai egységek párhuzamosan követik a szintek teljesítését. A Közös Európai Keretrendszer szintjei (A1-C2) megfeleltethetők bármelyik számítógépes játék szintjeinek. A párhuzam talán elsőre távolinak tűnik, de a két struktúra analógiája nagyon is közelinek hat. Azonban, ahogy Nádori (2012) is utal rá, az egyik legfontosabb aspektus a tartalommal való megtöltés, és a tudástranszfer folyamatos módosítása. Prievara (2015) a játékosítás elve mellé további aspektusokat is felsorol, amik a 21. századi innovatív pedagógiai szemlélethez szorosan illeszkednek:

- a. valós problémák megoldása: *„a 21. századi képességek rendszere azt mondja ki, hogy akkor működünk jól az oktatási rendszerben, ha az iskolán kívüli világban létező valós problémákra keresünk megoldásokat”* (Prievara 2015: 25). Az egyik legfontosabb aspektus az, hogy a tanulók a megoldásaikat az iskolán kívül is alkalmazni tudják.
- b. önszabályozás: a tanuló a saját tanulói folyamatainak nemcsak aktív részese, hanem tudatosan végig követi azokat a tervezéstől, a megvalósításon át az értékelésig.
- c. együttműködés: a szerző szerint a kollaboráció alap, 21. századi képesség. Hiszen a konstruktivista pedagógiai elméletek szerint mindenki másképp építi fel a tudását, ennek viselkedési, kognitív, szociális és kulturális okai lehetnek. Az osztálytermi/tanulási együttműködés következtében a diákok a saját ismeretanyagukat és saját, azaz differenciált módon elsajátított módszerekkel közelítik meg a problémát és annak megoldását. Ennek a vetületnek van a legfontosabb pedagógiai-szociális hozzáadott értéke.
- d. tudásépítés: a konstruktivista pedagógiai irányzat legfontosabb hozadéka. A diákoknak nem reprodukálniuk kell a tudást, hanem saját maguknak felépíteniük. A szerző négy fázisra bontja: szintézis, értékelés, értelmezés és elemzés. A tudásépítés nem összekeverendő az adatgyűjtéssel, vagy a tanulással. Ez egy mélyebb folyamat, mely során a különböző fázisok ötvözetéből egy újfajta alkalmazható ismeretanyag jön létre.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a nyelvpedagógiai motiváció relevanciája monográfiánk számára nagyon fontos, mivel ez gyakran visszatérő momentum a mélyinterjúkat feldolgozó nyolcadik fejezetben. A motiváció elsősorban a nyelvtanári oldalon jelenik meg, de a hátrányos helyzetű tanulói környezetben a motiváltság fogalma átértékelődik, és többlettartalommal párosul. Az idegennyelv-oktatás elméleti aspektusainak feltárása után két kiemelkedően fontos fogalom konceptualitását vizsgáljuk meg. A kutatás a hátrányos helyzetű tanulók nyelvérzékmérésén alapszik, így az elméleti részt a hátrányos helyzet megvizsgálásával folytatjuk.

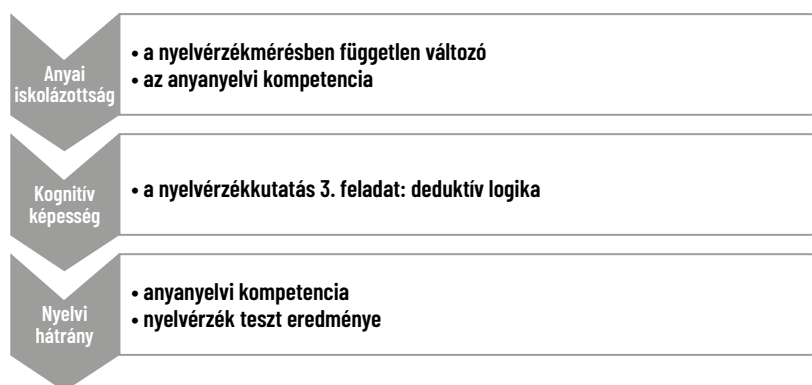
6. HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS IDEGENNYELV-OKTATÁS

6.1. Hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet leggyakrabban értelmezett definíciója a kulturális beágyazottságban keresendő: nemcsak Magyarországon, hanem a nemzetközi szakirodalomban is megkerülhetetlen fogalom a hátrányos helyzet ördögi köre. Andorka (1997) értelmezésében az egyenlőség az esélyek egyenlőségére utal, melyet úgy értelmezhetünk, mint egy kiinduló helyzetet, ahol értelemszerűen mindenkinek esélye van előrehaladásra.

A hátrányos helyzet értelmezésekor két szakterület diszkurzusába tévedünk: az egyik a szociológiai megközelítés, míg a másik a pedagógiai értelmezés. A szociológiai aspektus elsősorban olyan változók mentén jött létre, mely a társadalmi egyenlőtlenségeket műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenségeként jellemzi (Mogyorósi 2010), ezzel szemben a pedagógiai megközelítés egyénileg értelmezi a hátrányos helyzetet és relatív attribútumként kezeli azt, mely gyakran differenciálással kezelhető. Érdemes megjegyezni, hogy az 1960-as, 1970-es években elterjedtek voltak és népszerűségnek örvendtek szerte Nyugat-Európában és Amerikában is a kompenzációs modellek (Papp 1997), azonban más súlypontoszással: a magyar helyzetre jellemző volt egy olyan esélyegyenlőség megteremtése, mely a társadalmilag elérhető pozíciók megszerzésére fektette a hangsúlyt. Ezzel szemben más országokban a megfogalmazott cél az indulási esélyek megteremtése volt. A hátrányos helyzet definíciója jellemzően gyűjtőfogalom, hiszen más attribútumokat rendel hozzá a közoktatás és a pedagógia és másokat a szociológia. Papp (1997) a hátrányos helyzet jelenségét „sokkarú polipként” jellemzi, ezáltal is arra utalva, hogy a fogalom nehezen körülhatárolható. A nemzetközi szakirodalom is megkülönbözteti a szocioökonómia fogalmát, mely a társadalmi-gazdasági helyzetet jelöli (Brooks-Gunn & Duncan 1997). A 90-es évek diszkurzusából kirajzolódik, hogy nem egyértelmű milyen indikátorok, azaz tényezők mentén körvonalazódik a hátrányos helyzet fogalma (SES – Socio-Economic Status) (Krieger és mtsai 1997). Az egyedüli konszenzus talán csak abban érhető tetten mind a magyar, mind a külföldi szakirodalomban, hogy a társadalmi-gazdasági helyzet fogalma számos kulturális és nemzeti szinten eltérő lehet (Williams & Collins 1995). Ez utóbbi felfogás egybecseng Papp elméletével, miszerint a hátrányos helyzet fogalma meglehetősen megfoghatatlan.

Mint a fentiekből is látszik, a hátrányos helyzet értelmezése igen változatos a társadalomtudományokon belül. A legfontosabb tényezők, amik mentén vizsgálhatóvá válik a fogalom a gazdasági, kulturális és társadalmi körülmények minősége, amelyek az iskolában és az életben való boldogulást megnehezítik (Nótin 2019). A szakirodalom ide sorolja azokat a szociokulturális tényezőket, melyek kapcsolódnak a szülők iskolai végzettségéhez, jövedelméhez, a család méretéhez, az együttélés jellegzetességeihez. Az alábbiakban feltérképezzük azokat a hátrányokat, melyek megfigyelhetők ezeknél a gyerekeknél. Ilyen egyrészt az anyanyelvi hátrány, mivel a gyerekek szövegértési képessége és anyanyelvi kompetenciája elmarad az életkorban várt szinttől, másrészt az eszközhiány (taneszköz, könyvek, író- és rajzeszközök stb.), mely a szegényes anyagi körülményekből fakad. Nótin (2019) kiemeli, hogy a tanulási motiváció és a kitartás hiánya a normáltól eltérő családi értékrend miatt jöhet létre, mely okozhatta a gyengébb iskolai, tanulási-, beilleszkedési- és magatartászavarokat, továbbá korai iskolaelhagyást (Rajnai 2012). Magyarországon a legfontosabb tényező vizsgálata, amely a szülői iskolázottság, ezen belül is az anyai iskolázottság, a tanuló kognitív képessége és a nyelvi hátrány mentén történik. A hátrányos helyzetet az alábbi három főaspektus mentén elemezzük:



4. ábra: A hátrányos helyzet három fő aspektusa a kutatásban (Forrás: A Szerző)

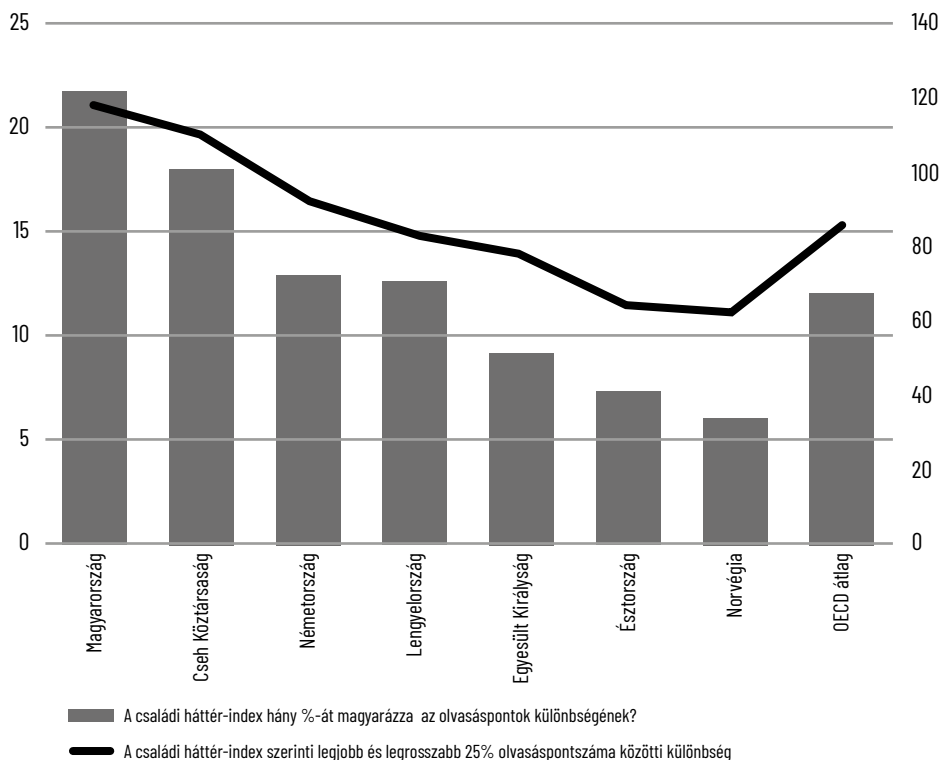
A 4. ábrán látható, hogy számunkra a hátrányos helyzet fogalma elsősorban ezen aspektusok mentén érvényesül. Az anyai iskolázottság a családi háttér-index egyik vetülete, mely számos általunk vizsgált értékben jelen van (nyelvértékmérés, angol nyelvi felmérő). A kognitív képesség aspektusa megkerülhetetlen, mivel a nyelvértékmérés során deduktív logikai feladatot is meg kell oldaniuk a tanulóknak. A nyelvi hátrány fogalma számos eredményünkben tükröződik. Ebből következően első fogalmi áttekintésünket az 5. ábrán látható három részterület mentén vizsgáljuk meg, mivel kutatásunk szempontjából ez a fogalmi értelmezés áll a legközelebb.



5. ábra. A hátrányos helyzet három fő aspektusának körforgása (Forrás: A Szerző)

6.1.1. Hátrányos helyzet és anyai iskolázottság

Számunkra a hátrányos helyzet oktatásra kifejtett hatása bír nagy jelentőséggel. Számos tanulmány máig keresi az összefüggést a társadalmi háttérváltozók és az iskolai eredményesség között. Ezek hangsúlyozottan kiemelik az anyai iskolázottság jelentőségét, mely gyakran 20%-kal jobban befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét, mint az apai iskolázottság (Peter & Mullis 1997; Smith és mtsai 1997). Kiemelkedően fontos szempont, hogy az édesanyák milyen és mekkora szókincset használnak, mondanak-e mondókákat, meséket, milyen könyveket olvasnak fel gyerekeiknek, mivel az anyanyelvi beszédhasználat során a kognitív képességet és a gondolkodásmódot is erőteljesen behatárolja az anyai iskolázottság. Ezt támasztja alá a szocioökonómiai háttér és az iskolai teljesítmény közötti szakadék felismerése és esetleges kiküszöbölése (Lacour & Tissington 2011). Számos tanulmány rámutat, hogy pozitív osztálytermi környezettel, rendszeres és megerősítő szülő-tanári kapcsolattal, valamint a tanterv készségorientált módosításával csökkenthető a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása (Shields 1991; Allington 1991). Vizsgálódásunk egyik kulcsfontosságú pillére az anyai iskolázottság változó bevonása. az anyai iskolázottság kiemelkedő szerepet tölt be a gyermek anyanyelvi kompetenciájának kialakulásakor. Az a tény, hogy a tanuló iskolai eredményessége összefüggésben áll a szülők iskolai végzettségével nemzetközileg is elismert, azonban Magyarországon kiemelkedően meghatározó, hogy egy gyermek hová születik (Buda 2017). Az alábbi ábrán a PISA 2015-ben végzett felmérés eredményei közül a családi háttér-index (CSH-Index) hatása figyelhető meg az olvasásteljesítményre.



6. ábra: A családi háttér-index összefüggése az olvasásteljesítménnyel a PISA 2015 vizsgálatban

(Forrás: Buda 2017)

6.1.2. Hátrányos helyzet és kognitív képességek

A kognitív képességek, különösen a figyelemmel és figyelemmegtartással kapcsolatos problémák eredendően a hátrányos helyzethez kapcsolhatók (Cedeno és mtsai 2016). A hátrányos helyzettel járó stressz gyakran eredményez zavart a figyelemben, memóriában, tanulási folyamatokban (Neville és mtsai 2013, Stevens és mtsai 2009). Farah és Hackman (2012) rámutatnak arra, hogy a hátrányos helyzet velejárója a gyengébb stimuláció is, hiszen ezek a gyermekek csekélyebb számú játékkal és könyvvel rendelkeznek, kevesebbet olvasnak nekik, és minimálisabb kulturális élményben van részük. Az alacsonyabb kognitív stimuláció a tanulási kompetenciák kialakulását is befolyásolja (Farah & Hackman 2012). A krónikus stressz továbbá negatívan hat a tanulásra, mivel olyan végrehajtó funkciókat befolyásol hormonális szinten az agyban (Hackman & Farah 2009; Hackman és mtsai 2010), melyek a problémamegoldás, döntés, tervezés és a munkamemória területekért felelnek.

Magyarországon a hátrányos helyzet és oktatás problematikáját gyakran áthatja a szegregáció jelensége és elemzése (Kertesi & Kézdi 2005a, 2005b), a kisebbségek helyzete (Havas és mtsai 2002), a hátrányos helyzet és az iskolai eredményesség fókusza (Csapó 2003; Vágó 2002). A hátrányos helyzet definiálása szintén komplex, hiszen ahogy Fejes és Józsa (2005) rámutat, a fogalom tág és relatív, ahol az okok, a körülmények és a tünetek nem ritkán egybeesnek. A hátrányos helyzet terminusának elemzésekor megkerülhetetlen Kozma (1975) munkája, mivel a hátrányos helyzetűség fogalmának elterjedését a magyar kutatói nyelvben neki tulajdonítják. Fejes és Józsa (2005) kiemeli, hogy a hátrányos helyzet nem csak szocioökonómiai fogalom, hiszen egy jó anyagi háttérű gyermek is válhat hátrányos helyzetűvé családi struktúra változás esetén, illetve, ha például nyelvi hátrány, megkülönböztetés éri (Réthy 2004). A hátrányos helyzet változója is megjelenik vizsgálódásunkban. A kutatásban megkülönböztetünk hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat.

6.1.3. Hátrányos helyzet és a nyelvi hátrány

A nyelvi hátrány tényezője tanulmányunk szempontjából megkerülhetetlen. Fejes és Józsa (2005) is kiemelik, hogy a korábbi kutatások jellemzően két dimenzióra fektették a hangsúlyt: az anyagi és az érzelmi hátrányra. Oláh Örsi (2005) a nyelvi hátrányt nem oktatásszociológiai szempontból közelíti meg, hanem szociolingvisztikaiból. Kiemeli, hogy a nyelvi hátrány legfontosabb következménye az általános szövegértésben tapasztalható, hiszen pragmatikus nyelvhasználóként nyelvi hátrányból indulva szinte lehetetlen a felzárkózás. A nyelvi kompetencia és a nyelvi teljesítmény mérésénél folyamatosan nő az iskolatípusok közötti különbség. Oláh Örsi kiemeli, hogy a kompetenciamérések alapján a szövegértés és az iskolai összteljesítmény összefügg. Réger (2002) munkájában a hangsúlyt a kulturális beágyazottság kiemelkedő szerepére teszi a nyelvi hátrány leküzdésében:

...a társadalmi-kulturális tudás és a nyelvi-nyelvhasználati tudás elsajátítása egymással szorosan összefüggő folyamatok, a szocializáció részben a nyelv, a nyelvhasználati szabályok elsajátítása útján megy végbe. Az út a nyelvhez tehát – út a világhoz is egyben: elválaszthatatlan része annak a fejlődési folyamatnak, amelynek során a kisgyermek képessé válik társadalmi környezete nyelvi és viselkedési szabályainak a megértésére, értelmezésére, majd nyelvi és nem nyelvi magatartásában maga is meg tud felelni az őt körülvevő felnőttek elvárásainak (Réger 2002: 87).

A kompetenciamérések eredményeit szintén felhasználjuk a kutatásunkhoz, melyet intézményi szintre lebontva alkalmaztunk.

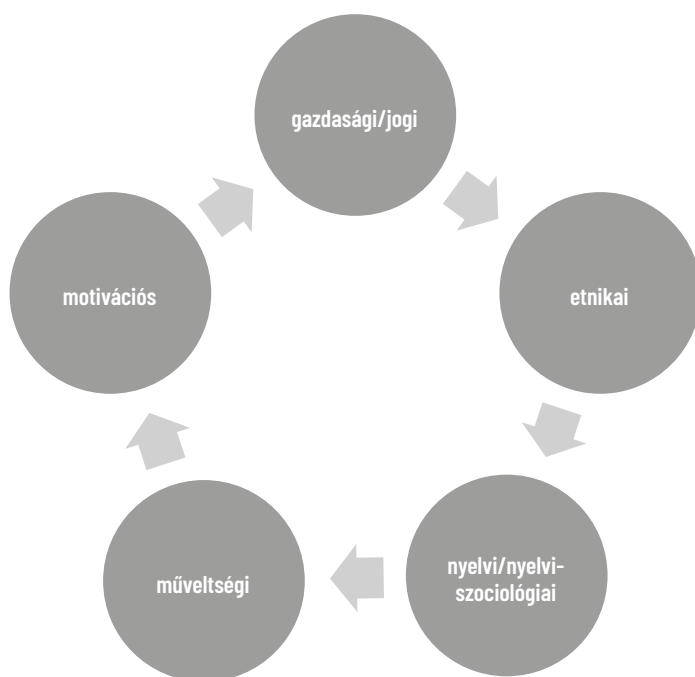
6.1.4. A hátrányos helyzet további aspektusai

Furcsa (2012) izgalmasan kombinálja a magyar regionális jellemzőket az angolszász terminológiai megközelítéssel, hiszen disszertációjának nyelve angol, azonban témája a magyarországi hátrányos helyzet. Elemzésében öt alkategóriára bontja a hátrányos helyzet fogalmát (lásd 7. ábra):

- a) *Gazdasági és jogi aspektus*: a szegénységben és a mélyszegénységben élő gyermekek problematikáját említi, valamint párhuzamot von az alacsony jövedelem és a tanulmányi sikertelenség között. Ezt követően a jogi aspektust emeli ki, illetve a segélyezés témakörét. A magyar jogrendszer szempontjából értelmezett hátrányos helyzet is megjelenik.
- b) *Etnikai aspektus*: Furcsa rámutat arra a nyelvi problematikára, hogy a magyar nyelv különbséget tesz a cigány és a roma szó között, az előbbi gyakran negatív konnotációval bír. A romák oktatásszociológiai helyzetét mutatja be, kiemelve olyan példákat is, hogy a roma származás gyakran egy kiinduló hátrányos helyzet, mivel automatikusan a gyengébb osztályba kerül a roma tanuló, idegen nyelv választásakor pedig korábban az orosz, ma a német nyelvi csoportba kerülnek.
- c) *Nyelvi aspektus/nyelvi-szociológiai*: meg kell említenünk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók gyakran cigány családok gyermekei, s így kétnyelvűségben nőnek fel. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy mindkettő nyelvet, a magyart és az adott cigány nyelvjárást ugyanolyan szinten beszélnek, de többségük olyan családokban, háztartásban nő fel, ahol a kettős nyelvi kód jelen van. Furcsa megjegyzi, hogy tanulmányok bizonyítják, hogy az iskolai oktatás ott sikeresebb, ahol az óvodai és a kisiskolás nyelvi közeg a gyermek anyanyelvén, azaz valamilyen nyelvi dialektusban zajlik. Réger (1987) kutatásaiból kiderül, hogy szociolingvisztikai szempontból a magyar roma kisebbségi gyermekek nyelvi hátrányból indulnak. Ennek legfőbb oka, hogy a saját nyelvi kultúrájuk teljesen irrelevánssá válik, ahogy ezek a tanulók bekerülnek az oktatási rendszerbe, hiszen ott a domináns nyelv a magyar, és olyan gyerekek közé kerülnek, akik másképp szocializálódtak nyelviileg.
- d) *Műveltség aspektus*: a *literacy* (műveltség) fogalma szerteágazó. Nemcsak az írás-olvasás tudást jelenheti, hanem az általános műveltséget is lefedheti, amiben a domináns, standard nyelvi réteg a meghatározó. A roma közösségekben megfigyelhető a hiányos általános műveltség, valamint angol kutatásokban akár a jelentős analfabetizmus, melynek oka kereshető abban

is, hogy a roma kultúra szóbeliségen (oral literacy) alapszik, és az írásbeliség nem része a mindennapi kultúrának.

- e) *Motivációs aspektus:* a motiváció a hátrányos helyzetű tanulóknál nehezen fejleszthető. Ennek legfőbb oka a családi háttérben keresendő. A magyarországi hátrányos helyzet egyik jellemzője a kilátástalanság és a gazdasági, szociális jövőkép nélküli vízió. Csapó (2001) kutatásából kiderül, mennyire fontos a családi háttér, az anyai iskolázottság és műveltség idegen nyelv választásakor és tanulásakor. A nyelvpedagógiai motivációt egy külön fejezetben (lásd 5. fejezet) tárgyaljuk.



7. ábra: A hátrányos helyzet öt aspektusa (Furcsa 2012)

6.2. Hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanítása: oktatáspolitikai áttekintés

Kutatásunk relevanciáját és aktualitását pozícionálni tudjuk, ha megvizsgáljuk az utóbbi évtizedek legfontosabb oktatáspolitikai, valamint magánkezdemenyezésből indított projekteket és pályázatokat, melyek a hátrányos helyzetűek idegennyelv-oktatását támogatták/támogatják. Érdeemes megvizsgálni, milyen célok mentén születtek meg a pályázati kiírások, a projektek mennyire valósultak meg, kapcsolódik-e hozzájuk utánkövetési, vagy bármilyen hatásvizsgálati mérés és tanulmány. A 2006-ban

megjelent jelentés, a *Reformok az oktatásban 2002-2006 – Nyelvoktatás* kronológiai sorrendben végig elemzi a legfontosabb oktatáspolitikai eredményeket és pályázatokat az adott kormányzati ciklusban. Monográfiánknak nem célja a kor politikai elemzése, sem értékelése, mivel a jelentést a legfontosabb eredmények bemutatására használjuk. A beszámoló a magyarországi nyelvoktatás kudarcát nemcsak a történelmi eseményeknek tulajdonítja, hiszen mindent nem lehet csak az orosz nyelv kötelező jellegére fogni. A tanulmány elismeri, hogy az orosz nyelv egy lehetőséget nyújtott, melynek keretében már a 20. században interkulturális értékeket lehetett volna hasznosítani a kötelezően bevezetett orosz nyelvoktatásból, ezen túl a környező szláv népek nyelvét, rokonságát és kultúráját megérthette volna az oroszul tanuló nyelvtanuló. Azonban ezek a rejtett célok kudarcot vallottak, és az orosz nyelv kötelező jellegének megszüntetése után az ország teljes gödörben találta magát az idegennyelvi tudásszintet, nyelvtanulási motivációt és módszertani igényességet tekintve. A jelentés egyik legfaj súlyosabb kijelentése: *„A szembenézés elmaradása, a következtetések levonása és a szükséges intézkedések elodázása azt eredményezte, hogy a nyelvoktatás a hazai iskolarendszer egyik legintenzívebb szelekciós motorjává vált.”* (Reformok az oktatásban 2006: 139).

Mielőtt a 2000-es évek oktatáspolitikai direktíváit megvizsgáljuk, érdemes két, az 1990-es évek végén készült oktatásszociológiai kutatásra rátekintenünk. Andor (2000) elemzéséből kiderül, hogy az 1997-ben végzett kérdőíves kutatásból is egyértelműen kirajzolódik az a megállapítás, miszerint Magyarországon az iskolai végzettség dominánsan befolyásolja az idegennyelv-tudást. Az MTA országos reprezentatív vizsgálat (MTA 1997) eredményei közül érdemes megemlíteni, hogy míg a nyolc osztályt végzett édesapák 97%-a egyáltalán nem beszél idegen nyelvet, addig az egyetemet végzett apák csupán 31%-a állította magáról, hogy nem rendelkezik idegennyelv-tudással. Hasonló értékek rendelkeznek az édesanyákhoz is, alátámasztva azt a megállapítást, miszerint a magasabb iskolai végzettség magasabb idegennyelv-tudással jár (Andor & Liskó 2000). Andor továbbá kijelenti, hogy nemcsak a kulturális előnyök, de a hátrányok is öröklődnek. Felvetődik a kérdés, hogy ha már az 1990-es évek végén készült reprezentatív felmérésekből kiderült, hogy a szülők szociokulturális háttere szignifikánsan befolyásolja a gyermekek idegennyelv-tudását és tanulásának sikerességét (Andor 2000), akkor milyen oktatáspolitikai intézkedések próbálták ellensúlyozni a hátrányok további halmozódását.

Szintén az 1990-es évek idegennyelv-tanulási helyzetéről ad átfogó képet Terestyéni Tamás (Terestyéni 2000). A szerző megpróbálja felmérni a korszak jellegzetességeit és problémáit, miközben helyzetelemzésében igyekszik az okokat is feltárni. Terestyéni tanulmányának kiemelkedő megállapítása és újszerűsége abban a komparatív

kutatói attitűdben rejlik, amivel megkísérel egy nemzetközi összehasonlítást nyújtani. Az idegennyelv oktatásban a magyarországi helyzet vizsgálatakor nehéz és körülményes bármilyen jellegű komparatív vizsgálódás, hiszen a magyar nyelv nyelvtörténeti jellege, az ország politikai előtörténete, valamint az oktatás rendszere megnehezít bármilyen összehasonlítást a szomszédos országok nyelvoktatási stratégiájával, eredményeivel. Szomszédjaink között a szláv nyelv, illetve a német nyelvi környezet dominál, aktív és interaktív nyelvi rokonsággal. Ezzel szemben a magyar nyelv finnugor eredete és jellegzetessége nem könnyíti meg a nemzetközi összehasonlító törekvéseket. Terestyéni vállalja, hogy tanulmánya kísérleti jellegű, nem reprezentatív, mégis érdemes megvizsgálni a különbségeket az osztrák és magyar idegennyelv-tanulási szokások között. A vizsgálat 1992-ben közzétette az osztrák mikrocenzus eredményeit, mely a népszámlálás egyik záró tanulmánya volt (Terestyéni 2000). Ausztria lakosságának 58%-a vallotta, hogy beszél valamilyen idegen nyelvet, ezzel szemben a korabeli magyar adat 32% volt. Az összehasonlító tanulmány egyik érdekessége, hogy az osztrákok – a német nyelv kivételével – ugyanabban a sorrendben jelölték meg az idegen nyelvi preferenciájukat: angol, francia és olasz a sorrend mindkét ország lakosságánál. A 15 éven felüli osztrák lakosság 27%-a jelölte magát magabiztos/jó idegen nyelvhasználónak, ezzel szemben a magyar lakosság csupán 12%-a. A legmagasabb iskolai végzettségűek kimagasló aránya, 81%-a beszél és ismer idegen nyelvet Ausztriában, míg Magyarországon ugyanennek a szociokulturális csoportnak csupán 41%-a értékelte minimum közepesre nyelvtudását (Terestyéni 2000). Ez az egyik legmeglepőbb adat, hiszen számos egyéb korabeli és későbbi kutatás (Andor 2000; Nikolov 2003a) alapján Magyarországon dominánsan összefügg az iskolázottság az idegennyelv-tudás mértékével. Aggasztó képet kapunk, ha belegondolunk, hogy a legmagasabb iskolai végzettségű szociális csoport nyelvtudásánál a megfeleltethető osztrák társadalmi csoport tagjai közül kétszer annyian beszélnek jól idegen nyelvet. A német anyanyelv feltételezhetően megkönnyíti a nyelvtanulás folyamatát, azonban a különbség annyira látványos (815 versus 419), hogy nehéz emellett érvelni.

Terestyéni tanulmányában megkísérli összefoglalni, milyen tényezők játszanak fontos szerepet abban, hogy a magyarországi nyelvoktatás elmaradással küzd:

- 1) az orosz nyelv történelmi öröksége. A 2006-ban megjelent *Reformok az oktatásban* jelentés is megállapítja, hogy az orosz nyelv kötelező jellege sokat rontott a nyelvtanulási hatékonyságon, hiszen a kötelező jelleg a nyelvtanulási attitűdöt befolyásolta negatív módon (Terestyéni 2000). Ehhez a negatív tendenciához kapcsolódik az is, hogy folyamatosan háttérbe szorult a magyarországi nemzetiségi nyelvtanulás (sváb, szlovák, lovári stb.).

- 2) Az iskolai rendszer gyengeségeit emeli ki Terestyéni, az OECD statisztikákra alapozva.
- 3) A nyelvtanárok alacsony számúak, és/vagy alulképzettek, valamint az 1990-es évekre erőteljesen jellemző adat, hogy sok a pályaelhagyó.
- 4) Az alkalmazott nyelvpedagógiai módszerek elavultsága.
- 5) A lakosság motiválatlansága is jelentős szerepet játszik abban, hogy az 1990-es évek végén a magyar idegennyelv-oktatás jelentős lemaradással fordult rá a 2000-es évekre.

A Reformok az oktatásban 2002-2006 – Nyelvoktatás című beszámoló fontos mérőföldkő a hátrányos helyzetű tanulók életében: megjelentek, mint társfogalom az idegennyelv-oktatás világában. Medgyes Péter (Reformok az Oktatásban 2006), az OM volt helyettes államtitkára megállapítása alapján:

2001-es adat szerint Magyarországon a 15 év felettieknek csak 25 százaléka beszéli az öt nagy nyugati nyelv valamelyikét – az EU országokban ez az arány átlagosan 53 százalék. A csatlakozó országok közül hazánk az utolsó helyen áll a nyelvtudást tekintve. Az Oktatási Minisztérium által elindított Világ–Nyelv Program célja éppen az, hogy a fiatalok nyelvtudási szintje öt-hat év alatt jelentős mértékben emelkedjen. Mivel minderre a közoktatásban teremt lehetőséget, a hátrányos helyzetűek számára a használható nyelvtudás megszerzésére tulajdonképpen a magyar oktatás történetében először nyílik reális esély (Reformok az Oktatásban 2006: 139).

6.3. Hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás: projektek és programok

A 2000-es évek kezdetétől folyamatosan előtérbe kerültek olyan projektek és programok, melyek az idegennyelv-tudás fejlesztését tűzték ki célul. A projekteken keresztül láthatóvá válik az a felvállalt cél is, hogy esélyegyenlőséget és felzárkóztatást biztosítsanak oktatáspolitikai szinten hátrányos helyzetű tanulóknak és régióknak. Vizsgáljuk meg a legfontosabb programokat és kezdeményezéseket: 1) a Világ–Nyelv program és számos alprogramja az Oktatási Minisztérium és a Tempus Közalapítvány keretében zajlott, 2) a NYEK (nyelvi előkészítő képzés) egyik deklarált célja volt a hátrányos helyzetű tanulók beemelése a programba, kifejezetten az esélyegyenlőség előremozdításának szándékával hozták létre a programot, ennek keletkezését és eredményességét vizsgáljuk részletesen, illetve rávilágítunk, miként veszítette el egykori célját a képzés, 3) az AJTP (Arany János Tehetséggondozó program) kizárólag hátrányos helyzetű tanulók támogatását és tanulását végzi.

6.3.1. Világ-Nyelv program (2005)

A *Világ-Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez* (2003) pályázat legfontosabb célja az volt, hogy az idegennyelv-tanulás nemzeti stratégiáját megfogalmazza, melynek keretében számos célkitűzés született. Ezek egyike arra fókuszált, hogy megvizsgálja, milyen lehetőségei vannak a hátrányos helyzetű tanulók idegennyelvi felzárkóztatásának. A program három fő részből áll: helyzetelemzést, kitérési pontokat és kilenc program 21 projektjét mutatja be (OM 2003; Nikolov 2009b). A program missziója, hogy fejlesszék a nyelvtudást a nyelvoktatás minden szintjén. A program deklarált stratégiai céljai:

- a) Nyelvi előkészítő évfolyam bevezetése (NYEK)
- b) Az első idegen nyelv intenzív tanulása
- c) Sikeres nyelvvizsga díjának visszafizetése
- d) A felnőttek nyelvtanulását elősegítő adókedvezmény
- e) Új nyelvi érettségi bevezetése 2005-ben
- f) Pályázati programok kidolgozása

Ezen célok pontosan világítanak rá az adott kor nyelvoktatási kudarcként jellemzett állapotára. Kutatásunk számára kiemelkedően fontos lesz az első és az utolsó stratégiai cél, hiszen a nyelvi előkészítő évfolyamok bevezetésének a célja a szociális hátrány és a lemorzsolódások csökkentése, illetve kiküszöbölése volt. A pályázati programok keretében számos kísérleti oktatási projekt valósult meg. A programokhoz kapcsolódóan a Tempus Közalapítvány irányítása és szervezése alatt számos alprogram került meghirdetésre. A legfőbb célok követik az európai dokumentumokban is hangsúlyozott jelenségeket és követik a kor irányzatait: az esélyteremtés, a minőségi nyelvoktatás, az egész életen át tartó nyelvtanulás, valamint az informatika és nyelvtanulás integrációja (Nikolov 2009b). Számos program és projekt kihatott a közoktatásra, különösen azok, melyek az eredeti célok között is az egyik legfontosabbnak tekintik a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, mint például a nyelvi előkészítő képzés programja.

A Világ-Nyelv programban 2006-ban öt alprogramot hirdetett meg pályázatok keretében a Tempus Közalapítvány.

- **Élesztő alprogram:** a nyelvi sokszínűséget célozta meg, elsősorban a ritka, azaz kevésbé tanított idegen nyelvek bevezetését, „felélesztését” támogatta. Nikolov (2009b) felméréséből és elemzéséből kiderül, hogy ennek az alprogramnak a keretében 2006-ban tizenegy iskolában a francia, két-két

intézményben a spanyol és az orosz, és egy-egy iskolában az olasz és a finn nyelv tanítását kezdeményezték. Nem szabad elfelejteni, hogy a program a 2000-es évek elején, rendkívül bátor módon nyúlt hozzá a ritka, kevésbé oktatott nyelvek propagálásához.

- **Előre fuss alprogram:** a szociálisan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű diákok nyelvtanulásának fejlesztését tűzte ki célul. Az alprogramban azok a projektek nyertek támogatást, melyek a hátrányos helyzetű tanulók sajátos igényeire igyekeztek megoldást találni. 2006-ban hét intézmény nyert a pályázaton (Nikolov 2009b). A nyertes pályamunkák és projektek a Tempus Közalapítvány honlapján voltak elérhetőek.
- **Forrás alprogram:** 15 intézmény nyert 600.000 Ft körüli támogatást 2006-ban, elsősorban hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására. Az alprogram keretében idegen nyelvi könyvtár-tanulóközpontokat hoztak létre, és további ún. forrás központokat támogattak. Nikolov elemzésében rámutat, hogy ebben az alprogramban a nyertes pályázók számára kötelező előírásként jelent meg, hogy olyan nyelvből is kellett tananyagot rendelni – a többnyelvűség európai alapelvét hangoztatva –, amelyet nem tanítanak (Nikolov 2009b). Nyilvánvaló, hogy ellentmondások is átszöttek a pályáztatás folyamatát és eredményeit, ennek ellenére A Világ-Nyelv Program kitűnő lehetőséget biztosított hátrányos helyzetű tanulók nyelvi felzárkóztatásához.
- **Satöbbi alprogram:** a gyakorlati és módszertani szempontot képviselte a pályáztatás folyamatában. Ide sorolhatók a nyelvpedagógia innovációk, a jó gyakorlatok terjesztése és ismertetése, azok publikációja és nyomtatásba kerülése, továbbképzések, szemináriumok és műhelyprogramok támogatása.
- **Nyelv + szakma alprogram:** jellegzetessége, hogy itt azoknak az oktatóknak az alapfokú nyelvtanfolyami részvételére lehetett pályázni, akik valamilyen szakképző intézménynél dolgoztak. 2005-ben 31 intézmény pályázata volt sikeres (Nikolov 2009b).

A Tempus Közalapítvány és a Program keretében 2005-ben az alábbi módszertani profilú munkákra is lehetett pályázni: mentori munka, nyelvpedagógiai doktori kutatás, szaknyelvi program felsőfokú intézményekben, nyelvi előkészítő évfolyam. Ez utóbbi témában 25 pályázatból 13 volt támogatott (Nikolov 2009b). Az elkészült jelentések és tananyagok elérhetőek voltak a Tempus Közalapítvány honlapján (<http://www.tpf.iif.hu/newwsite/uka/vilagnyelv.hu>). A Világ-Nyelv program nyolc alprogramja közül kutatásunk számára az *Előre fuss* elnevezésű program keretében megvalósult célok és tervek közül kiemelendő a nyelvi előképzéses évfolyamok bevezetését elősegítő

intézkedések, és azok fő céljainak megfogalmazása, melyek elsősorban a nyelvoktatás során hátrányos helyzetbe kerülő diákok felzárkóztatására és megfelelő nyelvoktatási programok kialakítására vonatkozik.

Kísérleti tananyagok: Roma származású nyelvtanulók bevonására készült Furcsa és mtsai (2005) kísérleti tananyaga. Magyarország északi és észak-keleti régióiban gyakran előfordul, hogy a Roma származású tanulókat felmentik az idegennyelv-oktatás alól (Farkas és mtsai 2007). Mindez annak ellenére történhet meg Magyarországon, hogy az 1997/32 törvénymódosítás alapján nem lehet felmenteni a tanulókat az idegennyelv-oktatás alól roma származásuk miatt (Furcsa 2012). A legfőbb magyarázat az iskolákban, melyet az iskolaigazgatók adtak (Havas és mtsai 2002), hogy a Roma származású tanulók képességei az átlag alatt voltak és a magyar nyelvvel is problémájuk adódott. Furcsa (2005) kutatásában kisszámú, pilot jellegű felmérésben vizsgálta hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-oktatását. A Világnyelv Program keretében, a Tempus alapítvány támogatásával kísérleti tananyagot fejlesztett és próbált ki hátrányos helyzetű gyermekek számára berettyóújfalui általános és középiskolában 2004-ben. A pilotkutatás és tananyagfejlesztés legfontosabb eredménye a tanári attitűdben tapasztalható pozitív változás és a gyerekek megnövekedett motivációja volt. Furcsa, Borogdai és Cserhalmi (2005) fejlesztették és tesztelték a *Let's Go!* című tananyagcsaládot, melyet kifejezetten hátrányos helyzetű tanulók számára írtak, mivel az idegennyelv oktatása mellett párhuzamosan a magyar standard oktatás nyelvét is fejlesztette, különösen az olvasást és szövegértést. Az angol tananyag kommunikatív módszerre épült, számtalan dallal, mondókéval, vizuális és kinetikus feladatokkal. A tanárok és a tanulók is örömmel fogadták a tananyagot, mely a kísérleti implementáció alatt sikeresnek bizonyult. Furcsa (2012) kiemeli, hogy a hátrányos helyzetű tanulók számára különösen fontos a motiváció fenntartása.

Mindezek ellenére elengedhetetlen megjegyezni, hogy a sikeresen pályázó intézmények száma meglehetősen alacsony volt, melyből valószínűsíthető, hogy a tényleges felzárkóztatás feltehetően elmaradt. A programok a fentebb említett időszakok után véget értek, utánkövetésről nem találtunk adatokat, elemzéseket.

6.3.2. Nyelvi Előkészítő osztályok (NYEK)

A hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-oktatásának vizsgálatakor meg kell említenünk a NYEK képzés kialakulását, és annak fő mozgatórugóit. Ennek egyik alapcélkitűzése volt az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzetű tanulók nyelvoktatásának

fejlesztése. Az alábbiakban végigvezetjük, miként vallott kudarcot a képzés eredeti célja, és hogyan tölt be teljesen eltérő szerepet napjainkban.

A 2000-es évek elején induló kezdeményezés erősen kapcsolódott az esélyegyenlőség elképzeléséhez. A sors és a magyar társadalmi változások kudarca, hogy ez a képzés az egyik legelítettebb formává változott. A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) elindítását a közoktatásról szóló, 1993. évi LXXIX. törvény 2003. jún. 23-án elfogadott módosítása tette lehetővé. A 2004/2005-ös tanévtől minden gimnázium és szakközépiskola indíthatott a 9. évfolyamon nyelvi előkészítő osztályt (Fehér Könyv 2012). A 2000-es évek egyik legjelentősebb nyelvpedagógiai és oktatáspolitikai döntése volt a nyelvi előkészítő osztályok bevezetése. A köznyelv ezeket az osztályokat egyszerűen nulladik évfolyamként nevezi, hiszen a NYEK-es képzés első évében rendkívüli intenzitású és óraszámú nyelvtanításban tanulnak idegen nyelvet a tanulók. A NYEK-es képzés szintén óriási változáson és ártértekelésen ment keresztül megalakulása óta, hiszen deklarált célja volt a szociális hátrány csökkentése, miközben napjainkban a képzés óriási népszerűségnek örvend, reneszánszát éli, és szinte elit jellegű képzéssé vált, ahova minden évben kimagasló a túljelentkezés és a felvételi pontszám is. Kutatásunk szempontjából azonban érdemes megvizsgálni a NYEK-es képzés eredeti célját. A nyelvi előkészítő évfolyamok bevezetésének nemcsak szakmai, hanem munkaerőpiaci okai is voltak. A *Reformok az oktatásban* (2006) jelentésből kirajzolódik egy olyan időszak, amikor a nyelvtanári állásokat veszélyeztette a csökkenő gyereklétszám, így szinte üdvöztető megoldásként jött az a lépés, hogy a NYEK kiépítéséhez a magyar állam biztosította a pénzügyi háttérrel. A jelentés szerint a program bevezetése rengeteg pozitív változást eredményezett. A már említett állásmegőrzés mellett az intenzíven emelkedő létszám és eredményes bevalás vizsgálatok bizonyították a NYEK-es képzés létjogosultságát. A jelentkezés népszerűsége töretlenül nőtt: 2004/5-ben 12000 diák, egy évvel később azonban már 15000 diák tanult a köznyelvben csak nulladik évfolyamnak nevezett képzésben. A nulladik évfolyam lehetőséget biztosított arra, hogy a diákok még egy plusz évet nyerjenek az ingyenes, kötelező állami közoktatásban, ezáltal időt nyerve a belső éréshez és a szokatlan nyelvtanuláshoz. Szokatlan, mivel a NYEK képzés sajátossága az ún. nulladik év, amikor a kerettanterv szerint 40%-ban csak az idegennyelv tanulásával foglalkoznak, a maradék idő pedig az informatikai, illetve az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére szolgált. A vizsgálatok alapján a NYEK-es képzés tanulói megnövekedett motivációról számoltak be, ami a tanítási módszerek, a nyelvérzék mellett az egyik legfontosabb nyelvpedagógiai egység, mely erősen kihat a nyelvtanulás sikerességére. Az előkészítő tanfolyamok másik kitűzött célja volt, hogy csökkentsen a szociális szegregációt. A magyar oktatás szociokulturális jellemzői között kiemelkedik az iskolai szegregáció és az

esélyegyenlőtlenségek folyamatos növekedése. A NYEK-es előkészítő osztályok sikeresen képeztek hidat a hátrányos helyzetű tanulók felé, de a felzárkóztatásuk nem váltotta be az előzetes elvárásokat, ahogy azt a következőkben láthatjuk. Alább bemutatunk és elemzünk három tanulmányt, melyek mindegyike a NYEK képzés bevalásáról, illetve kudarcáról értekezik.

A) NYEK felmérés: Nikolov, Ottó és Öveges (2009)

A nyelvi előkészítő osztályok eredményeiről Nikolov, Ottó és Öveges készítette az első átfogó felmérést és vizsgálatot 2009-ben (Nikolov és mtsai 2009). Az Oktatási Minisztérium deklarált célja volt, hogy a NYEK-es osztályok létrehozásával a hátrányos helyzetből adódó különbségek csökkenthetők legyenek. Nikolov és munkatársai megállapították, hogy a NYEK létrehozását alapvetően az alábbi *fő célok* motiválták:

- a) a közoktatást a diákok a lehető legmagasabb nyelvtudással fejezzék be;
- b) esélyteremtés és hátránycsökkentés a nulladik év bevezetésével, mely során a hangsúly a nyelvtanításra és az informatikára kerül;
- c) a nyelvi képzés megalapozhatja a felsőoktatásban a szaknyelv használatát.

További *közvetlen célokat* is megfogalmazott az OM:

- d) az intenzív nyelvtanulás emelt szintű nyelvi érettségéhez vezethet;
- e) pozitív attitűd és motiváció elérése mind a nyelvtanulás, mind interkulturális tapasztalatok terén;
- f) önálló nyelvtanulóvá válás, melyet a megfelelő egyéni tanulási stratégiák eredményezhetnek.

Nikolov és munkatársai számos bevalás vizsgálatot végeztek a nyelvi előkészítő évfolyamok kezdetétől. A vizsgálatokat nyelvtudás felmérő tesztre, kérdőívekre és nyelvérték tesztekre alapozták. A minta 64 iskolát tartalmazott. A kezdeti eredmények azt mutatták, hogy a tanulók nyelvtanulási motivációja folyamatosan fejlődött, akárcsak a nyelvtudásuk. Érdekes, hogy a pozitív eredmények ellenére az teljesítmények széles spektrumot fedtek le, azaz jelentős egyéni eltéréseket ábrázoltak. Nikolov és munkatársai úgy vélik, hogy a NYEK egyik fő célja kevésbé valósult meg: a felzárkóztatás nem jött létre, mivel azok a diákok, akik kifejezetten a hátrányos helyzet csökkentése miatt választották ezt a képzést, gyengébb eredményt értek el a nyelvtudásmérő teszten, mint azok, akik kimondottan az adott nyelv iránti érdeklődésük miatt választották a NYEK-et. (Nikolov és mtsai 2009)

B) NYEK felmérés: Fehér Könyv az idegennyelv-oktatásról (2012)

A NYEK-ről az Idegennyelv-oktatás Fehér Könyvében is kapunk egy helyzetelemző és problémákat felsoroló jelentést (Fehér Könyv 2012). Eszerint már az első évben (2004-ben) 407 iskola 12.000 diákja kezdte meg tanulmányait a nyelvi előkészítő évfolyamon. A nyelvi előkészítő évfolyamon legalább heti tizenegy órában kellett biztosítani az idegen nyelvi képzést, ami a heti 27,5 órás időkeret minimum 40%-át jelentette. A fennmaradó időkeret 25%-ában informatikai képzést nyújtottak, továbbá a maradék óraszámot képességfejlesztésre kellett fordítani (Fehér Könyv 2012). A program során a tanulóknak lehetőségük volt második idegen nyelvet is tanulni az előkészítő évben, alacsonyabb óraszámban. Ezekre az évfolyamokra emelt normatívát kaptak az iskolák.

A nyelvi előkészítő évfolyam céljai a következők:

- a) a tanuló tanulmányait emelt szintű nyelvi érettségivel zárja;
- b) a tanuló motivált legyen az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban;
- c) önálló nyelvtanulóvá váljon.

A nyelvi előkészítőn a képzés ideje öt év lett. Az első év után átfogó felmérés készült a képzés finanszírozásáról. Az adatok alapján a költségvetési törvény szerint a 2011/2012-es tanévben 64.000 Ft/fő/év kiegészítő hozzájárulást kapnak a nyelvi előkészítő évfolyam idejére az iskolák közvetlenül az államkincstártól: $11.149 \times 64.000 \text{ Ft} = 713.536.000 \text{ Ft}$. A 2011/2012-es tanévben 9. nyelvi előkészítő évfolyamon 11.149 tanuló tanult (összes tanuló nappali képzésben: 1.656.242, ebből középiskolás: 567.451 fő). 296 intézményben (121 szakközépiskolában és 184 gimnáziumban) indult nyelvi előkészítő évfolyam.

Az eredmények alapján elmondhat, hogy:

- a) a nyelvi előkészítő évfolyamos diákok körülbelül fele a 13. tanév végén érettségizett, míg a többiek korábban teljesítették az érettségi vizsgát;
- b) a 13. tanév előtt vizsgázók többsége egy tanévvel előbb, a 12. osztályban tett sikeres érettségi;
- c) az emelt szintű érettségit tett diákok megoszlása iskolatípusok szerint a 2008/2009-es tanévben: normál tantervű: 7,94 %, NYEK: 21,77 %;
- d) a NYEK évfolyamok indításakor cél volt, hogy a képzés végére a tanulók eljussanak az emelt szintű érettségiig. Emelt szinten azonban csak kevesen érettségiztek.

A program kapcsán a következő problémákra derült fény:

- a) ok tanár kifogásolta, hogy a csoportok összetétele heterogén.
- b) A NYEK-et végzett tanulók 51 %-a nem választaná ezt a képzést, ha újra dönthetne.
- c) A tanulói nyelvtanulási kedv csökken a sikeres nyelvvizsga vagy érettségi után.
- d) Az iskolák egy része (22%) a nyelvi előkészítő év befejezése utáni években nem tudja biztosítani az előírt magas óraszámot.
- e) Az előrehozott nyelvi érettségit vagy nyelvvizsgát követően a tanulók közül sokan nem folytatták a nyelvtanulást.
- f) A NYEK azon célja, hogy a diákok önálló nyelvtanulóvá váljanak, nem valósult meg.
- g) A kialakított NYEK csoportok nagy része kezdő szintről indult annak ellenére, hogy sok diák több évig tanulta az adott nyelvet az általános iskolában.
- h) Nem állnak rendelkezésre kifejezetten erre a képzésre szánt tankönyvek (Fehér Könyv 2012).

C) NYEK felmérés: Fehérvári (2007)

A programról 2007-ben az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet is készített egy felmérést (Fehérvári 2007). A vizsgálatba 200 iskolát vontak be, mely során kérdőíves adatfelvételen vettek részt az iskolaigazgatók, mélyinterjún a nyelvi program vezetői, és kérőíveket töltöttek ki a NYEK-es diákok, valamint a más képzésben résztvevő tanulók. Fehérvári tanulmánya jelentős, hiszen az empirikus adatok rendkívül széles mintát foglalnak magukba: 1947 tanulói kérdőív, melyet 993 nyelvi előkészítőn és 954 nem nyelvi előkészítőn tanuló diák töltött ki. Kutatásunk számára Fehérvári azon eredményei jelentősek, melyek a hátrányos helyzetű tanulók eredményeire összpontosítanak. Érdekes megjegyezni, hogy Fehérvári tanulmányából, mely elsősorban mélyinterjúkra támaszkodik, az derül ki, hogy a nyelvi előkészítő képzést:

(...) csak igen kevesen választják, de akadnak olyan iskolák, ahol a szociális szempontok is szerepet játszottak a képzés bevezetésében. Néhány szakközépiskola úgy vélte, hogy ez egy vissza nem térő lehetőség a hátrányos helyzetű családok számára, hogy gyermekeik színvonalas nyelvi képzésben részesüljenek (Fehérvári 2007: 8).

A mélyinterjúkból kiderül, hogy az iskolaigazgatók gyakran azért gondolják, hogy a nyelvi előkészítő képzés csökkentheti a hátrányos helyzetből eredő lemaradást, mivel a szegény családokból érkező tanulók szülei nagy valószínűséggel sohasem

tudnak különórákat, vagy nyelvtanfolyamokat kifizetni gyermekeiknek. Így a heti 14 nyelvi óra a nulladik évfolyamon rendkívüli lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek. Fehérvári kutatásából szintén kiderül, hogy más célokat tud megvalósítani a gimnáziumban elindított nyelvi előképzéses évfolyam, és teljesen mást a szakközépiskolában (elsősorban humán és közgazdasági profilú) bevezetett nyelvi előképzéses osztály: „A szerkezetváltó gimnáziumok és az elit szakközépiskolák inkább tehetséggondozó programnak tartják, míg a nem elit szakközépiskolák tekintik leginkább felzárkóztatásnak a nyelvi előkészítőt.” (Fehérvári 2007: 16).

Nikolov és Ottó felméréséből kirajzolódik az a tendencia, hogy maguk a diákok is eltérő megfontolásból jelentkeznek a NYEK-es képzésre: azok a tanulók, akik felzárkózni szerettek volna, sokkal kevésbé tudtak fejlődni, mint azok, akiket a nyelvtanulás szeretete ösztönzött az előkészítőre. Nikolov és Ottó nyelvi felméréseinek eredményei ugyanis nem mutattak különbséget a bemeneti és a kimeneti ponton. Ez annyit jelent, hogy nyelvtanuláskor az elvártnál jóval kevesebbet fejlődtek. Nikolov és Fehérvári kutatása, még ha másképpen is, de kimutatja, hogy a NYEK egyik fő célját – azaz a hátrányos helyzet csökkentését – nem teljesítette. Összességében megállapítható, hogy a NYEK-es osztályokban gyakran visszatérő jelenség a kudarc és a felzárkóztatás problematikája, mely szinte mindig a gyengébb képességű diákokkal kapcsolatos (Nikolov és mtsai 2009).

Másképpen fogalmazva: aki a nyelvtanulásban örömet leli, jobban profitál belőle, mint az, akiben tudatosult a lemaradása, és ennek kompenzálása a motiváció forrása. Ezek az adatok arra is utalnak, hogy azok a diákok, akik főként azért választották a NYEK-évfolyamot, mert az általános iskolai hátrányukat kívánták kompenzálni, céljukat kevésbé érték el. Bár a NYEK egyik lényeges oktatáspolitikai célkitűzése a felzárkóztatás, ez nem valósult meg maradéktalanul (Nikolov és mtsai 2009b: 185).

Fejezetünkben a nyelvi előkészítő évfolyam vizsgálatát követően, térjünk rá az *Arany János Tehetséggondozó Program* rövid áttekintésére, illetve annak a nyelvtanulásban kifejtett hatására és eredményességére. A program két szempontból jelentős kutatásunk számára, mivel az egyik deklarált célja a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása. Ezt követően feltárjuk, milyen kutatások jöttek létre, illetve milyen tanulmányok születtek az *Arany János Tehetséggondozó Program* keretében a nyelvtanulással kapcsolatban.

6.3.3. Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP)

Az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította az *Arany János Tehetséggondozó Programot*. Fő célja az volt, hogy hátrányos helyzetű tanulóknak biztosítson iskoláztatási segítséget elsősorban kistérségekben, különös figyelemmel a tehetséges diákok kiválasztására és felkarolására (Fehérvári & Liskó 2006). A program sajátossága volt, hogy kistélepusléseken élő tehetséges hátrányos helyzetű tanulókat célzott meg. Ahogy ez az Oktatási Minisztérium felhívásából is kiderül, a kistélepusléseket 2000-ben az 5000 főnél kisebb lélekszámú községekre korlátozta, ezáltal inexplicit módon a hátrányos helyzetet is definiálta telepuslési hátrányként és kifejezetten tehetséggondozás céljából szelektálta a diákokat (Fehérvári & Liskó 2006). Az Oktatási Minisztérium közleményéből kirajzolódik egy olyan program, melynek alapelvei között szerepel, hogy a tanuló kollégiumi nevelésben részesüljön, melyet a programban résztvevő intézmény biztosít, valamint, hogy a tanuló lehetőségei szerint sikeres középiskolai érettségizhez és egyetemi továbbtanuláshoz kell segíteni (OM közlemény). Dolgozatunk számára kiemelkedően fontos, milyen célokat tűztek ki, valamint milyen tapasztalatokat szereztek az AJTP keretén belül az idegen nyelv oktatásában.

Az AJP működése remekül követhető egy gyakorlati példán keresztül. A szolnoki Varga Katalin Gimnázium Arany János Tehetséggondozói Programja a kezdetektől, 2000-től működik. Az idegennyelv-oktatás területén kiemelik, hogy az AJTP eredményessége a nyelvtanítás hatékonyságával mérhető leginkább, mely deklaráltan megjelenik a helyi tantervben is. Indoklásuk szerint valószínűleg a hátrányos helyzetű gyerekek leginkább a nyelvtanulás területén maradnak le, mivel alacsony az óraszám, valamint a tanárok képzettsége nem megfelelő. Fehérvári és Liskó (2006) tanulmányához hasonlóan ebből az állapotfelmérésből is kiderül, hogy a hátrányos helyzetű családok nem tudják motiválni az idegen nyelv tanulására gyermekeiket, ahogyan anyagi nehézségeik és lehetőségeik miatt különórákra sem tudják járatni őket.

Hasonló problémákról és nehézségekről ír Szilágyiné (2010). Tanulmánya rávilágít arra, hogy az AJP-ban résztvevő tanulók eltérő szociális háttérük miatt nyelvi hátránnyal érkeznek a képzésbe. Ezt támasztja alá Nikolov (2003) megállapítása is, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében a legnagyobb lemaradás az idegennyelv-elsajátítás területén. Mind Szilágyiné (2010), mind Nikolov (2003) kiemeli a nyelvérték tesztek jelentőségét, mely nem csak felépítésében, hanem implikációjában is fontos szerepet tölt be. A nyelvérték teszt alkalmazható tehetséggondozás megállapításakor, valamint nyelvi tanuló csoportok létrehozásakor is. Nikolov olvasatában a nyelvérték

egy olyan mérőeszköz, mely azt jósolja meg, hogy mennyi idő alatt sajátíthat el egy nyelvet a tanuló, így az jól használható arra, hogy kiszűrje a nehezebben haladókat, s így számukra intenzívebb vagy intervenciós nyelvtanulási formát javasolhat (Nikolov 2003a). Az Arany János Tehetséggondozó Program további sajátossága, hogy habár az egyik fő célja a tehetséges gyerekek kiemelése és esetleges lemaradásuk pedagógia módszerekkel és lehetőségek biztosításával történő kompenzálása, emellett az idegennyelv-oktatás területén is olyan körülmények biztosítása, melyek a hátrányos helyzetű tanulókat hasonló, vagy akár ugyanolyan helyzetbe hozzák, mint nem hátrányos helyzetű társaikat.

6.4. Nemzetközi kitekintés

A hátrányos helyzet és a nyelvoktatás problematikája a nemzetközi szakirodalomban is jelen van, és országtól, kontinentstől függetlenül számos ponton hasonlóságokat mutat. Megállapítható, hogy a hátrányos helyzet szinte mindenhol a szegénység szinonimája, és kultúrától függően a nyomornegyedek oktatáspolitikai problémája. Az idegennyelv-oktatás gyakran jelenik meg a nemzetközi tanulmányokban is a hátrányos helyzetből való kitörés egyetlen lehetőségeként. A hátrányos helyzet fogalma, mint láttuk a nemzetközi szakirodalomban is sokrétű, nem egyszerűen definiálható. Ez a nyelvhasználatban is megfigyelhető, hiszen a hátrányos helyzet leírására számtalan angol nyelvű terminus használatos:

- low SES= low socio-economic status (alacsony szociökonomikus háttér)
- disadvantaged children (hátrányos helyzetű gyermekek)
- children at risk (veszélyeztetett gyermekek)
- children from deprived background (hátrányos helyzetű gyermekek)
- vulnerable children (No Child left behind) (veszélyeztetett gyermekek)

Az angol terminusok fordításban szinte mindig hátrányos helyzetként jelennek meg, hiszen a számos aspektus, ami a fogalomban jelen van, szűkebb kontextusban értelmezhető. Bizonyos kutatásokban a *disadvantaged* jelző kifejezetten az alacsony jövedelemre utal, ahol a gyermek mindennapos meleg iskolai étkeztetésre jogosult. Ugyanakkor a jelző lefedhet jómódban élő családot is, ahol a gyermek diszfunkciós családban él, például elvesztette egyik szülőjét. A terminushoz a nemzetközi szakirodalom is túlnyomórészt anyagi és érzelmi hátrányt társít. Nemzetközi kitekintésünket három kontinens, vállaltan nem reprezentatív példáján keresztül mutatjuk be. A hátrányos helyzet értelmezése és megoldása országoként és kultúráként eltérő. Ázsiai, észak-amerikai és európai példákat állítottunk sorba, amelyek magukban hordozzák az interkulturális jellegzetességeket és egyedi sajátosságait.

Ázsia vonatkozásában thaiföldi és indiai kutatásokra hivatkozva az ázsiai országok sajátosságai párhuzamba állíthatók a magyar jellemzőkkel. A legtöbb ázsiai ország anyanyelvi kultúrája nem mutat hasonló karakterjegyeket az angolszász nyelvekkel, ez megfeleltethető azzal az érvel, amit Magyarországon is gyakran felhasználnak, mint a nyelvtanulás egyik kerékkötője (Andor 2000). Egy thaiföldi kutatás szerint a hátrányos helyzetű, azaz nyomornegyedekben élő tanulók számára az angol nyelv kiejtése, szintaxisa, valamint az idiómák használata különösen nehézzé teszi a nyelvtanulást (Wiriyachitra 2002). További hétköznapi problémák forrása, hogy a tanulóknak nagyon ritkán adódik lehetőségük arra, hogy a nyelvet igazi, élő szituációban használják. Ez a magyarországi kistelepülésekre és hátrányos régiókra is halmozottan igaz. Wiriyachitre (2002), Tangkijmongkol és Wasanasomsithi (2013) szintén kiemeli, hogy a hátrányos helyzetű nyelvtanítás problematikája három nagy okra vezethető vissza:

- a) *a nyelvtanárok hiánya, nem megfelelő képzése*: Thaiföldi sajátosság, hogy a nyelvtanárok 80%-a nem rendelkezik főiskolai vagy egyetemi képzéssel. Ezért a 2006-os helyi oktatáspolitikai intézkedések között szerepel az önkéntesség elősegítése és támogatása az idegennyelv-oktatás területén. Ez az észrevétel erősen párhuzamba állítható Terestyéni (2000) idevágó megállapításaival: „A vonatkozó hazai adatok azt jelzik, hogy egyfelől a tanárok nyelvek szerinti összetétele egyelőre kevésbé felel meg az igényeknek (...) másfelől túl alacsony a nyelvtanárok száma (...) A kedvezőtlen helyzet okait nyelvtanárok egyetemi-főiskolai képzésének mennyiségi korlátjában kell keresnünk” (Terestyéni 2000: 67).
- b) *tananyaggal kapcsolatos és módszertani hiányosságok, nem megfelelő technológiai ellátottság*: Wiriyachitre (2002) rámutat arra, ami Terestyéni (2000) és Andor (2000) is kiemel tanulmányaikban, hogy a tananyag és a helyi szükségletek, valamint a célok nem fedik egymást. Gyakran visszatérő problematika, hogy a nemzeti alaptanterv/kerettanterv nem feleltethető meg a hátrányos régiók tanulási szükségleteinek. Nikolov (2009a, 2009b) tanulmányában és Einhorn (2015) cikkében is felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy kérdőíves vizsgálatokból is kiderül, hogy még a 2000-es években is tért hódít a nyelvtani-fordító módszer és a frontális tanítás.
- c) *a nyelvtanulók*: Az ázsiai országokban különösen fontos szerepet játszik az interkulturális háttér, de az oktatás eltérő szociokulturális beágyazottsága miatt az ázsiai nyelvtanulók gyakran passzív befogadók. Ez a fajta tanulási stratégia azonban jelentősen akadályozhatja a nyelvtanulás eredményességét, az ún. „output” létrehozását.

Az ázsiai tanulmányokból kirajzolódik, hogy a fejlődés egyik legfontosabb útja, hogy azonosítsák a hátrányos helyzetű tanulók szükségait, tanulási nehézségeit, és a nyelvtanárokat olyan sajátos oktatásban/továbbképzésben kell részesíteni, melynek során megértik és elfogadják a hátrányos helyzetből fakadó interkulturális, szociokulturális és pszichológiai sajátosságokat (Tangkijmongkol & Wasanasomsithi 2013). Ez utóbbi karakterjegyek nem ritkán akadályozzák a nyelvtanulás sikerességét, és ezek kiküszöbölésével közelíthetők a célok és a helyi szükségletek.

Észak-Amerika vonatkozásában a szegregáció és a de-szegregáció fogalma megkerülhetetlen. Különösen fontos megemlíteni a „color-blindness” (színvakság) fogalmát, mely az iskolai deszegregáció folyamatára utal. Jelen esetben a színvakság kétféle magyarázatot takar: egyfelől az egyenlőség megteremtésének folyamatát jelenti, másrészt a fogalom kritikájára is utal, mivel elfogult (azaz színvak) politikák befolyásolják és határozzák meg a társadalmi különbségeket. A színvakság a tanításban azonban arra a jelenségre is utal, hogy a pedagógusra ne legyen hatással a diák etnikai származása (Vidra & Feischmidt 2010). Darling-Hammond rámutat arra, hogy az USA-ban a kisebbségek (afro-amerikai és spanyol) évtizedeken keresztül alacsonyabb eredményt értek el az amerikai kompetencia teszteken (national assessments in reading, writing, mathematics, and science), de különösen az 1990-es évek eredményeiben jelentkezik a különbség még nagyobb mértékű torzulása. Ez részben a folyamatosan növekvő bevándorlási hullámnak is köszönhető, aminek következtében jelentősen emelkedik azon tanulók létszáma az alapfokú oktatásban, akiknek az angol nem az anyanyelve, illetve nagyon komoly nehézségekkel beszélnek azt (Darling-Hammond 2001). Így az Amerikai Egyesült Államokban nemcsak azzal a problémával szembesül az oktatáspolitikai, hogy kiemelkedően magas azon tanulók száma, akik semmilyen idegen nyelvet nem beszélnek, hanem azon bevándorló családok gyermekeinek a száma is kiugróan magas, akiknek az angol anyanyelvi kompetenciájuk nagyon alacsony. A nyelvi hátrány kérdése így a bevándorló, hátrányos helyzetű családokat többszörösen is érinti.

Európa tekintetében az európai idegennyelv-oktatással (ELT, TEFL) foglalkozó szakirodalom meghatározó eleme lett a menekült/bevándorló családok gyermekeinek nyelvi és iskolai integrálása (refugee language policy, teaching English to refugees). Közép- és Kelet-Európa országai, Csehország, Szlovákia, Lengyelország, Románia a hátrányos helyzet fogalmát a nyelvoktatás terén hasonló paraméterek mentén értelmezi, mint az a magyarországi közoktatásban is megfigyelhető (jövedelem, etnikai-kisebbség, Roma származás, szegregáció, iskolák gettósodása mentén), azonban a skandináv országokban és Németországban a hangsúly kifejezetten a bevándorlók gyermekeinek nyelvi

hátrányára tevődik. Ez utóbbi helyzet viszont egy másfajta problematikát eredményez: a menekültek gyakran erős motivációval rendelkeznek, hogy elsajátítsák a befogadó ország anyanyelvét, hiszen így tudnak a leghatékonyabban integrálódni. Ez azonban már a második anyanyelvük lesz, és gyakran a bevándorló családok gyermekei kétnyelvűvé válnak. A hátrányos helyzetből adódó lemaradás az integrálás első fázisában jelentős (Dahl és mtsai 2018).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az idegennyelv-oktatás problematikája a hátrányos helyzetű régiókban és intézményekben egy felismert jelenség, azonban gyakran az eltérő, akár országon belüli regionális sajátosságok, vagy oktatáspolitikai intézkedések miatt nehezen mozdítható elő változás. Szintén meg kell különböztetni a hátrányos helyzet fogalmának változatos értelmezését az adott országokban, hiszen ezt az utóbbi évtized domináns bevándorlási politikája és migrációs törekvései is jelentősen ártírták. Ami sikeres projektnek és kezdeményezésnek tűnik, azok gyakran helyi, szűkösen behatárolható programok, ami arra enged következtetni, hogy a hátrányos helyzetű idegennyelv-oktatás akkor válhat eredményesebbé, ha figyelembe veszi az adott terület kulturális-gazdasági jellemzőit vagy több, már működő projekthez kapcsolódnak az érintett intézmények.

6.5. Hátrányos helyzetű iskolák problémái Kelet-Magyarországon

A hátrányos helyzet fogalmának értelmezését és a nemzetközi példák összehasonlítását követően vizsgáljuk meg a kutatásunk fókuszában álló régió problémáit. Kelet-Magyarországot, azon belül is Hajdú-Bihar megyét számos jellemzően hátrányos helyzetű kistérség és iskola jellemzi. Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzódó problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvoktatás komplex rendszerét. Ennek bemutatása a Kvalitatív kutatás című, 8.fejezetben részletesen megtalálható. Ebben a fejezetben kifejezetten a legfontosabb problémákat emeljük ki, melyek minden általunk felkeresett intézményben azonnal felszínre kerültek. Ehhez hozzárendeltünk releváns szakirodalmi hivatkozásokat és az általunk levezetett interjúkból kiemelt részleteket. A sajátosságok feltárására felkerestük egy tankerület jellemzően hátrányos helyzetű intézményeit, ahol kilenc intézményvezetővel és kilenc nyelvtanárral készítettünk félig strukturált interjúkat. Az interjúk átírásra kerültek, és a kutatási kérdésekhez kapcsolódó interjúkérdésekre kapott válaszokat csoportosítva szekciókra bontottuk a feldolgozott interjúkat (lásd 8. fejezet). Ebből kirajzolódnak az intézmények anyagi és erkölcsi nehézségei, a szakmai hálózat hiánya, a nyelvtanárok gyakran kilátástalan küzdelme, a családi háttér kiemelten

fontos befolyása, a nyelvtanulói karakterjegyek sikeresség szempontjából. Ezáltal egy átfogó és részletes állapotfelméréshez jutottunk. Kutatásunk számára a legfontosabb összegző gondolatokat az alábbiakban gyűjtöttük össze:

1. csökkenő gyereklétszám
 - 1.1. növekvő hátrányos helyzetű tanulói létszám
 - 1.2. növekvő SNI-s tanulók száma, akiknek az integrálásához szakpedagógus szükséges
2. alacsony tanári fluktuáció, amely pozitív jegyként értelmezhető
 - 2.1. távozó kolléga pótlása különös nehézséget jelent
 - 2.2. megoldás: áttanítás, több telephelyen történő helyettesítés
3. csoportbontás problematikája
 - 3.1. szegregációt erősíti, az erősebb és a gyengébb csoportok meghatározzák a tanulók fejlődési ütemét és lehetőségeit
 - 3.2. nyelvoktatásban kiemelten fontos, de a vegyes csoportok megkönnyítik a tanár és a társtanulás jelenségét is
 - 3.3. differenciálás nem jellemző az intézményekben
4. idegen nyelv választása: jellemzően az angol vagy a német nyelv közül tudnak választani a tanulók; döntés leggyakoribb okai
 - 4.1. családi befolyás
 - 4.2. tanári/intézményvezetői döntés, gyakran a nyelvtanár óraszám kiegyenlítése céljából
 - 4.3. jellemzően angol csoportba kerülnek a gyerekek jobb tanulmányi eredményeik alapján, azaz a németes csoportok gyakran jellemzően hátrányos helyzetű és gyengébb képességű tanulókkal van tele
 - 4.4. pár iskolában tudatosan, szakkör keretében szerettetik meg mindkét idegen nyelvet a tanulókkal, pedagógust választanak a gyerekek
5. digitális eszközhasználat
 - 5.1. iskolák felszereltsége előregedett, de laptopok, okostáblák jellemzően megtalálhatóak; tanárok az IKT eszközöket a legalapvetőbb célokra használják, pl. hanganyag lejátszása, játékos videók megmutatása
 - 5.2. tabletet alkalmazó iskolákban a tabletnek erősen motiváló hatásáról számoltak be a pedagógusok
 - 5.3. tanulók okoseszköz, elsősorban mobiltelefon használata, ellátottsága magas, mégis többségében tanulásra ezeket nem használják
6. nyelvpedagógia módszertan: a diagnosztikus felmérésből egy jellemzően vegyes kép körvonalazódik
 - 6.1. a pedagógusok többsége tudatosan és pontosan nevezi meg a legfontosabb nyelvpedagógiai szakkifejezéseket és irányokat, azonban azok

alkalmazásánál gyakran osztálytermi kudarcról, tanulói érdektelenségről számoltak be

- 6.2. kommunikatív módszert ismerik és alkalmazzák, ahol a beszédet és a kommunikációt jelölik meg a legfontosabb célnak, felismerve, hogy a nyelvtani hiányosságokat is felül kell írnia a kommunikáció megvalósulásának
- 6.3. továbbra is a frontális tanítás a legjellemzőbb
- 6.4. gyakori a kreatív feladatok alkalmazása
- 6.5. drámapedagógia, bábjátás alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók bevonására
7. értékelés sokszínűsége
 - 7.1. érdemjegy alapú az értékelés, annak ellenére is, hogy a legtöbb esetben ez nem működik, hiszen sem elrettentő, sem motiváló hatása nincs a családi közömbös háttér miatt
 - 7.2. alternatív értékelési forma nagyon ritkán jelent meg: tanulótárs általi értékelés, illetve önértékelés egy-egy iskolában játszott szerepet
 - 7.3. szöveges értékelés, illetve egyéni, szóbeli értékelés nem alkalmazott
8. pedagógusok munkájához a legfontosabb segítséget két dologban jelölték meg:
 - 8.1. pedagógiai asszisztens alkalmazása, aki elsősorban a differenciálás megvalósításában segítene
 - 8.2. modernebb eszközellátottság, tabletek, laptopok

Jelen fejezetben a leggyakrabban visszatérő problémákat emeljük ki, röviden utalva rájuk interjúrészletekkel. A teljes lista a 9. fejezetében kerül kifejtésre.

6.5.1. Csökkenő gyermeklétszám

A csökkenő gyermeklétszám általános probléma az általunk felkeresett iskolákban, ez a jelenség a szakirodalomban is számos kutatás tárgya (Liskó 2009; Buda 2017).

Az adatokból az is kiolvasható volt, hogy a cigány gyerekek főként olyan általános iskolákban tanulnak, amelyek a településen a legalacsonyabb presztízsű iskolák közé számítanak, ahova a cigány gyerekeken kívül az adott környéken élő legszegényebb családok gyerekei járnak, vagyis az általános iskolák szintjén nemcsak etnikai, hanem társadalmi szegregáció is tapasztalható, azaz ami a cigány gyerekek oktatásáról elmondható, az nagy valószínűséggel a nem cigány hátrányos helyzetűekre is vonatkozik. (Liskó, 2009)

A szegregáció megfigyelhető az általunk vizsgált iskolákban is, melyeknek következménye a csökkenő létszám. A tanulók száma azonban kritikus kérdés az iskolákban, mert a finanszírozás létszámhoz kötött. Ez a gyakorlatban azt is jelenti, hogy létszámtól függően kaphatnak az iskolák segítő státuszokat (például pedagógiai vagy gyógypedagógiai asszisztentst), de létszámfüggő a csoportbontás lehetősége, illetve az indítható osztályok száma is. Ez pedig kritikus kérdés nem csak az oktatás színvonala, hanem a pedagógusok egzisztenciális biztonsága miatt is. A születések száma általában véve is csökken, de a hátrányos helyzetű településeken a fiatalok elvándorlása miatt ez a probléma jelentősebb. Az intézményvezetők folyamatos és állandó csökkenő tendenciáról számoltak be, ahol nem ritka a 25-30%-os tanulói létszámcsökkenés.

Ezekben az iskolákban koncentráltan jelentkeznek a tanulói összetételből eredő problémák. Több a tanulási nehézséggel, viselkedési problémával küzdő tanuló, de kevés helyen vannak segítő munkatársak, és általában nehezebb a hozzáférés a szaksegítséghez (fejlesztő pedagógus, logopédus, pszichológus). A nagyobb igénybevétel és a látványos sikerek hiánya jobban megterheli a pedagógusokat; ezekben az iskolákban nagyobb a kiégés-veszély. (Buda 2017: 16)

A városokban, ahol több iskola is van, a tanulólétszám alakulása elsősorban az iskolák helyzetétől függ. Az iskola „rossz híre” – ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy „ott sok a cigány gyerek” – önmagát beteljesítő jóslatként működik. E folyamat másik oldala, hogy ha az iskolának nincs kifejezetten rossz híre, ami azt is jelenti, hogy stabilan alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményben, és képes folyamatos erőfeszítéssel, tudatos munkával emelni a reputációját, akkor akár növekedhet is a tanulólétszám.

6.5.2. A hátrányos helyzetű és az SNI¹ tanulók aránya

A hátrányos helyzetű tanulók magas aránya egy iskolában azt jelenti, hogy ott koncentráltan jelennek meg szociális, tanulási és magatartási problémák. A tanulók nehéz, némely esetben telepi körülmények közül érkeznek. Nincs felszerelésük, gyakran ápolatlanok, kialvatlanok; otthon nem tudnak házi feladatot készíteni, szülői segítségre nem számíthatnak. Magas arányuk miatt nem tud érvényesülni az elkötelezettebb tanulók jó mintája. Csányi (2007) kiemeli:

1 SNI: A **sajátos nevelési igény** (SNI) gyűjtőfogalom, amely többletjogokat biztosít a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek, tanulóknak. A sajátos nevelési igényt szakértői bizottság állapítja meg, kategóriái: mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékkal élő vagy halmozottan fogyatékos.

Számuk {SNI} jelentős, jócskán meghaladja a hivatalosan sajátos nevelési igényűként számontartott tanulókéét. Az arány 538 a 404-hez. A hátrányos helyzet előfordulása mindkét csoportnál rendkívül magas: az SNI csoportnál 75%-os, a [szürke zónás] SNI csoportnál 79%-os. Az adatok magukért beszélnek: a rossz szociokulturális körülmények mindenképpen meghatározó szerepet játszhatnak a jelzett tanulási problémák előfordulásában. (Csányi 2007:62)

Ahogy az előző részben említettük, a jobb helyzetű tanulókat a szülők gyakran elviszik ezekből az iskolákból egy másik intézménybe vagy településre, ahol alacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Emiatt ezekben az iskolákban/osztályokban mindennapos küzdelem az is, hogy a tanulók egyáltalán valamit tevékenykedjenek, haladjanak egy tanórán. Az SNI tanulók integrálására a tanulói létszám nyomása miatt akkor is rákényszerülnek az iskolák, ha erre nincsenek meg a feltételek. Gyakran az intézmények egymáshoz küldik az SNI tanulókat, illetve ún. erőltetett integrációt kell alkalmazniuk, ami arra utal, hogy az SNI tanulónak eltérő tanterv szerint kellene haladnia, azonban ilyen osztály nem lévén, a tanulónak normál közösségbe kell integrálódnia. Már az első osztályokban világosan látszik, kik azok a tanulók, akik nem fogják tudni teljesíteni a követelményeket. Az ő valódi felzárkóztatásukra gyakorlatilag nincs esély, hiszen az erre fordítható források gyakorlatilag megszűntek. A legtöbb helyen nincs sem korrepetálásra, sem felzárkóztatásra lehetőség, csupán a tanterv biztosította heti három óra. Feltételezésünk szerint ezek a tanulók úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy nem várnak el tőlük teljesítményt. A bukási arányok ugyanis alacsonyak. A buktatás egyébként sem lenne megoldás, hiszen az alapproblémát nem kezelné, viszont a túlkorosság fokozná a nehézségeket. A probléma „kezelésére” az iskolák felső tagozatban csoportbontást alkalmaznak, általában magyar, matematika és nyelvi órákon. Ez szinte kivétel nélkül teljesítmény alapú, és lényegében a leszakadó gyerekek elkülönítését jelenti.

E kutatás keretében nem volt lehetőségünk megvizsgálni, de feltételezhető, hogy az ún. felzárkóztató csoportokban igen alacsony a tanulók teljesítménye. Az egyetlen kivételt jelentette ezalól egy iskola, ahol vegyes csoportokban tanulják a gyerekek a nyelvet. Figyelemre méltó, hogy a szegregálódás ellen sem a fenntartó, sem az önkormányzat nem próbál tenni semmit. Ez annál is inkább szomorú, mert a legkirívóbb esetekben – kettő településen – hosszú évekig, évtizedekig tartó folyamatokról van szó; bár nyilván lett volna lehetőség intervencióval megakadályozni ezt. Ezzel kapcsolatban fontos tudnunk, hogy a nyilvántartásokban megjelenő hátrányos helyzetű tanulók száma jóval alatta lehet a valóságnak, hiszen ma már a szülőknek kell bemenniük az önkormányzatokhoz az igazolásért, és semmilyen érdekük nem fűződik ahhoz, hogy ezt ténylegesen meg is tegyék.

6.5.3. A tanári kar, nyelvtanárhiány

Iskolai eredményességet vizsgáló kutatásában Széll (2015) rámutat, hogy a pedagógia munka hozzáadott értéke kimagasló, különösen a veszélyeztetett iskolákban. Ugyanakkor az is gondot jelent, ha bizonyos területen túl sok pedagógus van, mert nehéz nekik elegendő órát adni. A csökkenő gyermeklétszám miatt például van olyan iskola, ahol túl sok tanító van; ezt a problémát átképzéssel próbálják orvosolni. Az iskolák ellátottságát – beleértve az épületet magát is – alapvetően a pályázati források határozzák meg. A jó állapotú iskolákat korábbi pályázatokból újították/újítják fel. Ahol kimaradtak ebből, ott az épületek szűkösek, rossz állapotúak, és esély sincs arra, hogy a felújításhoz, bővítéshez szükséges hatalmas összegeket a működtető (a helyi önkormányzat) előteremtse. Több iskolában tanteremhiány van, nehéz megoldani a csoportbontásokat. Szerencsés a helyzet ott, ahol az önkormányzat tudott pályázni az iskola korszerűsítésére.

6.5.4. Iskolai stratégiák

Babusik (2002) kutatásából kiderül, hogy azok az intézmények sikeresebbek, ahol bevonják a szülőket az iskola életébe, valamint ahol a pedagógusok attitűdjei kevésbé kirekesztőek, mint ahogy erre láttunk példát az Amerikai Egyesült Államokból származó color-blinded – színvaktság fogalma esetében.

Az egyik leggyakrabban alkalmazott stratégia a tanulók, illetve szüleik „becsábítására” a vonzó oktatási kínálat, csoportbontás, valamilyen tagozat, emelt szintű oktatás felkínálása. Ezek között leggyakrabban a nyelvoktatás szerepel. Kimondva - kimondatlanul a csoportbontás, a tagozatok, „orientációs osztályok” a hátrányos helyzetű gyerekek elkülönítését is szolgálják.

Ki kell emelni Havas és Liskó kutatását is, akik olyan intézményeket vizsgáltak, ahol a roma tanulók aránya magas.

Azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál magasabb az általános iskola után tovább nem tanuló romák aránya azokban az iskolákban, amelyek elkülönített roma többségű osztályokat működtetnek, amelyekben a romák oktatásához speciális tanterveket alkalmaznak, valamint azokban az iskolákban, amelyekben a pedagógusok negatívan különböztetik meg a roma tanulókat, ahol az átlagosnál gyakrabban büntetik őket, és ahol csökkentett követelményeket érvényesítenek velük szemben. (Havas & Liskó 2005: 93)

7. A KVANTITATÍV KUTATÁS

Empirikus kutatásunk célja, hogy rávilágítson a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvtanulási nehézségeire, szokásaira, feltárja a jellegzetes stílusjegyeket, mind nyelvtanulói mind nyelvtanári szemszögből. A kutatás e két aspektust követve két lépcsőben történt meg. Egyrészt célunk volt a tanulói nyelvérzék és nyelvi kompetencia sajátosságainak megismerése, amelyet kvantitatív kutatási keretek között terveztünk és valósítottunk meg. Ugyanakkor az iskolarendszer másik kiemelkedő fontossággal bíró aktorai, a tanárok szemszögének, sajátosságainak, tapasztalatainak feltárása is kiemelkedő relevanciával bír a témában. Ennek érdekében, valamint a mennyiségen túl a minőségileg is mélyebb tartalmú információgyűjtés okán kvalitatív kutatási keretek közt biztosítottunk teret a nyelvtanárookra vonatkozó sajátosságok megismeréséhez.

A következőkben részletesen ismertetjük a kvantitatív kutatásban alkalmazott mérés körülményeit, a mérésben részt vett tanulókat és tanáraikat. A kutatás megtervezésekor figyelembe kellett venni a vizsgált területek jellegzetességeit, azok kutatásmódszertani sajátosságait, a minta sajátosságait, továbbá a nyelvérzékkutatás kvantitatív jellegét is. A kutatásunk során két, egymást kiegészítő kutatásmódszertani megközelítést alkalmaztunk: a kvantitatív kutatáshoz vegyes módszerű (mixed methods) komplex nyelvérzékkutatást végeztünk, a kvalitatív kutatás során pedig iskolaigazgatókkal és nyelvtanárokkal folytatott mélyinterjúkat folytattunk (lásd: 8. fejezet, *A Kvalitatív kutatás*). A kvantitatív módszerek kérdőíveket, nyelvérzékmérést és szintfelmérő teszteket, a kvalitatív módszerek félig strukturált interjúkat foglalnak magukban. A kérdőívekben a tanuló édesanyjának legmagasabb iskola végzettségére kérdeztünk rá, valamint begyűjtöttük a tanulók félévi érdemjegyeit.

7.1. A kvantitatív kutatás célja

Kvantitatív kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk, milyen kapcsolat van a nyelvtanulás folyamatában a szociális helyzet és a nyelvérzék között. Az empirikus kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen minta rajzolódik ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvérzékmérése során. Tudomásunk szerint Magyarországon hasonló vizsgálat még nem történt, melynek fókuszában a hátrányos helyzet és a nyelvérzék összehasonlítása állt volna. A nyelvérzékhez hozzárendeltük a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos kategóriát, valamint a félévi osztályzatot és a kutatáshoz kapcsolódó nyelvi felmérő eredményét, továbbá megvizsgáltuk a tanulónál az anyai

legmagasabb iskolai végzettséget. Többtényezős vizsgálatunkat az alábbi változók mentén terveztük:

- a nyelvelsajátítási felmérő (nyelvérték teszt),
- az angol nyelvi szintfelmérő eredménye,
- a félévi érdemjegy,
- a szociális háttér: hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet, valamint
- az anya legmagasabb iskolai végzettsége.

Megvizsgáltuk azt is, milyen korreláció mutatható ki az egyes változók között, és milyen tanulási nehézségek rajzolódnak ki a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-tanulásának jellemzőiben. A tanulók ötödik és hatodik évfolyamon tanulnak, és a kontrollcsoport kivételével az összes gyermek hátrányos helyzetű iskolában tanul. Kontrollcsoportnak egy debreceni belvárosi, egyetemi gyakorló általános iskolát választottunk, ahol a hátrányos helyzet nem jellemző (szinte 0%-os). A kutatás a Berettyóújfalu Tankerület Általános Iskoláiban készült, ahol számos iskolában rendkívül magas a hátrányos helyzetű tanulói létszám. Ezen kívül kiválasztottunk egy fővárosi iskolát, ahol kifejezetten magas a hátrányos helyzetű tanulók létszáma, amelytől azt reméljük, hogy a regionális sajátosságra, vagy azok hiányára is választ kaphatunk. A tanulók kivétel nélkül ötödik és hatodik osztályosok voltak.

7.2. Kutatási kérdések

Empirikus kutatásunkban törekszünk arra, hogy a nyelvértékkutatásnak egy olyan vetületét és dimenzióját tárjuk fel, mely kevésbé kutatott területe a nemzetközi és a hazai idegennyelv-elsajátítási kutatásoknak. Mivel fő célunk az állapotfelmérés, valamint a szociális háttér vetületén keresztül végzett nyelvértékmérés, így kutatásunk feltáró jellegű. A kutatás eredményességét szolgálva kutatási kérdéseket és a szakirodalom-áttekintésünkhöz kapcsolódó hipotéziseket fogalmaztunk meg. A kutatási kérdések, amelyek segítik a folyamatok komplexitásának megismerését és feltérképezését, a következők:

Általános kutatási kérdések

1. Mennyire megbízhatóan méri az alkalmazott kvantitatív mérőeszközök (diagnosztikus feladatok és szintfelmérő tesztek) a korai nyelvtanulók idegennyelv-elsajátítási komponenseit?
2. Milyen mélyebb összefüggések feltárását segíthetik a kutatásban alkalmazott kvalitatív mérőeszközök (intézményvezetői és nyelvtanári interjúk)?

Nyelvelsajátítási mérésre vonatkozó kérdések

3. Milyen nemi különbségek állnak fenn a nyelvérték eredményekben?
4. Milyen különbségek rajzolódnak ki az egyes feladattípusok között?
5. Melyik feladatban teljesítenek a tanulók a legjobban, és melyik okozza a legnagyobb nehézséget?
6. Befolyásolja-e az eredményt az anya legmagasabb iskolai végzettsége?
7. Milyen intézményi szintű különbségek állnak fenn a nyelvérték és nyelvi eredményesség (felmérő és idegennyelvi kompetencia) között?
8. Milyen összefüggés látható a nyelvérték és a hátrányos helyzet között?
9. Milyen összefüggés látható a nyelvérték és a nyelvi felmérő eredménye között?
10. Milyen tanulói klaszterek állíthatók fel a nyelvérték és nyelvi eredményesség (felmérő) mentén?

Hátrányos helyzet és nyelvtanulás

11. Melyik komponensben mutatkoznak gyengébb eredmények a hátrányos helyzetű tanulóknál?
12. Melyik részeredményben nincs különbség a hátrányos helyzetű tanulók eredményeiben?
13. Milyen összefüggésrendszer és mintázat tárható fel a változók mentén?

Kutatásunk több aspektust fed le, és szerteágazó jellege miatt egy általános képet kaphatunk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-tanulási szokásaikról és nehézségeiről. A hazai hátrányos helyzetet feltáró és elemző szakirodalomra és az idegennyelv-elsajátítás kutatásunkra vonatkozó aspektusokra támaszkodva hét hipotézist fogalmaztunk meg, melyet a következő alfejezetben tárgyalunk.

7.3. Hipotézisek a kvantitatív kutatásunkhoz

A szakirodalmi feltárás és a kutatás során felmerült hipotézisek a következők:

H1: Más nyelvértékmérésekhez hasonlóan a lányok jobb eredményeket érnek el a fiúknál ebben a korosztályban (Suarez 2010; Suarez 2012; Terrelonge 2015).

H2: A hátrányos helyzetű nyelvtanulók a nyelvértékmérésen alacsonyabb összeredményt érnek el a nem hátrányos helyzetű tanulókkal szemben (Oláh Örsi 2005; Nikolov & Szabó 2011).

H3: Az anya legmagasabb iskolai végzettsége összefüggésben áll a nyelvérték teszt eredményével, mivel a magasabb a végzettségű anyák gyermekei jobb eredményt érnek el (Furcsa 2012).

H4: Az idegennyelvi kompetencia az országos átlagot alulmúlja (Oláh Örsi 2005; Nikolov & Szabó 2011).

H5: A nyelvi felmérő általánosságban véve pozitívan korrelál a nyelvérzék teszt eredményeivel és a félévi érdemjeggyel (Nikolov & Józsa 2003; Sominé 2012), ugyanakkor ez nem jelenik meg a hátrányos helyzetűek körében (Fejes & Józsa 2005).

H6: A tanulók nyelvi teljesítményére (nyelvi felmérő, nyelvérzék teszt, félévi érdemjegy) szignifikáns hatással bír a nem, a szociális csoport és az évfolyam, amely alapján a lányok, a nem hátrányos helyzetűek és a hatodik évfolyamon tanulók eredményesebbek (Terrelonge 2015; Suarez 2012, 2010; Nikolov & Szabó 2011; Oláh Örsi 2005).

H7: A nyelvérzék és nyelvi felmérő mentén mérhető eredményesség alapján tanulói klaszterek állíthatók fel.

7.4. A vizsgálati minta bemutatása

A mérést egy észak-alföldi tankerület iskoláiban végeztük el, melyekre jellemző a magas hátrányos helyzetű, valamint halmozottan hátrányos helyzetű tanulói létszám. Az iskolák település szerint városban és kisvárosban találhatóak, állami fenntartásúak és egy földrajzi régióhoz tartoznak. A nyelvérzék teszt 3.4.2. alfejezetben részletezett sajátosságai miatt ötödik és hatodik évfolyamokon folytattuk le a vizsgálatokat. Az iskolák a tanulólétszámot tekintve kis vagy közepes méretű intézmények. Az iskolákban mindenhol az angol az első idegennyelv, és az intézmények zöménél választható idegennyelv a német is. A tanulók általában csoportbontásban tanulnak, de időszakosan előfordulhat csoportösszevonás, amikor egy egész osztálynyi gyermek tanul az idegennyelvi órán, mely legtöbbször pedagógushiány miatt történik, és leggyakrabban időszakos megoldás az adott intézményben. A nyelvválasztás kérdése meglehetősen árnyalt: történhet a tanulmányi eredmény, tanulói/családi kérés, tanulói képesség alapján. A mélyinterjúkból kiderül, hogy jellemzően a jobb tanulók kerülnek az angolos csoportba, és a gyengébbek a németesbe. Kontrollcsoportnak egy megyeszékhelyen található, belvárosi iskolát választottunk, ahol 0%-os a hátrányos helyzetű tanulók aránya, valamint egy fővárosi jellemzően hátrányos helyzetű intézményt választottunk, a regionális sajátosságok kiszűrésének elősegítésére.

7.5. A mérőeszközök

7.5.1. A nyelvérzék teszt

Kiss Csilla (2004) nyelvérzék tesztjét használtuk fel, mivel ezt a mérőeszközt kifejezetten 12 éves gyerekek nyelvérzékmérésére fejlesztették ki. Jelen esetben, különösen a hátrányos helyzetű iskolákban gyakori jelenség, hogy a tanulók életkora jóval szélesebb spektrumon helyezkedik el, és 11-12-13 éves diákok ötödik, illetve hatodik osztályosok. A nyelvérzékmérést így a teszt eredeti korspecifikusságának eleget téve, ötödik és hatodik osztályban használtuk. A nyelvelsajátítási képességet mérő teszt a nyelvelsajátítási képesség négy alkotóelemére épül (Carroll 1960):

1. *A fonetikai kódolási képesség:* a hangok megkülönböztetése, valamint a hangok és az azokat szimbolizáló írott jelek közötti asszociáció megteremtése.
2. *A grammatikai érzékenység:* a szavak grammatikai funkcióinak és a mondatok szerkezetének felismerése.
3. *Az induktív tanulási képesség:* a nyelvi szabályok példákból való kikövetkeztetése.
4. *A nyelvi memória:* a szavak és a jelentésük közötti asszociáció gyors megteremtése és előhívása.

A teszt e négy képességterületet ugyanennyi feladatsorral méri, s ezek összesen 45 itemet tartalmaznak (Cronbach $\alpha=0,82$). A nyelvérzékmérő teszt képességterületeit és a teszt adatait az alábbi táblázat tartalmazza.

6. táblázat: A nyelvérzék teszt feladat típusai és feladatainak száma

TARTALOM	ITEMEK SZÁMA	FELADAT
Rejtőző hangok	15	feleletválasztós
Szavak szerepe a mondatban	10	feleletválasztós
Nyelvi elemzés	11	feleletválasztós
Szótanulás	9	feleletválasztós

A feladatok részletes bemutatása:

A teszt 45 percet vesz igénybe, eszközigénye feladatlap, mp3 formátumú hanganyag lejátszásához számítógép és hangfal.

1. *Rejtőző hangok:* A feladat egy, az USA-ban kidolgozott mesterséges nyelvet használ, a klingont. A tanulók tizenöt itemet hallgatnak végig, mindegyik item négy szót tartalmaz. A hanganyag lejátszása során a tanulók először

meghallgatják a négy szót, majd egy mondatot, mely csak egy szót tartalmaz a négyből. A feladat az, hogy azonosítsák azt a szót, amely a szócsoporthoz tagja és a mondatban is elhangzik. Az itemeket egyszer lehet meghallgatni (max. 15 pont).

2. *Szavak szerepe a mondatban:* A feladat a nyelvtani érzékenységet vizsgálja, mely során a tanulók tíz anyanyelvi, azaz magyar mondatpárral dolgoznak. Az első mondatban egy szó alá van húzva, mely jellemzően egy nyelvtani kategóriát jelöl (tárgy, alany, határozó stb.). A második mondatban, azaz a mondatpár második tagjában négy aláhúzott szó látható. A tanuló feladata az, hogy azonosítani tudja a négy aláhúzott szó közül azt, amelyik ugyanazt a szintaktikai szerepet tölti be a mondatban (max. 10 pont).
3. *Nyelvi elemzés:* Az induktív logikát vizsgáló feladat során a tanulónak nonszensz nyelven itemenként három szó és egy mondat alapján kell nyelvtani szabályrendszert felismerniük és alkalmazniuk. A fordításra épülő feladat lényege, hogy a szavak tanulmányozása után, induktív logika segítségével ki kell választaniuk a megadott magyar mondat nonszensz nyelvi megfelelőjét (max. 11 pont).
4. *Szótanulás:* A tanulónak 2x3 perc áll a rendelkezésükre, hogy 12 nonszensz nyelvű szóból és magyar jelentéseiből álló szólistát megtanulják. Az első három perc során csak a vizuális memóriájuk használatával kell megjegyezniük a szó párokat, majd a második három perc során másolás során gyakorolhatják a leírásukat, így elmélyíthetik a tanulási folyamatot. Ezt követően egy kilenc itemből álló feleletválasztós teszt során kell azonosítaniuk a nonszensz szavak helyes magyar megfelelőit (max. 9 pont).

7.5.2. A nyelvi felmérő teszt

A felmérő angol nyelven méri a tanulók (ötödik és hatodik osztályosok) nyelvtudását. A felmérő a Project című tankönyv szókincsére és nyelvtanára támaszkodik. Egyik fő célja, hogy standardizált körülmények között nyújtson átfogó képet a vizsgálatban résztvevő diákok angol nyelvi szintjéről. Mivel a nyelvérzékmérés (Kiss 2004) nélkülözi a szóbeli feladatokat, és deklaráltan nem méri a verbális kommunikációs készséget, így az angol nyelvi felmérő szintén csak írásbeli feladatokból áll. A diákok a nyelvi felmérő elvégzése után, néhány hét eltéréssel a nyelvérzékmérésen is részt vettek. Az angol nyelvi felmérő egységesen 45 percig tart, és a nyelvi mérőeszközt kialakító kutató személyesen bonyolította le az intézményekben a teszt megírását. A felmérő feladatait az alábbi táblázat szemlélteti (a teljes feladatsor a Függelékben található).

7. táblázat: A nyelvi felmérő feladatai és itemszámai (Forrás: A Szerző)

1. feladat: szókincs	színek és állatok azonosítása és kategorizálása (szín/állat csoport), 10 item
2. feladat: nyelvtan	to be ige ragozása mondatkiegészítés formájában, 7 item
3. feladat: nyelvtan	mondatrészek azonosítása és tagolása, szemantika, 6 item
4. feladat: szókincs	napszakoknak megfelelő köszönés és óra párosítása (párosító feladat), 3 item
5. feladat: nyelvtan	to have got alkalmazása mondatkiegészítés formájában, 6 item
6. feladat: szókincs	sport és ételek neveinek azonosítása és kategorizálása (sport/étel csoport), 10 item
7. feladat: szókincs/nyelvtan	családtagok nem szerinti (he-she) megkülönböztetése, 10 item
8. feladat: szókincs	melléknév ellentétpárok, 6 item
9. feladat: szövegértés/olvasás	szöveg olvasása (134 szó), szövegértést ellenőrző kérdésekre angolul válasz, 10 item
10. feladat: írás, angol írásbeli kommunikáció	bemutatóközssal kapcsolatos tematikus kérdések, angol nyelvű kérdésekre angol válasz, 10 item

A nyelvi felmérőn maximum 77 pont érhető el. A felmérő A1-es szintű tudást, azaz kezdő, újrakezdő szintet feltételez. A felmérés célja, hogy a kapott eredményekből osztály és intézményátlagot tudjon következtetni, valamint, hogy a nyelvérzékmérés eredményeivel összevethető legyen. Az angol nyelvi felmérőt diagnosztikus tesztként azonosíthatjuk, semmint dolgozatként. A felmérés során a gyerekek az instrukció magyarázatában néha kaptak segítséget (ha erre igény mutatkozott), de ettől eltekintve önálló, csendes munka volt a jellemző. A nyelvi mérőeszköz megbízhatósági mutatója (Cronbach- α) értéke 0,85.

7.5.3. Egyéb tanulmányi eredményességgel kapcsolatos kérdések

A nyelvi eredményesség tekintetében a nyelvi felmérőn és a nyelvérzék teszten túl olyan eredményességi faktort is figyelembe vettünk, mint a tanuló elmúlt félév végén szerzett érdemjegye, melyet az iskolákban tanító nyelvtanártól kértünk be. Továbbá a 2018. évi Országos Idegennyelvi Kompetenciamérés (OKM) telephelyi adatai alapján fel kívántuk tárni az intézményi idegennyelvi kompetencia-eredményességet, amely jó alapot biztosít az intézményi-szintű összehasonlításokhoz.

7.5.4. Általános demográfiai kérdések

A tanulói különbségek feltárásához mindenképpen szükséges a tanulói háttér megismerése, amelyhez a következő változókat vettük alapul:

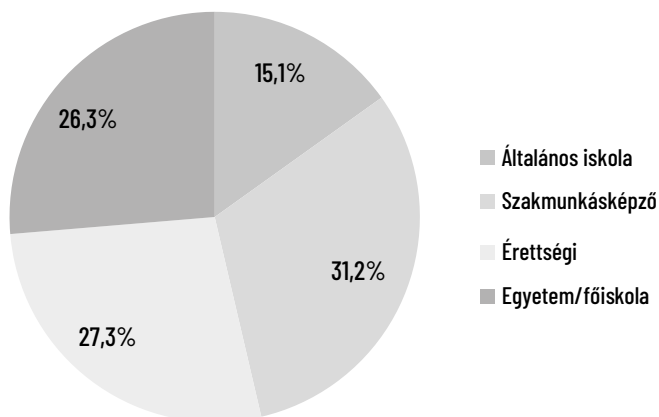
- a tanuló neme
- a tanuló osztálya
- a tanuló települése
- a tanuló iskolájának neve és típusa
- a tanuló édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége

7.6. Eredmények

Az adatok rögzítésére Excel táblázatban került sor, a statisztikai elemzésekhez pedig SPSS 22.0 for Windows statisztikai programot alkalmaztunk. A tanulók adatait tartalmazó adatbázis a *Nyelvérzékkutatás kelet-magyarországi hátrányos helyzetű tanulói környezetben 2019 (NYÉK-KMO 2019)* nevet kapta. Ezt követően különböző változókat jellemeztünk ún. leíró statisztikával. Az alacsony mérési szintűeket gyakorisági táblázatokkal ábrázoltuk, ahol egyes változókat le tudunk olvasni, hogy milyen arányban találhatók meg a vizsgálatban. Az alacsony mérési szintű változó például a nemek eloszlása, mivel ezekben az esetekben nincs különbség a két kategória között (fiú-lány). Kutatásunk során olyan változókkal is dolgoztunk, melyek magasabb mérési szintűek, ezek esetében tudtunk átlagot számolni és ábrázolni.

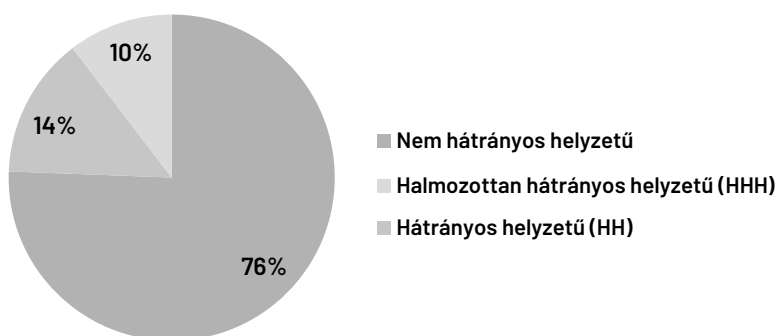
Az első ilyen változónk a nemek eloszlása. Nyelvérzékkutatásunk számára a nemek változója fontos, mivel az egyik hipotézisünk szerint a lányok összesített eredménye magasabb, mint a fiúké, azonban a hallás utáni feladatvégzés során ez a különbség eltűnik. Kutatásunkban a fiú-lány arány megoszlása a következő: a nyelvérzék tesztben résztvevő tanulók száma 365 ($N=365$), ebből 181 fiú és 184 lány, így kijelenthetjük, hogy a nemek eloszlása kiegyensúlyozott, hiszen közel azonosan, 50,3%-ban lányok, illetve 49,7%-ban fiúk vettek részt. Nyelvérzékkutatás esetében a nemek változója mindig fontos szereppel bír, hiszen számos nyelvérzék teszt vizsgálata arra utal, hogy általánosságban a lányok nyelvérzék eredménye megelőzi a fiúk eredményét (Harper & Kieser 1977, Kiss 2004, Kiss & Nikolov 2005). Tanulmányok és kutatási eredmények szerint szinte mindegyik területen jobban teljesítenek a lányok, kivéve a hallás utáni feladatokban, ahol a fiúk jobban teljesítenek (Boyle 1987).

Szintén kimagaslóan fontos a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulási szokásainak vizsgálatakor az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége. Az ötödik és hatodik osztályos tanulóktól már elvárható, hogy ezt a kérdést nagyfokú bizonyossággal válaszolják meg. Az édesanya legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó kérdésre a tanulók válaszából kiderül (lásd 8. ábra), hogy az édesanyák 15%-ának a legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola. Az anyák 31%-a végzett szakmunkásképzőt, míg 28%-uk legmagasabb végzettsége érettségi. 26%-ra tehető azon édesanyák aránya, akik felsőfokú tanulmányokat fejeztek be, egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkeznek.



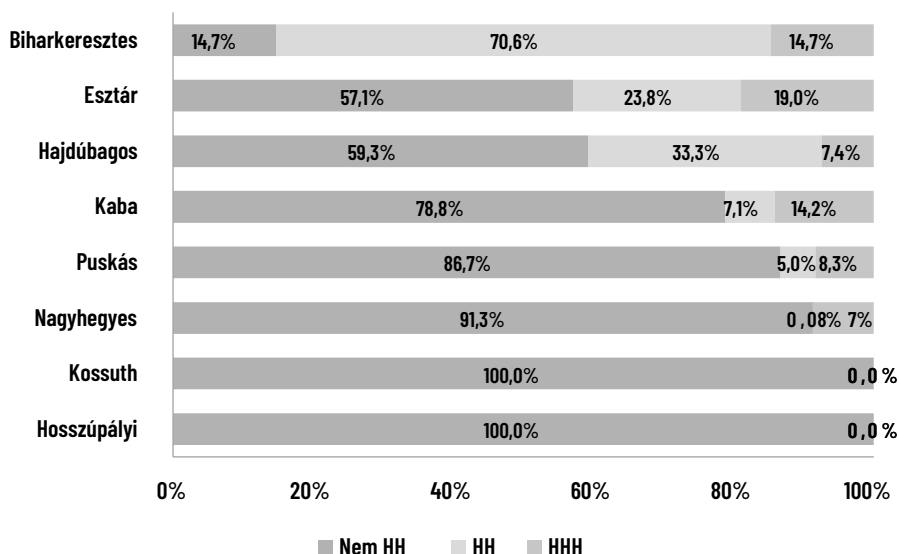
8. ábra: A legmagasabb anyai iskolai végzettségek megoszlása a mintában (%) (NYEK-KMO 2019, N=365)

Számunkra az anyai iskolai végzettségre vonatkozó információ jelentőséggel bír, mivel Magyarország is azok közé az országok közé tartozik, ahol a gyerekek iskolai teljesítményét nagymértékben meghatározza a szülők iskolai végzettsége. Különösen igaz ez Magyarországra, ahol igen nagy mértékben befolyásolja az iskolai teljesítményt az anya legmagasabb iskolai végzettsége. Ezt a hatást már a Felnőtt Írásbeliség vizsgálat (Vári és mtsai 2001) is kimutatta, és gyakran visszatér a PISA-vizsgálatokban is. Ez a hatás annyira erős Magyarországon, hogy jelentéktelenné teszi más, külföldön jelentősnek tartott háttértényezők (gazdasági változások, családszerkezeti változások) hatását (Lannert 2003); Magyarországon ez tekinthető a települési hátrányt közvetítő legmarkánsabb tényezőnek is (Kertesi & Kézdi 2005a, 2005b). Fejes és Józsa (2005) kutatása is ezt a feltevést támasztja alá, miszerint az iskolai végzettség növekedésével csökken a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

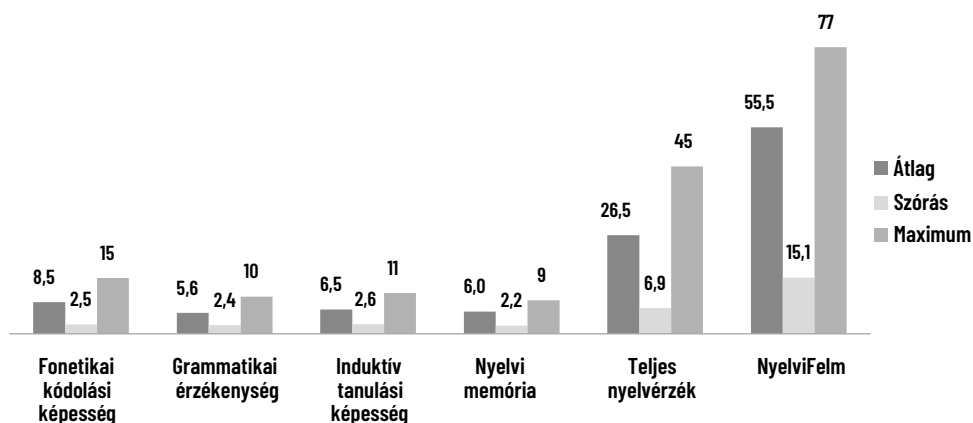


9. ábra: A hátrányos helyzetű tanulók aránya a kutatásban (%) (NYEK-KMO 2019, N=365)

Kutatásunkban 14% azon tanulók aránya, akiknél dokumentált a hátrányos helyzet, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulói arány 10% (lásd 9. ábra). A tanulók 24%-a hátrányos helyzetet igazoló dokumentumot tud az intézményben felmutatni, azonban ez az arány bizonyos esetekben jóval magasabb, mivel iskoláink között 88%-os hátrányos helyzetű is van. A hivatalos arány azzal magyarázható, hogy 2018. január 1-től a szülőknek nem kötelessége a hátrányos helyzetet deklaráló dokumentumot az iskolában leadni. A kutatásban a legnagyobb arányban a kabai intézményből vettek részt a tanulók, hogy ez a 10. ábrán látható. A legkisebb arányban a hosszúpályi intézményből vettek részt, tekintettel az intézmény alacsony tanulói létszámára.



10. ábra: A kutatásban résztvevő települések tanulói arányai (%) (NYEK-KMO 2019, N=365)



11. ábra: A nyelvvérzék teszt és a nyelvi felmérő átlagpontszámait a mintán (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)

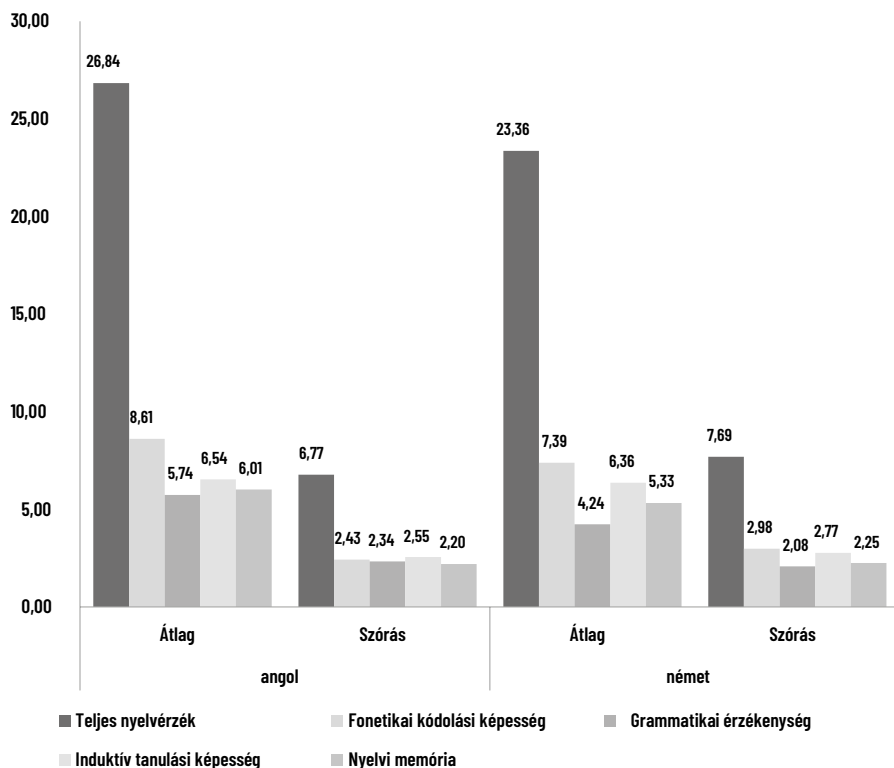
A 11. ábra mutatja a nyelvvérzék teszt és az angol nyelvi felmérő átlagpontszámait szegmensenként. A nyelvi felmérő 77 maximális pontszámát tekintve az 55,5-es átlageredményt megfelelőnek tartjuk, mivel ez az átlageredmény feltehetően jól tükrözi a tanulók nyelvtudása közötti különbségeket lévén a minta nagysága 365 fő. A nyelvi felmérő követte a NAT ötödik és hatodik osztályosok számára megfogalmazott elvárásokat mind szókincsben, mind a nyelvtani szerkezetek tekintetében.

A nyelvvérzék teszten 45 pontot lehetett elérni, az átlageredmény 26,5 pont lett. Érdekes adat, hogy mint látni fogjuk, nem volt hibátlan teszteredmény. Az egyes feladatokra lebontva az átlagérték követi az összeredmény átlagát: 1. feladaton 8,5 pont lett az átlag a maximum 15 pontból, amely 56,6%-os átlagos eredményességet mutat. Ez a hallás utáni feladat, melyet a későbbiekben elemzünk ki. A 2. feladat a nyelvtani érzékenységet vizsgálja, és mint egyedüli magyar anyanyelvi feladat 5,6 pontos átlagot eredményezett a maximum 10 pontból, amely a feladatrészen elérhető maximum pontszám 56%-a. A 3. feladat az induktív logika feladata során a maximum 11 pontból 6,5 lett az átlageredmény, amely 59,1%-os átlag eredményességre mutat rá. A 4. feladat a szótanulás, azaz a memória vizsgálatakor a tanulók átlaga 6 volt a 9-es maximum pontból, amely az elérhető pontszám 66,6%-a.

7.6.1. Az ötödik és hatodik osztályosok különbségei

Kutatásunkban megvizsgáltuk az ötödik és hatodik osztályosok eredményeit évfolyamonként. A NAT nem tesz különbséget az ötödik és a hatodik osztályos

tananyag között, a két tanévet egy egységként kezeli. Amit javasol ötödik és hatodik osztályos tananyagként, azt nem írja elő, hogy milyen ritmusban és mikorra kell elsajátítani, sokkal inkább kétéves időszakban kezeli az idegennyelv-tanítás struktúráját általános iskolában. Ezért különvettük az ötödik és hatodik osztályosok eredményeit, és megvizsgáltuk, melyik komponensben térnek el, amelyhez t-próbát alkalmaztunk (lásd 12. ábra). A következőkben minden statisztikai próba szignifikancia szintjét az ábrák alatti megjegyzésben tüntetjük fel.



12. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai és szórásai évfolyam szerinti bontásban (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)

Megjegyzés: félévi érdemjegy: $p=0,009$; teljes nyelvérték: $p<0,001$; fonetikai kódolási képesség: $p=0,004$; grammatikai érzékenység: $p<0,001$; induktív tanulási képesség: $p=0,017$; nyelvi memória: $p=0,006$

Az első feladatban várakozásaink szerint kisebb különbség tapasztalható, hiszen a hallás utáni feladatban nem feltétlenül befolyásoló faktor ebben a korosztályban, hogy a tanuló melyik évfolyamon tanul: hatodik osztály 8,89, ötödik osztály 8,14-et ért el (max. 15). Az ebben a feladatban kapott átlageredmények között a legalacsonyabb az eltérés. A 2. feladat (nyelvtani érzékenység) esetében már nagyobb különbség figyelhető meg (6,09 vs. 5,17). Ezt azzal magyarázzuk, hogy a hatodik osztályosok számára a magyar nyelv tananyag része a mondatelemzés, így ők feltehetően tudatosabban és több háttérismerettel dolgoztak ebben a feladatban.

A 3. feladatban ismét alacsonyabb eltérést kaptunk, hiszen a hatodik évfolyam átlagpontszáma 6,86, míg az ötödik osztály 6,22-t ért el. Ez a kognitív gondolkodást vizsgáló, ún. induktív logikai feladat. A feladatvégzést nagyban segíti egyfajta érettség, mely a vegyes korcsoportú évfolyamok miatt elképzelhető. Míg a kontrollcsoport iskolában az ötödik osztályban jellemzően 11 évesek a tanulók, a hatodik osztályban 12 évesek, a kisebb településen, a csökkenő létszám miatt az ötödik évfolyamon gyakran tanulnak együtt 10-12 évesek, és a hatodik évfolyamon 11-13 évesek.

A 4. feladatban a hatodik osztályosok magasabb átlageredményt értek el (6,28 vs. 5,64), mivel a szótanulást aktiváló feladat során valószínűsíthetően hatékonyabb tanulási stratégiákkal és ezen a területen több tanulási tapasztalással rendelkeznek koruknál fogva.

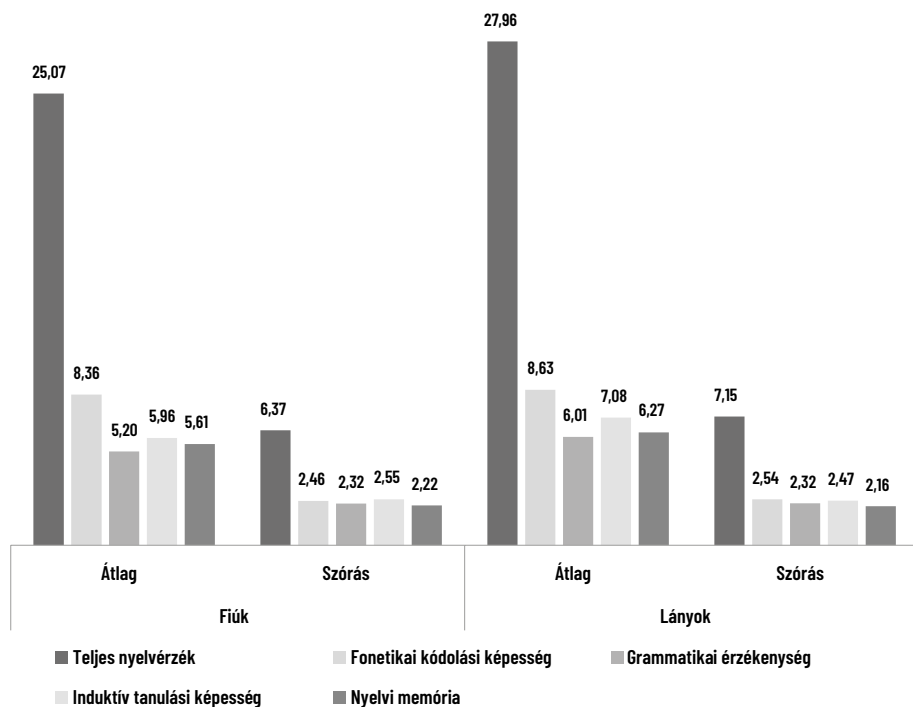
Az ötödik osztályos tanulók félévi érdemjegyének átlaga 3,96 (SD=1,06), a hatodik osztályosok esetében ez az érték 3,66 (SD=1,13), amely különbség szignifikáns ($p=0,009$). A nyelvi felmérő esetében az ötödik osztályos tanulók átlagpontszáma 52,13 pont (SD=14,75), a hatodik osztályosok esetében pedig 60,07 pont (SD=14,46), a két csoport közötti különbség pedig szignifikáns ($p<0,001$).

Össességében véve a hatodik osztályosok a nyelvérték teszten és a nyelvi felmérőn egyaránt eredményesebbnek mutatkoztak, jóllehet mindez a félévi osztályzatokban nem mutatkozik meg, mivel abban a tekintetben az ötödik évfolyamos tanulók átlaga mutatkozott magasabbnak. Ennek háttérében az ötödikes tanulók magasabb motiváltsága és könnyebb bevonhatósága állhat.

7.6.2. Nemi különbségek

Ezt követően lebontottuk az eredményeket nemek közötti megosztásra. Kíváncsiak voltunk, hogy milyen eredményeket értek el a lányok és a fiúk, mivel hipotézisünk szerint a nyelvérzék teszteken a lányok várhatóan jobban teljesítenek. Nemek alapján megvizsgáltuk a nyelvi felmérő, a nyelvérzék teszt összeredményét, a nyelvérzék teszt egyes feladatait és a félévi érdemjegyet, mely összevetésekhez t-próbát alkalmaztunk. Megállapítottuk, hogy hipotézisünknek megfelelően a lányok minden eredmény tekintetében jobban teljesítettek, mint a fiúk, de ezek nem minden esetben voltak szignifikáns különbségek.

A lányok nyelvi felmérőn elért átlagpontszáma 57,54 pont (SD=14,60), a fiúk átlaga pedig 54,05 pont (SD=15,46), amely különbség azonban nem szignifikáns ($p=0,054$). A nyelvérzék teszt összpontszámát tekintve a lányok átlaga 27,96 pont (SD=7,15), a fiúk pedig 25,07 pont (SD=6,37), a különbség pedig szignifikáns ($p<0,001$).



13. ábra: A nyelvérzék teszt átlagpontszámai nemi bontásban (pont) (NYEK-KMO 2019, N=365)

Megjegyzés: félévi érdemjegy: $p=0,001$; teljes nyelvérzék: $p<0,001$; fonetikai kódolási képesség: $p=0,312$; grammatikai érzékenység: $p=0,001$; induktív tanulási képesség: $p<0,001$; nyelvi memória: $p=0,005$; nyelvi felmérő: $p=0,270$.

Az egyéni feladatok alapján is az elvárt eredményt kaptuk (lásd 13. ábra): 1. feladat hallás utáni tesztjén a lányok értek el magasabb eredményt, jöllehet a különbség igen alacsony. A fiúktól vártunk magasabb átlageredményt, ezt nem kaptuk meg, azonban nagyon alacsony különbséggel értek el magasabb eredményt a lányok ($8,63 > 8,36$). Ez az egyedüli feladat, ahol az átlageredményben ennyire alacsony különbséget kaptunk.

A nyelvérzék teszt további feladataiban a lányok mindenhol magasabb átlageredményt értek el: 2. feladat a nyelvtani érzékenységekben a lányok 6,01 a fiúk 5,20 átlagot értek el a maximum 10 pontból. Ez az egyedüli feladat, mely a nyelvelsajátítási vizsgálatokban az alanyok anyanyelvén van. Legjellemzőbben itt jelent előnyt a fejlettebb anyanyelvi kompetencia, kutatásunk későbbi lépése során megvizsgáljuk, milyen korreláció van az anyai iskolázottság és a nyelvérzék 2. feladatának eredményei között. A nyelvérzék teszt 3. feladatban a lányok átlaga 7,08 pont, míg a fiúk 5,96 pont. Ez egy jelentős különbség, amit azzal a feltételezéssel magyarázhatunk, hogy az induktív gondolkodás a lányoknál ebben a korban érettebb és komplexebb. A 4. feladat a szópárstanulás, mely alapvetően a munkamemóriára épül, és tanulási stratégiákat is vizsgál. Míg a lányok itt 6, 27 pontot értek el átlagban, addig a fiúk csupán 5, 61-et.

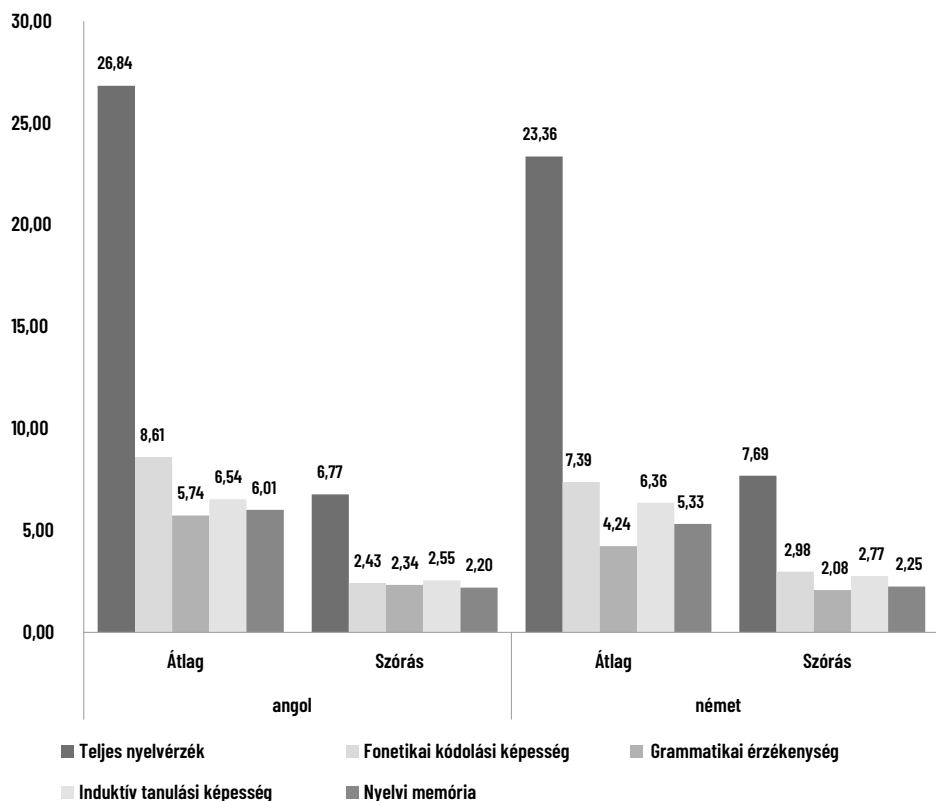
Alapjában véve megállapíthatjuk, hogy más nyelvérzékkutatásokhoz hasonlóan a lányok minden komponensben magasabb értéket értek el, mint a fiúk. Ezt magyarázó feltételezések vannak, de egyértelmű bizonyítékokat nem tudunk felmutatni. A különbség jellemzően korszpecifikus, s mint ilyen, életkori sajátossággént is felfogható. Számos tanulmány állítja, hogy későbbi életkorban ez a különbség csökken, illetve el is tűnik. A lányok ugyan minden komponens esetében jobban teljesítettek, ám a különbség nem minden esetben szignifikáns (lásd fonetikai kódolási képesség, 13. ábra), levonható a következtetés, hogy első hipotézisünk részben igazolódott be.

7.6.3. Tanult nyelv szerinti különbségek

Következő lépésként összegző értékelést készítettünk a német és angol nyelvet tanulók átlageredményeiről. Az angol nyelvet tanulók félévi átlaga 3,84 (SD=1,11), a németet tanulók esetében pedig 3,61 (SD=0,97), a két csoport közti különbség azonban nem szignifikáns ($p=0,137$).

A nyelvérzék szemléltető grafikonból (lásd 14. ábra) kitűnik, hogy az angolul tanuló gyerekek eredményei minden területen jobbak a németül tanulóknál. A t-próbák

eredményei alapján több érték között alacsony és nem szignifikáns a különbség (induktív tanulási képesség és nyelvi memória), jöllehet minden komponensben jobban teljesítenek az angolul tanulók.



14. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai a német, illetve angol nyelvet tanulók körében (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)

Megjegyzés: teljes nyelvérték: $p=0,005$; fonetikai kódolási képesség: $p=0,016$; grammatikai érzékenység: $p<0,001$; induktív tanulási képesség: $p=0,672$; nyelvi memória: $p=0,070$.

Az angol nyelvet választók nyelvérték teszten elért összpontszámának átlaga 26,84 pont (SD=6,77), míg a németet választók átlaga 23,36 pont (SD=7,69). A hallás utáni feladat (1. feladat) során az angolosok 8,61, míg a németesek 7,39 pontot szereztek átlagban a 15 pontból. A nyelvtani érzékenység (2. feladat) során szintén magasabb átlageredményt értek el az angolosok: 5,74 szemben a németesek 4,24 átlagával. Ez különösen elgondolkodtató, mivel ez az egyedüli feladat, mely magyar nyelven vizsgálja a nyelvtani érzékenységet és a mondatelemzési kategóriák nem tudatos felismerését.

A 3. feladatban nagyon elhanyagolható a különbség a két csoport között: az angolosok 6,54, míg a németesek 6,36 átlagpontot szereztek a feladat során. Az induktív logika alkalmazása, azaz a szabályrendszer felismerése egy mesterséges nyelvben közel ugyanolyan kihívást jelentett a két csoportnak. A 4. feladat teljesítésekor az angolosok jóval 50% feletti átlageredményt tudtak elérni, hiszen 6,01 pontot szereztek a maximum 9-ből. A németesek ugyanebben 5,33-at teljesítettek. Ez a különbség szintén magyarázható eltérő tanulási stratégiákkal, hiszen 10 szópárt kell megtanulniuk kétszer 3 perc alatt.

Feltételezésünk szerint ennek oka abban rejlik, hogy Magyarországon jellemzően az idegen nyelvvasztást számos olyan tényező befolyásolja, ami más országokban nincs jelen (Nikolov 2009b). Különösen hátrányos helyzetű régiók sajátossága az, hogy az idegennyelv választásakor a kisiskolásokat, különösen a tanulási nehézséggel küzdőket, hátrányos helyzetűeket helyezik a német csoportokba. Csapó Benő (2001) szerint az alábbi faktorok befolyásolják a nyelvvasztást:

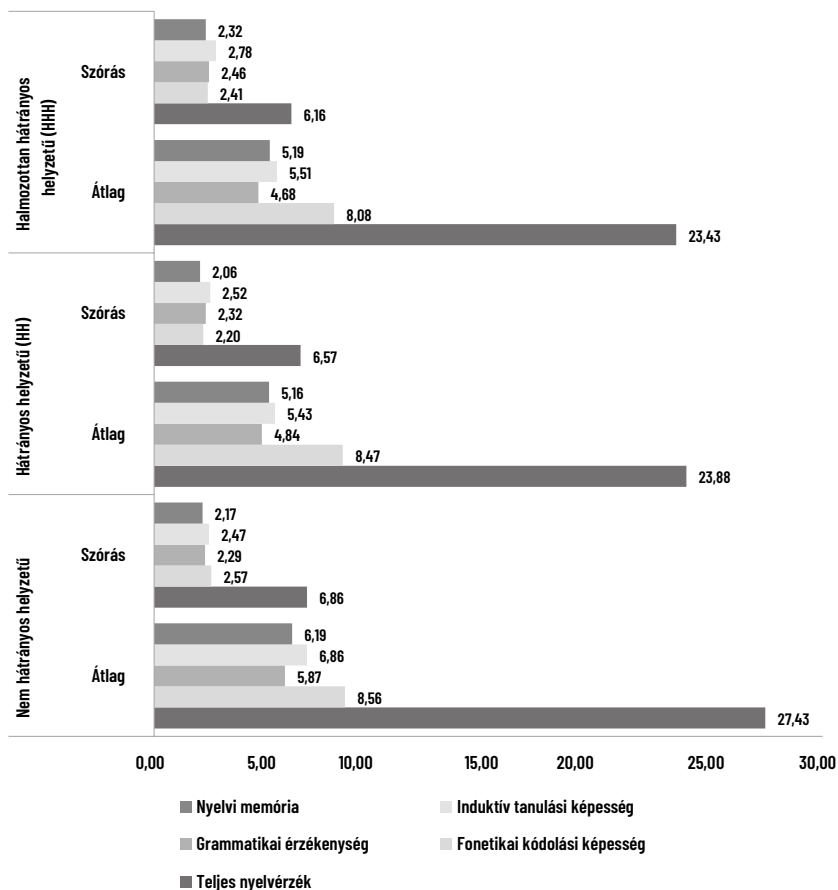
- az ország mely részén tanul a tanuló,
- milyen nagyságrendű településen lakik,
- milyen az any (ill. a szülők) iskolai végzettsége,
- képességeik fejlettsége és a tesztfeladatsor alapján milyenek a tanulók teljesítményei.

Petneki (2002) megállapítja, hogy jellemzően azok tanulnak angolt, akik nagyobb településen élnek és édesanyjuk iskolai végzettsége magasabb. Ezt a feltételezésünket támasztják alá a későbbiekben a nyelvtanári interjúk csoportbontásra vonatkozó kérdésre kapott válaszok is.

A nyelvérték teszt eredményeit megvizsgálva érdekesen rajzolódik ki számunkra az a feltételezés, miszerint általános tendencia a hátrányos helyzetű régiók iskoláiban, valamint a kisebb településeken, hogy a németes csoportba kerülnek a gyengébb tanulók. Mivel a nyelvérték teszt eredményei minden komponensben az angolosoknál magasabbak, a szubjektív és tanulói eredményekre alapuló csoportbontás jelenséget jobban elfogadható magyarázatnak tartjuk, mint azt, hogy a két nyelv tipológiájában jelentkező különbség lenne ezért felelős.

7.6.4. A hátrányos helyzet szerinti különbségek

A hátrányos helyzet vizsgálatakor kíváncsiak voltunk arra, melyik nyelvérzék komponensben mutatkozik különbség, illetve, hogy az érdemjegy, valamint a nyelvi felmérő eredményében megfigyelhető-e bármilyen különbség, előny, illetve hátrány, mivel második hipotézisünkben szignifikáns különbséget feltételezünk. A különbségeket egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltuk meg.



15. ábra: A nyelvérzék teszt átlagpontszámai a hátrányos helyzet alapján (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)

Megjegyzés: teljes nyelvérzék: $p < 0,001$; fonetikai kódolási képesség: $p = 0,555$; grammatikai érzékenység: $p = 0,001$; induktív tanulási képesség: $p < 0,001$; nyelvi memória: $p = 0,001$.

Kutatásunk számára fontos eredményeket figyelhetünk meg a 15. ábrában. A nyelvi felmérőn a nem hátrányos helyzetű tanulók érték el a legmagasabb átlagot, 57,74 pontot ($SD=15,25$) a maximum 77-ből. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredménye messze elmarad a nem hátrányos helyzetűek átlagától 47,97 ponttal ($SD=12,30$), míg a hátrányos helyzetűek 52,40 pontot értek el ($SD=14,18$). A csoportok közötti különbség szignifikáns ($p=0,001$).

A 4. feladatban (szótanulás) és a 3. feladatban (induktív logika) ugyan alacsony különbséggel, de mégis jobb eredményt értek el a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók a hátrányos helyzetűeknél. Az egyes feladatokban és az összesített eredményben is a nem hátrányos helyzetű tanulók érték el a legmagasabb átlagpontot.

A korábbi hipotézisünket megalapozza a nyelvérték teszt első feladatában kapott eredmény: a három vizsgált és eltérő szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező tanulók hallás utáni képességében szinte egyáltalán nem figyelhető meg különbség. Ez a komponens az, ami a leginkább velünk született adottság, tanuláshoz nem köthető, továbbá tanulási stratégiát nem vizsgál a feladat, hanem sokkal inkább a hallás utáni értést és egy ismeretlen (mesterséges) nyelv azonosítását helyezi a fókuszba. Ennél a feladatnál szembeűnő, hogy a három vizsgált csoport között itt a legalacsonyabb az eltérés, és a különbség nem szignifikáns ($p=0,555$). A második feladatot elemezve, szintén a nem hátrányos tanulók érték el a legmagasabb átlagpontot, a nyelvtani érzékenység feladatban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak közel azonos átlagpontszámuk lett. A nyelvérték összesített eredménye alapján a nem hátrányos helyzetű tanulók 27,43 pontot értek el, míg hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű társaik 23,88 és 23,43 pontot maximum 45-ből.

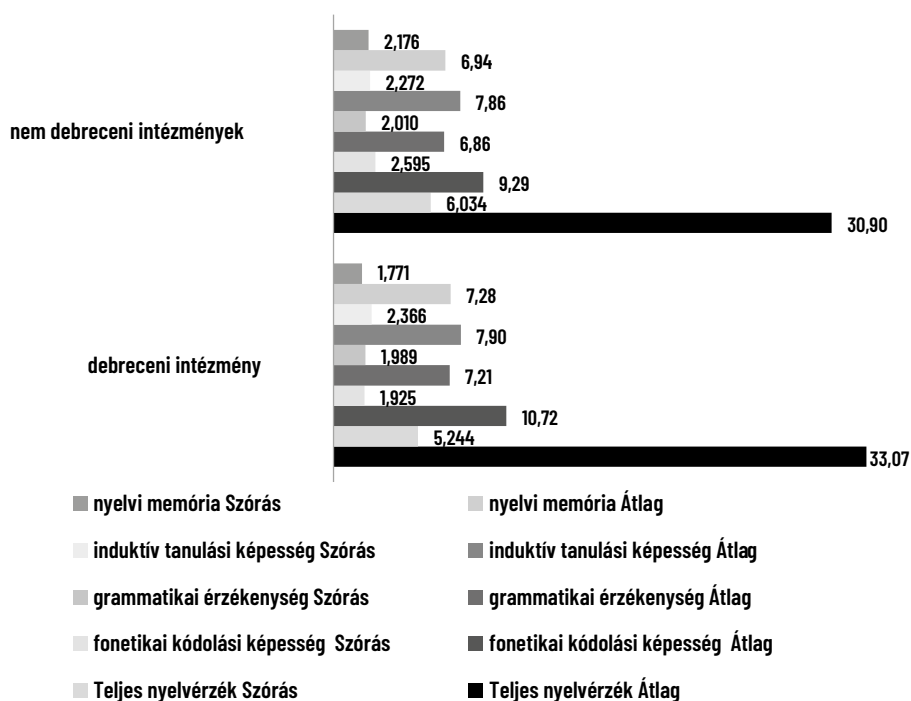
Ezekből az adatokból levonhatjuk azt a következtetést, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók jobban teljesítenek feltehetőleg családi háttérük, kevesebb hátrányuk miatt. Ezek természetesen lehetnek eltérő dimenziójúak, gazdasági, családi, illetve nyelvi hátrányok is. A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet erőteljesen befolyásolja az iskolai teljesítményt, a két utóbbi csoport között apró eltérések figyelhetők meg, melyek szignifikáns különbséget nem jeleznek.

A vizsgált három csoportra vonatkozóan a félévi érdemjegy tekintetében fennálló különbségek is szignifikánsak ($p<0,001$). A nem hátrányos helyzetű tanulók félévi átlaga 4,03 ($SD=1,009$), amely a hátrányos helyzetűek esetében 3,33 ($SD=1,068$), a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében pedig 2,92 ($SD=1,156$). Ez szintén visszaigazolta azt a hipotézisünket ($p<0,001$), hogy a legmagasabb érdemjegyet idegen nyelvből a nem

hátrányos helyzetű tanulók érik el. Ennek okai sokrétűek, hiszen az érdemjegy gyakran jutalmazási felület a hátrányos helyzetű régiókban, és nem mindig tükrözi a valós tudást.

Egyértelmű, hogy a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbségek jelentősek. Kíváncsiak voltunk azonban arra is, hogy van-e különbség a hátrányos helyzetű, nem debreceni intézmények legjobb szociális csoportba tartozó tanulói, valamint a debreceni, nem hátrányos helyzetű intézmény tanulói között, mely intézmény kontollcsoportként funkcionál. Ebben az esetben a tanulók valamennyien a legjobb szociális csoportba tartoznak ($N=82$), a köztük fennálló esetleges különbség intézményük hátrányos helyzetéből fakad.

A Mann-Whitney próbák eredményei azt mutatják, hogy a nyelvérzék-dimenziók tekintetében csak a fonetikai kódolási képesség (1. dimenzió) esetében áll fenn jelentős különbség a két csoport között ($p=0,006$), azonban sem a teljes nyelvérzék ($p=0,098$), sem a többi nyelvérzék dimenzió esetében nem áll fenn jelentős különbség a két csoport között (grammatikai érzékenység: $p=0,462$; induktív tanulási képesség: $p=0,951$; nyelvi memória: $p=0,458$) (lásd 16. ábra).



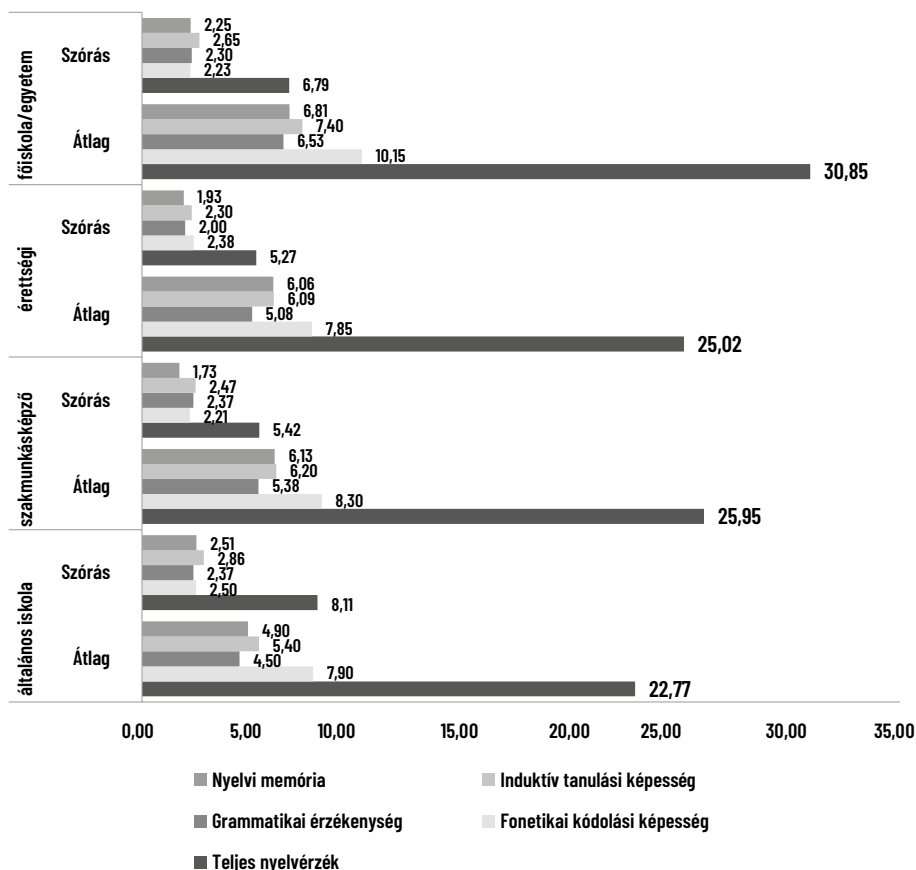
16. ábra: A nyelvérzék teszt átlagpontszámai a nem hátrányos helyzetű csoportokban (pont)
(NYEK-KMO 2019, $N=82$)

Összességében véve elmondható, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményessége szignifikánsan elmarad a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményességétől (ez alól csak a fonetikai kódolási képesség képez kivételt). Második hipotézisünk tehát beigazolódott.

7.6.5. Az anya iskolai végzettsége szerinti eredményesség

Az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét is vizsgáltuk (lásd 17. ábra). Mint korábban láttuk az eloszlás viszonylag kiegyensúlyozott, mivel a szakmunkásképzőt végzett édesanyák aránya volt a legmagasabb (31%), míg csak az érettségivel rendelkező édesanyák 28%-ot tettek ki. Ez utóbbi arányszámhoz közelít az egyetemet/főiskolát végzett édesanyák 26%-os aránya, és csupán 15% az általános iskolát végzett anyák aránya. Az vizsgált tanulókra vonatkozóan az anyák 74%-a nem végzett felsőoktatási tanulmányokat, és 46%-a érettségivel sem rendelkezik. Az egyetemet végzett édesanyák aránya azért éri el a 26%-ot, mivel a kontrollcsoportban résztvevő tanulók szülei értelmiségi foglalkozásúak, és jelentős hányaduk egyetemet végzett, több diplomával rendelkezik.

Megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van az anya legmagasabb végzettsége és a nyelvérték teszt eredménye, az érdemjegy és a nyelvi felmérő eredményére (lásd 17. ábra). A csoportok közötti különbséget az eloszlás sajátosságaiból fakadóan (nem normális eloszlás) Kruskal-Wallis próbával vizsgáltuk meg. Ahogy vártuk, minden komponensben az egyetemet/főiskolát végzett édesanyák gyermekei teljesítettek a legjobban. Meglepő módon a szakmunkásképzőt végzett édesanyák gyermekei számos értékben jobb eredményt értek el, mint az érettségit szerzett anya gyermekei. Ezt azzal magyarázzuk, hogy feltételezésünk szerint itt szocio-kulturális különbségről van szó, mivel a szakmunkásképzőt végzett szülők gyakran fizikai munkát végeznek, így elképzelhető, hogy a munka és a tanulás sokkal inkább jelen van a család életében. Ezt a feltételezést nem tudjuk alátámasztani. A leggyengébb eredményt azok a tanulók nyújtották minden területen, akiknek az édesanyjuk legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola.



17. ábra: A nyelvvérzék teszt átlagpontszámai és szórásuk az anya iskolai végzettsége alapján (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)

Megjegyzés: teljes nyelvvérzék: $p < 0,001$; fonetikai kódolási képesség: $p = 0,001$; grammatikai érzékenység: $p = 0,001$; induktív tanulási képesség: $p = 0,001$; nyelvi memória: $p = 0,002$.

A nyelvvérzék összesített eredményét erőteljesen befolyásolja az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége. Az egyetemet/főiskolát végzett édesanyák iskolába járó gyerekei 30,85 pontos (max.45) átlageredményt értek el ($SD=6,79$). A szakmunkásképzőt végzett édesanyák gyermekei 25,95 pontot teljesítettek ($SD=5,42$), éppen meghaladva az érettségizett anyák gyermekeit, akik 25,02 pontot értek el ($SD=5,27$). A legalacsonyabb eredményt, 22,77 átlagpontot ($SD=8,11$) az általános iskolát végzett édesanyák gyermekei érték el. Az egyes nyelvvérzékfeladatokra lebontott adatok alapján, a hallás utáni értést vizsgáló 1-es feladatot szintén az egyetemet végzett édesanyák gyermekei teljesítették a legjobban, jelentős különbséggel

(10,15, SD=2,23). Őket ismét a szakmunkást végzett anyák gyermekei követik 8,30-as átlagpontszámmal (SD=2,21), majd az érettségit és az általános iskolát végzett anyák gyermekei közel azonos eredményt értek el, 7,90 (SD=2,5) és 7,85 átlagponttal (SD=2,38). A nyelvértékmérés második feladatában az anyai iskolai végzettsége ugyanolyan befolyással bírt, mint az első feladatban. Az átlagokban ugyanazt a mintázatot találtuk: egyetemet/főiskolát végzett anyák gyermekei 6,53 átlagpontot (max.10) értek el (SD=2,3), a szakmunkást végzettek 5,38 (SD=2,37), az érettségit végzettek 5,08 átlagpontot (SD=2). Őket követik az általános iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei 4,50 átlagpontszámmal (SD=2,37). A nyelvértékmérés 3. feladatában, mely az induktív logikát méri az egyetemet végzett édesanyák gyermekei 7,40 átlagpontot értek el (SD=2,65). A három másik iskolázottság között nagyon kicsi az eltérés, a szakmunkásképzőt végzett anyák gyermekei 6,20 (SD=2,47), az érettségit végzettek 6,09 (SD=2,3), míg az általános iskolát végzettek 5,40 (SD=2,86) pontot értek el átlagosan. A 4. feladatban, mely a szótanulást vizsgálja ugyanez a mintázat rajzolódott ki: a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei 6,81 pontot értek el (SD=2,25), és meglepő módon a szakmunkásképzőt végző és az érettségivel rendelkező anyák gyermekei nagyon hasonló eredményt értek el: 6,20 (SD=2,47), illetve 6,09 pontot (SD=2,3). Az általános iskolát végzett anyák gyermekei 5,40 pontot (SD=2,86) teljesítettek a maximum 9 pontból.

A fentiek alapján azt a következtetést tudjuk levonni, hogy a nyelvérték teszt eredményeiben kirajzolódik az a tendencia, miszerint az anyai iskolázottság nagyon erősen hat a tanulói teljesítményre. Ez a nyelvértékmérés eredményein is tetten érhető, mivel a legmagasabb értékét a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei érték el, a legalacsonyabb értéket pedig az általános iskolát végzett anyák gyerekei. Az érettségit szerzett és a szakmunkásképzőt végzett anyák gyermekeinek az eredményei nagyon hasonlóak voltak, amit magyarázhatunk azzal is, hogy az érettséginek vidéken, különösen hátrányos helyzetű régiókban nincs értéke a pályaválasztás során.

Az érdemjegyek vizsgálata során ugyanezt a mintázatot kaptuk: az egyetemet végzett anyák gyerekeinek az érdemjegy-átlaga 4,52 (SD=0,804) volt, míg a szakmunkás végzettséggel rendelkezőké 4,11 (SD=0,950), az érettségizetteké 3,89 (SD=1,086), az általános iskolai végzettségűeké pedig 3,26 (SD=1,125). A csoportok közötti különbség szignifikáns ($p < 0,001$).

A nyelvi felmérőre vonatkozóan is nagyon hasonló mintázatot találunk az anya iskolai végzettsége alapján. A felsőfokú végzettségű anyák gyermekei érték el

a legmagasabb pontszámot 63,05 pontot ($SD=11,69$). A másik három kategóriába eső anyák gyermekei hasonló pontszámokat értek el: a szakmunkásképzőt végzettké 56,03 ($SD=13,40$), az érettségizőké 51,93 ($SD=12,74$), az általános iskolát végzettké 50,38 pont lett ($SD=16,88$) (max.77).

Összességében véve tehát megállapítható, hogy harmadik hipotézisünk is beigazolódott.

7.6.6. Iskolánkénti különbségek

Azelemzésünket most iskolákra lebontva folytatjuk. A 8. táblázatban kirajzolódik, hogy az iskolák milyen átlageredményeket értek el kutatásunk során. A legmagasabb pontszámot a nyelvi felmérőn lehetett elérni. Az eredményt nem minősítjük, mivel az iskolák eltérő hátrányos helyzettel, eltérő háttérrel és körülményekkel rendelkeznek, így tényeket fogalmazunk meg. A vizsgált iskolák különböző mérőeszközökre vonatkozó eredményei között összességében statisztikailag szignifikáns különbség rajzolódik ki.

A nyelvi felmérőn Nagyhegyes iskolája teljesített a legjobban, ahol – mint az az interjúkból kiderül – nagyon komolyan támogatják a nyelvi órákat és folyamatosan toborozzák már alsó tagozatban a tanulókat a német csoport irányába is, függetlenül tanulmányi eredménytől, hátrányos helyzettől. Szintén meg kell említenünk a kabai iskolát, ahol az idegennyelv-oktatás több szintéren zajlik: haladó csoportok, szakkörök, fakultatív foglalkozások keretében fejlesztik a tanulók nyelvtudását. A három legalacsonyabb eredményt elérő iskolában a legmagasabb a hátrányos helyzetű tanulók létszáma.

8. táblázat: A tanulók eredményessége az egyes dimenziókban településre lebontva
(NYEK-KMO 2019, N=365)

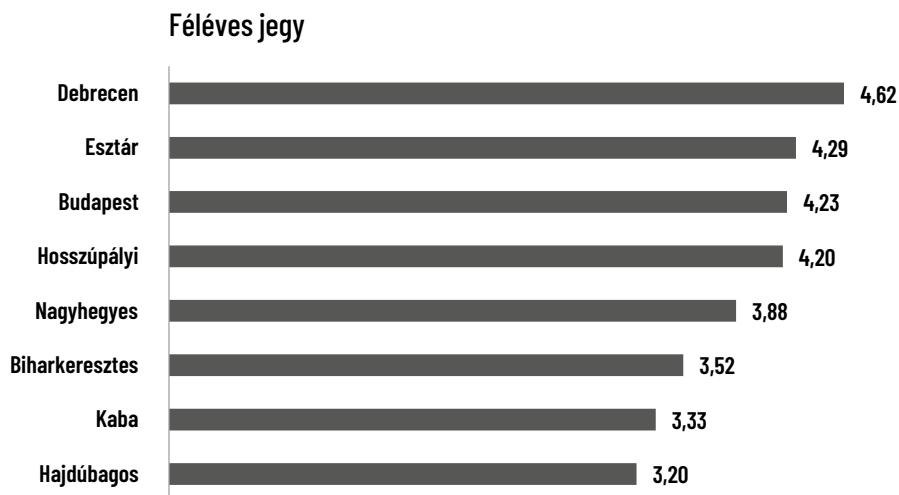
ISKOLA		Félévi jegy	Teljes nyelvérték	Fonetikai kódolási képesség	Grammatikai érzékenység	Induktív tanulási képesség	Nyelvi memória	Nyelvi felmérő
Biharkeresztes	Átlag	3,52	23,74	9,03	4,65	5,19	4,84	52,91
	Szórás	0,96	8,04	2,50	2,36	3,13	2,18	15,34
	Elemsszám	31	31	31	31	31	31	22
Esztár	Átlag	4,29	23,48	7,55	4,33	5,88	5,79	51,90
	Szórás	0,92	5,11	2,30	1,95	2,47	1,89	11,95
	Elemsszám	42	42	42	42	42	42	39
Hajdúbajos	Átlag	3,20	24,00	7,84	5,12	5,76	5,29	54,26
	Szórás	1,29	5,19	1,93	2,19	1,85	2,01	10,49
	Elemsszám	25	25	25	25	25	24	23
Hosszúpályi	Átlag	4,20	28,75	9,70	6,35	7,10	5,60	59,39
	Szórás	1,01	7,36	2,30	2,76	2,02	2,06	15,68
	Elemsszám	20	20	20	20	20	20	18
Kaba	Átlag	3,33	28,14	9,01	6,59	6,60	6,03	61,45
	Szórás	1,15	6,21	2,23	2,12	2,35	2,46	14,78
	Elemsszám	113	101	101	101	101	100	109
Debrecen DE-Kossuth	Átlag	4,62	32,02	10,19	7,00	7,64	7,19	NA*
	Szórás	0,64	6,17	2,38	2,13	2,53	1,60	NA
	Elemsszám	37	42	42	42	42	42	NA
Nagyhegyes	Átlag	3,88	23,02	6,48	4,14	6,73	5,70	62,95
	Szórás	0,90	6,25	2,55	1,90	2,35	2,12	14,06
	Elemsszám	41	44	44	44	44	44	21
Budapest (Kispesti Puskás Ált. Isk.)	Átlag	4,23	26,42	8,18	5,40	6,72	6,18	43,13
	Szórás	0,86	6,76	2,09	2,05	2,91	2,21	11,36
	Elemsszám	48	60	60	60	60	60	46
Összes	Átlag	3,82	26,53	8,50	5,61	6,52	5,95	55,79
	Szórás	1,10	6,92	2,50	2,35	2,57	2,21	15,12
	Elemsszám	357	365	365	365	365	363	278

Megjegyzés: Félévi jegy: $p < 0,001$; Teljes nyelvérték: $p < 0,001$; Fonetikai kódolási képesség: $p < 0,001$; Nyelvérték2: $p < 0,001$; Nyelvérték3: $p < 0,001$; Nyelvérték4: $p < 0,001$; Nyelvi felmérő: $p < 0,001$.

*NA = nincs adat

Az alábbiakban részletesen megvizsgáljuk, milyen eltéréseket tapasztalhatunk a nyelvérték mérés során. Fontos kiemelni, hogy a debreceni kontrollcsoport (DE-Kossuth) iskola 0%-os hátrányos helyzetű tanulói összetétellel rendelkezik, itt a legmasgasabb az édesanyák iskolai végzettsége. Általánosan kiemelkedő eredményüket ezzel magyarázzuk. Ahogy látható (8. táblázat) a kisebb települések, vidéki iskolák

összesített nyelvérzék teszt eredményében kicsi különbség van, közel azonosan teljesítettek az iskolák. A félévi érdemjegy tekintetében már árnyaltabb a kép, mint látható, egész jegyet meghaladó különbségek is vannak. Ami feltűnik az érdemjegyekkel kapcsolatban, hogy a nyelvérzék tesztekől független értékről beszélünk, nem mutatható ki összefüggés az érdemjegy, a nyelvérzék és a nyelvi felmérő között. Alacsonyabb érdemjegy esetében lehet magasabb nyelvi felmérő, illetve átlagos nyelvérzékeredmény is. Az érdemjegy más szerepet tölt be a hátrányos helyzetű tanulók esetében, ahogy ezt az interjúfejezetben látni fogjuk (8. fejezet). Az alábbi ábrák segítségével részletesebb képet kapunk az egyes komponensekről és értékekről.

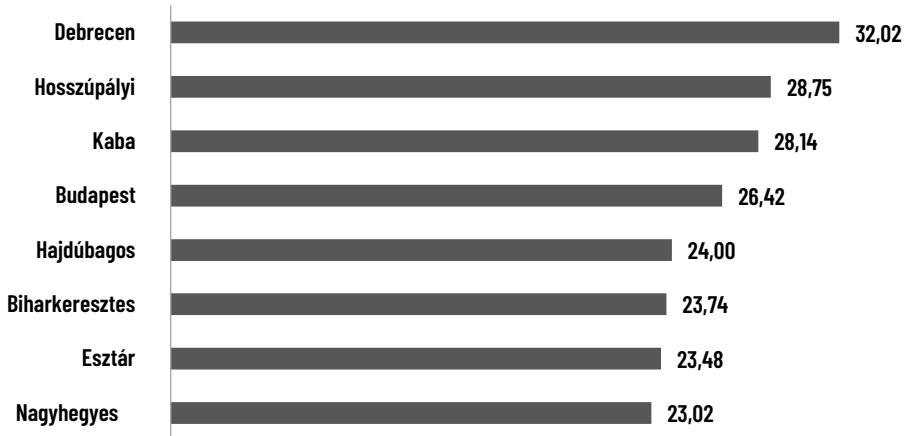


18. ábra: A félévi jegyek átlagai települések szerint (pont) (NYEK-KMO 2019, $N=365$) ($p<0,001$)

A félévi érdemjegy vizsgálatakor széles spektrummal szembesültünk. A kontrollcsoport iskolában (Debrecen) az érdemjegynek nagyon fontos szerepe van, és gyakran a legfontosabb motivációt jelenti a tanulóknak. Az átlagos 4,62 érdemjegy rendkívül magas, különösen, ha a hátrányos helyzetű iskolák eredményeihez hasonlítjuk ezt. Ahogy a 18. ábrán látható, a hátrányos helyzetű iskoláinkban 4,29 és 3,20 közötti félévi idegen nyelvi érdemjegyet értek el átlagosan a diákok.

A kabai iskolában az egyik legmagasabb a nyelvi felmérő és a nyelvérzék összesített eredménye, mégis itt az egyik legalacsonyabb az érdemjegy átlaga. Ennek a fordítottja is megtalálható az eredmények között: a budapesti Puskás iskolában az egyik legalacsonyabb nyelvi felmérő átlageredmény született, amihez egy közepes értékű nyelvérzék összesített átlag kapcsolható, az érdemjegy átlagát tekintve azonban a 3. helyre kerültek.

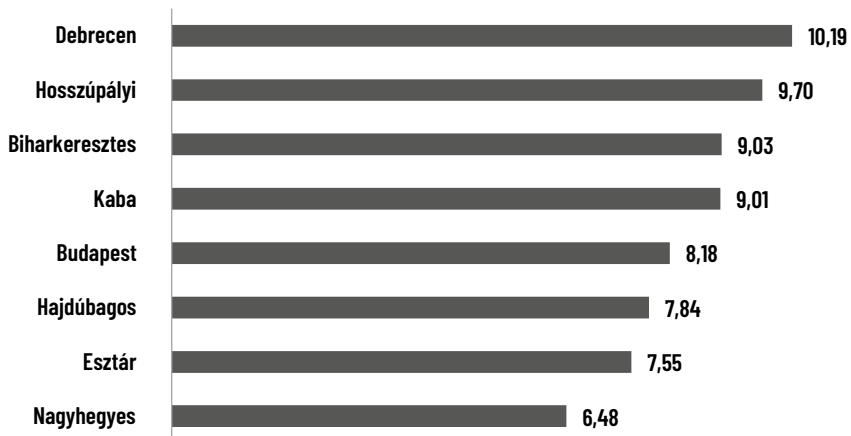
Teljes nyelvérzék



19. ábra: A teljes nyelvérzék teszt átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, $N=365$) ($p<0,001$)

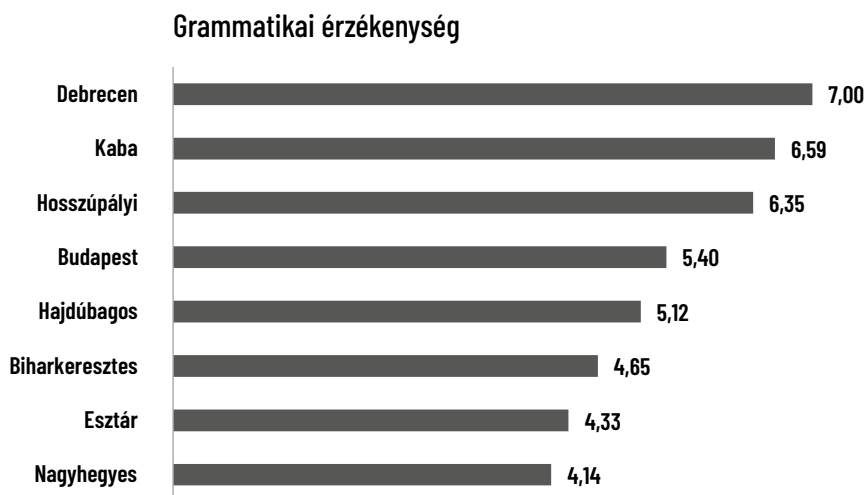
A vizsgált iskolákat tekintve a nyelvérzékmérés összesített eredményében a kontrollcsoport iskola magasan a legjobb volt, 32,02 ponttal a maximum 45-ből (19. ábra). A hátrányos helyzetű iskolák között a legmagasabb értéket Hosszúpályi érte el, 28,75 ponttal, míg a legalacsonyabb Biharkeresztes volt, 23,74 ponttal. Ebben az utóbbi iskolában a legmagasabb a hátrányos helyzetű tanulók száma (10. ábra).

Fonetikai kódolási képesség



20. ábra: A fonetikai kódolási képesség feladatrésze átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, $N=365$) ($p<0,001$)

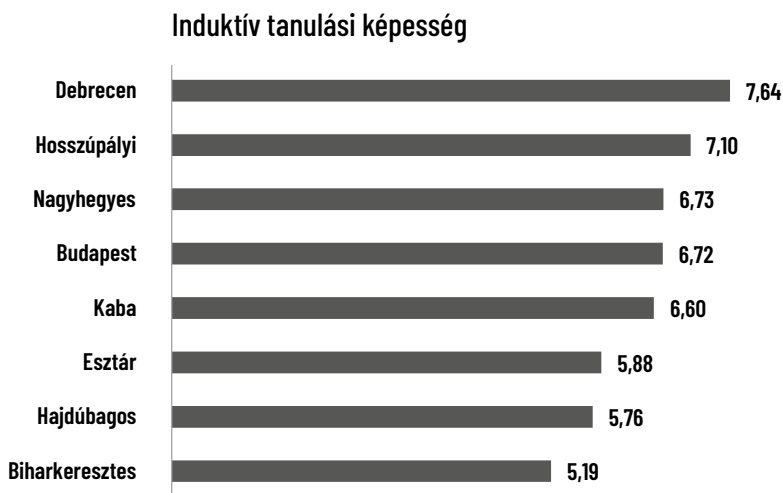
Az egyik legfontosabb komponens a nyelvérzék teszt feladatai közül a hallás utáni feladat (1. feladat: fonetikai kódolási képesség) (lásd 20. ábra). Hipotézisünk alapján ebben a feladatban várható a legalacsonyabb különbség a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók között, melyet azzal magyarázunk, hogy ez az a feladat, mely nem mozgósít tanulási stratégiákat, és nem épül előzetes tudásanyagra sem. A feladat mindössze annyi, hogy fel kell ismerni egy nem létező, mesterséges nyelven elhangzott szavakat mondatokba ágyazva. Az értékekből kiemelkedik, hogy a hátrányos helyzetű tanulói közösségek alig maradnak el a kontrollcsoport átlagától, és a harmadik helyet ismét a legnagyobb hátrányos helyzetű arányt képviselő iskola foglalja el, 9,03 ponttal. Az első négy érték között alacsony eltérés van: 10,19 a legmagasabb, 9,70 > 9,03 > 9,01 > 8,18 átlagpontszámokat értek el a tanulók. A maximum ebben az esetben 15 pont volt, tehát megállapítható, hogy nagyon magas pontszámok születtek. 8 iskolából 4 iskolában 60% feletti eredményt kaptunk, de a maradék 4 iskola eredménye is 50% feletti, vagy ahhoz nagyon közelít. Módszertani implikációként kiemelhető, hogy a legtöbb hátrányos régióban tanuló gyermek a hallás utáni feladatokkal tudott a legkönnyebben és legsikeresebben megbirkózni.



21. ábra: A grammatikai érzékenység feladat rész átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p < 0,001$)

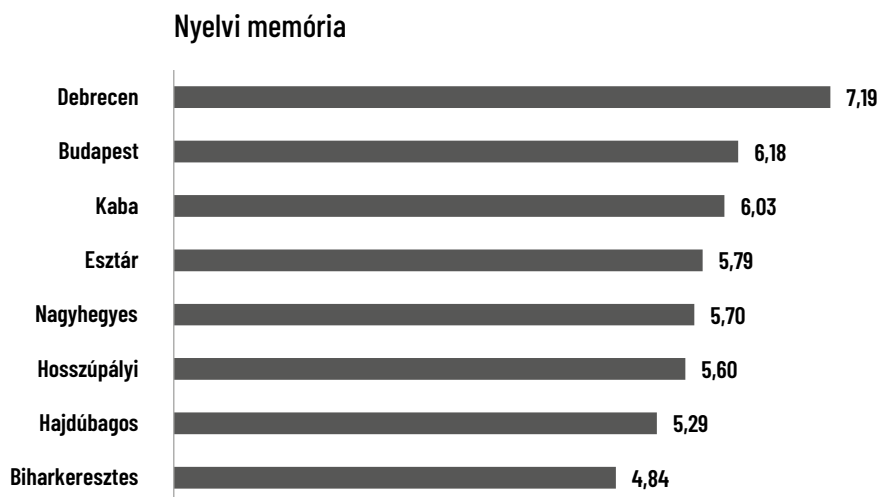
A nyelvérzék teszt 2. feladatában (grammatikai érzékenység) a nyelvtani érzékenységet vizsgáltuk (21. ábra). Itt a maximum 10 pontból a kontrollcsoport iskolája érte el a legmagasabb értéket, 7 pontot. Itt megfigyelhető egy nagyobb szórás az iskolák átlageredményében, a legalacsonyabb átlag 4,14, míg a legmagasabb 7,00 lett.

A jellemzően magas, hátrányos helyzetű tanulói létszámmal dolgozó iskolák az 5., 6. és 7. helyre kerültek, ellentétben a hallás utáni 1. feladat eredményeivel. Ezt az eredményt azzal magyarázzuk, miszerint ez az egyedüli feladat, ami a diákok anyanyelven van és magyar nyelvi kompetenciát vizsgál, valamint azt, mennyire ismerik fel a tanulók a mondatszerkezeti elemeket.



22. ábra: Az induktív tanulási logika feladatréssz átlagpontszámai települések szerint (pont) (NYEK-KMO 2019, $N=365$) ($p=0,002$)

A 3. feladat az induktív logikát vizsgálja. Az eredményekből (22. ábra) kirajzolódik egy széles spektrum, de homogénebb eredmények jöttek létre, mint a 2. feladat esetében (21. ábra). A feladat során nem létező nyelv és lexikai elemek alapján kell szabályszerűséget azonosítaniuk a tanulóknak. A kontrollcsoport iskola érte el itt is a legmagasabb eredményt 7,64 átlagpontszámot (maximum 11), de a második, kistélepülési iskola 7,10-es átlagpontszáma kiemelkedő eredményként jellemezhető. A három legalacsonyabb értékű ($5,88 > 5,76 > 5,19$) átlagpontszámmal az a három iskola rendelkezik, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók száma. Ez a feladat a kognitív képességeket vizsgálja, hiszen egy alapvető gondolkozásmódot feltételez, mely erősen épül a logikai következtetésre.

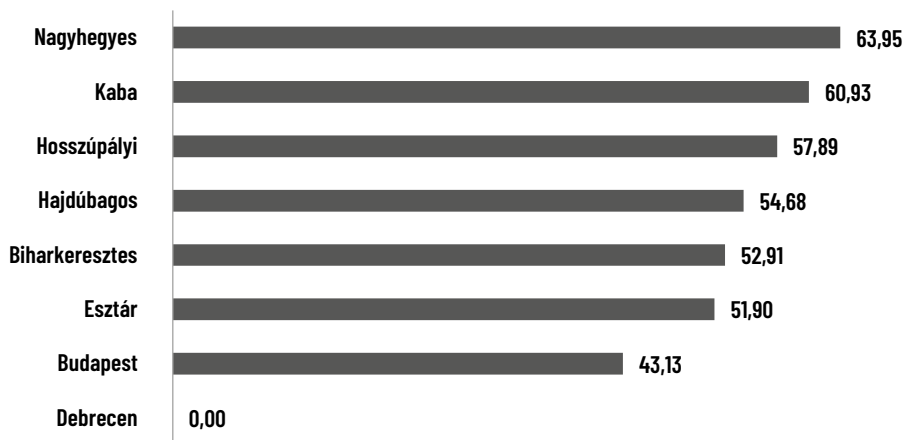


23. ábra: A nyelvi memória feladatrészt átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p < 0,001$)

A nyelvérzék tesztünk utolsó feladata a szótanulás és munkamemória területéhez tartozik (23. ábra). Az eredmények egy széles skálán helyezkednek el: a legmagasabb eredményt ismét a kontrollcsoport iskola (Debrecen) érte el, 7,19 átlagpontot a maximum 9-ből. A legalacsonyabb a leghátrányosabb iskola eredménye: 4,84 pont. A közöttük elhelyezkedő iskolák eredményei között alacsony az eltérés (6,18-5,29).

A szótanulás, azaz a 4. feladat az egyetlen, amelyik erősen épül tanulási stratégiákra. Itt előnyt jelent az időkorlát miatt (2x3 perc 10 pár szó megtanulásához), ha a tanuló rendelkezik bármilyen stratégiával, melyet alkalmazni tud a memorizálás (első 3 perc) és a gyakorlás (második 3 perc) fázisában. A felmérés során megtapasztaltuk (minthogy a szerző bonyolította a tesztek adminisztrációját), hogy a tanulók nagy hányada nem tudott mit kezdeni a 10 szópárral, egy-két kivételtől eltekintve a rendelkezésükre álló időt sem szívesen használták ki, és gyakran unalomtól vezérelve más tevékenységekbe kezdtek (rajzolás, beszélgetés).

Nyelvi felmérő



24. ábra: A nyelvi felmérő átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, $N=365$) ($p<0,001$)

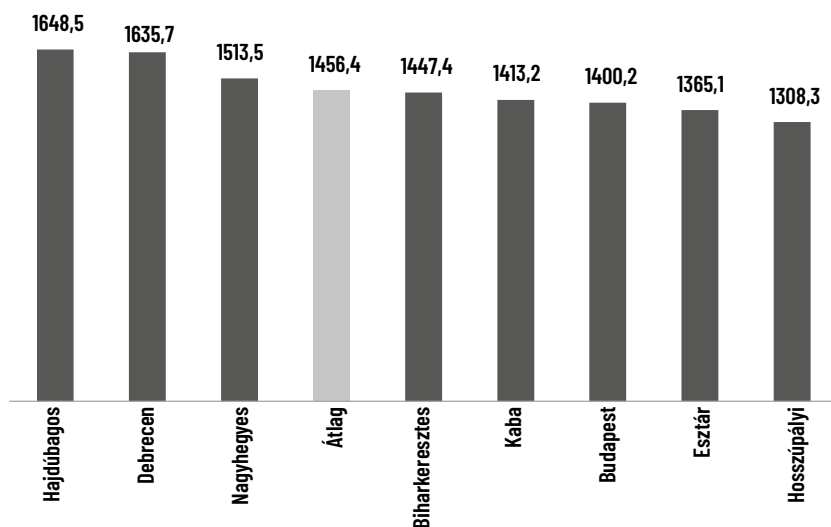
Nem tartottuk szükségesnek a nyelvi felmérő felvételét a debreceni intézményben, tekintettel annak tanulói és intézményi sajátosságaira, hiszen itt a tanulók rendszeresen részt vesznek különböző tanulmányi, többek közt nyelvi versenyeken is, valamint tanulmányi eredményességük is kiemelkedő. A nyelvi felmérőn a legeredményesebb a nagyhegyesi intézmény volt (24-es ábra).

7.6.7. A nyelvi kompetenciamérés telephelyi adatai

Megvizsgáltuk, milyen eredményesség mutatható ki telephelyi szinten a vizsgált intézményekben a 2018. évi Országos kompetenciamérés, illetve a 2018. évi Idegennyelv-kompetencia mérés eredményei alapján. A 2018-as OKM adatok alapján a matematika kompetencia átlaga a 6. évfolyamon 1475,64 pont ($SD=100,5$), a szövegértés kompetencia esetében 1464,03 ($SD=110,07$), az idegennyelv-kompetencia esetében pedig 18,99 pont ($SD=3,60$).

A vizsgálatban résztvevő intézmények esetében a matematika kompetencia eredményátlaga 1456,36 pont ($SD=98,15$), amely alacsonyabb az országos átlagtól. A szövegértés kompetencia átlaga 1439,64 ($SD=91,52$), amely szintén alacsonyabb az országos átlagnál. Az idegen nyelvi kompetencia átlaga a kutatásban 18,34 pont ($SD=3,87$), amely szinte azonos az országos átlaggal.

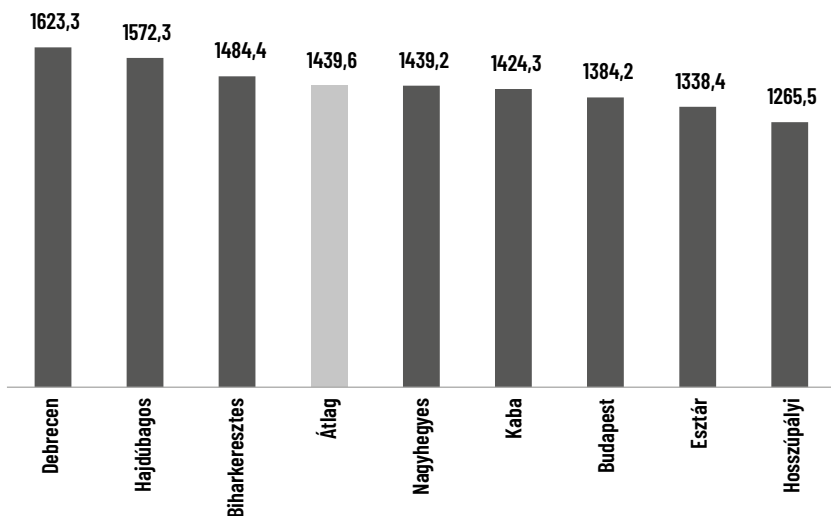
Megnéztük az intézményi átlagokat a matematika, szövegértés és idegennyelvi kompetenciák esetében (25. ábra). A matematika kompetencia esetben látható, hogy az átlagtól jobb eredmény jellemző a nagyhegyesi, debreceni és hajdúbagosi iskolákra. A legkevesbé eredményes iskolának a hosszúpályi intézmény mutatkozott.



25. ábra: A matematika kompetenciamérés intézményi átlagai (NYÉK-KMO 2019 - OKM 2018¹, N=365)

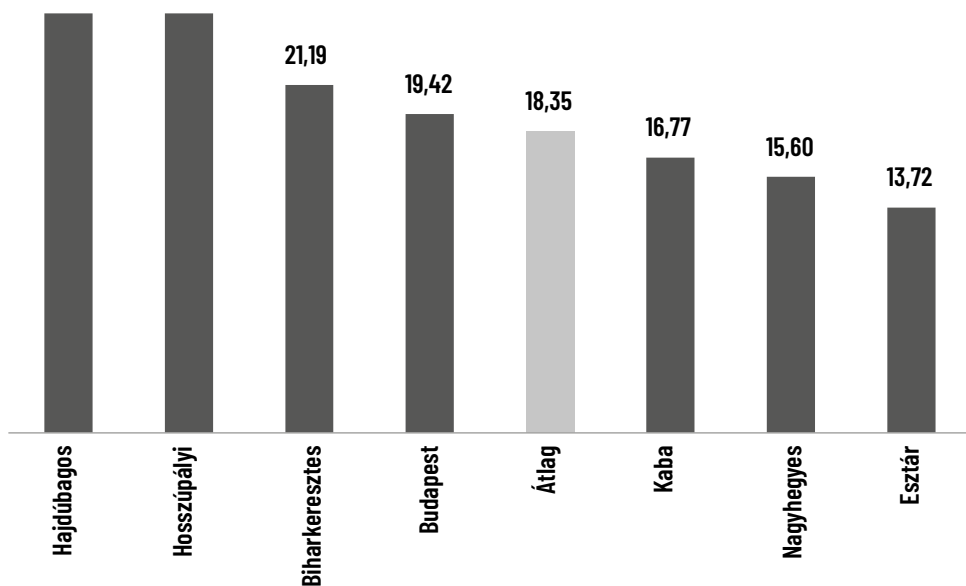
A szövegértés kompetencia esetében az látható, hogy a debreceni intézmény eredményessége a legmagasabb, valamint a hajdúbagosi és biharkeresztesi intézmények eredményessége haladja meg az országos átlagot (26. ábra). Ebben az esetben is a hosszúpályi intézmény esetében mérhető a legalacsonyabb eredményességi szint.

¹ Országos Kompetenciamérés 2018



26. ábra: A szövegértés kompetenciamérés intézményi átlagai (NYÉK-KMO 2019 - OKM 2018, N=365)

Az idegennyelvi kompetenciamérés esetében a debreceni intézményről nem rendelkezünk adattal. Az országos átlagnál a vizsgált hét intézményből négy mutatott magasabb eredményességet, amely a legmagasabb a hajdúbagosi és hosszúpályi intézményekben volt (27. ábra). A legkevésbé eredményes intézmény ebben a dimenzióban az esztári iskola volt.



27. ábra: Az idegennyelvi kompetenciamérés intézményi átlagai (NYÉK-KMO 2019 - OKM 2018, N=365)

Hipotézisünk, mely szerint a vizsgált tanulói minta idegennyelvi kompetenciaátlagja alulmúlja az országos átlagot, részben beigazolódott.

7.6.8. A nyelvérzék és a nyelvi felmérő közti kapcsolat

A leíró jellegű elemzést és feltárást követően a különböző változókra és eredményességi aspektusokra ható faktorok közötti kapcsolat erősségére, majd irányára vonatkozó vizsgálatokat végeztük el. Először a nyelvérzék négy dimenziójának és a nyelvi felmérőnek a kapcsolatát vizsgáltuk meg. Azt vártuk, hogy mind a négy esetben szignifikáns, pozitív korrelációt kapunk, mert az egyes komponensek fedik a vonatkozó feladatcsoportokat. Az eredmények igazolták feltevéseinket ($p < 0,001$). A leggyengébb korreláció 0,3, a többi pedig közel van 0,4-hez, valamennyi pozitív irányú kapcsolatot mutat. Tehát mind a négy nyelvérzék komponensnek van előrejelző ereje a nyelvi felmérőben nyújtott teljesítményre.

9. táblázat: A nyelvi felmérő és a nyelvérzék-komponensek közötti kapcsolat
(NYEK-KMO 2019, $N=365$)

		Nyelvi felmérő
Fonetikai kódolási képesség	r	,285**
	p	,000
Grammatikai érzékenység	r	,395**
	p	,000
Induktív tanulási képesség	r	,392**
	p	,000
Nyelvi memória	r	,364**
	p	,000

A fenti korrelációkból azonban nem derül ki, hogy a négy komponens mindegyikére szükség van a nyelvi felmérő előrejelzéséhez, vagy nem. Utóbbi eset azt jelentené, hogy a négy komponens részben vagy teljes egészében ugyanazokat a nyelvi felmérőben szükséges készségeket ragadja meg. A választ a lineáris regresszió adja meg, ahol a független változók a négy nyelvérzék komponens, a függő változó pedig a felmérőben nyújtott teljesítmény (10. táblázat). Az eljárást az ún. „Stepwise” opcióval futtattuk le, ami addig bővíti a független változók listáját, amíg az szignifikánsan javítja az előrejelzés jóságát. A kapott eredmény azt mutatja, hogy mind a négy nyelvérzék komponens bekerült a modellbe, vagyis mindegyikük megragad valami olyat a felmérő teljesítményében, amit a másik három nem. Ráadásul a négy

komponensből kapott előrejelzésnek a nyelvi felmérővel való korrelációja 0.54, míg ugyanez a nyelvi felmérőnek az angol félévi érdemjeggyel való korrelációja csupán 0.38, jóllehet a nyelvérték nem angolul van, amiből arra következtethetünk, hogy az érdemjegy nem fedi a valós tanulói nyelvi teljesítményt. Mindez azt támasztja alá, hogy a nyelvérték teszt a nyelvi felmérőben szükséges, a nyelvtanuláshoz kapcsolódó (de nem idegennyelvi) készségeknek kellően széles körét fedi le.

10. táblázat: A lineáris modell (NYEK-KMO 2019, N=356)

Modell	R	R ²	Adjusted R ²	Sztenderd hiba
1	,402	,161	,158	13,43
2	,496	,246	,240	12,76
3	,528	,278	,270	12,50
4	,541	,292	,281	12,40

A továbbiakban lineáris regresszióval megnéztük, hogy a nyelvérték négy dimenziójából hogyan lehet előre jelezni a nyelvi felmérőhöz tartozó változók (a 10 feladat értelmében F1-F10) értékét (lásd 11. táblázat). Az eredmények alapján látható, hogy az erősebb változók kiszorítják a gyengébbeket. A Fonetikai kódolási képességet az első, a hatodik, a hetedik, a nyolcadik, valamint a tizedik feladat tudja jól előrejelezni. A Grammatikai érzékenység esetében a második, a hatodik, a hetedik, a kilencedik és a tizedik feladatok mutatnak megbízható előrejelzést. Az Induktív tanulási képesség esetében a második, a harmadik, az ötödik, valamint a kilencedik feladatok előrejelzése a legmagasabb. Végül a Nyelvi memória dimenziójában a második, a negyedik, az ötödik, a hetedik, a nyolcadik, a kilencedik, valamint a tizedik feladatok előrejelzése volt megfigyelhető. Ezen kívül az R oszlopban lévő érték az előrejelzés jóságát mutatja.

11. táblázat: A nyelvi felmérő feladatainak előrejelzése az egyes nyelvérzékdimenziókra
(NYEK-KMO 2019, N=356)

	R	Fonetikai kódolási képesség	Grammatikai érzékenység	Induktív tanulási képesség	Nyelvi memória
F1	0.29	0.29			
F2	0.44		0.19	0.21	0.2
F3	0.35		0.2	0.23	
F4	0.16				0.16
F5	0.28			0.15	0.2
F6	0.24	0.14	0.15		
F7	0.46	0.2	0.28		0.16
F8	0.36	0.22			0.25
F9	0.39		0.17	0.18	0.2
F10	0.38	0.17	0.23		0.14

Az eredmények alapján elmondható, hogy ötödik hipotézisünk beigazolódott, mivel a nyelvi felmérő általánosságban véve pozitívan korrelál a nyelvérzék teszt eredményeivel és a félévi jeggyel egyaránt, jóllehet az érdemjegy nem fedi a valós tanulói nyelvi teljesítményt.

A vizsgált tényezők közül fontosnak tartottuk még megvizsgálni az osztály hatását a fenti összefüggésre, mert azt találtuk, hogy az ötödik és hatodik osztály között lényeges különbség van mind a nyelvi felmérő, mind a nyelvérzék teszt tekintetében. Felmerült a gyanú, hogy a két teszt közötti kapcsolat mögött esetleg csak az osztály hatása áll. Ezért a fenti regressziószámítást úgy is lefuttattuk, hogy az osztályt is bevettük a független változók közé, továbbra is a „Stepwise” opciót alkalmazva. Az eredmények azt mutatják, hogy miközben mind a négy nyelvérzék komponens benne maradt a modellben, az „osztály” is bekerült. Ezt úgy tudjuk értelmezni, hogy a hatodik osztályosok teljesítménye eleve magasabb, mert többet tanultak már, és mert minden tesztben jobban helyt tudnak állni, de mindez nem érinti a nyelvérzéknek a felmérőre gyakorolt hatását. Ezt az értelmezést támasztja alá az a tény is, hogy a két osztály közötti különbség lényegesen nagyobb a nyelvi felmérőben ($\eta^2=0.07$), mint a nyelvérzék négy komponense esetén ($\eta^2=0.016 - 0.038$).

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a nyelvi teljesítmény (nyelvérzék, nyelvi felmérő) hogyan függ a diákok nemétől és szociális helyzetétől. Ez utóbbi fogalmat a hátrányos helyzet és az anya végzettsége alapján ragadtuk meg. Egyrészt ezen változókat

is vizsgáltuk, másrészt az ezekből képzett „szociális csoportot” is. Ezt úgy definiáltuk, hogy létrehoztunk egy szociális csoport változót, ahol az első csoportba az alacsony végzettségű szülők gyerekei és a hátrányos helyzetű gyerekek kerültek, második csoportba a középfokú végzettségű szülők gyermekei, a harmadik csoportba pedig a diplomások gyermekei kerültek.

A 12. táblázatban látható, hogy ötödik és hatodik osztályban egyaránt magasabb a lányok aránya a leghátrányosabb szociális csoportban (1-es csoport), ugyanakkor ugyanez tapasztalható a legjobb szociális csoportban is (3-as csoport). Mindeközben a fiúk jellemzően a kevésbé hátrányos szociális csoportba (2-es csoport) tartoznak.

12. táblázat: A nemek aránya a szociális csoportokban (NYEK-KMO 2019, N=356)

		Szociális csoport					
		1		2		3	
		N	Sor%	N	Sor%	N	Sor%
5. osztály	fiú	27	28%	56	57%	15	15%
	lány	25	31%	35	43%	21	26%
6. osztály	fiú	22	32%	33	49%	13	19%
	lány	30	35%	21	25%	34	40%

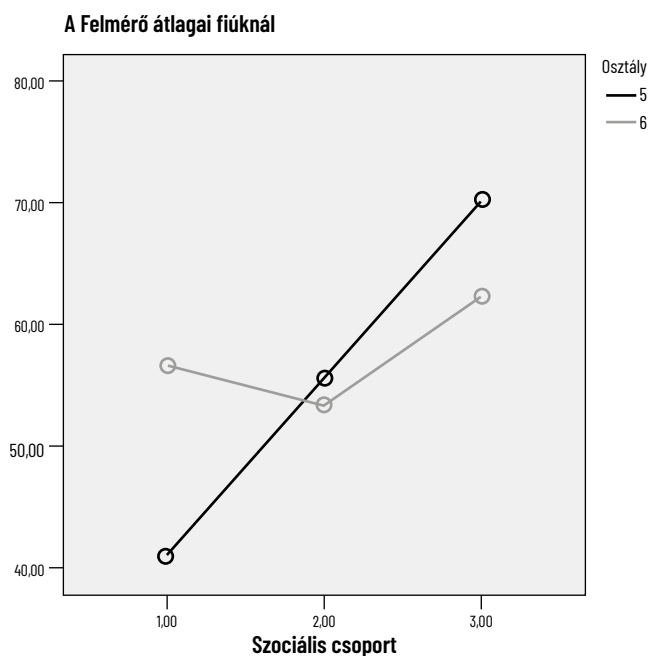
Az öszevetés során azt találtuk, hogy a lányok szignifikánsan jobban teljesítettek a grammatikai érzékenység, az induktív tanulási képesség és a nyelvi memória tekintetében, és a nyelvi felmérőben is (lásd 7.6.2. alfejezet). Nem meglepő, hogy a fonetikai kódolási képességben nem volt szignifikáns eltérés, hiszen az első komponens az egyedüli, amelyet adottságként vélelmezhetünk, a többi komponens pedig tanulásra épül.

7.6.9. A társadalmi háttérváltozók hatása a nyelvi teljesítményre

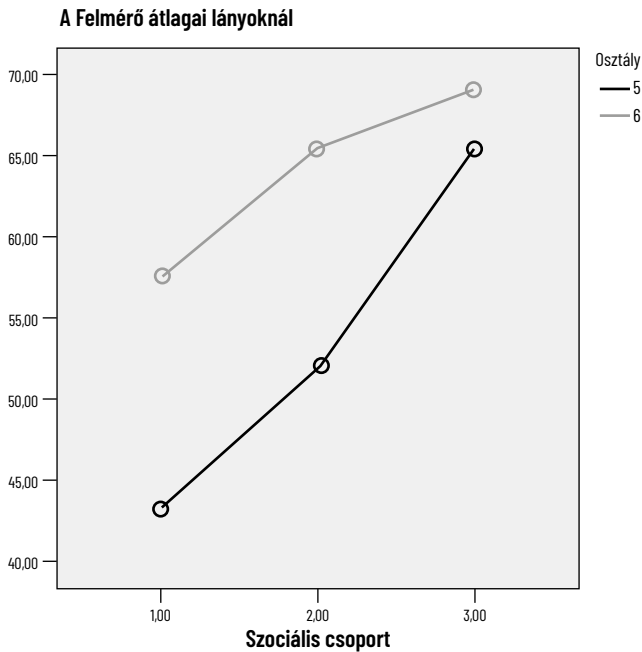
A következőkben a társadalmi háttérváltozók (nem, szociális csoport, osztály) és a nyelvi teljesítmény (felmérő, valamint a nyelvérzék–teszt valamennyi dimenziója) kapcsolatát vizsgáltuk, utóbbit először az eredeti skálák értékeivel mérve. Az alkalmazott eljárás a többszemponos ANOVA volt. A nyelvi felmérő esetén azt találtuk, hogy az osztály*szociális csoport és az osztály*nem interakciók szignifikánsak (lásd 28. és 29. ábra). Az előbbi esetén a csoport átlagok azt mutatják, hogy mind az 5., mind a 6. osztályban nő a teljesítmény a szociális helyzet javulásával, de eltérő ütemben. Az ötödikesek mélyebbről indulnak, de a legmagasabb státuszú családok esetén ugyanolyan jók már, mint a hatodikosok. Az ötödikesek és családjaik még együttműködőek az

iskolával, míg a hatodikosok esetében mind a család, mind a tanuló egyre gyengébb kapcsolatot ápol a gyermek iskolájával, illetve a gyermek a saját tanulmányaival. Emellett látható, hogy a lányok eredményei mindkét évfolyamon jobbak a fiúk eredményeivel összevetve, amely alapvető trendként kimutatható az oktatási szintereken.

A nyelvi felmérő összesített eredményét tekintve az osztály, a szociális csoport és a nem hatása szignifikáns, közöttük azonban szignifikáns interakció nem áll fenn. Tehát a hatodik osztályosok teljesítménye magasabb, a lányok szintén jobban teljesítenek, s igaz ez a jobb szociális helyzetű tanulók esetében is.

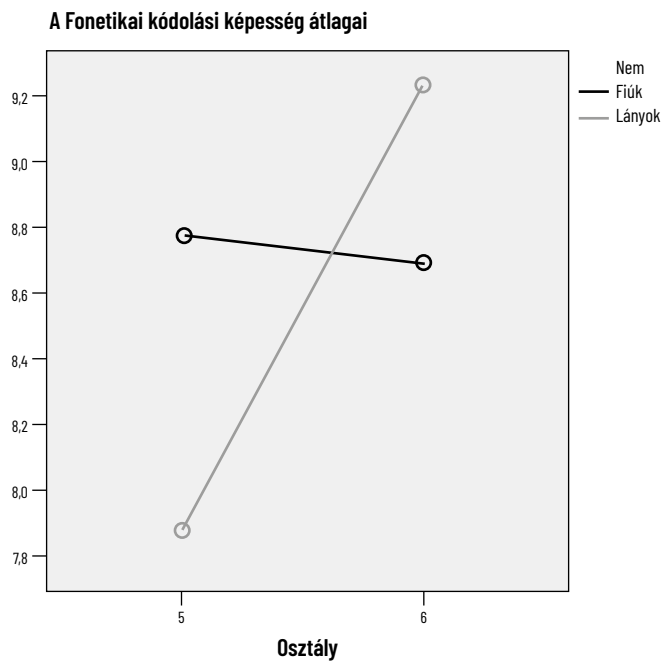


28. ábra: A nyelvi felmérő átlagai a fiúknál az osztály és a szociális csoport alapján (NYEK-KMO 2019, N=365)



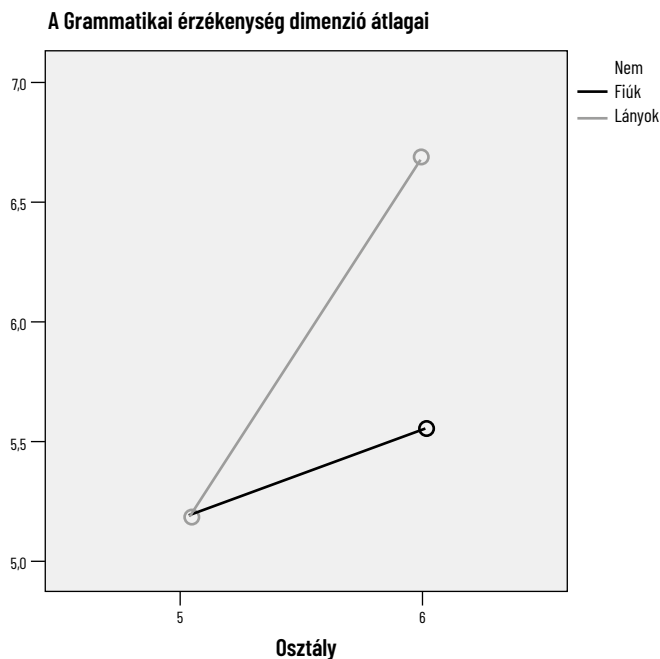
*29. ábra: A nyelvi felmérő átlagai a lányoknál az osztály és a szociális csoport alapján
(NYEK-KMO 2019, N=365)*

A fonetikai kódolási képesség dimenzióan a főhatások szignifikánsnak mutatkoztak, amely alapján a fiúk eredményesebbek (a későbbiekben látszik, hogy csak ebben a dimenzióban érvényesül ez a fajta főlény), a hatodikosok teljesítménye magasabb, illetve a jobb szociális helyzettel is magasabb az eredményesség (lásd 30. ábra). Emellett az osztály*nem interakció mutatkozik szignifikánsnak, amely – ahogy az a nyelvi felmérő esetében is látható – arra utal, hogy ötödik és hatodik osztályban egyaránt nő a teljesítmény a szociális helyzet javulásával.



30. ábra: A fonetikai kódolási képesség átlagai a nem és az osztály alapján (NYEK-KMO 2019, $N=365$)

A grammatikai érzékenység esetén a főhatások, tehát a nem, szociális csoport és osztály hatásai mellett a nem*osztály interakció szignifikáns, amely azt mutatja, hogy bár a lányok teljesítménye alapvetően meghaladja a fiúkét, hatodik osztályban mindez hatványozottan jelen van (31. ábra).



31. ábra: A grammatikai érzékenység dimenzió átlagai a fiúknál az osztály és a nem alapján (NYEK-KMO 2019, N=365)

Az induktív tanulási képesség esetében a főhatásokon túl más interakció nem mutatkozott, így ebben a komponensben is az látható, hogy a hatodik osztályosok, a lányok, illetve a jobb szociális csoportban tartozók eredményesebbek.

A nyelvi memóriát vizsgáló dimenzión az osztály és a szociális csoport hatása bizonyult szignifikánsnak, amely alapján a lányok teljesítménye magasabb, valamint a jobb szociális helyzettel is nő az eredményesség. A nem hatása ezúttal nem jelentős, illetve nem beszélhetünk a változók közötti interakcióról sem.

7.6.10. A félévi érdemjegyre ható faktorok

A félévi jegyben kimutatható eredményességre ható faktorok vizsgálatát lineáris modellen keresztül tettük meg, a nyelvrész, a nyelvi felmérő, a szociális csoport és osztály mentén (13. táblázat). Az eredmények alapján a nyelvrész hatása szignifikáns és pozitív, a magasabb nyelvrész jobb félévi jegyet eredményez. A felmérő esetében ugyanez mutatható ki, a felmérőn elért magasabb eredményesség a jobb félévi jegyben is megmutatkozik.

13. táblázat: A félévi jegyre ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	111,042 ^a	7	15,863	19,123	0	0,359
Intercept	34,286	1	34,286	41,331	0	0,147
Teljes nyelvérzék	9,045	1	9,045	10,904	0,001	0,044
Felmérő	6,806	1	6,806	8,205	0,005	0,033
Szociális csoport	21,986	2	10,993	13,252	0	0,1
Osztály	22,257	1	22,257	26,83	0	0,101
Szociális csoport * osztály	3,37	2	1,685	2,031	0,133	0,017

A szociális csoport hatása is szignifikáns: minél rosszabb szociális csoportba tartozik a tanuló, annál rosszabb a félévi érdemjegyenben manifesztálódó tanulmányi eredményessége (14. táblázat). Azonban az osztályok tekintetében az látható, hogy a hatodikosok félévi jegye elmarad az ötödikesek eredményességétől. Megvizsgáltuk az osztály és szociális csoport közötti interakciót, amely azonban nem szignifikáns.

14. táblázat: A félévi jegyre ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)

Parameter	B	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	2,396	0	0,129
Teljes nyelvérzék	0,036	0,001	0,044
Felmérő	0,014	0,005	0,033
Szociális csoport=1	-1,331	0	0,125
Szociális csoport=2	-0,709	0,001	0,044
Szociális csoport=3	0 ^a	.	.
Osztály=5	0,374	0,173	0,008
Osztály=6	0 ^a	.	.
Szociális csoport=1 * Osztály =5	0,672	0,057	0,015
Szociális csoport=1 * Osztály =6	0 ^a	.	.
Szociális csoport=2 * Osztály =5	0,258	0,422	0,003
Szociális csoport=2 * Osztály =6	0 ^a	.	.
Szociális csoport=3 * Osztály =5	0 ^a	.	.
Szociális csoport=3 * Osztály=6	0 ^a	.	.

Eredményeink alapján összegezve elmondhatjuk, hogy hatodik hipotézisünk, mely szerint a tanulók nyelvi teljesítményére (nyelvi felmérő, nyelvérzék teszt, félévi jegy) szignifikáns hatással bír a nem, a szociális csoport és az évfolyam, összességében véve beigazolódott.

7.6.11. A túlosztályozás jelensége

Az elemzés során azt láttuk, hogy differencia áll fenn a tanuló félévi osztályzata, illetve a szintfelmérő alapján várható osztályzata között, amelyet az elemzés során túlosztályozásként kódoltunk. Ehhez a jegy százalékos értékét osztottuk a felmérő százalékos értékével, amely alapján az ideális érték az 1. A különbségek megállapítására t-próbát, illetve több csoport esetén egyszempontos varianciaanalízist alkalmaztunk.

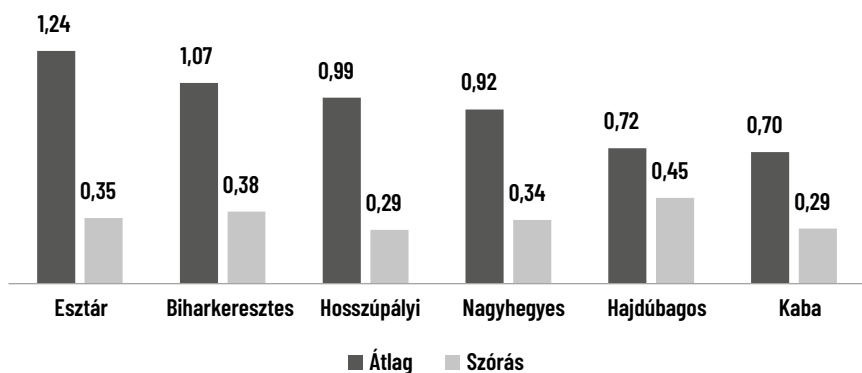
A túlosztályozás értéke átlagosan 0,96. A lányok esetében ez az érték 0,94 (SD=0,48), míg a fiúk esetében 0,98 (SD=0,44), a t-próba eredményei alapján a két csoport közti különbség pedig nem szignifikáns ($p=0,380$).

Az évfolyam tekintetében azonban már jelentős különbség mutatható ki ($p<0,001$), mivel az ötödik évfolyamon jelentősen magasabb a túlosztályozás értéke (1,09, SD=0,44) a hatodik osztállyal összevetve (0,81, SD=0,42).

A hátrányos helyzet alapján is szignifikáns csoportok közötti különbség áll fenn ($p=0,007$). A nem hátrányos helyzetű tanulók esetében a túlosztályozás értéke 1,1 (SD=0,43), a halmozottan hátrányosak esetében 0,84 (SD=0,45), míg a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében 0,79 (SD=0,54) az egyszempontos varianciaanalízis eredményei alapján.

Az anya iskolai végzettségének tekintetében azonban nem szignifikáns a túlosztályozás. Az általános iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei esetében a túlosztályozás értéke 0,92 (SD=0,46), itt vette fel a legalacsonyabb értéket. A szakmunkás végzettséggel rendelkező anyák gyermekei esetében ennek értéke 1,11 (SD=0,44), amely a legmagasabb a csoportok közt. Az érettségivel rendelkező anyák gyermekeinek esetében a túlosztályozás értéke 1,09 (SD=0,46), a felsősokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei esetében pedig 1,05 (SD=0,36).

A túlosztályozásban az egyes iskolák között is jelentős különbség mutatkozott ($p<0,001$), a legmagasabb értéket Esztáron vette fel, a legalacsonyabbat pedig Kabán (lásd 32. ábra).



32. ábra: A túlosztályozás értéke az egyes iskolákban (NYEK-KMO 2019, N=365)

Továbbá a túlosztályozás vonatkozásában megvizsgáltuk a szociális csoport és az osztály, valamint e két faktor közötti interakció hatását (15. táblázat).

15. táblázat: A túlosztályozásra ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	9,910 ^a	5	1,982	11,411	0	0,183
Intercept	199,519	1	199,519	1148,69	0	0,818
Szociális csoport	1,725	2	0,862	4,965	0,008	0,037
Osztály	4,229	1	4,229	24,345	0	0,087
Szociális csoport * Osztály	2,044	2	1,022	5,885	0,003	0,044

A szociális csoport hatása szignifikáns: mint ahogyan a magasabb szociális csoportba tartozó tanulók eredményessége magasabb, úgy a magasabb szociális csoportba tartozó diákok körében magasabb a túlosztályozás is, annak mértéke az alacsonyabb csoportokban rendre csökken (16. táblázat). Az osztály hatása is szignifikáns, mivel a túlosztályozás az ötödik osztályosok körében jelentősen magasabb hatodikos társaikkal összevetve. Továbbá az osztály*szociális csoport interakció is szignifikáns, amely alapján az ötödik osztályban a túlosztályozás alapvetően magas, meghaladja a hatodikosoknál megjelenő túlosztályozást, amely azonban a hatodik évfolyamon jelentősen javul a szociális csoporttal, s bár nem éri el az ötödikes átlagot, a legjobb szociális csoportban már megközelíti azt.

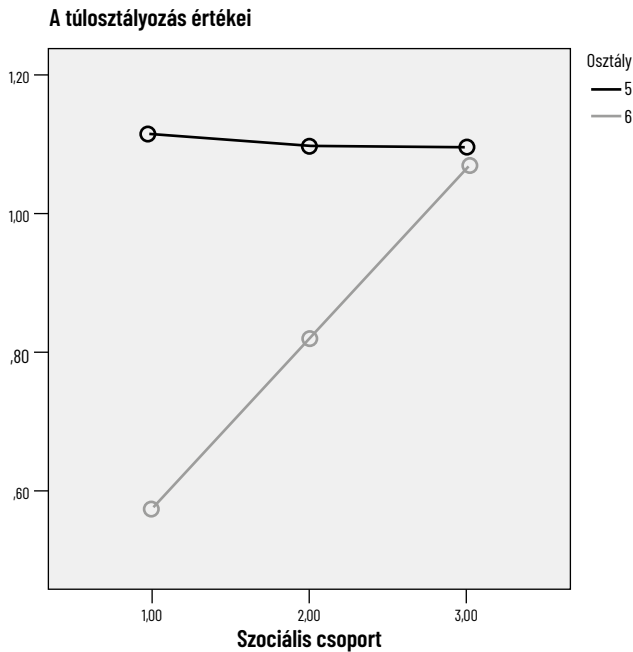
16. táblázat: A túlosztályozásra ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)

Parameter	B	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	1,068	0	0,459
Szociális csoport=1	-0,495	0	0,09
Szociális csoport=2	-0,247	0,008	0,027
Szociális csoport=3	0 ^a	.	.
Osztály=5	0,025	0,834	0
Osztály=6	0 ^a	.	.
Szociális csoport=1 * Osztály =5	0,514	0,001	0,043
Szociális csoport=1 * Osztály =6	0 ^a	.	.
Szociális csoport=2 * Osztály =5	0,249	0,08	0,012
Szociális csoport=2 * Osztály =6	0 ^a	.	.
Szociális csoport=3 * Osztály =5	0 ^a	.	.
Szociális csoport=3 * Osztály=6	0 ^a	.	.

Az ötödik osztályban a három szociális csoportban szinte azonos mértékben jelenik meg a túlosztályozás. Ezzel szemben hatodik osztályban már szemmel látható különbséggel jelenik meg a túlosztályozás a szociális csoportokban: a legkevesbé a legalacsonyabb szociális csoportban, miközben a legmagasabb értéket a legjobb szociális csoportban veszi fel a túlosztályozás (lásd 33. ábra). Úgy tűnik tehát, hogy mindamellett, hogy a tanulmányi eredményesség a jobb társadalmi csoportban van jelen, emellett a tanárok által indukált túlosztályozás is növeli az ebbe a csoportba tartozó tanulók eredményességét.

33. ábra: A túlosztályozás értékei a szociális csoport és a nem alapján (NYEK-KMO 2019, N=365)

A túlosztályozás esetében megnéztük annak a nyelvi felmérővel mutatott kapcsolatát is. A Pearson-féle korreláció eredményei alapján a két változó között mérsékelt negatív kapcsolat áll fenn ($r=-,282$, $p<0,001$). Ezek alapján elmondható, hogy minél nagyobb a túlosztályozás mértéke, annál rosszabb a tanuló nyelvi felmérőn elért eredménye. Ezt követően parciális korrelációval megnéztük, milyen hatása van a nyelvérzéknek e két változó közötti kapcsolatra, amelynek eredményeit a 17. táblázat szemlélteti.



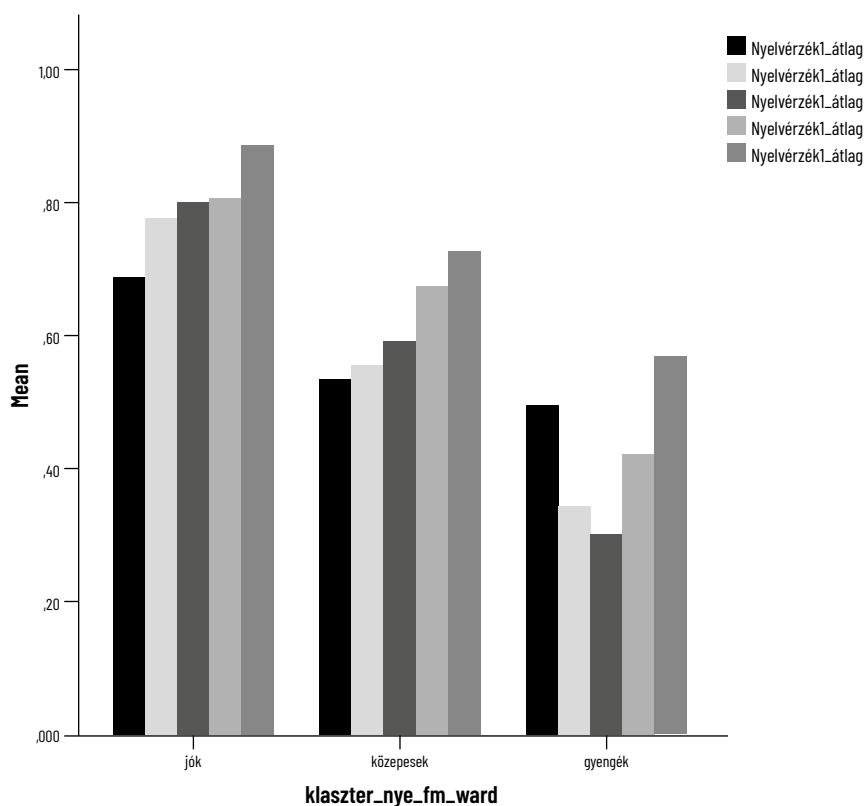
17. táblázat: A nyelvi felmérő és a túlosztályozás közötti kapcsolat a nyelvérzékdimenziók bevonásával (NYEK-KMO 2019, N=257)

Nyelvérzék dimenziók	r	p
Teljes nyelvérzék	-0,401	,000
Fonetikai kódolási képesség	-0,351	,000
Grammatikai érzékenység	-0,324	,000
Induktív tanulási képesség	-0,377	,000
Nyelvi memória	-0,373	,000

Az eredmények alapján látható, hogy a nyelvérzék összességében véve felerősíti a nyelvi felmérő és a túlosztályozás közötti negatív kapcsolatot. Mindez látható az egyes nyelvérzékdimenziók esetében külön-külön is, tovább növelve a negatív irányú kapcsolat erősségét. Igazán látványosan azonban a nyelvérzékdimenziókat összesítve láthatjuk a túlosztályozás és a nyelvi felmérő közötti negatív kapcsolat erősödését. Ebből arra következtethetünk, hogy minél alacsonyabb, gyengébb a tanuló nyelvi készsége, annál gyengébb eredményt ér el a nyelvi felmérőn, amely azonban a tanulmányi eredményességén, tehát a félévi érdemjegyen nem feltétlenül látszik meg a túlosztályozás jelensége miatt.

7.6.12. A nyelvi teljesítmény alapján felállítható tanulói klaszterek

A következőkben a nyelvi teljesítmény belső szerkezetét másképp is megvizsgáltuk. A 4 + 1 dimenzió (a 4 nyelvérték dimenzió + a nyelvi felmérő) helyett egy egyszerűbb reprezentációt is megvizsgáltunk a klaszteranalízis segítségével (lásd 34. ábra). Mindezt azért tettük, hogy a korrelációs összefüggések mellett olyan mintázatokat keressünk, amelyek kilépnek ebből a korrelációs keretből. Ezért a 4+1 komponensre klaszteranalízist végeztünk („Two-Step” klaszter analízis). Három klasztert kaptunk, melyekben a 4+1 változó átlagai a következő mintázatot mutatják.

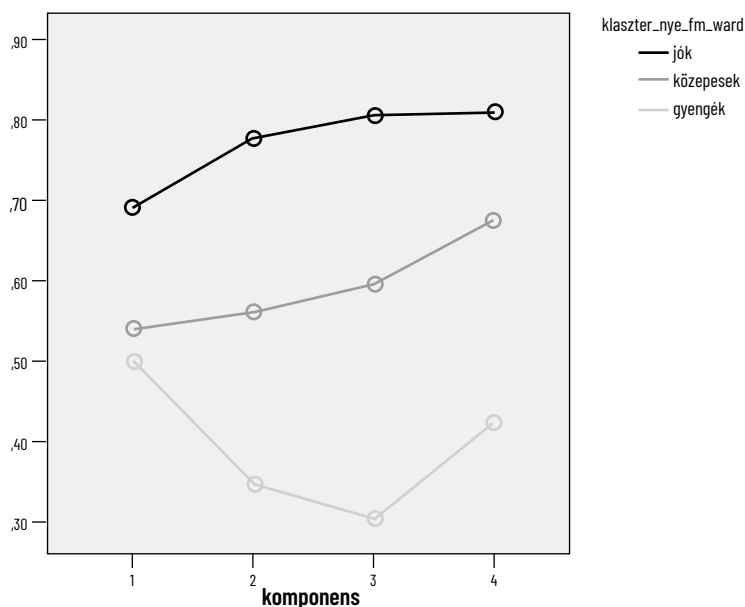


34. ábra: A klaszterek tulajdonságai a nyelvérték-dimenziók és a nyelvi felmérő alapján
(NYEK-KMO 2019, N=257)

Azt látjuk, hogy a három klaszter a teljesítmény három fokozatát testesíti meg, ezért a jók, közepesek, gyengék elnevezés helytálló, és ezt fel is használjuk a későbbiekben. Ugyanakkor feltűnő az is, hogy a nyelvérték 4 komponense esetén a gyenge klaszterben

teljesen más a teljesítmény profil, mint a másik kettőben. Annak eldöntésére, hogy ez a különbség lényeges, a véletlent meghaladó, kétszemponos ANOVA-t alkalmaztunk, ahol a személyek közötti faktor a „klaszter”, a személyen belüli pedig a nyelvérzék 4 dimenziója. A „gyengék” klaszterének eltérő profilját az elemzés interakciójának szignifikáns volta támasztja alá ($p < 0,001$).

A három profil – a felmérő nélkül – a 35. ábrán még tisztábban látható. Túl azon, hogy a „gyengék” klasztere mindenben gyengébb, az eltérő profil legfontosabb tanulságai a következők:



35. ábra: A klaszterek tulajdonságai a nyelvérzék-dimenziók alapján (NYEK-KMO 2019, $N=257$)

A 35. ábra alapján látható, hogy a legeredményesebb klaszterben ('jók') a nyelvérzék valamennyi dimenziója esetén kiemelkedő teljesítmény mutatkozik, melyek közül is a negyedik dimenzióban a legeredményesebbek, mivel feltételezhetően számukra érték a tanulás, ezt látják otthon is. Ehhez képest a legkevésbé eredményes klaszterben a nyelvérzék-dimenzió valamennyikében igen alacsony eredmények mutatkoztak, különösen a második és harmadik nyelvérzék-dimenzió esetében. Ezt a nyelvi hátrány jelenséggel magyarázhatjuk, mivel a grammatikai érzékenység és az induktív logika itt különösen gyenge, mivel ezek a készségek erősen épülnek az anyanyelvi kompetenciára. A 'közepesek' klaszterében, ahogy nevük is mutatja, átlagosnak tűnő eredmények olvashatóak, a legjobban a negyedik, legrosszabbul pedig az első dimenzió teljesítve.

Megnéztük a klaszterek évfolyamonkénti megoszlását, amelyet az alábbi, 18. táblázat szemléltet:

18. táblázat: A klaszterek évfolyamonkénti megoszlása (NYEK-KMO 2019, N=257)

		Klaszterek		
Osztály		jók	közepesek	gyengék
5	Elemszám	21	78	37
	Sorszázalék	15,40%	57,40%	27,20%
	Adjusted Residual	-3	1	1,9
6	Elemszám	38	62	21
	Sorszázalék	31,40%	51,20%	17,40%
	Adjusted Residual	3	-1	-1,9

A klaszterek osztályonkénti eloszlásában szignifikáns különbség áll fenn a khi-négyszet próba eredményei alapján ($p=0,006$): miközben a hatodik évfolyamon a jók felülreprezentáltak (arányaikban kétszerese az alacsonyabb évfolyamon jelen lévőknek), addig a gyengék alulreprezentáltak. A közepesek arányai a két évfolyamon közel azonosak.

19. táblázat: A klaszterek nemek szerinti megoszlása (NYEK-KMO 2019, N=257)

		Klaszterek		
Nem		jók	közepesek	gyengék
Fiúk	Elemszám	23	69	36
	Sorszázalék	18,00%	53,90%	28,10%
	Adjusted Residual	-1,9	-0,2	2,1
Lányok	Elemszám	36	71	22
	Sorszázalék	27,90%	55,00%	17,10%
	Adjusted Residual	1,9	0,2	-2,1

A khi-négyszet próba eredményei alapján a klaszterek nemi eloszlásában is szignifikáns különbség mutatkozik ($p=0,044$): a lányok körében a jók felülreprezentáltak, miközben a fiúk esetében a gyengék klaszterbe tartozók aránya magasabb (lásd 19. táblázat). A közepes eredményességű klaszterekben a fiúk és a lányok is közel azonos arányokkal vannak jelen.

20. táblázat: A klaszterek szociális csoport szerinti megoszlása (NYEK-KMO 2019, N=257)

Szociális csoport		Klaszterek		
		jók	közepesek	gyengék
legrosszabb szociális csoport	Elemszám	9	36	31
	Sorszázalék	11,80%	47,40%	40,80%
	Adjusted Residual	-2,8	-1,3	4,4
közepes szociális csoport	Elemszám	26	75	24
	Sorszázalék	20,80%	60,00%	19,20%
	Adjusted Residual	-0,9	2	-1,5
legjobb szociális csoport	Elemszám	23	24	3
	Sorszázalék	46,00%	48,00%	6,00%
	Adjusted Residual	4,3	-0,9	-3,2

A 20. táblázatban látható, hogy a klaszterek szociális csoporthoz viszonyított eloszlásában is szignifikáns különbség áll fenn a khi-négyzet próba eredményei alapján ($p < 0,001$). A legrosszabb szociális helyzettel jellemezhető csoportban a közepesen teljesítők mellett a gyengék aránya kiugró, amely messze meghaladja a másik két szociális csoportban jelen lévő gyenge tanulók arányát. Eközben a legjobb szociális helyzetű csoportban a jól teljesítők aránya felülreprezentált, hiszen arányaikban több, mint kétszeresen vannak jelen a 2. csoporthoz, és több, mint négyszeresen a legrosszabb szociális csoporthoz képest. Érdekes, hogy bár a közepes klaszterbe tartozó tanulók valamennyi szociális csoportban magasabb arányban vannak jelen, mégis a közepes szociális helyzettel rendelkező szociális csoportban mutatkoznak felülreprezentáltnak, arányaikban mintegy másfélszeres prevalenciával.

Összességében véve elmondható, hogy hetedik hipotézisünk beigazolóódott, mivel a nyelvi eredményesség alapján tanulói klaszterek állíthatóak fel (jelen esetben három), valamint ezek eloszlásában szignifikáns különbség áll fenn az évfolyam, a nem és szociális csoport alapján egyaránt.

8. A KVALITATÍV KUTATÁS

8.1. A kvalitatív kutatások jellemzői

A kvalitatív kutatást bemutató fejezetében röviden ismertetjük a kvalitatív módszertan adatgyűjtését és annak feldolgozását, valamint megindokoljuk, miért ezt a kutatási módszertant választottuk kutatásunkhoz. Az interjú során kutató és kutatásának tárgya dinamikus kapcsolatban, azaz interakcióban áll egymással (Sántha 2006), ezt megtámogatja az a tény, ha a kutató tagja a vizsgált csoportnak. Ez a pedagógiai kutatásokban gyakran előfordul, hiszen, ha a kutató maga is tanár, akkor része az általa tanulmányozott sokaságnak (Spiczéné 2016). Egy kvalitatív kutatás során ez fontos szerepet tölthet be, mivel a kutató az általa ismert szakmai közösség tagjait vizsgálja vagy készít interjút velük, úgy az alábbi *előnyöket* tapasztalhatja meg a kvalitatív kutatás során:

- fogalmi azonosság: az interjúk során a kérdező és a válaszadó közös szakmai hátterük (pl. mindketten nyelvtanárok) miatt azonos értelemben használják a szakkifejezéseket, kontextus nélkül is pontosan érti a válaszadó a kérdező szándékát, ahogy ez fordítva is megvalósul;
- a kutató ismeri a közösséget belülről, annak struktúráját, belső dinamikáját, az írott és íratlan szabályrendszerét, a normáit;
- szakmai bizalom: nyitottság a kommunikációra, „egy közülünk”, a közösség tagja. Az interjú folyamatát megkönnyíti, hiszen a válaszadó hamar feloldódhat egy ilyen szituációban, mely bizalomra épül egy félig strukturált interjú során (Spiczéné 2016).

Amennyiben a kutató tagja az általa vizsgált közösségnek, úgy ez szakmai *hátránnyal* is járhat egy interjúkészítés során:

- a kutató szubjektív maradhat az interjúkészítés során (Babbie 2000);
- a fegyelmezett szubjektivitás megkövetelése kulcsfontosságú (Spiczéné 2016; Sántha 2006; Golnhofner 2001);
- a reflektív és kritikus hozzáállás nehéz lehet, amennyiben a kutató tagja az általa vizsgált közösségnek.

Az interjú, mint adatgyűjtési módszer

Babbie (2008) idiografikus magyarázati modellje alapján a kvalitatív szemlélet egy interjú során, akár félig strukturált, akár strukturálatlan formában (pl. narratív interjú), fel tud tárni változó, összetett, komplex rendszereket, oksági tényezők megvilágításával. Azonban a kisebb minta-elemszám miatt általános kijelentéseket és következtetéseket az eredmények alapján nem tehetünk, mivel ún. puha adatokhoz jutunk (R. Fedor & Huszti 2016). Az interjú lehetőséget biztosít spontaneitásra, rugalmasságra, értelmezésre (Kvale 2005; Schleicher 2007).

A félig strukturált interjú

Kvalitatív kutatásunkhoz a félig strukturált interjú szerkezetet használjuk, mely abban különbözik a narratív életút interjútól és a fókuszcsoporttól, hogy a beszélgetés szakmai jellegű, interjúkérdések biztosítják a viszonylagos keretet, de ez csak az interjú főbb irányait és céljait jelöli ki. Az interjúalanynak nyújtott szabadság megengedi, hogy új témákat hozzon be a beszélgetésbe, kötetlenül és szabadon. A félig strukturált interjú lehetővé teszi, hogy fókuszált, de mégis rugalmas beszélgetés jöjjön létre, mivel így egyszerre lehet adatokat/válaszokat gyűjteni egy viszonylag személyes hangvételű válaszadás során. A fókuszcsoport ezzel szemben egy viszonylag merev keretrendszerrel működik, mely során a kérdező nem engedi az interjúalanyt személyes dimenziókba, míg a narratív élet interjú szinte teljesen minimalizálja a beavatkozás szerepét, és jellemzően személyes hangvételű, szakmai életpályát mutat be erősen szubjektív elbeszélésben (Sztárayné 2013). A félig strukturált interjú készítője felkészül a témakörökre és a fontosabb területekre. Kiemelendő, hogy nagyrészt nyitott kérdésekkel dolgozik, és hogy bizalmi légkört tudjon kialakítani a beszélgetés során. A mélyinterjú csak akkor lehet eredményes, ha mentes a manipulációtól, semleges, de mégis személyes (R. Fedor & Huszti 2016).

A félig strukturált interjú teszi lehetővé a kutatás kvalitatív adatgyűjtését. Dörnyei kiemeli, hogy a kvalitatív kutatások teszik az összetett jelenségeket értelmezhetővé (Dörnyei 2007). Ezt hangsúlyozza ki Lincoln és Guba (1985) is, miszerint az interjút készítő személy az egyetlen megbízható kutatási eszköz a komplexitások magyarázatára.

8.2. A kvalitatív kutatás bemutatása

A kvalitatív kutatás célja, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban folyó nyelvoktatásról egy átfogó helyzetképet és elemzést nyújtson, nyelvtanári és igazgatói interjúk alapján. A kvalitatív kutatás során számos szakaszra volt szükségünk, hogy optimális interjúkat készíthessünk. Először megvizsgáltuk milyen szakirodalom támogatja az interjúkészítés folyamatát. Az interjúkészítés módszertanát vizsgáltuk meg, majd kiválasztottuk a mintánkat, végül megterveztük az interjúkérdéseket. Kutatásunk szempontjából fontos volt, hogy a kutatási kérdések megfeleltethetők legyenek az interjúkérdéseknek. Könyvünk központi vezérfonala, hogy milyen jellemzőkkel rendelkezik a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulása és nyelvtanítása, valamint milyen regionális sajátosságok rajzolódnak ki egy tankerület kilenc iskolájában. Fontosnak találtuk, hogy azokhoz az iskolákhoz térjünk vissza interjúkészítés céljából, ahol a kvantitatív felmérés is készült, mivel így az interjúk eredményei összevethetővé válnak intézményi adatokkal. A kvalitatív kutatás szereplői és eredményei alátámaszthatják a korábban bemutatott nyelvérzék teszt eredményeit.

2019 januárjában interjút készítettünk a felmérésben szereplő tankerület kilenc iskola igazgatójával és egy-egy (általában angol) nyelvtanárával. Az általában 30-45 perces interjúkat az iskolákban, nyugodt körülmények között vettük fel, majd annotáltuk. Az igazgatói interjúkban az általános kérdéseken túl (bemutatkozás, végzettség/tapasztalat, rövid életút) az utóbbi években végbement változásokra, a nehézségekre és sikerekre, illetve expliciten a nyelvtanítás helyzetére kérdeztünk rá.

8.2.1. *Mintavétel*

Az interjú formáját tekintve a kutató nem törekedhet reprezentativitásra, hiszen a célja, hogy feltérképezze a komplexitás háttértényezőit. A szakirodalom kvalitatív mintavételi stratégiákként jelöli ezt a folyamatot (Babbie 2000; Dörnyei 2007; Sántha 2009; Spiczéné 2016) Ahhoz, hogy a szubjektivitást minimalizáljuk, igyekeztünk olyan mintát összeállítani, ahol a válaszadók a kutatási téma szakértői. Jelen esetben az igazgatói interjúk és a nyelvtanári interjúk is ezt a célt támogatták. A mintaválasztást erőteljesen befolyásolta a kutatás regionális jellege, valamint, hogy a kutatás fő tematikája a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulása és a hátrányos régiók iskoláiban folyó nyelvtanítás helyzete. Ehhez iskolaigazgatókat és nyelvtanárokat kértünk fel az interjúk elkészítéséhez. Igyekeztünk olyan igazgatókat és nyelvtanárokat megkeresni és felkérni, akik régóta pedagógiai pályán vannak, tapasztalt közoktatás vezetők, a nyelvtanárok pedig

számos pozitív és negatív változást átélhettek szakmájukban. A mintavétel során olyan kollégákkal készítettünk interjút, akik segítenek feltérképezni és megértetni a hátrányos régiókban zajló pedagógiai munkát, valamint nyelvtanulási folyamatokat.

8.2.2. A minta bemutatása, a kvalitatív elemzésbe bevont intézmények

Magyarországon az önkormányzati iskolák állami fenntartásba kerültek, így az iskolákban való kutatásokhoz a Tankerületi Központok engedélye szükséges. Kvalitatív kutatásunkba 9 iskolát vontunk be, melyek mind a Berettyóújfalui Tankerületi Központ fenntartása alá tartoznak. A tankerületi központ 41 települést és több, mint 60 intézményt foglal magába. 2017-ben a tényleges tanulói létszám 15627 volt. Az iskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya 12-78% között mozog. Az interjúhoz a Tankerület javaslatára választottuk ki a 9 iskolát, ahol 9 iskolaigazgatóval/intézményvezetővel, valamint 1-1 nyelvtanárral készítettünk interjút. A nyelvtanárok nagy része angoltanár, de volt olyan iskola, ahol némettanárral történt adatfelvétel. Ennek általában az volt az oka, hogy az adott intézményben éppen nem volt angoltanár (felmondott), illetve volt olyan iskola, ahol a némettanár több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkezett a pár napja felvett, pályakezdő angoltanárhoz képest. A kutatás egyik célja az volt, hogy feltérképezzük az adott iskolákban a nyelvoktatás helyzetét, problémáit és periodikus változásait. Ez indokolja, hogy nem tettünk különbséget az idegen nyelvek között, hiszen az iskolák kimagasló hátrányos helyzetű tanulói arányok miatt általánosságban érdekeltek minket az idegen nyelvi órák nehézségei, kihívásai és sikerei.

A kvalitatív kutatásban részt vett iskolák legfontosabb jellemzőit, intézményi sajátosságait alább mutatjuk be (21. táblázat).

21. táblázat: A kutatásban résztvevő intézmények (OH, N=9)

Település	Iskola neve
Hosszúpályi	Irinyi József Általános Iskola
Hajdúbagcs	Hosszúpályi Irinyi József Általános Iskola Sinai Miklós tagiskolája
Esztár	Irinyi Károly Általános Iskola és AMI
Nagyhegyes	Veres Péter Általános Iskola
Hajdúszoboszló	Pávai Vajna Ferenc Általános Iskola
Létavértes	Arany János Általános Iskola
Kaba	Sári Gusztáv Általános Iskola és AMI
Püspökladány	Kálvin Téri Általános Iskola
Püspökladány	Petőfi Sándor Általános Iskola

1. *Hosszúpályi*: Hosszúpályi Irinyi József Általános Iskola. Az iskola 55 pedagógust alkalmaz főállásban (2017/18), valamint 7 fő közvetlenül segítő munkatárs és 10 fő kiegészítő kolléga van az iskolában, tehát 72 teljes állásban alkalmazott munkatárs dolgozik. 2017/18-ban 434 diák tanult az iskolában, évfolyamonként három-három osztályban, illetve 1. és 3. évfolyamon 2-2 osztályban. Az iskola magas hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkezik, amely 40,75%. Az intézményi lemaradási mutatók alapján 2016/17-ben 8 fő ismételt évet, 2 fő nem fejezte be az általános iskolát, mivel elérték a tankötelezettségi korhatárt, 5 fő magántanuló volt és 17 főnek volt 250 óránál több hiányzása. Az Országos Kompetenciamérés alapján az iskola 6. és 8. osztályos tanulók eredményei 2014-ben az országos átlag felett teljesítettek matematikából, míg 2015 és 2016-ban az átlag alatti eredményt érték el. Szövegértésből mind a 6., mind 8. évfolyam az országos átlagtól messze elmarad. Az iskola hátrányos helyzetű tanulói az iskolai átlagtól is elmaradva teljesítettek. Az iskolában angol nyelv és német nyelv tanulására van lehetőség, ezt szakköri forma is megátmozgatja. A tantermek IKT eszközökkel felszereltek, és az idegen nyelvoktatás már 2. évfolyamon elkezdődik. Az iskola támogatja a differenciálást, a tehetséggondozást, emellett igyekszik betölteni a kulturális híd szerepét a család, az iskola és a gyerekek között. A tanulók utókövetése alapján a 2016-ban végzett 8. osztályosok 3 osztályban 58-an fejezték be tanulmányaikat. Ebből 1 fő nyert felvételt gimnáziumba, 13 szakgimnáziumba, 11 szakközépiskolába, 30 szakiskolába, 3 speciális szakiskolába. Általános tendenciaként megemlíthető, hogy a nyolcadikos tanulók egyre kisebb számban jelentkeznek gimnáziumba, és a szakiskolába jelentkezők száma folyamatosan növekszik.
2. *Hajdúbajos*: Hosszúpályi Irinyi József Általános Iskola Sinai Miklós tagiskolája. Az iskola története nagyon hosszú időre nyúlik vissza, de a helyi és kulturális adottságok és jellemzők már évszázadokkal ezelőtt meghatározók voltak: „Hajdúbajoson 1657 óta működik elemi iskola, amely a debreceni Református Kollégium particulájaként jött létre. Tanítót a reformata szent ecclesia hozattatott, akinek a megbízása általában csak 1-2 évre szólt. Ritka volt az olyan tanító, mint Varga Sándor, aki ebben a kis faluban is sokáig megmaradt. Ő 35 évig volt a falu tanítója, rectora, organistája. Nyugalomba vonulása után itt halt meg, már csak egy elhagyatott márványoszlop emlékeztet e jeles pedagógusra, a XIX. század második felében élt bagosiak nevelőjére. Az elmúlt századokban külön fiú és lány iskola működött. Sajnos mindkét 6 osztályos iskolában nagy volt a lemorzsolódás, mivel a 11-12 éves fiúknak a földiken, a lányoknak pedig a háztartásban kellett dolgozniuk tanulás mellett vagy inkább helyette. Így az elemi iskola zárásaként már csak kevesen tették le az utolsó

vizsgát. A falu közössége mindig megbecsülte tanítóját: házat, földet, jövedelmet biztosított számára. Inkább a tanító-föld művelésének terhet is levették válláról (szántottak, vetettek, arattak neki), csak a felnövekvő ifjúságra legyen nagyobb gondja” (Hajdúbagos Ált. Isk. bemutatkozó honlap). Az iskola tagiskolaként működik ma, 20 pedagógus tanít főállásban, valamint óraadóként. A munkát 1 iskolatitkár és 3 fő kiegészítő személyzet segíti. Az iskolában 2017-ben 123 tanuló tanult, évfolyamonként 1-1 osztályban. Az intézmény lemorzsolódási, évismétlési mutatói 2016-ban a következőképpen alakultak: 1. osztály: 13%, 2. osztály: 0%, 3. osztály: 8%, 4. osztály: 0%, 5. osztály: 0%, 6. osztály: 0%, 7. osztály: 8%, 8. osztály: 0%. Az általános iskolai tanulmányait követően a tanulók 25%-a tanult tovább gimnáziumban (általános és szakközépiskola), 58% szakközépiskolában, 17% szakiskolában. Az országos kompetencia eredményeik alapján a tanulók évek óta az országos átlaghoz közelítő, illetve azt meghaladó eredményt érnek el matematikából, míg szövegértésből átlaghoz közelítő, de jellemzően az alatti eredményt teljesítenek. A hátrányos helyzetű tanulók eredményei az iskolai átlag alatt találhatók.

3. *Esztár*: Irinyi Károly Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény. Az iskola AMI, amely jelentősen befolyásolja és támogatja az itt folyó pedagógiai munkát. Az iskolában jelentős a hátrányos helyzetű tanulók száma, amely a tanulók: 69,05%-át teszi ki. 2017/18-as tanévben 187 fő tanult az iskolában, ahol 24 pedagógus dolgozik főállásban és óraadóként, munkájukat 3 technikai dolgozó és egy iskolatitkár segíti. Az iskola sajátossága, hogy alapfokú művészetoktatási intézményként is működik, ahol 73 diák tanulta az alábbi művészeti tárgyak közül egyet: furulya, gitár, zongora, grafika, néptánc. A művészeti képzésben tanuló diákok között kimagasló a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ami arra utal, hogy sikeresen integrálják és érik el a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket, akiket a Tanodák, illetve a Toldi művészeti oktatás alapján hatékonyan és sikerrel meg lehet szólítani a művészeti képzés keretében. Az iskola számos tanulmányi versenyt szervez a tanulóknak, hangsúlyos az angol nyelv oktatása, több tantárgyból felzárkóztató szakkör jellegű foglalkozásokat nyújtanak. Az Országos Kompetenciamérésen az országos átlag alatt teljesítenek a tanulók, a hátrányos helyzetű tanulók az iskolai átlag alatti eredményeket érték el. Az Esztáron található általános iskolának további két tagintézménye van: Szentpéterszegen és Hencidán, ezenkívül Gáborjáni telephely is tartozik hozzá.

4. *Nagyhegyes*: Veres Péter Általános Iskola. Az iskolában 27 pedagógus dolgozik, a tanulói létszám 2017/18-as tanévben 260 fő. A nagyhegyesi általános iskola

kiemelten fontosnak találja az idegen nyelvoktatást, az angol mellett német nyelvet is intenzíven népszerűsíti a tanulók körében. Az Országos Kompetenciaméréseken a diákok mind a szövegértés, mind a matematika területén az országos átlag alatt, azt közelítve, de a tankerületi átlag felett teljesítenek. A központi idegennyelvi felmérésen a tanulók megfelelt/nem felelt eredményt kapnak. Az iskolai eredményei változók, bizonyos évben a németül tanulók, máskor az angolul tanulók teljesítenek jobban. 2018/19-ben német nyelvből a 6. osztály 60%-a felelt meg, angol nyelvből a 6. osztály 92%-a felelt meg. A 8. osztályon német nyelvből a 66%, angol nyelvből pedig 29% ez az arány. Az iskola a honlapján keresztül rendszeresen és hatékonyan kommunikál a tanulókkal és a családokkal, ennek során például tanulási stratégiákról, tanulási módokról oktatja a honlap látogatóit.

5. *Hajdúszoboszló*: Pávai Vajna Ferenc Általános Iskola. Az iskolában 31 pedagógus tanít, munkájukat 10 fő nem pedagógus munkakörben dolgozó munkatárs segíti. 283 tanuló évfolyamonként két osztályban tanul, kivéve az első évfolyam, ahol a 2018/19-es tanévben a csökkenő gyermeklétszám miatt csak 1 osztály indult. Az iskola 2005-ben két intézmény, a Pávai Vajna Ferenc Általános Iskola és a 3. számú Általános Iskola összevonásával jött létre. Az iskolában kiemelten fontos az idegennyelv-oktatás, amelynek keretében angol, német és orosz nyelv tanulása lehetséges. Ezenkívül fontos kiemelni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megakadályozásáért tanodai és iskolaotthonos lehetőséget biztosítanak. Az iskolában kimagasló a hátrányos helyzetű tanulói létszám. Az országos kompetenciaméréseken a 6. és 8. évfolyamon, matematikából és szövegértésből is szignifikánsan alacsonyabb eredményt értek el a diákok.
6. *Létavértes*: Arany János Általános Iskola. Az iskola viszonylag nagy, mind épületét, mind a tanulói létszámot tekintve: 466 diák tanul ebben a létavértesi általános iskolában. Az első két évfolyamon két osztály van jelenleg, a többi évfolyamon 3-3 osztályban tanulnak a diákok. Olyan felső tagozatos osztályok is vannak jelenleg az intézményben, ahol 30 vagy 28 fős osztálylétszámokat találunk. 57 pedagógus dolgozik az iskolában, egy részük óraadó, illetve helyettesítő, valamint 1 iskolatitkár, 2 pedagógiai asszisztens és egy rendszergazda is segíti a munkát. Az Országos Kompetenciamérésen 2017-ben a 6. évfolyamos tanulók szignifikánsan alacsonyabb eredményt értek el matematikában és szövegértésben is, a 8. osztályosok eredményei az átlag alatt, de azt közelítve voltak találhatók. A CSH-index¹ (Családi Háttér) alapján

¹ A családi háttér-index egy olyan komplex mutató, amit a kompetenciaméréssel egy időben felvett háttérkérdőívek alapján számolnak. Ide sorolhatjuk a szülők iskolai végzettségét, a család otthonában lévő könyvek számát.

jóval kiegyensúlyozottabb és kevésbé alacsony kompetenciaeredményt teljesítettek. A tanulói létszám folyamatosan csökken, 2009-ben 630, míg 2017-ben 484 volt. Az évfolyamismétlők száma az elmúlt évtizedben ingadozó volt, 0,8% és 3,8% között változik. A magántanulók² száma egy-egy évben viszonylag állandó, kb. 5-6 fő. A 250 óránál nagyobb hiánnyal rendelkező tanulók száma évről évre emelkedik, míg pár évvel ezelőtt 4-5 volt, addig tavaly és idén 13,12-re emelkedett.

7. *Kaba*: Sári Gusztáv Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. Az intézményben összesen 721 diák tanul, a telephelyeket is beleszámolva (Báránd, Sáp, Tetétlen), akiket 76 pedagógus tanít, és akiknek a munkáját 20 nem pedagógusi munkakörben dolgozó munkatárs segíti. A kabai telephelyen 370 diák tanul, a legtöbb évfolyamon két osztályban, ez alól kivétel az 5., 6. és 7. évfolyam, ahol 3-3 osztály működik. Az intézményben minden telephelyen művészeti oktatás folyik: zeneművészeti, táncművészeti, színház és bábművészeti, képző és iparművészeti tárgyakat választhatnak a tanulók, a művészeti képzésben 150 diák vesz részt. Az Országos Kompetenciamérés (2018/19) eredménye alapján az átlageredményekből láthatjuk, hogy egyik mérési területen és évfolyamon sem marad el a 6. és 8. évfolyam szignifikánsan sem az országos, sem a városi, sem a kisvárosi átlagtól. A 6.-os szövegértés eredménye kicsivel a kisvárosi átlag fölött van. Az idegen nyelvi mérés eredménye arra utal, hogy hatékony nyelvoktatás zajlik az iskolában, mivel az iskolai átlag mind 6. és 8. évfolyamon 60% körüli vagy afeletti volt. Az általunk megvizsgált iskolákban ez az egyedüli iskola, ahol szülői elégedettségi kérdőívvel találkoztunk, mely kiértékelve, szöveges elemzéssel nyilvánosan elérhető. A kiértékelt válaszokból kiderül, hogy a pedagógiai hozzáadott érték, azaz az intézményi hatás kimagasló, mivel a szülők Kabán igen elégedettek a pedagógiai munkával, a pedagógusok kapcsolatteremtő képességével, az általános iskolai légkörrel, azonban a szülők szerint nagyon sok házi feladatot kapnak a gyerekek és szerintük a gyerekek túlterheltek. A kérdőív nyílt végű kérdésekkel is lehetőséget nyújtott a szülőknek véleményük megfogalmazására, ahol jelezték, hogy „reális” értékelést szeretnének gyermekeikről, valamint, hogy nagyon hiányos a szakos ellátottság. Szaktanárok behívása, megtartása nagyobb városokban is komoly gond, kisebb településen, hátrányos helyzetű régiókban pedig folyamatos probléma.
8. *Püspökladány*: Kálvin Téri Általános Iskola. Az iskolába 345 tanuló jár, akiket 39 pedagógus tanít, és akiknek a munkáját 10 nem pedagógusi munkakörben dolgozó munkatárs segíti. Az iskolában 63 hátrányos helyzetű diák van, ebből 39 halmozottan hátrányos, 5 fő pedig magántanuló. Minden évfolyamon két osztály van, kivéve

² A magántanulói státuszt az EMMI 2019.szeptember 1-től visszavonta. Helyette egyéni tanrendet lehet kérvényezni.

a 8. évfolyamot, ahol egyetlen osztály van. Az Országos Kompetenciamérés alapján (2018/19) az iskola eredménye nem alacsonyabb szignifikáns mértékben az országos és a városi átlaghoz képest sem, és a CSH index alapján közelíti az elvárt szintet. Az iskolában rendszeres kulturális programokat tartanak, gyakoriak a külföldi önkéntesek is.

9. *Püspökladány*: Püspökladányi Petőfi Sándor Általános Iskola. A nagy múltú Petőfi Sándor Általános Iskola és Szakiskola a város legnagyobb általános iskolája volt. Ezt követően, mint többcélú, közös igazgatású oktatási intézmény tagiskolája, a 6-14 éves korosztály alapfokú nevelését, oktatását és az enyhén értelmi fogyatékosok oktatását is ellátta. Az összevont intézmény szétválása után 2015. szeptember 1-jétől Püspökladányi Petőfi Sándor Általános Iskola néven működik tovább. A tanköteles korú gyermekek tanítása mellett az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatását is ellátja, mely a vizsgálatban résztvevő általános iskolák közül ez az egyetlen, mely ezt a célt deklarálta vállalta. Az iskolában 315 gyerek tanul, 40 pedagógus és 6 munkatárs dolgozik az iskolában. Az intézményi lemorzsolódás viszonylag alacsony, 2017/18-ban 3 tanuló bukott évisméltásra, 14 tanuló pedig pótvizsgázott. Az Országos Kompetenciamérésen (2018/19) a 6. évfolyam matematikából és szövegértésből szignifikánsan alacsonyabb értéket ért el az országos értékhez képest, viszont a 8. évfolyam eredménye nem különbözik szignifikánsan az országos átlagtól. Az vizsgálatban szereplő iskolák közül ez az egyedüli, ahol kéttannyelvű képzés van, ez az elmúlt években az iskola hírnevét öregbítette, azonban a képzésre kevesen jelentkeznek, és a csökkenő gyereklétszám miatt a képzés jövője is kérdésessé válhat.

8.2.3. Interjúkérdések és kutatási kérdések

Kutatásunkban elsőként az intézményvezetőkkel készítettünk interjúkat annak érdekében, hogy az egyes intézményekre jellemző oktatási sajátosságokat felülről is megvizsgálhassuk.

Az iskolaigazgatókkal/intézményvezetőkkel készített interjúk kérdései:

- Mik voltak azok a nagyobb változások az utóbbi 5 vagy 10 évben, amik befolyásolták az iskola életét?
- Mi az oka a folyamatosan csökkenő gyereklétszámnak?
- Van olyan jelenség, hogy elviszik máshová a gyerekeket, és nem ide járnak?
- Milyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményben?
- Van-e létszámihiány a tanári karban?

- Mi alapján történik a csoportbontás idegen nyelv, matematika és magyar tárgyakból?
- Hogyan jellemezné az iskola és a szülők viszonyát?
- Vannak-e nevelőszülők az iskola szülői közösségében?
- Hogyan jellemezné az iskolájában folyó nyelvtanítást?
- Milyen az iskola eszközellátottsága?
- Használják a tanárok az okostáblát, a tabletet stb.?
- Változtatnál-e valamin az iskolában folyó pedagógiai munkán, célokon?
- Milyen tendencia jellemzi a tanuló létszámokat és összetételt?
- Jellemzi-e az adott iskolát tanulói elvándorlás?
- Milyen arányban vannak jelen hátrányos helyzetű tanulók és sajátos nevelésű diákok?
- Milyen nehézségei vannak a tanári karnak és milyen munkakörülmények jellemzik napi munkájukat?
- Milyen a viszony a szülőkkel és a fenntartóval?
- Milyennek ítéli az iskolaigazgató az adott iskolában folyó nyelvtanulást és nyelvtanítást?

Ezt követően a nyelvtanárokkal készítettünk interjúkat a konkrétan alkalmazott nyelvpedagógiai eljárások és nyelvoktatási sajátosságok megismerésének érdekében.

A nyelvtanárokkal készített interjúk kérdései:

- Mióta van a pályán, mióta tanít nyelvet?
- Ki a sikeres nyelvtanuló?
- Hogyan jellemezné az általa használt módszertant?
- El tudja-e érni a tanár a családot?
- Kell-e másképp tanítani a hátrányos helyzetű tanulókat?
- Milyen nehézségek és sikerek jellemzik a nyelvtanári munkát az adott régióban?
- Milyen tárgyi feltételek hiányoznak az osztálytermi pedagógiai munka során?
- Mi segítené leginkább a nyelvtanár munkáját?
- Beszélhetünk-e hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulásáról? Szakmai értelemben van-e eltérő módszertana?

8.2.4. Az interjúalanyok rövid bemutatása

Az iskolaigazgatók átlagéletkora 45-55 év, valamennyien nők. Legtöbbjük 25-30 éve van a pedagógus pályán, és tapasztalt intézményvezető. A nyelvtanárok szintén

kivétel nélkül nők, akik jellemzően 45-50 év körüliek, és legtöbbször diplomaszerezés óta ugyanabban az intézményben dolgozik. Meglepő volt tapasztalni, hogy a nyelvtanárok szinte minden iskolában régóta az intézmény alkalmazottjai, és kitartóan dolgoznak szakmájukban.

8.3. Az eredmények bemutatása

Az interjúk lehetőséget biztosítottak számunkra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulási szokásait és nyelvtanítási helyzetét feltérképezzük. Az igazgatókkal és a nyelvtanárokkal folytatott interjúk átfogó képet adnak arról, milyen kudarcok, apró sikerek, nehézségek, kihívások, folyamatosan jelen lévő, illetve visszatérő problémák jellemzik a mindennapi pedagógiai munkát. A nyelvtanári interjúk során kirajzolódott egy olyan szakmai hálózat hiánya, mely során a nyelvtanárok gyakran érzik úgy, hogy egyedül nekik és náluk vannak olyan nehézségek, melyek a hátrányos helyzetű iskolások mindennapjaira jellemző, és gyakran egyedül, esetleg a tanári karból hozzáértő, segítő kollégákkal kell ezekre a problémákra választ találniuk. Amikor az interjúk során a beszélgetésből kiderült, hogy más iskolában, más nyelvtanárok is nagyon hasonló, már-már azonos problémákkal küzdenek, akkor több interjúalany is felkiáltott: *„Nem vagyok egyedül”*.

Az interjúk feldolgozását követően, csoportosítottuk a jellemzőket, a problémákat, és a leggyakrabban visszatérő nehézségeket. Az interjúalanyok gyakran egymást nem ismerve, mégis ugyanolyan helyzetekről számoltak be, hasonló, gyakran azonos nehézségekkel küzdenek.

8.3.1. Az iskolában folyó munkát befolyásoló tényezők

8.3.1.1. Csökkenő gyermeklétszám

A csökkenő gyermeklétszám általános probléma az általunk felkeresett iskolákban. A létszám kritikus kérdés az iskolákban, mert a finanszírozás létszámmal kötött. Ez a gyakorlatban azt is jelenti, hogy a létszámtól függően kaphatnak az iskolák segítő státuszokat (például pedagógiai vagy gyógypedagógiai asszisztens), de létszám függő a csoportbontás lehetősége, illetve az indítható osztályok száma is. Ez pedig kritikus kérdés nem csak az oktatás színvonala, hanem a pedagógusok egzisztenciális biztonsága miatt is.

A születések száma általában is csökken, de a hátrányos helyzetű településeken a fiatalok elvándorlása miatt ez a probléma jelentősebb.

„...Drasztikusan. Ez évente 10-12 fő.”

„Csökkent a létszámunk, a gyerekeké, tehát egy olyan 10 évvel ezelőtt egy olyan 600-620 körül volt, most 450 a létszámunk.”

A városokban, ahol több iskola is van, a tanulólétszám alakulása elsősorban az iskolák helyzetétől függ.

„...nagy kihívás a református iskolának a vonzása”

„A magyar gyerekek száma csökken. Ez nem csak az elmenéssel van összefüggésben. Sokkal kevesebben szültek itt, a faluban.”

Az iskola „rossz híre” – ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy „ott sok a cigány gyerek” – önmagát beteljesítő jóslatként működik.

„Nekünk az a legnagyobb problémánk, hogy itt ugye elviszik a magyar gyerekeket a roma származású gyerekek miatt... Debrecenbe. Főleg, mert nekünk a szülők többsége Debrecenben dolgozik, a magyar származású szülők többsége, és reggel fogja, amikor megy dolgozni, viszi a gyereket magával... Vagy a másik, van két tagintézményünk, Hajdúbagosa és Monostor, Monostoron nincsenek roma származású gyerekek, és oda átviszik. Ez a másik variáció. ...ott 17-18 gyerek helyi lakos. Tehát egy osztály, akit áthordanak.”

„...nálunk a szülők azt mondják, hogy elviszik a magyar gyerekeket, mert hogy nagyon sok roma lett az elmúlt években, és érdekes módon... 228 roma volt 2002-ben, most 234... Csak azért tűnik, mert akkor voltunk 600-an. A roma gyerekek száma nem nő, és mégis a szülők ezt gondolják. Nem.”

Ez nagyon markánsan jelentkezik a püspökladányi Petőfi Általános Iskola és a hajdúszoboszlói Pávai Vajna Általános Iskola esetében. Ezek az iskolák kénytelenek minden tanulót felvenni a létszámért folytatott harc miatt (például SNI-s, illetve más iskolában megbuktatott tanulókat), ami tovább növeli az iskola belső nehézségeit a problémák koncentrációja miatt, és tovább rontja az iskola hírét kifelé.

„[a cigány tanulók aránya] mondjuk úgy a fele. Iskolai átlagban, de vannak olyan osztályok, ahol ez mondjuk a 80 százalékot is meghaladja. A felsőbb évfolyamokon jobb az arány, most az első-második osztályokban már szinte alig van magyar

gyerek. ((nagyot sóhajtott)) És egyre inkább ez a helyzet... Tehát mi egy ideig meg tudtuk tartani a nem roma tanulókat, mert eléggé elismert iskola voltunk. Meg valóban a szülők is mindig azt mondják, nem a pedagógusokkal, nem az iskolával elégedetlenek, hanem ezzel a környezettel. Azt hittük, hogy az a legalja, hogy azért kelljen küzdenünk, hogy két első osztályunk legyen, lehet, hogy az idén már... az egyért... Sokáig még ide írtatták a kisebb gyereket... De az utóbbi időben már olyan is van, sajnos, hogy két gyerek ide járt, a harmadikat már nem ide hozza.”

E folyamat másik oldala, hogy ha az iskolának nincs kifejezetten rossz híre (ami azt is jelenti, hogy stabilan alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményben), és képes folyamatos erőfeszítéssel, tudatos munkával emelni a reputációját, akkor akár növekedhet is a tanulólétszám. Ezt tapasztaltuk a püspökladányi Kálvin téri Iskolában, illetve Nagyhegyesen (utóbbi községben kifejezetten alacsony a hátrányos helyzetű családok aránya, roma családok pedig nincsenek a községben).

8.3.1.2. A hátrányos helyzetű és az SNI3 tanulók aránya

A hátrányos helyzetű tanulók magas aránya egy iskolában azt jelenti, hogy ott koncentráltan jelennek meg a szociális, a tanulási és a magatartási problémák. A tanulók nehéz, némely esetben telepí körülmények közül érkeznek. Nincs felszerelésük, gyakran ápolatlanok, kialvatlanok; otthon nem tudnak házi feladatot készíteni, szülői segítségre nem számíthatnak. Magas arányuk miatt nem tud érvényesülni az elkötelezettebb tanulók jó mintája. (Ahogy az előző részben említettük, a jobb helyzetű tanulókat a szülők gyakran elviszik ezekből az iskolákból egy másik iskolába vagy településre, ahol alacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya.) Emiatt ezekben az iskolákban/osztályokban mindennapos küzdelem az is, hogy a tanulók egyáltalán valamit tevékenykedjenek, haladjanak egy tanórán.

„...közel 100 BTM⁴-es gyerekünk van.”

„Tehát akkor jön egy telefon, hogy van két másodikosom, ismételni kell neki, nem veszed-e át elsőbe.”

„Nekünk az a szemléletünk, hogy számunkra minden gyerek egyforma. Gyerek – gyerek”.

3 SNI: A **sajátos nevelési igény** (SNI) gyűjtőfogalom, amely többletjogokat biztosít a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek, tanulóknak. A sajátos nevelési igényt szakértői bizottság állapítja meg, kategóriái: mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékkal élő vagy halmozottan fogyatékos.

4 BTM: a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget jelenti,

Az SNI tanulók integrálására a tanulói létszám nyomása miatt akkor is rákényszerülnek az iskolák, ha erre nincsenek meg a feltételek.

„...az első osztályban is van olyan gyerek, aki eltérő tanterv szerint kellene, hogy tanuljon, de mivel nincs eltérő tantervű osztályunk, nem tudtuk elindítani elsőben, ezért be kellett integrálni a normál osztályba. Oda egész napra be vannak osztva az asszisztensek, ez azt jelenti, hogy reggel 8-tól délután 4-ig az elsőökkel van mind a két asszisztensünk.”

„Egy pedagógus ne válogasson a gyerekek között, én úgy gondolom. Neki az a dolga, hogy mindegyiket elfogadja, mindegyiket az egyéni képességek figyelembe vételével fejlessze. ...na most az, hogy hány SNI-sünk és hány hátrányosunk van, ez részben kényszer, részben meg szemlélet. Mondom, nem teszünk különbséget, felvesszük, autista gyerekünk is van vagy 10, vagy 26 SNI-sünk van per pillanat, BTM-esből is van vagy 30. Kényszerben vagyunk, tehát fel kell venni őket azért, mert a létszámok nincsenek meg.”

Már az első osztályokban világosan látszik, kik azok a tanulók, akik nem fogják tudni teljesíteni a követelményeket. Az ő valódi felzárkóztatásukra gyakorlatilag nincs esély, hiszen az erre fordítható források gyakorlatilag megszűntek.

„régebben minden évfolyamon volt korrepetálásunk is nyelvből, tehát, mert hát azért az is jellemző, hogy nagyon nem megy és... és bukásra áll belőle, és őket segítettük egy kicsit. De ma már erre sincsen lehetőségünk. Tehát igazából csak a csupasz tanítási óra van, ami a tantervben benne van, ez a három óra.”

„A legnagyobb nehézség én szerintem az, hogy nincs elegendő időkeretünk arra, hogy még plusz felzárkóztatókat vagy szakköri foglalkozásokat szervezzünk. Tehát a pedagógusoknak még lenne kapacitása esetleg erre, de hivatalosan... Hétszáz valamennyi az össz. engedélyezett óraszámunk, akkor ebbe már a szakkörök nem férnek. Na most ettől függetlenül persze tartják a pedagógusok, de hát csak nem olyan az, mint mikor órarendbe beépítetten tudták ezt csinálni. Ez nehéz, mert a szociális háttér miatt a mi tanulóink egy része csak annyit tanul, amennyit itt, az iskolában.”

A tanórákon csak nagy nehézségek árán lehet kezelni ezeket a különbségeket.

„De a 25 elsősből 7 olyan gyerek van, aki egyáltalán nem tudja felvenni a munkatempót a többi 18-cal. Tehát övelük külön foglalkoznak... Tanító nénik külön készülnek rájuk, az adott feladattal foglalkozik az asszisztens, aztán az

önállónál tanító néni besegít, és akkor addig a jókkal, önálló munkában, besegít az asszisztens. Tehát egy ilyen körforgással tudják megoldani.”

Feltételezésünk szerint ezek a tanulók úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy nem várnak el tőlük teljesítményt. (A bukási arányok ugyanis alacsonyak. A buktatás egyébként sem lenne megoldás, hiszen az alapproblémát nem kezelné, viszont a túlkorosság fokozná a nehézségeket.)

A probléma „kezelésére” az iskolák felső tagozatban csoportbontást alkalmaznak, általában a magyar, a matematika és a nyelvi órákon. Ez a csoportbontás szinte kivétel nélkül teljesítmény alapú, és lényegében a leszakadó gyerekek elkülönítését jelenti. E kutatás keretében nem volt lehetőségünk megvizsgálni, de feltételezhető, hogy az ún. felzárkóztató csoportokban igen alacsony a tanulók teljesítménye. Az egyetlen kivételt jelentett egy iskola, ahol vegyes csoportokban tanulják a gyerekek a nyelvet.

Figyelemre méltó, hogy a szegregálódás ellen sem a fenntartó, sem az önkormányzat nem próbál tenni semmit. Ez annál is inkább szomorú, mert a legkirívóbb esetekben – kettő településen – hosszú évekig-évtizedekig tartó folyamatokról van szó; nyilván lett volna lehetőség intervencióval megakadályozni ezt. Ezzel kapcsolatban fontos tudnunk, hogy a nyilvántartásokban megjelenő hátrányos helyzetű tanulók száma jóval alatta lehet a valóságnak, hiszen ma már a szülőknek kell bemenniük az önkormányzatokhoz az igazolásért, és semmilyen érdekük nem fűződik ahhoz, hogy ezt ténylegesen meg is tegyék.

8.3.1.3. A tanári kar

Az általunk felkeresett iskolákban nem jellemző a szakemberhiány. Bár van valamennyi elvándorlás, a tantestületek stabilak; általában középkorú (40-50-es) a tanári gárda, alacsony a fluktuáció. A helyettesítést nyilvánvalóan annál könnyebb megoldani, minél nagyobb az iskola, illetve, ha a településen belül van lehetőség áttanításra.

„...ének szakosunk nincs, illetve technika szakosunk nincs, azt pedig a másik két iskolából oldjuk meg áttanítással.”

Az azonban gyakoribb probléma, hogy egy távozó kolléga pótlását nehezebb megoldani. Ez annál inkább így van, minél kisebb egy település, és minél nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

„...a matematikát úgy tartjuk, hogy visszajött két tanító néni, akik ötödik-hatodikban besegítenek, és akkor hetedik-nyolcadikban meg összevontunk csoportokat. És úgy tanítunk.”

„...visszalépés, ha nem olyat veszek fel, amelyet én szeretnék. De a kényszer rávisz, mert meg kell tartani az órákat, meg kell, hogy legyen pedagógus. A másik, nem csak az a gond, hogy akik jelentkeznek, azok nem olyanok, amilyenek, hanem egyáltalán van-e jelentkező.”

„Nem csak nyelvszakos tanárt nem lehet pótolni, ha tartósan távol van valaki, hanem más kollégánk is volt, testnevelés-biológia szakos, fizika-matematika szakos kollégáink nyugalójába mentek, és már a pedagógus hiányt érezzük... nyugalójába ment kollégák óraadóként járnak vissza dolgozni, így tudjuk ezt megoldani. Ez a legnagyobb problémánk, az emberhiány.”

„...folyamatosan állásinterjúztatok... nagyon nehéz. Aki jelentkezik, általában, én úgy látom, hogy az idősebb korosztályból van még, nálam egy-két, vagy 4-5 évvel fiatalabb, aki jelentkezik.”

Két iskolában találkoztunk azzal a problémával, hogy hosszabb ideig nem sikerült pótolni a hiányzó nyelvtanárt.

„Angolost borzasztó nehezen találtunk, tehát azt többszöri hirdetésre sem, úgyhogy nagyon nehéz pedagógust találni... most két hónapig nem volt angol tanárunk, ez nagyon padlóra tett bennünket.”

„Nem fluktuáció volt, hanem a hiányt érezzük, mert a tartósan távollévő helyét nem tudtuk betölteni. Pályáztattuk, és nem volt pályázó, nem volt jelentkező.”

Ugyanakkor az is gondot jelent, ha bizonyos területen túl sok pedagógus van, mert nehéz nekik elegendő órát adni. A csökkenő gyermeklétszám miatt például van olyan iskola, ahol túl sok tanító van; ezt a problémát átképzéssel próbálják orvosolni. Több helyen is gond a német szakos kollégák óraszám, mert a gyermekek maguktól igen csekély számban választanak német nyelvet. Ezzel a kérdéssel a nyelvtanári interjúk elemzésekor foglalkozunk részletesebben.

Több igazgató jelezte, hogy a pedagógusok túlterheltek. Ennek egyik oka a pályázatírói munka, hiszen a pályázati források elsősorban attól függenek, a pedagógusok

mekkora energiát fektetnek a pályázatok írásába. Ez alapvetően az igazgatón múlik; ha ő ezt fontosnak tartja, akkor mindenhová pályázni kell, ha nem, akkor kevesebb a munka, de kevesebb a lehetőség/forrás is. A pályázatok folyamatos írása hozzájárul a pedagógusok túlterheléséhez, hiszen a sikertelen pályázat lényegében elveszett munka, a sikereseket pedig meg is kell valósítani, ami további plusz terhet jelent. Az iskolák ezért próbálják optimalizálni a pályázást.

„Hát mi azért próbáljuk úgy csinálni, hogy ha van egy pályázatunk, akkor próbáljuk a meglévő programjainkat megújítani... például a TÁMOP-os pályázatba belevettük a gólyatábort, ami addig is működött, csak akkor már a gólyatábort nem egy napra csináltuk meg, hanem három délelőtre, és akkor plusz programot, plusz dolgokat tudtunk odatenni, de maga a forma megmaradt. Mert ez így nagyon nehéz, mert annyi programot már nem bírunk megcsinálni pluszban.”

8.3.1.4. Kapcsolat a szülőkkel

E tekintetben a megkérdezett igazgatók nem jeleztek komoly problémát. Többen említették, hogy van egy aktív szülői réteg, akikre lehet támaszkodni, akik segítik az iskolát anyagiakkal, adott esetben konkrét munkával is.

„Tényleg nagyon nagy segítséget kapunk a szülőktől, vállalkozóktól.”

„...azt látjuk, hogy szívesen itt vannak a rendezvényeinken, nagyon sok mindenbe be lehet őket fogni, tehát szervezésbe, társadalmi munkában részt vettek, a Játékszigetünk felújításában, tehát van egy olyan szülői gárda, így tudom mondani, akik leginkább fiatal szülők, nagyon aktívak, egymást is segítik, jól érzik egymással is magukat.”

Bizonyos általunk felkeresett iskolákban tudatosan kezelik a kulturális különbséget, és pedagógusi szinten igyekeznek a családdal kapcsolatot létrehozni. Ennek a cigány közösségekben gyakran nyelvi akadályai is vannak. A nyelvi kódról a nyelvtanári interjú elemzéskor vizsgálódunk.

„Nekünk szerintem... muszáj beavatkozni, muszáj látni ezeket a családon belüli viszonyokat, ennek a kialakulásának az útját, hogy ő hogy lesz lányból serdülő lány. Ugye őket máshogy nevelik. A fiú azt látja, hogy kökeménynek kell lenni, oda kell tennem magam, viszont az ...az átmenet, meg az a középut az nincs meg... és a gyerekek ebbe szocializálódnak, és ezáltal a szókincsük se...tehát a szókincsük sem olyan. Nem rendelkeznek fogalmi készségekkel, én úgy gondolom. Eltérő ismeretekkel jönnek... ha a családi értékrendszer eltérő, akkor eltérő lesz a kommunikációja.”

Kiemelik a nyitottságot az eltérő nyelvi kommunikációra a család és az iskola között.

„És van párbeszéd egyébként, tehát ugyan már rég... mondtam, hogy régóta tanítok, ezeknek a gyerekeknek én a szüleit is tanítottam, és ilyen szempontból lehet rájuk hatni. „Au tanárnő, maga vót az akkor...”, hát ugye zárt nyelvben élünk.”

Ugyanakkor a család elérése gyakran fizikai nehézségbe ütközik.

„Egyéni eset, meg telefonálunk, beszélgetünk tanítás előtt, tanítás után – akivel találkozunk. De pontosan ezek a szülők azok, akik nem nagyon keresnek bennünket! És néha őket is nehéz megtalálni. Akár telefonon, akár személyesen, mert esetleg nem is. Nincs is otthon. Nem tudsz vele találkozni.”

Különösen problémásnak találják a tanárok a családok közömbösségét az iskola, a tanuló, a tanuló fejlődése, illetve a napi gondok felé.

„... keresni lehet, meg hát szerintem meg is kell próbálni, viszont néha azt érzem, hogy parttalan dolog... mit tudok én kezdeni egy olyan szülővel, aki féléven át, ha mi nem megyünk le, nem jön be. Tehát nem jön be a gyereke iránt érdeklődni. A szülőértekezleten nem jelenik meg. E-napló van ugye. Nincs internet a családoknak, tehát még azt sem látja a szülő, hogy hogy áll a gyerek. Vagy hogy ennyi órája van, ugye a felszólítások ugye mennek a családsegítő útján, az a maga útját járja. De azért ott is szoktunk jelezni, hogy probléma van a gyerekkel, verekedett, és akkor jó esetben bejön másnap a szülő, de van, aki nem.”

„Tehát kimenni hozzájuk. Van, aki kimegy... hogy megfogni már a szülőt is, hogy egy kicsit a saját oldalunkra beállítani. Viszont nem mindig partner a szülő. Tehát mindenki hibás.”

Az iskolai alapítványoknak több helyen szerepük van a programok anyagi feltételeinek megteremtésében.

„... szülői támogatásban van egy Nebula Alapítványunk, annak a támogatásával és az önkormányzat támogatásával finanszírozzuk ezeket a programokat. Volt olyan két évvel ezelőtt, hogy az egész iskolát elvittük a Balatonra öt napra.”

„Most volt egy jótékonysági bálunk, ahol a szülők megtámogattak bennünket, és elég szép összeggel, majdnem 800.000 Ft lett a tiszta bevétele a bálnak.”

8.3.1.5. Kapcsolat a fenntartóval és a működtetővel

A fenntartóval – a Tankerülettel – való viszonyt minden igazgató jónak találta.⁵ Az önkormányzatokkal, mint működtetőkkel való viszony már vegyesebb képet mutat. Nyilvánvaló, hogy a kapcsolat azon múlik, mennyire tekinti magáénak az önkormányzat az iskolát (annak ellenére, hogy a fenntartói jogokat megvonták tőlük). Van, ahol az önkormányzat és az iskola szoros kapcsolatot ápol.

„... a fenntartó, illetve az épület karbantartását, üzemeltetését szolgáltatási szerződés keretén belül egy kft-vel végezteti tavaly augusztus óta... ez a karbantartó kft. heti rendszerességgel jön.”

„Az idén felkértek, hogy az önkormányzatnál a Kulturális Bizottság kültagja legyek. Hát... elfogadtam, mert úgy gondolom, hogy egy szép dolog, hogy segítjük egymás munkáját.”

Van, ahol az önkormányzat „sértettségében” elhanyagolta az iskolát. Ez az elhanyagolás odáig fajult, hogy a Tankerület a működtetést is átvette az önkormányzattól. Az, hogy milyen módon segít az önkormányzat, nyilván az anyagi lehetőségektől is függ; minél hátrányosabb helyzetű egy település, annál kevesebb lehet az önkormányzatoknál rendelkezésre álló forrás.

8.3.1.6. Tárgyi feltételek

Az iskolák ellátottságát – beleértve az épületet magát is – alapvetően a pályázati források határozzák meg. A jó állapotú iskolákat korábbi pályázatokból újíttatták/újítják fel. Ahol kimaradtak ebből, ott az épületek szűkösek, rossz állapotúak, és esély sincs arra, hogy a felújításhoz, bővítéshez szükséges hatalmas összegeket a működtető (a helyi önkormányzat) előteremtse. Több iskolában tanteremhiány van, nehéz megoldani a csoportbontásokat.

„... ugye magának az épületnek az állaga, annak a megtartása, tehát... hosszú éveken keresztül nem volt rá igazán nagyon sok pénz...”

Szerencsés, ahol az önkormányzat tudott pályázni az iskola korszerűsítésére. Ez történt például az egyik településen, ahol egy nagy energetikai korszerűsítést hajtottak végre az egyébként igen régi iskolaépületen. A pályázati keretek ugyanakkor megkötik

⁵ Bár ez nem meglepő, hiszen mi is a Tankerület által jutottunk el az iskolákhoz, úgy véljük, a fenntartó valóban törődik a rábízott intézményekkel.

a beruházót, esetünkben például a rendkívül elavult vizesblokkokat már nem lehetett felújítani. Van, hogy az elnyert pályázat mégsem valósul meg, vagy az önkormányzati ígéretek füstbe mennek.

„... a kis iskola épületére megnyert az önkormányzat, de már több, mint két éve, egy energetikai pályázatot, az halódik, most nincs rendben az önkormányzat. Itt minden zajlik ((nevet))... A pályázatból semmi nincs, addig a tankerület nyilván nem is nagyon tud erre költeni, amíg arra van egy elvileg élő pályázat.”

„Igen, az épületet magát visszakapták [a református egyház], akkor mi kaptunk egy ígéretet, hogy itt... emeletet húznak rá satöbbi... Ez nem történt meg, úgyhogy borzasztó teremhiánnyal küszködünk.”

A tárgyi feltételekre nem érkezett panasz, de ezeket is pályázatokból biztosítják az iskolák. A legtöbb helyen sikerrel pályáztak az első okostábla-hullámban; ezek a berendezések már kezdenek előregedni, gyakran meghibásodnak, pótlásukra nincs lehetőség, a javításuk is drága és nehézkes.

„... a projektorok tönkremennek... még a tábla működik, de akkor nincs toll hozzá, nem lehet beszerezni, mert nem kapunk már olyat...”

Természetesen az is fontos, használják-e a pedagógusok a technikát. Az igazgatók szerint igen; az évek alatt megtanulták, és arra is rájöttek, hogy könnyebb a gyerekeket a technika bevonásával tanítani.

Tárgyi feltételnek nevezhető a gyerekek felszerelése is. Az igazgatók jelezték, hogy a nagyon szegény gyerekeknél a felszerelés problémát jelent.

„... sokkal kevesebb pénze van a szülőknek, sokkal hiányosabb a felszerelése a gyerekeknek, nincs állandóan füzet, szeptemberben még van, aki megveszi, de van, aki már akkor sem veszi meg, és mi ameddig tudjuk, biztosítjuk, innen-onnan, forrásból, de nem mindig tudjuk.”

8.3.1.7. Iskolai stratégiák

Több igazgató megfogalmazta, hogyan próbálják enyhíteni a legfontosabb problémát, a létszámcsökkenést (különösen a nem roma tanulók elvándorlását), és hogyan próbálják emelni az oktatás színvonalát. Több igazgató is említette az óvodával való kapcsolat megerősítését.

„... működik egy óvoda-iskola átmenetünk, Lurkó kuckó, nagyon hamar indulunk, ajánljuk a szülőknek, és nagyon sok szülőt tudtunk megfordítani, hogy ide hozza a gyereket.”

„... egy új kezdeményezést indítottunk el, a kollégáim is nagyon lelkesek voltak, egy ilyen óvoda-iskola átmenet munkacsoportot hoztunk létre, ez ... októberben volt az első ülésünk, hál' Istennek kilenc óvónő jött el, és nagyon nyitottak voltak.”

Több iskolában bevezették a kritériumorientált mérési és fejlesztési programot, amelyhez a mérések alapján egyéni fejlesztés kapcsolódik. Az igazgatók ezt hasznosnak találják.

„... Tehát én úgy látom, hogy ennek sokkal hamarabb és kézzelfoghatóbb eredménye van, mint a kompetenciamérésnek.”

Az iskolák lehetőségeikhez képest törekednek arra, hogy szépítsék az iskolát, vonzóvá tegyék a környezetet.

„Nagyon ingerszegény az udvarunk, és ott a kollégákkal megbeszéltük, ők is ötleteltek, hogy ilyen kis pihenőparkokat alakítunk ki, mert ugye akkor az alsósok is uszonnázni kiülhetnek oda, akkor a tornaterem falára ilyen falmásztót fogunk, tehát nem felfelé másznak majd, hanem körbe a tornatermen, és... meg ilyen kis ugróiskolákat akarunk felfesteni, tehát hogy egy kicsit ilyen színesebb legyen, hogy tényleg örömmel jöjjenek iskolába.”

„... termet felújítottuk, berendezést vettünk, konyhába új berendezéseket vettünk, függönyöket tettünk fel, az alsós részen is kis színes függönyeink vannak, szekrényeket festettünk színesre, hogy barátságosabb, gyermekközpontúbb hatása legyen az iskolának...”

Van, ahol a diákoknak is próbálnak segíteni problémáik kezelésében.

„egy dühöngő szobát is alakítunk ki, a dühöngő szobában pedig egy ilyen... feszültség levezetésnek szeretném ezt használni. Már kinéztük a termet, hát ide azt gondoltuk, hogy bordásfaltól kezdve szőnyeget... mert nagyon sok olyan gyerekünk van, akinél muszáj, hogy a fölös energiáit levezessék.”

Az egyik leggyakrabban alkalmazott stratégia a tanulók, ill. szüleik „becsábítására” a vonzó oktatási kínálat, csoportbontás, valamilyen tagozat, emelt szintű oktatás felkínálása. Ebben leggyakrabban a nyelvoktatás szerepel.

„... két specialitása van az iskolának, az egyik az emelt matematika felső tagozat... emelt matematika órászámu oktatás, és az emelt idegen nyelvű oktatás.”

„[a matematikát] úgy tanítjuk, hogy egy évfolyamban van három osztályunk, és négy csoportba bontjuk őket. Van egy níví csoport, akikben a legügyesebbek vannak, és akkor a többiek az osztályban maradnak.”

Kimondva - kimondatlanul a csoportbontás, a tagozatok, „orientációs osztályok” a hátrányos helyzetű gyerekek elkülönítését is szolgálják.

„egyes szülők úgy gondolják, hogy nem szeretnék, hogy hátrányos helyzetű gyerekekkel lenne együtt a gyerekekük...”

„...nagyon sok cigánygyereünk van. És akkor volt egy olyan hullám, hogy tényleg nagyon sok volt az elsőben, és [a szülők] azt mondták, hogy ha nem csinálunk valamit, akkor elviszik a gyerekeket. És ekkor orientációs osztályokat indítottunk, lehetett választani...”

Olyan iskolában is jártunk, ahol bevezették a rendkívül vonzó kéttannyelvű oktatást, de az iskola gettósodását mégsem sikerült megállítani.

„... az első két-három évben ez még ilyen vonzó volt, meg megtartó erő és utána már... tehát most már kimenőben tudjuk csak folytatni. A mostani negyedik osztályunk két tanítási nyelvű, de sajnos ötödikre már okozott problémát a szülőknek, akik még az első osztályos gyereknél szépnek látták ezt a dolgot... ötödik osztályig már csak kiderül, hogy ott se mindenki olyan jó képességű, nem fogja bírni azt, hogy mondjuk történelmet angol nyelven.”

Az iskola alapvető irányultsága, stratégiája elsősorban az igazgató felfogásán és elkötelezettségén múlik. Voltunk olyan iskolában, ahol az igazgató nem csak a folyamatos technikai fejlesztést, hanem a módszertani korszerűséget, kiválóságot is a zászlajára tűzte.

„Én belevágok mindenbe. Amiből valami hozadékot látok az intézmény számára, abba mindbe pályázunk.”

„... nyolc interaktív táblánk van, minden tanteremben projektor, nekünk már krétás tábláink nincsenek, csak filces tábláink... Erre én nagyon figyeltem, az összes pályázatot, amit lehetett, megcéloltuk és megnyertük. Százkét darab kis laptopunk van, most kaptuk a harminc darab tabletet is, tehát szívesen dolgoznak a kollegák

ezzel, és nem csak szeptembertől járnak a kollegák lappal a hátukon iskolába, hanem hat-nyolc év óta folyamatosan... Interaktív anyagokkal dolgozunk. ... Informatika termünk is nem csak a felsősöknek van, hanem az alsósoknak is... a nyelv területén is próbáljuk a legjobbakat adni... A TÁMOP 3044 pályázat, ami, az innovatív pedagógusok és kooperatív technikákat, tehát új módszerekkel ismertettük meg a pedagógusokat. Na, ez volt az a lépés, amikor nekem szükségem volt aktív hat-nyolc pedagógusra, aki bevállalja azt, hogy megreformáljuk a módszertanunkat. És ez sikerült.”

8.3.2. A nyelvoktatás helyzete

Az interjú során felkeresett iskolákban kirajzolódott számos problematika, illetve olyan téma mely szinte valamennyi nyelvtanári interjúban visszatérő elemként szerepelt. Ami igazán érdekessé teszi ezeket az interjúkat, az a tény, hogy a nyelvtanárok egymást nem ismerve, egymástól teljesen függetlenül gyakran számolnak be hasonló nehézségekről, kudarcokról, illetve kezdeményezésekről. Bár felmérésünk nem reprezentatív, regionális szempontból átfogó képet kapunk nemcsak egy tankerület jellegzetességeiről, hanem a hátrányos helyzetű régióban folyó nyelvoktatás sajátosságáról. Interjúnkat helyzetfelmérő céllal készítettük, mivel úgy véljük, hogy az állapotfelmérés, valamint a mélyebben húzódó komplex ok-okozati magyarázatok alátámaszthatják kvantitatív kutatásunk eredményeit. A nyelvtanári interjúk feldolgozását tematikusan végeztük el, és a legfontosabb szempontokat kiemelve csoportosítottuk a gyakran megjelenő fogalmakat és jelenségeket.

Kiemelt figyelemmel vizsgáltuk meg a nyelvtanári fluktuációt, hogy vajon milyen szaktanári elvándorlás és hiány tapasztalható. Ezt követően az idegen nyelv választását elemeztük, milyen szempontok alapján kerülnek a tanulók az angol, illetve a német csoportokba. A módszertani megközelítés során, elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen nyelvpedagógiai módszereket ismernek, adaptálnak és hiányolnak a nyelvtanárok. Ehhez kapcsolódik a csoportbontás problematikája is, miszerint homogén vagy vegyes csoportokban folyik a nyelvtanulás és milyen szempontrendszer elveit követve történik meg a tanulók felosztása. Nem kerülhettük el, hogy rákérdezzünk az eszközhasználatra, mely kétfókuszú volt: a nyelvtanárok osztálytermi okos eszköz, és IKT eszköz alkalmazása, valamint a tanulók mobiltelefon, tablet stb. ellátottsága érdekelt minket. Foglalkoztunk annak a kérdéskörével is, hogy milyen segítség lenne a leghasznosabb a mindennapos nyelvtanári munka folyamán. Elengedhetetlen, hogy megvizsgáljuk az értékelési technikákat, miképp tekintenek erre

maguk a nyelvtanárok. Rákérdeztünk a legjellemzőbb nehézségekre, valamint arra is, mit jelölnek meg és tartanak ők sikernek, a siker definíciójának. Végezetül összegyűjtöttük a sikeres nyelvtanuló jellemzőit, tényezőit. A következőkben az interjúkérdések alapján csoportosított válaszokat rendeztük a témakörök és a visszatérő motívumok alapján.

8.3.2.1. Nyelvtanár hiány

Az általunk felkeresett iskolák közül csak egyben okozott hosszabb távon problémát a nyelvtanár hiánya.

„Az elmúlt két tanévben megszűnt az a régebbi oktatás, mely szerint nívócsoportos oktatásban oktatták a nyelvet a kollégák, és nagyon szép eredményeket értek el... a törvény rendelkezése szerint 14 fő alatti csoportokat nem lehet indítani, párosult azzal, hogy GYES-re ment a nyelvszakos kolléganő, és nem sikerült pótolni a helyét, és volt két átmeneti év, amikor nem történtek meg a csoportbontások.”

Volt olyan iskola, ahol azért tudtunk a némettanárral interjút készíteni, mert az iskola ismét új angoltanárt vett fel, aki még nem volt annyira tapasztalt, hogy átfogó képet nyújthasson a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanításáról és nyelvtanulásáról.

„...én német szakos vagyok, ugye, mint kiderült az angolosaink pályakezdő pedagógusok és nem tudnak még a hátrányos helyzetről még olyan sok mindent. 25 éve vagyok a pályán, hát a GYES-eket kivéve, de 15 éve biztos tanítok a pályán.”

Ki kell hangsúlyoznunk azonban azt is, hogy számos nyelvtanár évtizedek óta a nyelvtanári pályán van, és ketten majdnem pályakezdő éveik óta ugyanabban az iskolában tanítanak.

„... és hát igen régen, mert most már nyugdíjba készülök tehát ... dolgozni '79 óta dolgozom, de angolt ugye... hát, mert ugye orosz az eredeti szakom, azt még ott az elején... azt hiszem, hogy '93-ban kaptam diplomát, tehát ott az elején igyekeztem váltani...”

„...tanítok immár most a 26. tanévemet, angol nyelvet tanítok, ... a másik szakom az orosz”

„...32.-ik éve vagyok a pályán. Ebben az iskolában kezdtem és azóta is itt tanítok.”

„nyolcvankettő óta {tanítok} magyar-orosszal kezdtem és akkor kilencvennégytől talán angolt tanítunk. ...azóta igen, itt tanítok”

A nyelvtanári – valamint szaktanári – pedagógushiány mellé megállapíthatjuk, hogy nem ritka a pályáján elkötelezett, évtizedekig akár egy azon iskolában tanító tanár. Tapasztalataik jelentősen emelték interjúkra kapott válaszok és összegzéseink hitelességét.

8.3.2.2. Nyelvválasztás: angol - német

Riportalanyaink is beszámoltak arról a Tiszántúlon általános jelenségről, hogy a német nyelvet választók száma általában csökken, és jellemzően a hátrányosabb helyzetűek választják. Bizonyos utalásokból arra következtetünk, hogy az iskoláknak fontos, hogy megmaradjon a német oktatás – mert különben mi lenne a német szakos kollégákkal –, és ahol a német nem népszerű⁶, ott bizonyos nyomásgyakorlás is történik a nyelvválasztásnál. Azt feltételezzük, hogy ez a befolyásolás a hátrányosabb helyzetű diákokat érinti inkább, mivel ezekben a családoknak a szülőnek közömbös, milyen nyelvet tanul a gyerek.

Az egyik általunk felkeresett iskolában tapasztaltuk azt a kivételes helyzetet, ahol a napköziben vezetett játékos foglalkozásokon keltik/keltették fel a gyerekek érdeklődését a nyelvek iránt. Harmadikban kell választani. Az elkötelezett pedagógusokhoz szívesen csatlakoznak a gyerekek német nyelvet tanulni. Ma már a gyerekek fele tanul németet, ráadásul esetenként a szülők javaslata ellenére, és nem jellemző, hogy a szegényebbek, vagy a rosszabb képességűek választják a német nyelvet.

A legtöbb iskolában már az alsó tagozatban, az első három osztályban is van az órarendbe építve heti 1 nyelvóra. Ez még csak ráhangolódást, játékos foglalkozást jelent, csoportbontás nélkül.

„...[elsőől harmadikig] egy ilyen kis játékos, zenés nyelvi foglalkozások, gitárral, és akkor tanultak dalocskákat, színeket, meg mindenféle apró dolgokat... negyedikben van három óra, és ötödiktől kezdve viszont heti négy órában megyünk... hetedikben már, ha valaki angolt tanult, akkor németből mehet szakkört... szakkörre, vagy fordítva.”

⁶ Láttunk példát arra is, hogy egy elkötelezett, kiváló némettanár miatt a gyerekek szívesen mennek német csoportba.

8.3.2.3. Csoportbontás

Van olyan település, ahol már az óvodában is folyik angol oktatás. A gyerekeket gyakran így íratják a csoportokba. Mivel ez plusz kiadást jelent a szülőknek, valószínűleg ez is a hátrányosabb helyzetű gyerekek elkülönítésének irányába hat. Az iskolában önkormányzati támogatással folytatják ezt a gyakorlatot, az angol tagozaton már alsóban is heti 2 órában tanítják a nyelvet.

Ugyanakkor az egyik iskolában azt tervezik, hogy csak felsőben lesz kötelező nyelvoktatás; alsóban csak másodiktól, és csak az érdeklődők számára.

„...sajnos a gyerekek olyan helyzetben jönnek fel, hogy örülünk, ha megszokják az iskolát, a beilleszkedést, az alkalmazkodást, és azt gondoltuk, hogy ez legyen a cél először. Ne azzal kezdjük, hogy már hurcoljuk őket nyelvórára, szóval csak másodiktól fogjuk kezdeni. Ott már viszont másodiktól azért lesz könnyebb helyzetünk, mert ott már fogjuk látni, hogy ki az, aki egyáltalán képes erre a nyelvre. Mert mondjuk meg őszintén, vannak olyan gyerekek, akiknek se nyelvérzéke, se indíttatása erre, és ezért nem fogjuk őket belekényszeríteni, ezt a szülőkkel is elfogadtattuk, elfogadták...”

Ahol a létszám engedi, ott csoportbontásban tanulják a nyelvet, negyediktől vagy ötödiktől. A csoportbontás mindenütt a jobb teljesítményű gyerekek leválasztását jelenti, akik általában magasabb óraszámban tanulnak, míg a „normál” vagy „felzárkóztató” csoportokban csak a kötelező 3 nyelvóra van.

„A nyelvtanításunk nincs egyszerű helyzetben, mert a gyerekösszetételtől függően, azok a gyerekek, akik még magyarul sem tudnak beszélni, azoknak a nyelvet tanulni és tanítani nem egyszerű. ... nyelvi bontásban vagyunk, van emelt csoportunk, az emelt nyelvoktatáshoz biztosítottunk egy szakköri órát, ebből a szabadon választható keretből egy szakköri órát, plusz még 7-8-ban egy középiskolai felkészítő is van, tehát négy és fél órával mennek 7-8. osztályban.”

„...első osztálytól, 1-2-3.-ban egy-egy óra van, ez még osztály szinten történik. És akkor negyedik osztályban is még akkor osztályszinten három óra, tehát mi a szabadon választható órákat erre használtuk fel, ötödik osztályban pedig lehetőséget biztosítottunk arra, hogy létrejöjjön egy emelt óraszámú csoport, amelyik három óra helyett ötben tanulja a nyelvet, és van mellette egy sima csoport, tehát a két párhuzamos osztályból létrejön két csoportunk, vagy három, ha a német is belép.”

Az interjúkból kiderül, hogy a csoportbontás elsősorban tudásszint alapján történik, de gyakran a hátrányos helyzet miatt ez valójában csak felgyorsítja a szegregálás folyamatát. A nyelvtanárok kiemelik, hogy a haladó csoportokban lehet egyedül szakmai sikereket elérni.

„hogy szétválasztani akkor, mint mondjuk a másik településen megvan. Hogy van az erős csoport... meg van a gyenge csoport. De ugye itt nem tudunk, mikor egy osztály is tizennégy főből áll. Hogy azt lehetne, és akkor tényleg a gyenge csoportnak ö... sok időt arra, hogy felkelteni a motivációt, hogy hátha utána majd a későbbiekben kialakul valami, az erős csoporttal meg lehetne szárnyalni!”

A csoportbontás gyakran a különböző tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek szétválasztásának a legegyszerűbb módja, s ezáltal a magatartás gondok a gyengébb csoportokban kulminálnak.

„Hát, én megmondom most őszintén, hogy... (3) a felső tagozata ... nekem a jobb csoportok vannak. Tehát azokkal... Nincs...nagyon kevés, nagyon kevés. Tudom, hogy a kolléganő, aki a sima csoportot viszi... Tehát ott... ott borzasztó... tehát... ötször annyi erőfeszítés kell, hogy megtartsan egy órát, mint... mint ezeknél a gyerekeknél! Magatartásbeli, hozzáállásbeli probléma. Tehát egyszerűen nem érdekli...”

„Tehát itt...a...a sima csoportban még magatartás, komoly magatartási problémák is vannak...tehát...most csúnya ilyet mondani, de a jók.....tehát osztály...két hetedikes osztály van, és akkor mind a kettőből jönnek a jók. Mert így... tehát így van a két csoport, és akkor az a jó képességű tanuló, az szinte felüldül.....hogy most eljön az osztályból, akitől sokszor nagyon nehezen lehet már órán tanulni.”

8.3.2.4. Nyelvtanulók és informatikai/digitális eszközhasználat

A nyelvtanárok beszámolója szerint a tanulók rendelkeznek okostelefonnal, de ezeket az iskolában nem használhatják. Elmondásuk szerint a tanulók nagyon korlátozott funkciókra használják ezeket. Az volt a benyomásunk, hogy senki nem tanítja a tanulókat az eszközök értelmes használatára – az informatikatanár sem.

„... leginkább játszanak vele, és akkor még jó, ha legalább jobb féléket... de úgy másra szerintem olyan nagyon nem használják. Tehát nem keresnek rá dolgokra. Szerintem fogalmuk sincs nagyon, hogy tudnának eligazodni. ... leginkább a Facebook az, ami megy, vagy az Instagram, bármelyik más közösségi oldal. Olyan buta képeket készítenek, raknak fel, hasonló, én leginkább ezt látom.”

„... [okos telefont] Tudják használni! Aha, Tehát tudja már a tabletet, hogy mit csinálunk, hogy csináljuk.”

„Nagyon sok kütyük vannak. Hát azt nem tudom, mert ide azt nem lehet behozni. Telefonjuk szerintem a 90%-ának van.”

„nem tudja mindegyik megfelelően használni. Tehát alaphoz van amúgy, nem mindenkinek, van, akinek nincs okostelefonja. Akinek van ezekben az osztályokban, az valamelyest tudja használni, viszont az sem kellő rutinnal. Úgy gondolom. Tehát, ha egy tabletet elé teszünk, megtanulja, de ott is az van, hogy lehet percenként kell ide-oda-amoda menni.... Egy darabig. Egy darabig biztos. Tehát nem megfelelő a használat. Ezt az infósok is mondják, hogy azt hiszik a gyerekek, hogy minden tudnak használni, nem. Nem úgy van az annyira... Hát végül is gondolom üzenetküldés a leggyakoribb. Hogy ők mindent tudnak, tehát egy alapra szóló az üzenetküldés, messengereznek, képeket küldenek, szelfizgetnek, átküldeni, megosztani stb.”

Egyértelmű, hogy a mobiltelefon, különösen az okostelefon mennyire elterjedt a hátrányos helyzetű régiók tanulóinál és családjaiknál is.

„Telefon mindenkinek. Esetleg egyenél nincs, de hát azt ki is nézik. Mennyire használják, mire használják? Laptop, tehát mit, hogy látod, akár most arról beszélve, hogy otthoni internetezés... És nagyon sok mindenkinek van, mert itt most egy itt nem lehet, nem tudnak rácsatlakozni az internetre, de használják, tehát nyilván sajátot használnak. Van mobilinternet. De hogy nem, nem úgy, hogy hogy mondjuk néha haszna is legyen vagy valamit tudjanak. Egész kevés embert látok még itt a nyolcadikosok között is, ahogy visszagondoltam, hogy akkor előkapja a telefont, megnézhetem, és akkor megnézni pillanatok alatt nem tudom én a naplóban, az elektronikus naplóban valamit vagy hasonlót...”

Maguk a nyelvtanárok is csak igen korlátozottan használnak digitális eszközöket. Laptopról játszanak le hangfile-okat, és többen használják a digitális táblát, illetve a tanulói laptopokat (ahol vannak), de benyomásunk szerint ezek az alkalmak nem épülnek be szervesen a módszertani kultúrába.

„Kéthetente egy óránk van, amit laptop teremben, vagy számítógépes teremben tartunk. ...internetes feladatokat oldunk meg, tehát állományos feladatokat, attól függ, hogy mikor milyen témában járunk. ... Van, amikor nyelvtani feladatokat oldunk meg online. Van, amikor bizonyos témában párbeszédes, tehát szövegértéses

feladatokat. Mikor melyet... Én keresek hozzá anyagot. ... Természetesen van, amikor frontálisan, van, amikor egyéni, hárman és csoportokban is dolgozunk. És lehetőleg mindig a felfedező módszert próbáljuk követgetni... Általában elfogadják azt, amit kínállok. Tehát, külön kérés nem nagyon szokott lenni. ... Van, ahol van okostábla is, tehát... Nem minden teremben van.”

„Hát most, hogy megkaptuk a nevelői laptopokat tavaly... tehát, kitárult így a világ nekünk is jobban! Minden teremben most már van interaktív tábla!”

Azonban megfogalmaznak osztálytermi digitális eszközhasználattal kapcsolatban félelmet is. Meglepő módon nem egyértelmű a tanárok részéről, hogy a digitális eszközöktől csak pozitív hatás várható. Megfogalmazták kételyeiket, illetve kellemetlen tapasztalataikat.

„Tehát én biztos vagyok benne, hogy az eszközök segítenek, én ezt nem vitatom. Csak én azt látom, hogy az is nagyon nagy energiát emészt föl arra, hogy ne tegyenek kárt benne. Én ezt érzem, hogy ez a fenntartásom ez ügyben, hogy ne tegyen benne kárt. Csak a másiknak, hogy okozzon vele egy bosszúságot. Mert az is cél nagyon gyakran, hogy a másiknak okozzon problémát.”

„...hmm... hát... biztosan szerintem. Biztosan érdekesebb, változatosabb, meg... hát most hirtelen nem is tudom...”

„Megmondom őszintén, tehát én le vagyok maradva ezekkel a... ezeknek az eszközöknek a használatával...”

Sikerekről és az informatikai eszközök szerves beépüléséről két kolléga számolt be.

„A nyelvtanításban kollégáimmal együtt mi következetesen használjuk a digitális eszközöket. Minden nyelvi órán megjelenik az okostábla használata, a gyerekek otthonosan mozognak vele... Bármilyen kütyüt jelenítek meg az órán... nagyon aktívan tudják használni... Törekszünk arra... hogy az elérhető oktatási applikációkat a gyerekek letöltik maguknak, megosztom velük, letöltik, és a megfelelő projektek elkészítésénél alkalmazzák.”

Érdekes tapasztalás a nyelvtanároknak, amikor szembesülnek azzal, hogy a tanulók angol nyelvet használnak a számítógépes játékok során, különösen multiplayer módban.

„nagyon jó példák azok a gyerekek, akik használják az internetet, játszanak, csetelnek külföldiekkel a játék kapcsán, mert az én nyolcadikos osztályomban is, ami egy viszonylag gyenge csoport, van egy fiú, aki úgy tanult meg, és simán, rendesen lehet beszélgetni vele, ismer szavakat, úgy tanult meg az internet kapcsán... És ott van a másik véglet, akik itt tanulják az angolt, de azért azt mondják a gépnél, hogy „run”, meg „pláj” meg hasonló, pedig itt sose mondaná azt, hogy „pláj football”... Nekem ez nagyon érdekes és ez kimondottan azt mutatja, számomra, hogy nem tudják összekapcsolni a kettőt.”

8.3.2.5. Nyelvpedagógiai módszerek

Általánosságban megállapítható az a tendencia, hogy nívócsoportokat tanító nyelvtanárok kevesebbet beszéltek a nehézségeikről, bár az otthonról jövő biztatás szerepét ők is kiemelték, és hajlamosabbak voltak színesebb spektrumú módszertani eszköztárat alkalmazni ezekben a csoportokban. Ők sikereket is érnek el – pl. továbbtanulás, versenyek - de a nyelvvizsgáig nem tudnak eljutni. A jobb eredményekhez (verseny, felvételi) azonban emelt óraszám sem elegendő; a pedagógusok általában külön is foglalkoznak a legjobb gyerekekkel. A valós kommunikáció megvalósulását szinte mindenhol a haladó csoportokban tapasztaltuk.

„Nagyon ügyesek. Azt nézem, hogy mennyire. Egyetlenegy magyar szó sem hangzik el, és gyönyörűen tudják, veszik a dolgokat, csinálják, nagyon sok csoportmunkát szoktak berakni, hát szerintem eleve... módszertanilag is fontos, hogy úgy dolgozzanak. Nagyon-nagyon sokat beszélnek, ami szintén fontos.”

„...hát nem jellemző az, hogy nyelvvizsgát tesznek, mert az még igazán nem, de tavalý volt olyan tanítványunk, aki nyáron tette le a középfokú nyelvvizsgát. Azt gondolom, az még inkább a mi eredményünk. Illetve volt olyan gyerek, egy gyerek, aki nagyon kiemelkedő volt, az már nyolcadikban letette. De nem jellemző.”

Az interjúk során az a benyomásunk támadt, hogy néhányan közülük kevésbé tudatosak és meglehetősen hagyományos módon tanítanak. Kevésbé tudtak válaszolni olyan kérdésekre, milyen módszerek sikeresek a tanulók körében.

Többen az interjúalanyaink közül kiemelték, hogy a tanulók hallás utáni értése jelenti az egyik legnagyobb kihívást.

„...most... nagyon sokat kell gyakorolnunk, többet kell gyakorolnunk a hallás utáni szövegértést.”

„Én igyekszem mind a 4 készséget fejleszteni lehetőleg egyszerre, mer' úgyse tudod külön fejleszteni – tehát az képtelenség.”

„Hát ugye... hát én... nagyon... Tehát én mind a négy készséget... fejlesztjük... megpróbáljuk.”

„Nekem könyveim vannak... és tehát akkor én pluszt abból szoktam...”

„Most már ugye internetes feladatokat oldunk meg, tehát állományos feladatokat, attól függ, hogy mikor-milyen témában járunk. Természetesen van, amikor frontálisan, van, amikor egyéni, hárman és csoportokban is dolgozunk.”

„És lehetőleg mindig a felfedező módszert próbáljuk követgetni.”

Számos helyen használják a kommunikatív módszert, illetve alkalmaznak kommunikatív technikákat.

„Próbálkozom akkor, néha a mechanikus dolgok is beváltak, mostanában is szoktam csinálni, csak most kevésbé, de volt egy időszak, amikor, most is megvannak és néha használok, hogy kérdések voltak. Jó sokat összeírtam, jó hát osztályonként nyilván egy kicsit variálva és akkor csak így gyorsan óra elején. Kaptál ötöt, húzzál ötöt és akkor ötre válaszoljál vagy kérdezd a másiktól vagy hasonló, és akkor sok helyen nagyon bevált, de azért egyre kevésbé. Mindig azt veszem észre, hogy most már azért egyre kevésbé.”

Előfordul, hogy a tananyag újra tervezésében látják a legnagyobb lehetőséget.

„Tehát én ezért szoktam mondani azt... de én kidobnék mindent, ami most van tanítás. Úgy ahogy van, meg se nézném, ...és akkor teljesen új alapokról kezdeni. Nyilván nem úgy, ahogy eddig csinálták, mert négyévente változott valami, valaki kitalált valami újat, hanem egy kidolgozás után. Hogy minden tárgyból vagy akár tényleg, nem rossz az, ha tényleg tárgyak vannak, azt is ki kell dolgozni vagy nem kimondottan tárgyak, minden tárgyból erre épüljön, hogy már eleve.”

A módszerek és a mindenre kiterjedő felkészülés kudarcral is járhat, aminek az a következménye, hogy az új módszer teljes sikertelensége után a hagyományos feladat gyakorlatozáshoz tér vissza a tanár.

„Szépen előkészítettem, szókártyák voltak, csoportfeladat volt, minden, és belefutott abba, hogy elkezdtek verekedni, és a gyerekeimtől vettem el az időt. Tehát volt egy

vasárnap délutánom, ráment. Lehet a feladattal is baj volt, de ugye próbálkoztam. És akkor azt mondtam: Úristen, a gyerekeimtől vettem el a délutánt, azért, hogy ez öt perc vagy tíz perc után meghaljon, és visszatértünk ahhoz, hogy jó, akkor drill, akkor drillezünk”

„... sokszor próbálom már azt is bevetni, hogy akkor órán megtanulni a szavakat, most 10 perced van rá, akkor gyorsan ezeket... Hát... régebben az mutatkozott, hogy a nagy része azért tudna. Legfeljebb kisebb adagokban.”

Előfordul, hogy drámapedagógiai módszerek alkalmazása vezet az egyedüli elfogadáshoz és a sikeres órávezetéshez.

„Tehát a módszertanra visszatérve így magamból építkeztem. Aztán találtam egy nagyon zseniális módszertant, ami az enyémre így korrelál. Ez a Goethe Institutnak volt egy Hans und seine Familie, egy ilyen kis bábos. Hát otthonról elhoztam a nyuszis bábjaimat, és azt láttam, hogy a gyerekek, hogyha elbújnak egy maszk mögé, hát milyenek vagyunk mi is?”

„Mert megmondtam neki, hogy ezt simán le tudod nekem vezetni németül. Nem szólok én, hogyha van benne nyelvtani hiba, mondd! Csak most már elhagytam a bábokat, mert most már nagyok vagyunk, de mindig visszautalunk Hans-ra, ő volt a mi nyuszink, és az ő élményeire. A gyerekek a mai napig meghatva szokták mondani, hogy én mindig felköszöntöm őket a születésnapjukon is, mert annyira belém ragadt. A névnapjuk az természetes. „Hát honnan tetszik emlékezni, hát anyukám nem köszöntött meg.” Persze, emlékszem még amikor pici voltál és Hansnak volt születésnapja és vittem be tortát, répatortát sütöttem nekik, sosem ettek répatortát és vittem”

Ugyanez a tanárnő a kommunikatív nyelvtanítást az élménypedagógiával társítja, valamint számára az egyedüli járható út, hogy kapcsolódási pontot találjon a gyerekekhez.

„Most a nyolcadikosokkal répatorta receptet fordítunk. Nekem volt egy bemutató órám, Debrecenből jöttek ki, azt mondták, hogy ők nem gondolták, hogy így is lehet hátrányos helyzetűekhez nyúlni. Zöldségeket kóstoltunk becsukott szemmel, és láttam, hogy nagyon sokan meghatódtak hátul, mert nem ismerték fel a gyerekek az alapvető zöldségeket. És mi végig a kis nyuszikával együtt nőttünk föl, répáztunk, karfioloztunk, mindent csináltunk. És most tudom megtanítani nekik azt, mert visszautaltam. Hogy emlékeztek, nyuszika, én, én... Megvan a kapcsolódás... közted és a gyerekek közt, és tudsz erre támaszkodni.”

Láthatjuk, hogy interjúalanyaink számára kiemelkedően fontos a módszertani spektrum szélesítése, valamint a kreatív eszközök alkalmazása.

„Hát én mindenféle változatos módszert – úgy gondolom, mert akkor élményszerű a gyerekeknek is, hogy ha nem mindig ugyanazt, meg ugyanolyan módon... tehát... dolgozok az órán. Hát, én szeretek bevinni...”

„Hát mindig, mindig színesítjük! Az alsó tagozaton is, tehát elsőben még nincsen tankönyvünk, oda mi állítjuk össze, tehát mindig egy-egy téma köré csoportosul ez az óra. Mindig ismétlünk egy kicsit, meg színezzünk, meg kötünk, meg fűzetbe. És ott is vannak már olyan kis dalok, mondókák, amiket ki tudunk vetíteni... és nézzük. És annyira szeretik, hogy már kérik... előre szólnak, hogy megnézzük most ezt...”

„És akkor azt mondom, hogy nem... nem baj, hogy ha rossz lesz nyelvtanilag, csak beszéljél.”

Figyelemre méltónak találtuk, hogy a differenciálást lényegében nem említették, és többen lehetetlennek, nem működőnek nyilvánítottak olyan módszereket – mint például a csoport- vagy pármunkát –, amit a szakma különösen javasol hátrányos helyzetű tanulók oktatására. Itt is üdítő kivételt jelentett a nagyhegyesi iskola, ahol a kolléga kiemelte a pármunkát, mint a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában hatékony módszert. Véleményünk szerint ebben az iskola elfogadó, nem megkülönböztető szellemisége – ami a vegyes csoportok alkotásában is megnyilvánul – játszhat szerepet.⁷

8.3.2.6. Értékelés

A félig strukturált interjúk során lehetőségünk volt arra, hogy interjúalanyainkkal körbejárjuk az értékelés koncepcióját. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen szempontok alapján és milyen formában zajlik az értékelés. Ismerik-e, és alkalmazzák-e a tanárok az alternatív értékelési módokat, valamint milyen osztálytermi implikációi és következményei vannak az értékelés folyamatának. Szintén érdekes számunkra, hogy az értékelés következetes-e.

„Hát év elején mindig megbeszéljük az értékelést... jutalmazást, illetve a büntetést... Hát, én maradtam a piros pontnál.”

⁷ Tegyük hozzá ugyanakkor, hogy ebben az iskolában nincsenek súlyosan hátrányos helyzetű tanulók.

„Az első és legfontosabb a pozitív megerősítés... A gyerekek nem kényszernek élik meg a nyelvtanulást, hanem játéknak.”

Természetesen volt olyan interjúalanyaink között, aki a hagyományos értékelési formákon is túllépett.

„Igyekszünk a gyerekeket bevonni az értékelésbe. Gyakorlatilag a self-evaluation-on van a hangsúly. Természetesen értékelem. Megvannak a megfelelő eszközeink hozzá. Az önértékelés, a csoportértékelés ugyanolyan fontos szerepet játszik, mint a hagyományos értékelési formák... 10 évvel hamarabb alkalmaztuk a kooperatív módszereket... hagyjuk a gyerek egyéniségét kibontakozni... Nem érzik a gyerekek tehernek, még a leggyengébb csoportban sem, hogy csak angolul beszélünk.”

„vettünk egy szöveget, előtte kidolgoztuk, leírtuk a szavakat, megnéztük, hogy miről szól, és akkor következő órán bevittem mondatokat a szövegből, külön kifénymásoltam, és minden mondatból kihagytam egy-egy szót. És akkor arra kaptak órai munka ötöst, hogy kicsit ösztönözzem is, mert alaphoz a dolgozatok nem jók. Akkor órai munka. Egészítsétek ki, és akinek 90% felett van, nagy részét megtalálja, annak adok rá ötöst.”

Fontos kiemelni, hogy gyakran visszatérő jellegzetesség, miszerint a hátrányos helyzetű iskolák tanulóit nehéz motiválni az érdemjeggyel. Feltételezzük, hogy ennek a legtöbb esetben nincs semmilyen következménye otthon, a családban, azaz sem a gyengébb érdemjegyért nem kapnak szidást, sem a kiváló érdemjegyért dicséretet.

„A hátrányos helyzetűek egy részét túlzottan nem izgatja, hogy hányast kap. Vagy hányas lesz a dolgozata, tehát túlzottan nem stresszel, ez egyéni is. Tehát nem hiszem, hogy ilyen kategóriák alapján tudnám őket sorolni így. ...most azért stresszel, mert ő hátrányos, vagy mert ugyanúgy a javánál is előfordulhat, hogy esetleg izgulósabb típusú a gyerek akár felel. Mert van, aki szóban nem szeret esetleg felelni, van, aki írásban. Attól függ, hogy milyen típusú.”

„A leghagyományosabb módon megpróbálom dicsérni a gyereket egyértelműen, szóban is. Amennyiben ugye bármilyen eredményt ért el, akkor írásban is – mert ugye mindenféle dicséretnek vannak, többen versenyeznek közülük, tehát megvannak a fokozatok szaktanárától igazgatóiig, bármi más. Természetesen jegyet is kell adnom. Tehát muszáj adnom, röpdolgozattól kezdve témazáró dolgozatig mindenféle fokozatban. Szóbeli feleletek ugyanígy, akár párbeszédből, akár szókinszből – mikor

miből. ... időközönként én az órai munkát is szoktam jeggyel is értékelni, mert egyeseket ezzel is tudok motiválni.”

„[érdemjeggyel]... itt legalábbis nem nagyon lehet sok mindenkit motiválni. Tehát jó néha egyszer-egyszer egy ötösnek van, aki örül, de úgyis tudja, hogy aki gyenge, az azért ritka és nem lesz legközelebb. De az egyes se érdekli. Nem érdekli. Mert hogy otthon se érdekel senkit. Így az értékelésnek, mint ilyennek olyan túl sok értelmét nem látom. A jobbaknál nyilván, mert fontos neki, hogy négyes vagy ötös lesz például vagy hasonló, de egyébként...”

Egy iskolában tapasztaltuk, hogy a gyerekeknek ún. peer-evaluation (tanulótárs általi értékelés) volt a feladatuk, illetve az értékelés folyamatában – egymás és a tanár munkáját – segítették.

„húsz piros pontra szoktam... azt írtuk föl, hogy, ha valaki elér húsz piros pontot, vagy összegyűjt húszat, akkor ő kap egy órai munka ötöst. Akkor vannak nehezebb feladatok, ami naplós ötöst nem ér nálam, de a piros pontnál, az még kevés érteléshez... én kisötöst szoktam akkor ráírni... Kisötös, neki és három ilyenből kap egy nagyot. Van, amikor matricát is szoktam adni. Karácsony közeledtével... vagy a Húsvét közeledtével, ilyen kis... vagy kis kártyákat... Azt is megbeszéljük, igen. Van minden évfolyamban, minden csoportban van felelősöm ... aki a házi feladatot ellenőrzi, hogy készen van-e, illetve a felszerelést nézi meg és óra elején mindig jelentenek. És ők vezetik. Meg most már nekem is az e-naplóba...”

8.3.2.7. Tanulási és tanítás nehézségek

Interjúalanyaink a nehézségek kérdéskörében elsősorban a tanulási nehézségeket, anyanyelvi kompetenciában való lemaradás, és alapvető kognitív hiányosságokat emeltek ki. Szociális területen a családi háttér általában közömbös, illetve negatív hatásairól számoltak be. Saját pedagógiai munkájukban pedig visszatérő jelenség a kilátástalanság és a kiégés. A „normál”, azaz a gyengébb tanulókból álló csoportokban való tanítást a nyelvtanárok mindennapos küzdelemként élik meg.

„Tehát van olyan csoportom, ahol nagyon szépen működik, motiváltak, családi háttér, támogatás, minden megvan, oda lehet mit adni. És itt van ez, ahol próbálkozunk...((nagy levegőt vesz)) és nagyon nehéz. Nagyon nehéz.”

A megkérdezett nyelvatanárok közül csak néhányan tudtak konkrét problémákat megfogalmazni.

„Kevésbé tájékozottak a szociális háttér miatt. A nyelvtanuláshoz is kell a tájékozottság... ha olyan dolgok szerepelnek a szövegben, amiről még nem hallott... Kicsi a szókincse... A jó képességűek is... csak azt tudja, amit órán, mert otthon nem adottak a feltételek.”

„A tanulási nehézségekkel küzdők hallás után nagyon sok mindent megjegyeznek.”

„Nem tudnak következtetni.”

„...én soknak tartom a nyelvtani részét mindenképpen. Tehát egyszerűen látom, és az értelmeseken is látom, hogy nem érti meg.”

„...a szókincsiük sem olyan. Nem rendelkeznek fogalmi készségekkel, én úgy gondolom. Eltérő ismeretekkel jönnek.”

„Nem tudják kifejezni magukat. Magyarul sem. Nagyon sok közöttük a btm-es, diszlexiás, diszgráfiás tanuló. [A normál csoportokban] a btm-es tanulók aránya meghaladja a 40%-ot.”

„...nem mernek megszólalni. És akkor azt mondom, hogy nem baj, hogy ha rossz lesz nyelvtanilag, csak beszéljél. Úgyhogy azt is szoktuk... a nyelvtan az igen, az nehezen megy nekik.”

Általában az volt a benyomásunk, hogy kevésbé tudatosak abban, hogy vajon milyen kognitív, anyanyelvi vagy tanulásmódszertani hiányosságok okozhatják ezeknek a gyerekeknek a sikertelenségét, viszont felismerik, hogy az idegen nyelvi tanulást akadályozza az anyanyelvi kompetenciában való lemaradásuk.

„Órán nem mindig dolgozunk. Van, aki szinte alig. Tehát, állandóan biztatgatni kell és rávenni. Házi feladatot nem készít.”

Jeleznek pl. figyelmi problémákat, de ezt is motivációbeli, ill. fegyelem-problémaként élik meg.

„... általában azt figyeltem meg, hogy egy darabig meglendülnek, ha még van egy új dolog is, próbáltam már olyat is, hogy sikere volt. Feladatokra értem, tehát vittem

be valami mást. Amit nem szoktak meg... És már mondjuk kipróbáltam utána, x alkalommal... már nem. Már nem tetszett úgy nekik, megunták.”

„... hetedik osztályban próbálkoztam tavaly olyannal, hogy digitális táblás órán voltunk és egyszerűen nem működött. Pedig úgy érdekes netről leszedni feladatot, learning apps-el megpróbálkozni, hogy na keressük a párját, és... nem megy... már olyan mértékben visszafejlődött, hogy nem tud mit kezdeni a feladattal. A másik dolog pedig az, hogy nincs meg az a játékkultúra, intelligencia, ami szükséges ahhoz, hogy működjön a feladat. Aki itt van a táblánál, az nem tudja megoldani. És akkor a többi meg ... nincs igazán ... nagyon nehéz lekötni. És akkor elindul az, hogy csúnyán beszél, szidja a másikat...”

„Hát ez a figyelemhiány, ugye, hogy magatartásbeli problémák vannak, ezzel küzdünk nagyon... valamint azt, hogy ők azt nem érik fel észszel, hogy a nyelvtanulás az az, hogy használjuk, tanuljuk a szavakat is. És ők azt hiszik, hogy ha én itt el... beszélek nekik angolul, ők azt meg fogják tanulni, úgy, hogy semmit nem tesznek érte.”

Legtöbbször nem látnak tovább annál, hogy a gyerekek motiválatlanok, mert otthon is ezt látják, mert nincs jövőképük, és nem lehet közöttük fegyelmet tartani. Tehát egy súlyos társadalmi kérdés náluk megjelenő vetülete az, hogy a tanulók nem motiváltak. Nyilván ennek tudható be, hogy a „ki a sikeres nyelvtanuló” kérdésre a legtöbbször azt válaszolták: aki motivált. Egyetlen kolléga közelített másképp. Miközben világosan látják a hagyományos eszközök kudarcát, van, aki nem képes túllépni ezen.

„... nem támogatják, és annyira jó a nyelvérzéke, de annyira lusta, meg trehány... Én szoktam neki mondani, hogy „Attila! Na, látod, ügyes vagy!” vagy... „tanulni kéne”, meg mittudomén... de hát a testvérenek is... ugyanezt mondtuk”

„... minden idegszálam, minden antennámnak kint kell lennie ahhoz, hogy én órát tudjak tartani. Olyan ez a csoport, itt általában az iskola szintjén mindenki azt érzi, megmondom őszintén, hogy meghalni megyek... és a többiek is ezt mondják, hogy ez a vég, az a csoport. Tehát ott az, hogy ha még itt vagyok, mondjuk egy első padban, valakinek segítek, hogy na akkor... mert még az sem tudja, meg nem is akarja, hogy na hányadik oldalon vagyunk? Felirom a táblára, ezt a feladatot gyerekek nézzük, stb. Nem nyitja ki. Megyek egyenként, na akkor a 14. oldal kettes feladat, de a táblán is ott van. Jó, megyünk-megyünk, innen eljövök, odaérek, lehet, hogy ott már verekszik.”

Úgy tűnik, a súlyosan hátrányos helyzetű tanulókkal való együttműködés a hagyományos keretek között a kamaszkorig, kb. 5. osztályig tartható fenn. A cigány kultúrában egy serdülő már felnőttnek számít, felnőtt életet él, felnőtt problémákkal kell megküzdenie, és ebbe az életbe nehéz beleilleszteni az iskolai tanulást. A tanárok nagy része nem tud ezzel a problémával mit kezdeni.

„És onnantól, hogy a hormonok elkezdenek dübörögni bennük, onnantól kezdve egy óriási nagy törés van, és megáll, és nagyon nagymértékű visszafejlődés van... nem motivált, nem érdekli semmi már, csak a felnőtt élet...”

Az, hogy nem tudnak kapcsolatot teremteni ezekkel a tanulókkal, hogy nem tudják őket együttműködésre, tanulásra bírni, óriási lelki terhet, tehetetlenséget, frusztrációt jelent, ami kiegészítéssel fenyegeti ezeket a tanárokat.

„... ott nagyon nehéz, mert ott megkapom azt, hogy hagyjon már engem, miért tanuljak, megélek úgy, mint apám meg anyám... a segélyből. És azt mondja, hogy hagyjon engem békén, nem tanulom meg, ki maga, hogy megmondja nekem, hogy ezt nekem meg kell tanulnom?”

„... azt mondta nekem, és én ott fordultam egy kicsit magamba, mikor azt mondta, hogy nincs olyan, hogy motiválhatatlan egy gyerek”

„Nem akarom én se megbántani őket... nagyon csúnyán tudnak – főleg ezek a kamaszok – is tenni. Hogy hogy reagáljam le? Hogy ne az legyen, hogy utána én jövök ki belőle rosszul. Tehát én ezt... és annyit olvas az ember, de én arra lennék kíváncsi, hogy jöjjön ide XY és mutassa meg, hogy hogy kell. Ezekkel a gyerekekkel.”

Néhányan annyira reménytelennek ítélik a saját küzdelmüket, hogy ebben a közegben a jelenlegi formában nem látják értelmét az idegen nyelv tanításának.

„... a gyenge csoportnak... sok időt arra, hogy felkelteni a motivációt, hogy hátha utána majd a későbbiekben kialakul valami, az erős csoporttal meg lehetne szárnyalni.”

„Mindenképpen van értelme, mert... majd csak ők is profitálnak belőle, vagy a későbbiekben biztos, hogy szükségük lesz rá, de... kezdetektől fogva úgy éreztem, hogy miért kell mindenkinek ugyanúgy vagy ugyanazt...? Hogy akiknek ennyire nehezen megy...”

„Azoknak a gyerekeknek, akik tényleg nagyon komoly hátránnyal rendelkeznek, legalább hatodikig inkább az anyanyelv és az alapkészségek erősítése lenne szükséges, játékos formában.”

De találkoztunk olyan nyelvtenárral is, aki tudatosabb a problémákra, és a megoldást a kapcsolatteremtésben találta meg. Ilyen szemléletben van értelme a nyelvtanításnak is.

„... próbálom azt a nyelvi kódot feltörni, ami náluk van, ugyanis ezek a gyerekek már az óvodába lépéskor, sőt... nyelvi hátránnyal indulnak. Ugyanis nézzünk szét egy ilyen roma családban, ott egy sajátos nyelvi kultúrájuk van... nekik otthon ez a sajátos nyelvi kód ez keveredik a miénkkel... általánosságban azt mondhatjuk, hogy nincs meg a szülő és a gyerek közötti interakció... nagyon nehéz egy olyan interakciót tanár és gyerek között kialakítani, aki magyarul sem képes... olyan nyelvi kompetenciája sehol sincsen, akinek nem biztosítanak ugye nyugodt tanulási környezetet. Azt tudjuk, hogy jobban teljesítő társainál nem véletlenül teljesít alul. ... Nem rendelkeznek fogalmi készségekkel, én úgy gondolom. Eltérő ismeretekkel jönnek. Ha a családi értékrendszer eltérő, akkor eltérő lesz a kommunikációja is.”

„... a saját kárunkon, ha így mondhatom, tanuljuk meg az évek során, hogy tulajdonképpen ezekhez a gyerekekhez mindegyikhez egy-egy kulcs kell... Nekünk nem szabadna azt érzékeltetnünk a gyerekekkel, hogy mivel te hátrányos helyzetű nyelvi kommunikációs háttérrel rendelkezél fiam, attól te hülyébb vagy, mert nagyon intelligensek egyébként. ... És ha ezt megérzi, hogy egy kicsit is efelé billensz, hogy a másik bezzeg... akkor le van rombolva az egész... Évek hosszú munkája egyébként, amíg a bizalmat kialakítod bennük, mert az ösbizalom náluk nincs. Ők nem születnek ösbizalommal. Vagy ösbizalommal születnek, de elmúlik.”

„... második anyjukként kell, hogy funkcionáljunk, és ha megy ez a magyar kommunikáció, akkor sokkal könnyebben fog menni az idegen nyelvi... életközeli helyzeteket kell teremteni, én azt mondom.”

8.3.2.8 Segítség a pedagógiai munkában

Amikor arra kérdeztünk rá, mi segítené a munkájukat, a nyelvtenárok kevés konkrét dolgot tudtak említeni. Ketten beszéltek arról, hogy egy pedagógiai asszisztens nagy segítséget nyújthatna a differenciált órávezetésben, valamint eszközfejlesztés.

„Ne egyedül legyek bent! A hatodikos osztályba kettő gyerek az, amelyik folyamatosan ... úgy zavarja az órát, hogy amiatt a másik tizenkettő, vagy tizenegy mondjuk, nem tud. ... És, hogy, ha azt mondanám rá, hogy... hogy az a kettővel ... az úgy lefoglalná... az a valaki – az a segítő, mondjuk egy pedagógiai asszisztens... hogy én és a másik tizenkettő tudna normálisan haladni, az nekem már nagyon nagy segítség lenne! Mert tényleg azzal megy el nagyon sok idő, hogy fegyelmezni. És nagyon sajnálom azokat, akik meg csak néznek, és várják, hogy mikor hagyom abba... És akkor őket is lehetne jobban!”

„Nem is tudom...talán a tablet...szívesen kipróbálnám.”

8.3.2.9. Mi a siker?

A siker fogalmát két irányból közelítettük meg. Először megvizsgáltuk intézményi szinten, hogy interjúalanyaink miképp definiálják a siker fogalmát. Ezzel a ki nem mondott célunk az volt, hogy a sok nehézségről és kudarcról rávilágítsunk arra, hogy maguk is reflektáljanak a saját sikereikre. Ezt követően pedig a nyelvtanárokat kérdeztük meg arról, kiből lesz sikeres nyelvtanuló. Mindezt nem a nyelvvizsgák számából mérjük, hanem milyen pedagógiai, pszichológiai tényezők járulnak ahhoz hozzá, hogy egy nyelvtanuló sikeres legyen.

A sikerekről kérdezve az interjúalanyokat, a válaszokból kitűnik, hogy reálisan látják a helyzetüket. Nem mentegetőznek, nem hibáztatnak senkit, nem emlegetnek fel valamiféle régi, szép időket. A sikerekkel kapcsolatban úgy tűnik, hogy szerény célokat tűznek ki maguk elé, és sikerként élik meg, ha ezeket sikerül elérni. Ez számunkra egy fontos pozitív tapasztalat.

Természetesen megjelenik a tanítványok sikere is, mint az iskola legnagyobb sikere.

„... az az igazi siker, hogy végig vittünk úgy egy évet, hogy próbáltuk megvalósítani, és akkor megcsináltuk azt, amit elterveztünk.”

„Sikernek könyvelem el, ezzel együtt, hogy nem... mentek el a gyerekek.”

„... az, hogy igyekezzünk ezt az intézményt fenntartani, és úgy fenntartani, hogy minél jobb eredményeket érjenek el a gyerekek... megharcolunk az eredményeinkért, és ki miben tehetséges, azt próbáljuk versenyeztetni és fejleszteni, és elmondhatjuk

azt is, hogy tankerület szinten is elismertek vagyunk, szép eredményeket tudunk produkálni, annak ellenére, hogy viszonylag kis iskola vagyunk.”

„... iskolát tekintve az a legnagyobb siker, hogy most már a szülők is... úgy érzik, hogy jó, hogy ha idehozzák a gyereket. Megbízunk bennünk, és azt gondolom, hogy ez azért talán a legnagyobb siker.”

„... ez is siker, hogy a szülőkkel tudunk úgy együttműködni, hogy fegyelmi eljárásra nem került sor, azokat mindig tudjuk kezelni.”

„... van most két gyerekünk, akik nagy büszkeségünk, az Arany János tehetségprogramban, a Tóth Árpádban vannak, az egyik kitűnő, a másik 4,9. És roma származásúak, szüleiket tanítottuk, nagyon hátrányos helyzetű a kislány, de úgy gondoltuk, hogy akkor tud kiemelkedni, ha kollégista lesz, és ez volt a választás, hogy rá tudtuk beszélni a szülőket, hogy engedjék, mert a roma származásúaknál ugye ez, hogy a család, náluk ez... Nagyobb az összetartás, és ezt nem nagyon akarták, de hál' Istennek most már látják, és nagyon büszkéek, mert talán az osztályban csak egy kitűnő van, és ez a kislány, ez a roma kislány az.”

„... azt tartom talán a legnagyobb sikernek, hogy az a gyerek, akit én tanítottam, az pedagógusként helyezkedett el, és akkor én úgy... úgy visszatekint rám, hogy azt mondja, Marika néni indított el azon, hogy én tanár legyek. Talán ezek a legnagyobb sikerek. Én azt gondolom.”

8.3.2.10. A sikeres nyelvtanuló

A siker, illetve a hatékonyság fő jellemzőit a nyelvtanárok az alábbi kategóriákra bontották. Szinte kivétel nélkül mindenki 1.) a motivációt jelölte meg a legfontosabb szempontként, majd ezt követte 2.) a családi támogatás/háttér, valamint 3.) az alkalmazhatóság felismerése, és 4.) a nyelvérzék.

„Ebben a korosztályban ... mindenképp kell, hogy legyen motivációja a gyerekek! Jó, ha van nyelvérzéke - bár sokak szerint nincs nyelvérzék... Családi támogatás is mindenképpen. Pályaválasztási szempontból azért most már sokan gondolkodnak (sóhaj-légvétel) olyan céllal is, hogy ő az alap tantárgyakon kívül a nyelvet is és az informatikát is mindenképp ...”

„Hát mindenképpen motiválnak kell lennie, tehát én az egyik legnagyobb bajnak a gyerekeknél azt látom, hogy nem hiszik el. Hogy meg tudják [tanulni]. Illetve, hogy ezt a nyelvet ők tudják használni, tehát mint ahogy én szerintem más tantárgyakból is gyakran elhangzik, hogy miért kell nekem a matematikát tanulni.”

A motivációhoz kapcsolható annak felismerése, hogy ő a nyelvet élőnek, ne egy tankönyvnek találja, továbbá, hogy összekapcsolja az osztálytermi tanulást az idegen nyelv alkalmazhatóságával.

„Egy kicsit ezt is valahogy én így látom, hogy nem igazán hiszik el, hogyha az utcán megyek, akkor én majd tudok beszélni ezzel és tudják majd alkalmazni. Tehát mindenképpen az a sikeres nyelvtanuló, aki ezeket úgy látja, mint egy élő nyelvet, ami neki hasznára lehet, és erre nekem mostanában nagyon jó példák azok a gyerekek, akik használják az internetet, játszanak.”

„Én úgy gondolom, hogy a nyelvtanulásnak nagyon fontos eleme, hogy kellően motivált legyen a diák. Tehát, ha nem kellően érzi azt a késztetést, hogy neki arra szüksége van, hogy megtanulja, késztetést érezzen arra, hogy kommunikáljon, meg merjen szólalni, anélkül nem megy. Amellett nagyon sok kitartást igényel, nagyon sok időt, az alapvető motiváltságot mondanám első helyre.”

„... nagyban függ szerintem attól, hogy a gyerek milyen környezetből jön... akik stabil családi háttérrel rendelkeznek, megfelelő anyagi háttérrel is... szülők megfelelően támogatják a gyereket, itt például nem anyagi értelemben gondolom... mögötte állnak, a motiváltságát is azért serkentik, ugye erre szükség van, otthon ezt hallja a gyerek...”

„... hogy tudja, miért fontos a nyelv.”

„Hát, aki tudja használni a nyelvet!”

„Tehát meg úgy gondolom a nyelvtanításunknak a célja, hogy idegen nyelven meg tudjon nyilvánulni egy olyan környezetben, szituációban, helyzetben ki tudja magát fejezni.”

Egy interjúalany emelte ki a kapcsolatot a motiváció és a korai nyelvtanulás fontossága között.

„... mert ha már motivált a gyerek, akkor már sikereket fog elérni ... már kicsi korban megszerettetik vele ... mert onnantól kezdve, ha nem is olyan jó képességű, akkor is, ha érdeklődik, akkor figyel órán ... és akkor sok mindent meg tud jegyezni már akár az órai anyagból is, kevesebb otthoni tanulás kell hozzá.”

„... ha sikerélményei vannak, akkor lesz sikeres nyelv ... tehát beszélő, mert akkor húzni fogja saját magát”

„Hát egyrészt az, hogy szeresse a nyelvet. Tehát legfontosabb dolgunk az, hogy megszerettessük vele! Mert akkor szívesen tanulja, mert hát otthon is, önszántából is próbálja magát még fejleszteni.”

Egy interjúalany kapcsolta össze a motiváltság hiányát magatartásbeli gondokkal, mely az óravezetést, magát a tanári támogatást ellehetetleníti.

„... amiatt bukik meg az egész: maga a motiváció... ugye itt a mostani világba mindenhol azt látná, hogy az angol kell, itt mind számítástechnika terén, akkor ugye telefonok, internet minden... Tehát itt ez a motiváció nincsen meg, illetve magatartásbeli probléma nagyon sok van, tehát emiatt nem sikerül. Mert ugye folyamatosan azzal küzdünk, hogy a figyelmet fenntartsuk, hogy ne mást csináljanak, és akkor így nagyon sok idő eltelik a fegyelmezéssel. És főleg itt ez a probléma. Tehát magatartásbeli problémák, valamint az, hogy nincs kellő motiváció.”

8.3.3. Záró gondolatok

Kvalitatív kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzódo problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvoktatás komplex rendszerét. A sajátosságok feltárására felkerestük egy tankerület jellemzően hátrányos helyzetű intézményeit, ahol 9 intézményvezetővel és 9 nyelvtanárral készítettünk félig strukturált interjúkat. Az interjúk átírásra kerültek, és a kutatási kérdésekhez kapcsolódó interjúkérdésekre kapott válaszokat csoportosítva, szekciókra bontottuk a feldolgozott interjúkat. Ebből kirajzolódnak az intézmények anyagi és erkölcsi nehézségei, a szakmai hálózat hiánya, a nyelvtanárok gyakran kilátástalan küzdelme, a családi háttér kiemelten fontos befolyása, a nyelvtanulói karakterjegyek sikeresség szempontjából. Ezáltal egy átfogó és részletes állapotfelméréshez jutottunk. Kutatásunk számára a legfontosabb összegző gondolatokat itt gyűjtöttük össze:

1. csökkenő gyereklétszám
 - 1.1. növekvő hátrányos helyzetű tanuló létszám
 - 1.2. növekvő SNI-s tanulók száma, akiknek az integrálásához szakpedagógus szükséges
2. alacsony tanári fluktuáció, amely pozitív jegyként értelmezhető
 - 2.1. távozó kolléga pótlása különös nehézséget jelent
 - 2.2. megoldás: áttanítás, több telephelyen történő helyettesítés
3. csoportbontás problematikája
 - 3.1. szegregációt erősíti, az erősebb és a gyengébb csoportok meghatározzák a tanulók fejlődési ütemét és lehetőségeit
 - 3.2. nyelvtanításban kiemelten fontos, de a vegyes csoportok megkönnyítik a tanár és a társtanulás jelenségét is
 - 3.3. differenciálás nem jellemző az intézményekben
4. idegen nyelv választása: jellemzően az angol vagy a német nyelv közül tudnak választani a tanulók; döntés leggyakoribb okai
 - 4.1. családi befolyás
 - 4.2. tanári/intézményvezetői döntés, gyakran a nyelvtanár óraszám kiegyenlítése céljából
 - 4.3. jellemzően angol csoportba kerülnek a gyerekek jobb tanulmányi eredményeik alapján, azaz a németes csoportok gyakran jellemzően hátrányos helyzetű és gyengébb képességű tanulókkal van tele
 - 4.4. pár iskolában tudatosan, szakkör keretében szerettetik meg mindkét idegen nyelvet a tanulókkal, pedagógust választanak a gyerekek
5. digitális eszközhasználat
 - 5.1. iskolák felszereltsége elöregedett, de laptopok, okostáblák jellemzően megtalálhatóak; tanárok az IKT eszközöket a legalapvetőbb célokra használják, pl. hanganyag lejátszása, játékos videók megmutatása
 - 5.2. tabletet alkalmazó iskolákban a tabletnek erősen motiváló hatásáról számoltak be a pedagógusok
 - 5.3. tanulók okoseszköz, elsősorban mobiltelefon használata ellátottsága magas, mégis többségében tanulásra ezeket nem használják
6. nyelvpedagógia módszertan: a diagnosztikus felmérésből egy jellemzően vegyes kép körvonalazódik
 - 6.1. a pedagógusok többsége tudatosan és pontosan nevezi meg a legfontosabb nyelvpedagógiai szakkifejezéseket és irányokat, azonban azok alkalmazásánál gyakran osztálytermi kudarcról, tanulói érdektelenségről számoltak be

- 6.2. kommunikatív módszert ismerik és alkalmazzák, ahol a beszédet és a kommunikációt jelölik meg a legfontosabb célnak, felismerve, hogy a nyelvtani hiányosságokat is felül kell írnia a kommunikáció megvalósulásának
- 6.3. továbbra is a frontális tanítás a legjellemzőbb
- 6.4. gyakori a kreatív feladatok alkalmazása
- 6.5. drámapedagógia, bábjátás alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók bevonására
7. értékelés sokszínsége
 - 7.1. érdemjegy alapú az értékelés, annak ellenére is, hogy a legtöbb esetben ez nem működik, hiszen sem elrettentő, sem motiváló hatása nincs a családi közömbös háttér miatt
 - 7.2. alternatív értékelési forma nagyon ritkán jelent meg: tanulótárs általi értékelés, illetve önértékelés egy-egy iskolában játszott szerepet
 - 7.3. szöveges értékelés, illetve egyéni, szóbeli értékelés nem alkalmazott
8. pedagógusok munkájához a legfontosabb segítséget két dologban jelölték meg:
 - 8.1. pedagógiai asszisztens alkalmazása, aki elsősorban a differenciálás megvalósításában segítene
 - 8.2. modernebb eszközellátottság, tabletek, laptopok

Az interjúk összegzésekor feltérképeztük az általános helyzetet, az intézmények sajátosságait, majd a nehézségeket, a napi munkát jelentősen befolyásoló tényezőket, és a nyelvtanítás kérdéskörét megvizsgáltuk szaktanári szempontból.

9. ÖSSZEGZÉS

Monográfiánkban a nyelvérzék és nyelvi tudás kérdéskörét vizsgáltuk egy speciális szegmensre, a szociális csoportra fókuszálva. Kutatásunknak a neveléstudományra vonatkozó relevanciája jelentős, hiszen az idegennyelv ismerete igen nagy szerepet kap napjainkban. A globalizáció, a munkaerőpiacon és az oktatásban is megfigyelhető nemzetközi mobilitás miatt nehéz elképzelni a hétköznapi életet legalább egy idegennyelv ismerete nélkül. Oktatáspolitikai döntések is előre mozdítják az idegennyelv tanulását: Magyarországon a sikeres diplomaszerzés feltétele a legalább B2 szintű középfokú nyelvvizsga megléte. Számtalan nyelvérzékkel és nyelvvismerettel foglalkozó nemzetközi és hazai kutatásban is jelen van a megállapítás, hogy egy idegennyelv ismerete a kognitív képességeket fejleszti, a munkaerőpiaci elhelyezkedést segíti, valamint kihat a tanulói eredményességre is (Öveges & Csizér 2018, Fehér Könyv 2012, Nikolov 2002, Ortega 2009). Vizsgálatunk másik alappillére a nyelvérzékkutatásokra támaszkodik, melynek fő célja, hogy rámutasson a nyelvérzék fogalmának árnyaltságára és kognitív aspektusára, valamint a nyelvtanulásban a prediktori, azaz előrejelző tulajdonságára. Számtalan nemzetközi, és néhány hazai nyelvérzékkelmérést megvizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy a nyelvérzék legfontosabb jellemzői között meg kell említenünk, hogy előrejelzi a nyelvtanulás sebességét, azaz jelzi, hogy a nyelvtanuló milyen jellegű nyelvelsajátítási képességgel rendelkezik, azonban fontos kiemelni, hogy ez nem jelzi a sikerességet. Emellett nem található korreláció a nyelvérzék és a motiváció között, azaz a jobb nyelvérzékkel rendelkező nyelvtanuló nem feltétlenül lesz jobban motivált is. Fontos az anyanyelvi fejlettség szerepe, hiszen a nyelvérzék kognitív aspektusa is arra utal, hogy a fejlettebb anyanyelvi készségekkel rendelkező nyelvtanulók könnyebben sajátítanak el egy következő nyelvet. Könyvünk számos nyelvérzékvizsgálatot részletesen bemutatott, melyek fényében megállapítható, hogy számos kutatás változók mentén vizsgálta a nyelvelsajátítási képességet. Ki kell emelni Sparks és mtsai (2012) vizsgálatát, mint egy komplex, többváltozós kutatást, amelynek eredményei így számos területre vonatkoznak, és az alábbi eredményeket foglalhatjuk össze: a) ha a tanuló jó idegen nyelvi teljesítményt kíván elérni, jó anyanyelvi képességekkel, valamint jó nyelvérzékkel kell rendelkeznie; b) az idegen nyelvi teljesítmény függ az anyanyelvi kompetenciától; c) az affektív változók, mint a motiváció vagy az idegen nyelvi szorongás, valószínűsíthetően következménye nyelvi készségekben tapasztalható egyéni különbségeknek (Sparks és mtsai, 2012). Kiss (2004, Kiss & Nikolov 2005), valamint Bacsa (2014) más aspektusokat vizsgáltak, mivel kifejezetten fiatal nyelvtanulókat vizsgáltak hazai környezetben. Bacsa (2014) megállapítja, hogy a felmérésében szereplő ötödik és hatodik osztályos tanulók teszten mért nyelvelsajátítási képessége megegyezik a korábbi kutatásokban mért, angol

nyelvet tanuló hatodik osztályosok eredményeivel. Mint látjuk, a nyelvérzékkutatások spektruma a nemzetközi kutatások fényében is sokrétű, számos változó mentén vizsgált koncepció. Saját kutatásunkban is hasonló eredményekre jutottunk, a nyelvelsajátítási mérésen kapott eredmények reflektáltak a korábbi mérések eredményeire. A kutatás újszerűsége abban az aspektusban mérhető, hogy szociális csoportként új háttérváltozó mellett is lefuttattuk a nyelvérzékmérésünket.

A kutatás neveléstudományi relevanciája jelentős, mivel ez az első általunk ismert olyan nyelvérzékkutatás, mely az anyai iskolázottság mentén, szociális csoport háttérváltozó fényében is megvizsgálja a nyelvérzékmérés eredményeit. A kutatás elsősorban a közoktatás területén értelmezhető, mivel a vizsgált ötödik és hatodik osztályos tanulók a közoktatás jelentős aktorai. Azonban a regionális sajátosságok miatt, a kutatásban szereplő intézmények és tanulói minta pregnánsan hátrányos helyzetű. Megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű tanulói környezetnek az idegennyelv-oktatás eredményességének növelésével egy eltérő, pozitívabb jövőkép rajzolódhat ki az általános iskolás tanulók körében. Ezekben a régiókban jelentős a lemorzsolódás, ugyanakkor, ha valódi, alkalmazott nyelvtudást szereznek a tanulók, akkor ez terelheti őket a tanulmányaik középfokú folytatásához. A nyelvérzékmérésekből kiderül, melyek azok a komponensek, ahol az oktatás során intervenció történhet, elsősorban preventív jellegű.

Könyvünkben arra vállalkozunk, hogy árnyaltabb képet nyújtsunk az eltérő tanulási stratégiákról, nyelvérzék komponenshez kapcsolható hiányokról, valamint arról is, melyek azok a nyelvelsajátítási területek, ahol az idegennyelvet oktató tanárok és az anyanyelvet oktató kollégáik szakmai érdekei találkoznak, különös figyelemmel a hátrányos helyzetű régió intézményeire. Megvizsgáltuk a nyelvérzék és a nyelvi teljesítmény (nyelvi felmérő) kapcsolatát, valamint az iskolai félévi érdemjegy viszonyát a nyelvérzékkal és a nyelvi teljesítménnyel. A kutatás célcsoportja egyrészt ötödik és hatodik osztályos tanulók, akiket kifejezetten a regionális sajátosságok miatt nagyrészt egy tankerület intézményeiben mértünk kvantitatív kutatási keretek közt. Továbbá, kvalitatív kutatási keretek között, a kutatásban általános iskolai nyelvtanárok is részt vettek, ami a kutatás specifikus jellege, mivel a mért ötödik és hatodik osztályos tanulók nyelvtanáraival és az adott intézmények vezetőivel folytattunk félig strukturált interjúkat.

A kvantitatív kutatás helyszínét egy kelet-magyarországi, alföldi tankerület iskolái adták, ahol nyelvelsajátítási mérést (nyelvérzékkutatás) végeztünk, illetve az ehhez kapcsolódó angol nyelvi felmérést, valamint megvizsgáltuk a tanulók idegennyelv tárgyban elért iskolai teljesítményére kapott félévi érdemjegyét. A kvantitatív

kutatásunkban létrehozott adatbázis, a Nyelvézékkutatás kelet-magyarországi hátrányos helyzetű tanulói környezetben 2019 (NYÉK-KMO 2019) tartalmazza 365 ötödik és hatodik osztályos tanuló nyelvézékkal és nyelvtudással kapcsolatos adatait. Az intézményekre jellemző a magas hátrányos helyzetű, valamint halmozottan hátrányos helyzetű tanulói létszám. Az iskolák különféle településtípusokon találhatóak meg: városban, kisvárosban és egyéb településen, állami fenntartásúak és többségében egy földrajzi régióhoz tartoznak. A bevont intézmények a következő településeken találhatóak: Biharkeresztes, Esztár, Hajdúbagcs, Hosszúpályi, Kaba, Debrecen, Nagyhegyes, illetve Budapest. A nyelvézék teszt sajátosságai miatt ötödik és hatodik évfolyamokon vizsgáldtunk. Az iskolák a tanulólétszámot tekintve kis- vagy közepes méretű intézmények. Az iskolákban mindenhol az angol az első idegen nyelv, és az intézmények többségénél választható idegen nyelv a német is. A tanulók jellemzően csoportbontásban tanulnak, de időszakosan előfordulhat csoportösszevonás, amikor egy egész osztálynyi gyermek tanul az idegen nyelvi órán, mely legtöbbször pedagógushiány miatt történik, és a leggyakrabban időszakos megoldás az adott intézményben. Külön kitértünk a nyelvválasztás kérdésére, amely meglehetősen árnyalt: történhet a tanulmányi eredmény, a tanulói/családi kérés, valamint a képesség alapján. A mélyinterjúkból kiderül, hogy jellemzően a jobb tanulók kerülnek az angolcs csoportba, és a gyengébbek a németesbe. Kontrollcsoporthoz egy megyeszékhelyen található, belvárosi iskolát választottunk Debrecenben, ahol 0%-os a hátrányos helyzetű tanulók aránya, valamint egy fővárosi jellemzően hátrányos helyzetű intézményt választottunk, a regionális sajátosságok kiszűrésére.

A kutatás fő fókuszja a nyelvézékmérés. Ehhez egy nyelvelsajátítási tesztet alkalmaztunk (nyelvézékmérés). Kiss Csilla (2004) ifjúsági nyelvézék tesztjét használtuk fel, mivel a mérőeszközt kifejezetten 12 éves gyerekek nyelvézék mérésére fejlesztették ki. További mérőeszköz az angol nyelvi felmérés, mellyel a tanulók angol nyelvi teljesítményét szándékoztunk felmérni standardizált körülmények között. A felmérés angol nyelven méri a tanulók (ötödik és hatodik osztályosok) angol nyelvtudását. A nyelvi felmérés a Project című tankönyv szókincsére és nyelvtanára támaszkodik. A mérőeszközt kifejezetten azzal a szándékkal állítottuk össze, hogy a tanulók nyelvi készségei standardizált módon mérhetővé váljanak. Így tehát a nyelvi felmérés egyik fő célja, hogy átfogó képet nyújtson a vizsgálatban résztvevő diákok angol nyelvi szintjéről, megbízhatósága révén pedig további kutatásokban is alkalmazhatóvá válik. Viszonyítási pontnak a félévi érdemjegyet vettük alapul, mely ugyanakkor tanulmányi eredményességi mutatóként is szerepet tölt be. Emellett a kutatás során megvizsgáltuk a szociodemográfiai faktorokat, mely során összegyűjtöttük, mely tanulók hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek.

Továbbá begyűjtöttük az anyai iskolázottságra vonatkozó válaszokat, melyek alapján szociális csoportokat készítettünk. Kutatásunk fő jellemzője, hogy a nyelvérzék és a nyelvi teljesítmény vizsgálatát hátrányos helyzetű régióban vizsgáltuk meg.

A kutatás fókuszaként kiemelhetjük a tanulók nyelvtudásának és nyelvismeretének általános leíró jellegű vizsgálatát és bemutatását a szociodemográfiai faktorok mentén. Ezenkívül a nyelvérzék és nyelvismeret közötti kapcsolat erősségének és irányának feltárására is törekedtünk, miközben megpróbáltuk a tanulói csoportok azonosítását is elvégezni a nyelvismeret és a nyelvérzék mentén.

Elsőként megvizsgáltuk, hogy olyan változók mentén, mint az évfolyam, a nem, a tanult nyelv és a hátrányos helyzet, valamint az intézmények között van-e szignifikáns eltérés. Eredményeink szerint az összesített nyelvérzék esetében szignifikáns különbség áll fenn az évfolyam tekintetében, mivel a hatodik osztályos tanulók eredményesebbnek mutatkoztak. Összességében véve, a hatodik osztályosok a nyelvérzék teszten és a nyelvi felmérőn egyaránt eredményesebbnek mutatkoztak, jóllehet mindez a félévi osztályzatokban nem mutatkozik meg, mivel abban a tekintetben az ötödik évfolyamos tanulók átlaga mutatkozott magasabbnak. Ennek hátterében állhat egyrészt az a tény, hogy a hatodik osztályos tanulók – bár érettebbek és már hatékonyabb tanulási módszerek birtokában is állhatnak – nehezebben motiválhatóak, akár a belső, akár a külső motivációs szempontokat vesszük alapul, amelyet a kortárskapcsolatok tovább bonyolíthatnak: egy olyan csoportban például, ahol nem jelenik meg a tanulásra való igény és elsajátítási motiváció, illetve ahol a tanulás nem jelenik meg értékként, a csoporttagok hajlamosan egymást hátráltatni a tanulásban, csökkentve a tanulási eredményességet. Másrészt, hatodik osztályban már a tanárok által alkalmazott motivációs és értékelési aspektusok is eltérőek lehetnek az ötödik osztályban alkalmazott módszerekkel összevetve, s ha ennek ellenére sikerül magasabb eredményességet produkálni, akkor a hátrányos helyzetűek esetén az gyakran a pedagógus hozzáadott értékének tudható be. Ráadásul a hátrányos helyzetű tanulók esetében a lemorzsolódási hajlandóság is nő az életkorral és az évfolyammal, amelyet erősen meghatároz a tanuló családjának szocioökonómiai státusza és etnikai-kulturális sajátosságrendszere és értékrendje.

Feltételeztük továbbá, hogy a lányok eredményesebbek mind a nyelvérzék, mind a nyelvi felmérő és tanulmányi eredményesség tekintetében. Megállapíthattuk, hogy a lányok minden eredményüket tekintve jobban teljesítettek, mint a fiúk, de ezek nem minden esetben voltak szignifikáns különbségek, így hipotézisünk részben beigazolódott, amely megerősíti a korábbi nyelvérzékkutatások eredményeit. Ez

a különbség jellemzően korspecifikus, s mint ilyen életkori sajátosságként is felfogható, továbbá számos tanulmány állítja, hogy későbbi életkorban ez a különbség csökken, illetve el is tűnik.

A tanult nyelv alapján elmondható, hogy általánosságban véve alacsony a különbség az angol és német nyelvet tanuló diákok közt a nyelvérzékmérésben, azonban minden komponensben jobban teljesítenek az angolul tanulók. Mivel a nyelvérzék teszt eredményei minden komponensben az angolosoknál magasabbak, feltételezzük, hogy a szubjektív és tanulói eredményekre alapuló csoportbontás eredményeként valósul meg a nyelvválasztás. Emellett alapvető tendencia, hogy a hátrányos helyzetű régiókban az idegennyelv választásakor a kisiskolásokat, különösen a tanulási nehézséggel küzdőket, hátrányos helyzetűeket helyezik a német csoportokba.

Az egyik legfontosabb hipotézisünk alapját képezte az a feltételezés, miszerint a hátrányos helyzet alapján szignifikáns különbség áll fenn a tanulók nyelvérzéke és tanulmányi eredményessége tekintetében, amely hipotézisünk beigazolódott. Eredményeink beigazolták ezt a hipotézist, mivel szignifikáns különbségek mellett a nem hátrányos helyzetű tanulók egyértelműen jobb eredményeket értek el minden faktor esetében. A nem hátrányos helyzetű tanulók magasabb eredményességének hátterében vélhetően jobb családi hátterük és kisebb (gazdasági, családi, illetve nyelvi) hátrányuk áll. Számos kutatás rávilágított a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet tanulmányi eredményességre kifejtett negatív hatására, amely jelen kutatásban is bebizonyosodott. Lévén, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű csoportok közötti különbség nem szignifikáns, ám mindkét csoport eredményessége jelentősen elmarad a nem hátrányos helyzetű csoporttól, feltételezhető, hogy nem a hátrányos helyzet mélysége jelzi előre az eredményesség alacsonyabb fokát, hanem annak ténye.

Az anya iskolai végzettségének hatása is jelentős, mivel minden komponensben az egyetemet/főiskolát végzett édesanyák gyermekei teljesítettek a legjobban. Ahogy vártuk, minden komponensben az egyetemet/főiskolát végzett édesanyák gyermekei teljesítettek a legjobban, tehát harmadik hipotézisünk is beigazolódott. Fontosnak találtuk ezt az eredményünket, mivel az anyanyelvi kompetencia jelentősége tükröződik ezekben az adatokban. Meglepő ugyanakkor, hogy a szakmunkásképzőt végzett édesanyák gyermekei számos értékben jobb eredményt értek el, mint az érettségit szerzett anya gyermekei, amelynek hátterében feltételezésünk szerint sajátos szocio-kulturális különbségről állhat, mivel a szakmunkásképzőt végzett szülők gyakran fizikai munkát végeznek, így elképzelhető, hogy a munka és a tanulás sokkal inkább

jelen van a család életében. Ez alapján a nyelvérték teszt eredményeiben kirajzolódik az a tendencia, miszerint az anyai iskolázottság nagyon erősen hat a tanulói teljesítményre. Az érettségit szerzett és a szakmunkás végzettségű anyák gyermekeinek az eredményei nagyon hasonlóak voltak, amit magyarázhatunk azzal is, hogy az érettséginek vidéken, különösen hátrányos helyzetű régiókban nincs értéke a pályaválasztáskor. Továbbá jelentős intézmények közötti különbségekre is rávilágítottunk a nyelvi eredményesség kapcsán. A nyelvi felmérőn Nagyhegyes iskolája teljesített a legjobban, amely eredményt a kvalitatív kutatásunk eredményei magyarázzák: ebben az intézményben ugyanis nagy hangsúlyt fektetnek a nyelvi órákra és folyamatosan toborozzák már alsó tagozatban a tanulókat a német csoport irányába is, függetlenül a tanulmányi eredménytől és a hátrányos helyzettől. A kabai intézmény példája is figyelemre méltó, mivel az idegennyelv-oktatás több szintéren zajlik: haladó csoportok, szakkörök, fakultatív foglalkozások keretében fejlesztik a tanulók nyelvtudását. Figyelemfelkeltő továbbá, hogy a három legalacsonyabb eredményt elérő iskolában (Nagyhegyes, Esztár, Biharkeresztes) a legmagasabb a hátrányos helyzetű tanulók létszáma, amely szintén arra utal, hogy a hátrányos helyzet negatívan hat a nyelvi eredményességre, egyéni és intézményi szinten egyaránt.

Leíró jellegű kutatásunk zárásaként megvizsgáltuk, milyen eredményesség mutatható ki telephelyi szinten a vizsgált intézményekben a 2018. évi Országos kompetenciamérés, illetve a 2018. évi Idegennyelv-kompetenciamérés eredményei alapján, azt feltételezve negyedik hipotézisünkben, hogy a vizsgált intézmények átlaga elmarad az országos átlagtól. Összességében megállapíthattuk, hogy mindhárom kompetencia esetében döntően az országos átlagtól eltérő és elmaradó mintaátlagok tapasztalhatóak a 7 közoktatási intézményt tekintve, jóllehet vannak olyan intézmények, amelyek eredményessége meghaladja az országos átlagot. A kontrollcsoportot adó debreceni intézménytől eltekintve, amely mindhárom esetben átlagfeletti eredményességgel jellemezhető, a matematikai kompetencia esetében az átlagtól jobb eredmény jellemző a nagyhegyesi és hajdúbagosi iskolákra. A szövegértési kompetencia esetében ugyancsak az átlagtól jobb eredmény látható a hajdúbagosi és biharkeresztesi intézmények esetében, míg az idegennyelvi kompetencia esetében a hajdúbagosi, hosszúpályi, biharkeresztesi, illetve budapesti hátrányos helyzetű intézmények esetében volt tapasztalható ugyanez. Az eredmények alapján tehát negyedik hipotézisünk is részben beigazolódott.

Az általános, leíró jellegű összehasonlító vizsgálatok után megvizsgáltuk a nyelvérték és a nyelvi felmérő között fennálló kapcsolatot. Azt vártuk, hogy mind a négy esetben szignifikáns, pozitív korrelációt kapunk, mert az egyes komponensek fedik

a vonatkozó feladatcsoportokat, amely hipotézisünk beigazolódt, hiszen eredményeink alapján mind a négy nyelvérzék komponensnek van előrejelző ereje a nyelvi felmérében nyújtott teljesítményre.

Hatodik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a tanulók nyelvi teljesítményére (nyelvi felmérő, nyelvérzék teszt, félévi érdemjegy) szignifikáns hatással bír a nem, a szociális csoport és az évfolyam, amely hipotézisünk összességében véve beigazolódt. A nyelvérzék esetében lineáris regresszió keresztül vizsgáltuk meg a hatások irányát, amely alapján mind a négy nyelvérzék komponens hatása szignifikáns a felmérőn elért eredményre, amely azt támasztja alá, hogy a nyelvérzék teszt a nyelvi felmérében szükséges, a nyelvtanuláshoz kapcsolódó (de nem idegennyelvi) készségeknek kellően széles körét fedi le. Az osztály hatása szignifikánsnak mutatkozott, mivel a hatodik osztályosok teljesítménye magasabb, mert már többet tanultak, és mert minden tesztben jobban helyt tudnak állni, mindez azonban nem érinti a nyelvérzéknek a felmérőre gyakorolt hatását. A nem hatása szintén jelentős lévén, hogy a fonetikai kódolás kivételével a lányok szignifikánsan jobban teljesítettek.

A következő lépcsőben a társadalmi háttérváltozók (nem, szociális csoport, osztály) és a nyelvi teljesítmény (nyelvi felmérő, illetve a nyelvérzék dimenziók külön-külön és indexálva) kapcsolatát vizsgáltuk többszemponatos varianciaanalízisen keresztül. A nyelvi felmérő esetén azt találtuk, hogy az osztály és szociális csoport, illetve az osztály és nem közötti interakciók szignifikánsak, amely abban mutatkozik meg, hogy mind az ötödik, mind a hatodik osztályban nő a teljesítmény a szociális helyzet javulásával, s bár az ötödikesek mélyebbről indulnak, a legmagasabb státuszú családok esetén ugyanolyan jók már, mint a hatodikosok. A nyelvérzék felmérő összesített eredményét tekintve az osztály, a szociális csoport és a nem hatása szignifikáns, közöttük azonban jelentős interakció nem áll fenn, amely tehát arra mutat rá, hogy a hatodik osztályosok teljesítménye magasabb, a lányok szintén jobban teljesítenek, s igaz ez a jobb szociális helyzetű tanulók esetében is. A nyelvérzék-komponensek külön-külön történő vizsgálata során is a vizsgált főváltozók, tehát az osztály, a nem és szociális csoport hatása volt szignifikáns. Ezen túlmenően a fonetikai kódolási képesség dimenzióan az osztály és a nem közötti interakció mutatkozik szignifikánsnak, amely arra utal, hogy ötödik és hatodik osztályban egyaránt nő a teljesítmény a szociális helyzet javulásával. A grammatikai érzékenység esetén a nem és az osztály közötti interakció szignifikáns, amely azt mutatja, hogy bár a lányok teljesítménye alapvetően meghaladja a fiúkét, hatodik osztályban mindez hatványozottan jelen van.

A félévi jegyre ható faktorok vizsgálata során megállapíthattuk, hogy a nyelvérzék hatása szignifikáns és pozitív, amely alapján a magasabb nyelvérzék jobb félévi érdemjegyhez vezet. Ugyanez a tendencia áll fenn a nyelvi felmérő esetében is, mivel a felmérőn elért magasabb eredményesség ugyancsak jobb félévi érdemjegyhez vezet. Mindezek mellett a szociális csoport hatása is szignifikánsnak mutatkozott, hiszen bebizonyosodott, hogy minél rosszabb szociális csoportba tartozik a tanuló, annál rosszabb a félévi jegyben manifesztálódó tanulmányi eredményessége.

Továbbá az elemzés során azt tapasztaltuk, hogy differencia áll fenn a tanuló félévi osztályzata, illetve a szintfelmérő alapján várható osztályzata között, amelyet az elemzés során túlosztályozásként kódoltunk. A túlosztályozás vonatkozásában megvizsgáltuk a szociális csoport és az osztály, valamint e két faktor közötti interakció hatását. A szociális csoport hatása szignifikáns, amelynek megfelelően a magasabb szociális csoportba tartozó diákok körében magasabb a túlosztályozás is, miközben annak mértéke az alacsonyabb kategóriákban csökkenő tendenciát mutat. Az osztály hatása is szignifikánsnak mutatkozott, hiszen a túlosztályozás megjelenése az ötödik osztályosok körében nagyobb méreteket ölt. Emellett az osztály és szociális csoport közötti interakció is szignifikáns, amely arra utal, hogy bár az ötödik évfolyamon a túlosztályozás meghaladja a hatodikosoknál megjelenő mértéket, azonban a túlosztályozási tendencia a hatodik évfolyamon jelentősen javul a szociális csoporttal, s bár nem éri el az ötödikes átlagot, a legjobb szociális csoportban már megközelíti azt. Eredményeink alapján továbbá megállapítható, hogy az érdemjegy nehezen tükrözi a valós tudást, hiszen számtalan egyéb aspektust tartalmaz. Emellett az is látható volt, hogy a nyelvérzék felerősíti a nyelvi felmérő és a túlosztályozás közötti negatív kapcsolatot, amelyből arra következtethetünk, hogy minél gyengébb a tanuló nyelvi készsége, annál gyengébb eredményt ér el a nyelvi felmérőn, amely azonban a tanulmányi eredményességén, tehát a félévi érdemjegyén nem feltétlenül látszik meg a túlosztályozás jelensége miatt. A kvalitatív kutatásban kapott válaszok elemzéséből derül ki, hogy az érdemjegy különösen hátrányos helyzetben gyakran a motiválás, a fegyelmezés aspektusait is ötvözi. Ezek az eredmények kimerítik a differenciálás fogalmát: a félévi érdemjegy gyakran nem tükrözi objektívan a tanuló tényleges tudását, ahogy az a nyelvi felmérő pontszámain látható. Továbbá a parciális korreláció eredményei alapján láthatóvá válik az is, hogy a tanárok gyakran túlosztályzással kompenzálják a tanulók gyengébb képességeit. Ez fakadhat egyrészt az alapvető nyelvi hátrányokból (szegényes szókincs, grammatikai problémák stb.), melyeket a hátrányos helyzet okoz, másrészt a tanulási nehézségekből és zavarokból, amelyek prevalenciája az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokból származó tanulók esetében alapvetően magasabb. Bár így a félévi érdemjegy objektív helyett sokkal

inkább szubjektív értékelésnek tűnik, a túlosztályozáson, differenciáláson keresztül a tanár képessé válhat fenntartani a tanuló motivációját és tantárgy iránti lelkesedését, amely a tanulói eredményesség mellett az osztály eredményességére, valamint az osztályműködésre és az iskolai klímára is pozitív hatással lehet.

Kvantitatív vizsgálatunk utolsó mérési szegmensként a korrelációs összefüggések mellett olyan mintázatokot keressünk, amelyek jól tudják jellemezni a tanulókra jellemző nyelvi kompetencia-dimenziókat. Ennek megfelelően klaszteranalízissel három tanulói csoportot különítettünk el, amelyek a „jók”, „közepesek” és „gyengék” elnevezést kapták, kiválóan jellemezve a teljesítmény három fokozatát. Hetedik hipotézisünk tehát beigazolódott. A klaszterek osztályonkénti eloszlásában szignifikáns különbség áll fenn: miközben a hatodik évfolyamon a jók felülreprezentáltak (arányaikban kétszerese az alacsonyabb évfolyamon jelen lévőeknek), addig a gyengék alulreprezentáltak. A klaszterek nemi eloszlásában is szignifikáns különbség mutatkozik, mivel a lányok körében a jók felülreprezentáltak, miközben a fiúk esetében a gyengék klaszterébe tartozók aránya magasabb. Emellett a klaszterek szociális csoporthoz viszonyított eloszlásában is szignifikáns különbség áll fenn, hiszen a legrosszabb szociális helyzettel jellemezhető csoportban a közepesen teljesítők mellett a gyengék aránya kiugró, miközben a legjobb szociális helyzetű csoportban a jól teljesítők aránya felülreprezentált, hiszen arányaikban több, mint kétszeresen vannak jelen a jobb szociális csoporthoz, és több, mint négyszeresen a legrosszabb szociális csoporthoz képest.

Kutatásunk másik, kvalitatív szegmensében kívántunk helyzetképet nyújtani nyelvtanári és igazgatói interjúk alapján. Ezáltal rávilágítunk az alábbi jelenségekre: az iskolai idegennyelv-tanításban kiemelkedő jelentőséggel bír a csökkenő gyermeklétszám, a hátrányos helyzetű és az SNI tanulók aránya, a kollégákkal, szülőkkel és a fenntartóval kialakított kapcsolat, az intézményi infrastruktúra és az intézményi oktatási stratégiák. Az elemzés során a következő megállapításokat tehetjük: csökken a gyereklétszám, amely jelenség mellett azonban nő a hátrányos helyzetű tanulók, illetve az sajátos nevelési igényű tanulók száma, akiknek az integrálásához szakpedagógus szükséges. Alacsony tanári fluktuáció jellemző, amely pozitív jelenség, ugyanakkor a távozó kolléga pótlása különös nehézséget jelent, amelyre megoldást az áttanítás, illetve a több telephelyen történő helyettesítés jelenthet. A csoportbontás problematikája is megjelent: erősíti a szegregációt, illetve az erősebb és a gyengébb csoportok meghatározzák a tanulók fejlődési ütemét és lehetőségeit. Emellett a csoportbontás a nyelvoktatásban kiemelten fontos, ugyanakkor a vegyes csoportok megkönnyíthetik a tanár és a társas tanulás jelenségét is. Megállapíthattuk, hogy az idegennyelv-választás tekintetében jellemzően az angol

vagy a német nyelv közül tudnak választani a tanulók; a döntés leggyakoribb okai pedig a családi befolyás, illetve a tanári/intézményvezetői döntés (gyakran a nyelvtanár óraszám kiegyenlítése céljából). Jellemzően angol csoportba kerülnek a gyerekek jobb tanulmányi eredményeik alapján, azaz a németes csoportok gyakran jellemzően hátrányos helyzetű és gyengébb képességű tanulókkal van tele. Ugyanakkor néhány iskolában tudatosan, szakkör keretében szerettetik meg mindkét idegen nyelvet a tanulókkal, így lényegében pedagógust választanak a gyerekek, amely fontos pedagógiai hozzáadott értéket képvisel és jelentős intézményi hatásként jelenhet meg a diákok tanulmányi eredményességében. A digitális eszközhasználat tekintetében megállapíthattuk, hogy az iskolák felszereltsége előregedett, de laptopok, okos táblák jellemzően megtalálhatóak; a tanárok az IKT eszközöket a legalapvetőbb célokra használják, pl. hanganyag lejátszása, játékos videók megmutatása. A tabletet alkalmazó iskolákban a tablet erősen motiváló hatásáról számoltak be a pedagógusok, motiválva a tanulást és növelve a tanulmányi eredményességet. A tanulók okoseszköz, elsősorban mobiltelefon, használata és ellátottsága magas, mégis tanulásra ezeket többségében nem használják. A nyelvpedagógia és módszertan esetében a diagnosztikus felmérésből egy jellemzően vegyes kép körvonalazódik. A pedagógusok többsége tudatosan és pontosan nevezi meg a legfontosabb nyelvpedagógiai szakkifejezéseket és irányokat, azonban azok alkalmazásánál gyakran osztálytermi kudarcról és tanulói érdektelenségről számoltak be. A kommunikatív módszert ismerik és alkalmazzák, ahol a beszédet és a kommunikációt jelölik meg a legfontosabb célnak, felismerve, hogy a nyelvtani hiányosságokat is felül kell írnia a kommunikáció megvalósulásának. Továbbra is a frontális tanítás a legjellemzőbb, ugyanakkor gyakori a kreatív feladatok, valamint a drámapedagógia és bábjátás alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók bevonásának érdekében. A mélyinterjúk rávilágítanak az értékelés sokszínűségére. Érdemjegy alapú értékelésről beszélhetünk annak ellenére is, hogy a legtöbb esetben ez nem működik, hiszen sem elrettentő, sem motiváló hatása nincs a közömbös családi háttér miatt. Alternatív értékelési forma nagyon ritkán jelent meg, a tanulótárs általi értékelés, illetve önértékelés csupán egy-egy iskolában jelent meg, jóllehet ezt az aspektust érdemes lenne tudatosítani és alkalmazásukat bátorítani valamennyi intézményben, de különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében, mivel ezáltal mélyebb információfeldolgozás, illetve motiváltabb és eredményesebb elsajátítás valósulhat meg. A szöveges értékelés, illetve az egyéni, szóbeli értékelés nem alkalmazott a vizsgált intézmények nyelvtanárai körében. A pedagógusok munkájához a legfontosabb segítséget két dologban jelölték meg az interjúalanyok: egyrészt fontos a pedagógiai asszisztens alkalmazása, aki elsősorban a differenciálás megvalósításában tud segíteni, másrészt fontos szegmensként jelent meg a modernebb eszközellátottság, tabletek, laptopok biztosításának igénye. A differenciálás is pedagógiai hozzáadott értéként jelenhet meg, mivel ezáltal egyrészt a tanuló elsajátítási

motivációja nem csökken, hanem inkább nő, értelmezése és alkalmazása javul, amely nem csupán az idegennyelv-elsajátításban érhető tetten, hanem bármilyen elméleti és gyakorlati tanulási szegmens esetében.

Kutatásunk egyik legnagyobb relevanciája és értéke annak hiánypótló mivoltában rejlik, mivel Furcsa (2012) kutatása óta nem képezte vizsgálat tárgyát hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-oktatása. Kiss (2004) felmérése nem veszi figyelembe a tanuló szociális hátterére vonatkozó ismereteket, valamint ez utóbbi felmérés óta nem történt nagyobb mintavétellel nyelvértékmérés ötödik és hatodik osztályosok részvételével, különösen nem hátrányos helyzetű régiókban.

A kutatás egyik gyakorlati haszna, hogy választ adhat arra a kérdésre, milyen sajátosságok jellemzik a hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-tanulási és -oktatási folyamatait. Összevetettük eredményeinket korábbi nyelvértékmérések eredményeivel, továbbá az általunk vizsgált tanulók eredményeit nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeivel. Kutatásunk módszertani és nyelvpedagógiai kutatási haszna mindenképp abban érhető tetten, hogy általános leíró jellegéből fakadóan feltáró vonatkozású kutatás, s mint ilyen egy állapotfelmérésként is értelmezhető. A nyelvtanárok és tananyagfejlesztők számára a kutatás relevanciája módszertani intervenciók lehetőségeiben rejlik. Amennyiben a nyelvtanulók már ötödik és hatodik osztályos korukban bizonyos nyelvérték komponensekben gyengén teljesítenek, úgy preventív tanulásfejlesztés kezdődhet már iskolába lépéskor ezen tanulók számára. Ez a fejlesztés kétpólusú lehet: kisiskoláskortól fejleszthető a tanulás módszertana, továbbá az anyanyelv meghatározó szerepe és a hátrányos helyzetből eredő nyelvi hátrányok leküzdésére folyamatos játékos anyanyelvi fejlesztés lenne szükséges, amint a tanuló elkezdi az általános iskolai tanulmányait. Az interjúkból kirajzolódik, hogy ebben szinte mindenhol partnerek a szülők alsó tagozatos gyermekeik esetében. Felső tagozatban hátrányos helyzetű környezetben a tanulók számára a prevenció már nem működik, ezért kiemelten fontos a két pólus: a tanulás módszertanának és a tanulási stratégiáknak a tanítása, valamint a nyelvi hátrány ledolgozása kisiskoláskortól.

Fontos azonban megemlítenünk, hogy a kutatás rendelkezik bizonyos korlátokkal. Adott kutatás egy tankerület intézményeire korlátozódik, melyhez kontrollcsoportként egy nem hátrányos helyzetű iskola tanulóit, valamint egy fővárosi hátrányos helyzetű tanulói közösséget vizsgáltunk. A mintaszám bővítésével, és további regionális mérésekkel árnyaltabb képet kaphatunk az ötödik és hatodik osztályosok nyelvelsajátítási folyamatairól és nyelvi teljesítményéről.

A kutatás tovább fejleszthető más tanult idegennyelvek nyelvi mérésével és nemzetközi méréssel való összehasonlítással. Emellett a jövőben tervezzük az országos idegennyelvi kompetenciamérés eredményeit behatóbban vizsgálni. Jelen kutatás keretei között mindez nem valósulhatott meg, mert a GDPR törvény alapján az Oktatási Hivatal átmenetileg nem adhatja át az idegennyelvi kompetenciamérés tanulói bontású összesítését, ennek okán volt lehetőségünk csupán telephelyi szinten vizsgálódni. A tanulói adatok azonban megfelelő alapot biztosíthatnak az idegennyelvi kompetenciára ható faktorok hatásvizsgálatához, ideértve a nem, az évfolyam, a tanult nyelv, a családi háttér, vagy akár a településtípus, intézménytípus, fenntartó és régió szerepét az eredményességben, amelynek vizsgálata kutatásunk következő lépcsőfoka lesz az adatbázis elérhetővé válását követően.

Kutatásunk eredményeit összegezve elmondható, hogy legfőbb kutatási célunk megvalósult. A kutatás hiánypótló funkcióját betöltve rávilágított a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvtanulási nehézségeire, szokásaira, feltárta a jellegzetes nyelvtanuló stílusjegyeket mind nyelvtanulói, mind nyelvtanári szemszögből. Eredményeink a jövőben felhasználhatók és a gyakorlatban is alkalmazhatók a hátrányos helyzetű tanulók idegennyelvtanulási eredményességének fejlesztésére és a nyelvtanárok tanítási eredményességének növelésére, mindemellett bizonyos aspektusok más tanulói populációkra (például a nem hátrányos helyzetű tanulókra, vagy akár egyéb sajátos nevelési igényű csoportokra) vonatkoztatva is transzferálhatóak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Abdallah, M. (2015). *Situated Language Learning: Concept, Significance and Forms*. Worksheet presented at the College of Education Young Researchers' Conference, 20 May 2015, Assiut University, Egypt.
2. Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty Years of Language Motivation Research: Looking back and Looking forward. *SAGE OPEN*, 7(1), 1-11.
3. Al-Huneidi, A., & Schreurs J. (2013). Constructivism Based Blended Learning in Higher Education. In Lytras, M., D., Ruan, D., Tennyson, R. D., Ordonez De Pablos, P., García Peñalvo, F. J., Rusu L. (szerk.), *Information Systems, E-learning, and Knowledge Management Research. WSKS 2011. Communications in Computer and Information Science* (pp. 581–591). Berlin, Heidelberg: Springer.
4. Allington, R. L. (1991). The legacy of 'slow it down and make it more concrete. In Zutell, J., McCormick, S. (szerk.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction* (pp. 19-30). Chicago: National Reading Conference.
5. Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
6. Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1993). *The Vocabulary conundrum. Technical report, 570*. Illinois, USA: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading, Champaign.
7. Andor M. (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717-728.
8. Andor M., & Liskói I (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek 3*. Budapest: Iskolakultúra.
9. Andorka R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris.
10. Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Arnold, J., Dörnyei. Z., & Pugliese, C. (2015). *The Principled Communicative Approach: Seven criteria for success*. London: Helbling.
12. Babbie, E. (2000). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
13. Babusik, F. (Szerk.) (2002). *A roma népesség esélyei Magyarországon*. Budapest: Kávé Kiadó.
14. Bacsa É. (2014). *Az egyéni különbségek szerepe a hallás utáni szövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás időszakában (Doktori értekezés)*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

15. Baddeley, A., & Hitsch, G. J. (1974). Working memory. In Bower, G. (szerk.), *Recent Advances in Learning and Motivation VIII* (pp. 47-90). New York: Academic Press.
16. Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
17. Barrows, H. S., & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
18. Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57(3), 278-287.
19. Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1-15.
20. Bloomfield, L. (1942). *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
21. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century, *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12.
22. Bowers, R. (1986). English in the World: Aims and Achievements in English Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 20(3), 393-410.
23. Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The case for constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
24. Brooks, J. G. (2002). *Schooling for life: Reclaiming the essence of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
25. Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation*, 7(2), 55-71.
26. Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. Longman.
27. Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
28. Buda, M. (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? In Polonyi T., Abari K. (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás* (pp. 9-26). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
29. Bukta, K. (2001). Mit tanulnak a diákok angol órán? *Iskolakultúra*, 11(8), 36-47.
30. Can, T. (2009). Learning and Teaching Languages Online: A Constructivist Approach. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 60-74.
31. Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In Glaser, R. (szerk.), *Training research in education* (pp. 87-136). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

32. Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In Diller K. (szerk.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (83-118). Rowley, MA: Newbury House.
33. Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1967). *Modern language aptitude test: Elementary: Manual*. N.Y: The Psychological Corporation.
34. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., Schmidt, R. W. (szerk.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
35. Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In Parry, T., Stansfield, C. W. (szerk.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 11-29). Enlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
36. Carroll, J. B., & S.M. Sapon (1959/2002). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York, NY: The Psychological Corporation.
37. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
38. Cedden, G. (2007). Psycholinguistische Aspekte für den Folgeerwerb Deutsch (L2), dann Englisch (L3) in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(3), 9S.
39. Cedeno, L. F., Martinez-Arías, R., & Bueno, J. (2016). *Implications of Socioeconomic Status on Academic Competence: A Perspective for Teachers*. *International Education Studies*, 9(4), 257-267.
40. Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
41. Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
42. Cook, V. (szerk, 2003). *Effects on the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
43. Corder, S. P. (1978). Language-learner language. In Richards, J. C. (szerk.), *Understanding second and foreign language learning* (pp 71-92). Rowley, MA: Newbury House.
44. Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. New York: Cambridge University Press.
45. Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
46. Csányi Y. (2007). Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7-8), 56-67.

47. Csapó B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25-35.
48. Csapó B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
49. Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
50. Czékmán, B., Somfalvi, Z., Szabó, F., & Maior, E. (2017). ICT-Supported Problem-Based Learning: Possibilities of Applying Problem-Based Learning from Primary School to Higher Education. *PedActa*, 6(2), 41-50.
51. Dahl, A., Krulatz, A., Torgersen, E. N. (2018) *The Role of English as a Foreign Language in Educating Refugees in Norway. Educating Refugee-background Students: Critical Issues and Dynamic Contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
52. Darling-Hammond (2001). Inequality in Teaching and Schooling: How Opportunity Is Rationed to Students of Color in America. In Institute of Medicine (szerk), *The Right Thing to Do, The Smart Thing to Do: Enhancing Diversity in Health Professions -- Summary of the Symposium on Diversity in Health Professions in Honor of Herbert W. Nickens M.D.* (pp. 208-233). Washington, DC: The National Academies Press.
53. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York. NY: Plenum.
54. DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 509–544.
55. Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2012). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers and Education*, 63, 380-392.
56. Dörnyei, Z. (é. n.). *Motiváció (a nyelvvoktatásban)*. Kislexikon. http://www.kislexikon.hu/motivacio_a_nyelvvoktatásban.html
57. Dörnyei Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
58. Dörnyei Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
59. Dörnyei Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh Gate, England: Pearson Education.
60. Dörnyei Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
61. Dörnyei Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

62. Dörnyei Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
63. Dörnyei Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In Macaro, E. (szerk), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). London: Continuum.
64. Dörnyei Z., & Csizér K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
65. Dörnyei Z., Csizér K., & Németh N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
66. Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
67. Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
68. Dörnyei Z., & Ottó I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
69. Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (szerk.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
70. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (szerk, 2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
71. Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
72. Driver, R. (1983). *The Pupil Scientist*. Philadelphia: Open University Press.
73. Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
74. Echols, L. D., West, R. E., Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 296-304.
75. Einhorn Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
76. Eisenstein, M. (1980). Childhood bilingualism and adult language learning aptitude. *International Review of Applied Psychology*, 29(1-2), 159-172. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1980.tb00888.x>
77. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

78. Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220.
79. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
80. EMMI (2012). *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig Fehér könyv 2012 – 2018*. Forrás: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatasi-feher-konyv.pdf> Utolsó letöltés 2018. szeptember 30.
81. Erlam, R. (2005). Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research*, 9(2), 147-71.
82. European Commission (2018). *Eurobarometer 2018. The European Education Area*. European Union: European Commission, Directorate-General for Communication.
83. Farah, M. J., & Hackman, D. (2012). SES, Childhood Experience, and the Neural Bases of Cognition. In King, R., & Maholmes, V. (szerk), *The Oxford Handbook of Poverty and Child Development*. New York: Oxford University Press.
84. Farkas, L., Németh, Sz., Papp, A., Boros, J., & Kardos, Zs. (2007). Hungary. In Open Society Institute (szerk), *Equal access to quality education for Roma, Monitoring reports on Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia 1* (pp. 181-234). Budapest: Open Society Institute.
85. Fehérvári A. (2007). A hátrányos helyzetű tanulókat oktató tanárok, *Educatio*, 15(1), 125-129.
86. Fehérvári A., & Liskó I. (2006). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
87. Fejes J. B., & Józsa K. (2005). A Tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében *MAGYAR PEDAGÓGIA*, 105(2), 185–205.
88. Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útleve a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 13-24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13>
89. Feketéné Szakos É. (2002). Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 12(9), 29–42.
90. Felix, U. (2002). The Web as a Vehicle for Constructivist Approaches in Language Teaching. *ReCall*, 14(1). 2-15.
91. Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Educational Review*, 27, 32-54.

92. Forman, G., & Kuschner, D. (1977). *The Child's Construction of Knowledge*. Belmont, CA: Wadworth.
93. Furcsa, L., Borogdai, E., & Cserhalmi, E. (2005). *Angol nyelv tanítása hátrányos helyzetű gyerekeknek – a Let's Go oktatócsomag bemutatása*. Paper presented at the 5th National Educational Conference, 14-16 April 2009, Budapest.
94. Furcsa L. (2012). *Teaching Foreign Languages to Socially Disadvantaged Children (Doktori disszertáció)*. Budapest: ELTE.
95. Gabel, D. L. (szerk, 1994). *A Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
96. Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In Giles, H., & St. Clair, R. (szerk), *Language and social psychology* (pp. 193-220). Oxford: Basil Blackwell.
97. Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York, NY: Peter Lang.
98. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA Newbury House Publishers.
99. Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
100. Garland, C. M. (2015). Gamification and Implication for Second Language Education: A Meta-Analysis. *Culminating Projects in English*, 40. Forrás: https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/40. Utolsó letöltés: 2019. október 20.
101. Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360.
102. Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In Herrington, J., Couros, A., & Irvine, V., (szerk), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA: AACE.
103. Golnhofer, E. (2001). *Az esettanulmány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
104. Green, P. (1975). *The language laboratory in school: The York study*. London: Oliver and Boyd
105. Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73.
106. Hackman, D. A., Farah M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(9), 651–659.

107. Hajba, L. (2015). *Gamifikáció a felsőoktatásban – egy online kurzus tapasztalatai*. Sárga Paripa. Forrás: <http://sargaparipa.me/2015/07/08/gamifikacio-a-felsooktatásban-egy-online-kurzus-tapasztalatai/> Utolsó letöltés: 2017. december 15.
108. Hajdúné, Cs. I. (2010). Hátrányos helyzet = nyelvi hátrány? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(8-9), 68-75.
109. Harley, B., & Hart, D. (1997). Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 379-400.
110. Harley, B., & Hart, D. (2002). Age, aptitude and second language learning on bilingual exchange. In Robinson, P. (szerk), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 301–330). Amsterdam, The Netherlands, and Philadelphia, PA: John Benjamins.
111. Harper, B. W., & Kieser, W. E. (1977). The Validity of the Elementary Modern Language Aptitude Test for French Language Achievement in Grades Seven and Eight. *The Canadian Modern Language Review*, 34(1) 23-26.
112. Havas, G., Kemény I., & Liskó I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
113. Havas, G. és Liskó, I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás Közben Sorozat 266*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
114. Henmon, V. A. C. (1929). Some significant results of the modern foreign language study. *The Journal of Educational Research*, 19(2), 79-91.
115. Hense, J., Maindl, H., & Grasel, C. (2003). Probléma-központú tanulás. *Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat*, 3(2) 52-62.
116. Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
117. Huang Hsin Yuan, W., & Soman, D. (2013). A Practioner's Guide to Gamification of Education. *Research Report Series: Behavioral Economics in Action*. Toronto: Rotman School of Management, University of Toronto.
118. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Szerk.) *Sociolinguistics. Part 2. Selected Readings*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
119. Ibrahim, Z. (2016). Affect in directed motivational currents. Positive emotionality in long-term L2 engagement. In MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (szerk), *Positive Psychology in SLA* (pp. 258-281). Bristol, UK: Multilingual Matters.
120. Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching. (Learning about language)*. Harlow, UK: Longman Pearson.

121. Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984). *Circles of Learning, Cooperation in the Classroom*. Edina, MN.: Interaction Book Company.
122. Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39(3), 215–258.
123. Jonassen, D. (1991). Objectivism vs constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology, Research and Development*, 39(3), 5-13
124. Kaufman, D. (2004). Constructivist Issues In Language Learning and Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319.
125. Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement Theory: A Framework for Technology-Based Teaching and Learning. *Educational Technology*, 37(5), 20-23.
126. Kenéz, A. (2016). A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban. In: Fehér A., Kiss V. Á., Soós M. és Szakály Z. (szerk.): Hitelesség és Értékorientáció a Marketingben. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen. 276-88. Debrecen: Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar.
127. Kétyi A. (2016). *IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában (Phd téziszfűzet)*. Szeged: SZTE. Forrás: http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2952/3/Phd%20disszertacio_Tezisfuzet_HU_SZEGEDRE.pdf Utolsó letöltés: 2017. június 20.
128. KER – CEFR (é.n.). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Források: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp Utolsó letöltés: 2018. szeptember 1.
129. Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. Wien: Oldenbourg.
130. Kertesi G., & Kézdi G. (2005a). Általános iskolai szegregáció. I.-II. rész, *Közgazdasági Szemle*, 52(4), 317-355.
131. Kertesi G., & Kézdi G. (2005b). Általános iskolai szegregáció II. rész, *Közgazdasági Szemle*, 52(5), 462-479.
132. Kirschner P. A., Sweller J., & Clark R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
133. Kiss, Cs. (2004). *Factors affecting Hungarian young learners' success in English language learning (Ph.D. Dissertation)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

134. Kiss, Cs. (2009). The role of aptitude in young learner's foreign language learning. In Nikolov, M. (szerk.), *The age factor and early language learning* (pp. 3-40). Berlin: Mouton de Gruyter.
135. Kiss Cs., & Nikolov M. (2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55(1) 99-150.
136. Klaudy, K. (2007). *Nyelv és fordítás – Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta könyvkiadó.
137. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
138. Kormos J., & Sáfár A. (2006). A munkamemória és a nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(4) 557-580.
139. Kormos, J., & Sáfár, A. (2008). Phonological short-term memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and cognition*, 11(2), 261–171.
140. Kormos, J., Kosak-Babuder, M., & Pizorn, K. (2019). The role of low-level first language skills in second language reading, reading-while-listening and listening performance: a study of young dyslexic and non-dyslexic language learners. *Applied Linguistics*, 40(5), 834–858. <https://doi.org/10.1093/applin/amy028>
141. Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyv kiadó.
142. Krashen, S. D. (1981). Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. In Diller, K. C. (szerk.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 140-153). Rowley, MA: Newbury House.
143. Krieger, N., Williams, D. R., & Moss, N. E. (1997). Measuring Social Class in US Public Health Research: Concepts, Methodologies, and Guidelines, *American Journal of Public Health*, 18, 341–78.
144. Kvale, S. (2005). *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Budapest: József Eötvös Műhely.
145. Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Learning*. London: Yale University.
146. Lacour, M. & Tisington, L.D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527.
147. Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 9–22. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x>
148. Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

149. Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language research*. London: Longman.
150. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
151. Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
152. Li, S. (2015). The Construct Validity Of Language Aptitude: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801 – 842.
153. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Newbury Park: Sage.
154. Liskó I. (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 56-59.
155. Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestodedy*. London: Gordon and Breach Science Publishers, Inc.
156. Machin, S., McIntosh, S., Vignoles, A., & Viitanen, T. (2001). *Basic Skills, Soft Skills and Labour Market Outcomes: Secondary Analysis of the National Child Development Study*. UK: DfEE Research Centre Centre for the Economics of Education.
157. MacWhinney, B. (2005). The Emergence of Grammar from Perspective. In D. Percher & R. Zwaan (Szerk.), *Grounding Cognition: the Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking* (pp. 198-223). Cambridge: Cambridge University Press.
158. Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
159. Maturana, H. (1994). *Was ist Erkennen?* Zürich: Piper.
160. Mitchell, R. (1994). The Communicative Approach to Language Teaching. In Swarbrick, A. (Szerk.), *Teaching Modern Languages* (pp. 33-41). London: Routledge.
161. Molnár, Gy. (2006): Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 1, 63-80.
162. Mogyorósi Zs. (2010). *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata (Doktori disszertáció)*. Budapest: ELTE.
163. Monoriné Papp S. (2008). Konstruktivizmus – Pedagógia – Andragógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 18, 11-12.
164. Nahalka I. (1998). *A tanulás. Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
165. Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

166. Naiman, N, Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner (Research in Education Series, 7)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
167. NAT (2003). *Magyar Közlöny*, 147, 11367-11469.
168. NAT (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10639-10847.
169. Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163–178.
170. Neville H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, Th., Fanning, J., Klein, S., & Isbell, E., (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *PNAS*, 110(29), 12138-12143.
171. Nikolov M. (1999a). Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, 5(4), 9-31.
172. Nikolov M. (1999b). “Why do you learn English?” “Because the teacher is short:” A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33–65.
173. Nikolov M. (2000). Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angol órákon. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 401-422.
174. Nikolov M. (2002). *What do teachers of young learners claim and do? An empirical study of their claims and practices*. Dijete i Jezik Danas/Child and Language Today. 2nd International Conference, 21 November, 2002, Osijek, Croatia.
175. Nikolov M. (2003a). Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegértését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103(1) 5-34.
176. Nikolov M. (2003b). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 3(8) 61-73.
177. Nikolov M. (2009a). *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Bristol. UK: Multilingual Matters.
178. Nikolov M. (2009b). *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/nikolov-marianne> Utolsó letöltés: 2019. augusztus 21.
179. Nikolov M. (2011a). Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, 17(1), 9-32.
180. Nikolov M. (2011b). Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172(9), 1048-1057.

181. Nikolov M., & Józsa K. (2003). *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Budapest: OKÉV.
182. Nikolov M., & Ottó I. (2006). A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, 16(5), 49-67.
183. Nikolov M., Ottó I. & Öveges E. (2009). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
184. Nikolov M., & Szabó G. (2011a). Az angolnyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az iskola 1-6. évfolyamán. In Csapó B., & Zsolnai A. (szerk.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 13-40). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
185. Nikolov M., & Vigh T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In Csapó B. (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241-288). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
186. Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
187. Nótin, Á. (2018). Fókuszban a tanulói vélekedések. In Polonyi T., Abari K. (szerk.), *Pszichológia, Pedagógiai, Technológia*. (pp. 80-92). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
188. Oláh Örsi T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7-8), 45-58.
189. Orleans, J. S., & Luria, M. A (1928). *Orleans-Luria Modern Language Prognosis Test*. Yonkers, N.Y.: World Book Co.
190. Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
191. Ottó, I. (1996). *Magyar Egyetemi Nyelvértékmérő-Teszt*. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
192. Ottó, I., & Nikolov, M. (2003). Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvértéke. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 34-44.
193. Öveges, E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 19(3), 16-24.
194. Öveges E., & Csizér K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. március 20.
195. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

196. Palladino, P., & Cornoldi, C. (2004). Working memory performance of Italian students with foreign language learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 14(3), 137-151.
197. Papp J. (1997). A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6(1), 3–7.
198. Pappas, C. (2013). *Gamify the Classroom*. Forrás: <https://elearningindustry.com/gamify-the-classroom> Utolsó letöltés: 2017. június 15.
199. Parry, T. S., & Child, J. R. (1990). Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT, and language proficiency. In T. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 30- 66). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
200. Patton, A. (2012). *Work that matters: The teacher's guide to project-based learning*. London: Paul Hamlyn Foundation.
201. Peters, H. E., & Mullis, N.C. (1997). The role of family income and sources of income in adolescent achievement. In Brooks. D. G. J., & Gunn, J. (szerk), *Consequences of growing up poor* (pp. 518-540). New York: Russell Sage.
202. Petersen, C. R. & AL-Haik, A. R. (1976). The development of the Defense Language Aptitude Battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 6, 369-380.
203. Perkins, D. N. (1991). What Constructivism Demands of the Learner. *Educational Technology*, 31(9) 19-21.
204. Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
205. Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
206. Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
207. Polonyi T. (2013). *Az idegennyelvtanulás kezdete*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
208. Polonyi T., & Mérő D. (2007). A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2), 88-107.
209. Prahbu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
210. Prahbu, N. S. (1990). There is No Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
211. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
212. Prievara T. (2015). *A 21. századi tanár*. Budapest: Neteducatio Kft.

213. Rajnai, J. (2012). Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11-12), 54-75.
214. Reformok az Oktatásban 2002-2006 (2006). *Nyelvoktatás*. Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/reformok_az_oktatasban_2002_2006_05_fejezet_nyelvoktatatas.pdf Utolsó letöltés: 2019. május 6.
215. Réger Z. (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
216. Réthy E. (2004). Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In Nahalka I., & Torgyik J. (szerk), *Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései* (pp. 246–267). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
217. Reves, T. (1982). *What makes a good language learner?* Unpublished PhD dissertation, Hebrew University of Jerusalem.
218. R. Fedor A., & Huszti É. (szerk, 2016). *Kutatásmódszertani kézikönyv*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
219. Rigóczki Cs. (2016). „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4), 69-75.
220. Robinson P. (1995). Attention, memory and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
221. Robinson, P. (2002). Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on incidental second language learning: A replication and extension of Reber, Walkenfield and Hernstadt (1991). In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and second language instruction* (pp. 211–266). Philadelphia: Benjamins.
222. Robinson P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46-73.
223. Sáfár, A. & Kormos, J. (2008). Revisiting problems with foreign language aptitude. *International Review of Applied Linguistics*, 46 (2), 113-136.
224. Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
225. Sántha K. (2006). Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (11) 3-11.
226. Sántha K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
227. Sasaki, M. (1996). *Second Language Proficiency, Foreign Language Aptitude, and Intelligence: Quantitative and Qualitative Analyses*. New York: Peter Lang.
228. Savignon, J. S. (2006). Beyond communicative language learning: What’s ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207–220.

229. Sawyer, M. & Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. In Robinson, P. (szerk.), *Cognition and second language instruction* (pp. 319-353). Cambridge: Cambridge University Press.
230. Schleicher, N. (2007). *Kvalitatív kutatási módszerek a társadalomtudományokban. A Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola jegyzete*. Budapest: Századvég.
231. Schneider, E., Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers, <https://doi.org/10.4324/9780203458709>
232. Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45(A), 21-50.
233. Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, 31(2), 155-171.
234. Shields, R. (1991). *Places of the margin*. New York, N.Y: Routledge.
235. Shih, Y.-C., & Yang, M.-T. (2008). A Collaborative Virtual Environment for Situated Language Learning Using VEC3D. *Educational Technology & Society*, 11(1), 56-68.
236. Skehan, P. (1982). *Memory and motivation in language aptitude testing (Unpublished doctoral dissertation)*. London: University of London.
237. Skehan, P. (1986). Where does language aptitude come from? In Meara, P. M. (szerk.), *Spoken Language* (pp. 95-113). London: Centre for Information and Teaching English: British Association Applied Linguistics.
238. Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
239. Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298.
240. Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In Robinson P. (szerk.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 181-209). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
241. Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (szerk.), *Consequences of growing up poor* (pp. 132-189). New York: Russell Sage Foundation.
242. Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *The Research Journal for Engineering Education*, 94(1), 87-101.
243. Sominé, H. O. (2012). 6. évfolyamos tanulók nyelvérzékének és német nyelvi olvasási készségeinek összefüggése. *Pedagógiai Értékelési Konferencia*, 10, 131.

244. Sparks R., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
245. Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2012). Do L1 reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency? *Language Learning*, 62(2), 473-505.
246. Speciale, G., Ellis, N. C., & Bywater, T. (2004). Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 293-321.
247. Spiczéné B. E. (2016). *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról (Doktori disszertáció)*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
248. Stansfield, Ch., & Reed, D. (2004). The Story Behind the Modern Language Aptitude Test: An Interview With John B. Carroll (1916-2003). *Language Assessment Quarterly. An International Journal*, 1(1), 43-56.
249. Steffe, L. P., & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in Education*. New York: Routledge.
250. Stevens, C., Lauinger, B., & Neville, H. (2009). Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: an event-related brainpotential study. *Developmental Science*, 12(4), 634-646.
251. Stoddard, G.D., & Vanderbeke, G. E. (1925). *Iowa Placement Examinations. Series FAI, Revised, A*. Iowa City: State University of Iowa.
252. Suarez, M. M. (2010). *Language Aptitude in Young Learners: The Elementary Modern Language Aptitude Test in Spanish and Catalan. Thesis for: Applied Linguistics, Second Language Acquisition*. Barcelona: Univeristy of Barcelona.
253. Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach I. *ELT Journal*, 39(1), 2-12.
254. Swan, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach II. *ELT Journal* 39(2), 76-87.
255. Symonds, P. M. (1930). A foreign language prognosis test. *Teachers College Record*, 31, 540-556.
256. Szabó, F. (2020). A nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulóinál. *(Doktori disszertáció)*. Debrecen: DE.
257. Szabó, F., Polonyi, T., Abari, K. (2019). Foreign Language Learning and Low Socio-Economic Status. *PedActa*. 9 (2), 37-46, 2019.
258. Széll K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140-147.

259. Sztárayné Kézdy É. (2013). *Az interjúkészítés módszertana*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
260. Szilágyiné Ináncsy-Papp, Á. (2010). Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szocio-kulturális környezetből érkező diákok számára az Arany János Tehetséggondozó Program keretein belül. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(8-9), 76-80.
261. Tangkijmongkol, Ch., & Wasanasomsithi, P. (2013) An analysis of English language learning needs and problems of underprivileged children in a slum area in Bangkok Metropoli. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 46, 11-45.
262. Terestyéni, T. (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 9(4), 651-667.
263. Terrelonge, D. (2015). *Why do so many white working class boys underachieve? An exploration of underpinning factors and beliefs (Thesis)*. Colchester, England: University of Essex & Tavistock and Portman NHS Trust.
264. Tókos, K. (2005). A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10), 42-60.
265. Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. In Gass, S. & Mackey, A. (szerk), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 396-409). New York: Routledge.
266. Vágó I. (2002). Tanulói továbbhaladás– hátrányos helyzetben. *Iskolakultúra*, 12(3), 76-97.
267. Veszprémi, L. (1981). *Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
268. Vidra, Zs. és Feischmidt, M. (2010): Az iskolai szegregációtól a különbségvak és/ vagy a különbségtudatos politikáig. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(1-2), 145-156.
269. Világ–Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). *TKA Melléklet*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003 (4).
270. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
271. Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newsbury Park, CA: Sage.
272. Wen, Z., & Skehan, P. (2011). A new perspective on foreign language aptitude: Building and supporting a case for “working memory as language aptitude”. *Ilha Do Desterro: A Journal of English language, literatures and cultural studies*, 60, 15-44.
273. Wen, Z., Mailce, B. M., & McNeill, A. (2015). *Working memory in second language acquisition and processing*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
274. Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.

275. Wesche, M. B. (1981). *Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.
276. Wesche, M., Edwards, H., & Wells, W. (1982). Foreign language aptitude and intelligence. *Applied Psycholinguistics*, 3(2), 127-140.
277. Wheatley, G. H. (1991). Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. *Science Education*, 75(1), 9-21.
278. Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.
279. Williams, D. R., & Collins, C. (1995). U.S. socioeconomic and racial differences in health. *Annual Review of Sociology*, 21, 349–386.
280. Wiriyaichitra, A. (2002). English Language Teaching and Learning in Thailand in this Decade. *Thai TESOL Focus*, 15(1), 4-9.
281. Yang, Y. F. (2011). Engaging Students in An Online Situated Language Learning Environment. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 181-98.
282. Zoller, M. (2013). Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. Forrás: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> Utolsó letöltés: 2019. október 3.

MELLÉKLETEK

1.sz. melléklet: Nyelvérzék teszt INYET

NYELVELSAJÁTÍTÁSI KÉPESSÉG MÉRŐ TESZT

Az általános iskolák 6. osztálya számára

Név:

Iskola:

1. feladat REJTŐZŐ HANGOK

Először négy idegen nyelvű szót hallasz, majd egy hosszabb szókapcsolatot. Az A, B, C, D- vel jelölt szavak közül válaszd ki és írd a jobboldali oszlopba annak a szónak a betűjelét, amelyik a hosszabb szókapcsolatban is szerepel. Minden sorban csak egy szót válassz.

Példa:

0	A wa'maH	B chorghvatlh	C loSnetlh	D SochSaD	
wa'SaD <i>chorghvatlh</i> loSmaH (1840)					

1	A javSaD	B HutmaH	C cha'netlh	D wa'uy'	
2	A loSmaH	B wejblp	C SochmaH	D vaghvatlh	
3	A Sochvatlh	B javnetlh	C loSSaD	D HutSaD	
4	A wa'vatlh	B wej'uy'	C cha'uy'	D Sochblp	
5	A javmaH	B chorghSaD	C Soch'uy'	D wejmaH	
6	A Hutvatlh	B Sochblp	C wa'maH	D loSblp	
7	A chorgh	B javSaD	C Soch	D loSvatlh	
8	A wa'SaD	B wejblp	C vaghnetlh	D loSSaD	
9	A Sochvalth	B loSSaD	C javvatlh	D Hutnetlh	
10	A chorghblp	B Sochnetlh	C wa'blp	D Hutvatlh	
11	A wejmaH	B SochSaD	C chorghmaH	D wejvatlh	
12	A wejSaD	B loSblp	C javSaD	D HutmaH	
13	A Hutblp	B wejmaH	C chorgh'uy'	D javmaH	
14	A vaghnetlh	B chorghblp	C cha'maH	D wejvatlh	
15	A Hutvatlh	B chorgh'uy'	C loSnetlh	D cha'blp	

2. feladat SZAVAK SZEREPE A MONDATBAN

Olvasd el figyelmesen a mondatpárokat. A mondatpár első mondatában egy szó kiemelve, csupa nagybetűvel írva látható. A mondatpár második mondatában 4 szó vagy kifejezés aláhúzva és A, B, C, D betűjelekkel ellátva szerepel. Válaszd ki a második mondatból azt a szót, amelynek a mondatban betöltött szerepe vagy jelentésbeli funkciója leginkább hasonló az első mondatban a csupa nagybetűvel írt szóéhoz. A helyes választ írd a jobboldali oszlopba.

0 LONDON Anglia fővárosa.

A család szeretett horgászni jární.

A B C D

- 1 Olvasd ezt a KÖNYVET?

Nem szeretem a goromba embereket.

A B C D

- 2 TEGNAP nem éreztem jól magam.

Voltál valahol nyaralni ezen a nyáron?

A B C D

- 3 PÉTER nem volt tegnap iskolában.

Bárki megválaszolhatja az utolsó kérdést.

A B C D

- 4 Tudsz adni egy CSOMAG papírzsebkendőt?

Egy szál gyufa sem volt otthon.

A B C D

- 5 Menj INNEN! Csak zavarsz a munkámban.

Festés előtt kivitték a szobából a bútorokat.

A B C D

- 6 A szomszédaink új autót VETTEK.

Eljössz velem ma este moziba?

A B C D

- 7 Mérgében a FALHOZ vágta a táskáját.

Ne üsd pofon a barátodat!

A B C D

- 8 HANYAGUL becsapta az ajtót, és elment.

Próbáld meg kicsit erősebben húzni.

A B C D

- 9 A mágnes MAGÁHOZ vonzza a vasat.

Ne gyere haza későn!

A B C D

- 10 Úgy emlékszem, NAGYOBBACSKA gyerekeik vannak.

De kár, hogy ilyen rövid a szünidő!

A B C D

3. feladat NYELVI ELEMZÉS

A szürke színű keretekben idegen szavakat és kifejezéseket találsz a magyar fordításukkal együtt. Az A, B, C, D-vel jelölt idegen nyelvű kifejezések vagy mondatok közül válaszd ki a betűjelét annak, amelyik szerinted a megadott magyar kifejezés vagy mondat helyes idegen nyelvi fordítása. Minden esetben csak egy megoldást jelölj meg.

oko	kerek	dant oko bur = száz kerek asztal
sano	barna	
dant	száz	

0 *száz barna asztal*

A dant oko bur

B sano dant bur

C dant sano bur

D dant bur sano

1 *száz díszes asztal*

A dant sano bur

B dant himu bur

C dant bur sano

D dant bur himu

2 *száz kövér fiú*

A oko tyaz zam

B oko dant bur

C dant sano bur

D dant gaje ene

lete	fiú	Te lete fetana. = A fiú ül.
tunta	lány	
dormana	alszik	

3 *A fiú áll.*

A Te lete gamana.

B Te tunta fetana.

C To gato gamana.

D Te lete dormana.

4 *A macska alszik.*

A Te lete kimana.

B Te tunta dormana.

C To gato dormana.

D To gato fetana.

5 *A lány eszik.*

A Te tunta fetana.

B Te tunta kimana.

C Te lete kimana.

D Te lete dormana.

nyúl	hopi	To paki vatana hopi-ka. = A róka nézi a nyulat.
nézi	vatana	
medve	mati	

6 A nyúl nézi a rókát.

- A To hopi-ka vatana paki.
- B To hopi vatana paki-ka.
- C To mati vatana paki-ka.
- D To hopi luzana paki-ka.

7 A medve kergeti a nyulat.

- A To hopi luzana mati.
- B To mati vatana hopi-ka.
- C To mati luzana hopi.
- D To mati luzana hopi-ka.

8 A kutya szereti a rókát.

- A To paki halana pano-ka.
- B To pano vatana paki.
- C To paki matana pano-ka.
- D To pano matana paki-ka.

jön	igana	To taku igana. = Jön a vonat.
késik	kemana	
villamos	sanu	Ne igana to taku. = Nem jön a vonat.

9 Jön a busz.

- A To alu kemana.
- B To alu igana.
- C To sanu igana.
- D To alu rezana.

10 Nem áll meg a vonat.

- A Ne rezana to taku.
- B To taku ne rezana.
- C Ne rezana to alu.
- D Ne kemana to taku.

11 Nem késik a villamos.

- A To sanu ne kemana.
- B Ne igana to sanu.
- C Ne kemana to sanu.
- D Ne to sanu kemana.

IDE ÍRD A VÁLASZÁIDAT:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

4. feladat SZÓTANULÁS

Válaszd ki és karikázd be az idegen nyelvű szavak helyes magyar jelentését a megadott lehetőségek közül.

0 bolatera

- A oroszlán
- B jó reggelt
- C vizionlátásra
- D kedves

1 tamba

- A egér
- B kedves
- C oroszlán
- D keres

2 opana

- A siet
- B keres
- C egészségedre
- D vizionlátásra

3 musu

- A egér
- B siet
- C keres
- D ezer

4 guvarena

- A siet
- B vizionlátásra
- C kedves
- D köszönöm

5 vasutu

- A köszönöm
- B egészségedre
- C vizionlátásra
- D ezer

6 soto

- A béka
- B siet
- C egér
- D ezer

7 palum

- A keres
- B köszönöm
- C béka
- D egér

8 mesutu

- A egészségedre
- B jó reggelt
- C oroszlán
- D köszönöm

9 galan

- A egér
- B ezer
- C kedves
- D béka

IDE ÍRD A VÁLASZÁIDAT:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. sz. melléklet: NYELVI FELMÉRŐ

1. Find 5 animals and find 5 colours:

green, elephant, black, snake, pig, pink, red, fox, blue, fish

Animals:

Colours:

2. Fill in the gaps – to be

- a) I a student.
- b) she the teacher?
- c) No, she the teacher.
- d) We..... happy!
- e) No, we happy.
- f) you Joe?
- g) Yes, I.....

3. Find the words in the sentences: write them correctly.

HeistheteacherandIlikehim. -

Sheisn'tmybestfriend. -

Weareveryhappyintheclass. -

Theyaren'tstudents. -

Youareverysmart. -

Itistheblacksnake. -

4. Match the greetings with the time.

8.pm, 6am, 1pm

Good Morning! -

Good Afternoon! -

Good Evening! –

5. Fill in the gaps: have got

- a) I.....a dog.
- b) She.....a sister.
- c) you.....a brother?
- d) No, I a brother.
- e) We.....a cat.
- f) No, we.....a cat.

6. Which words are sports and which ones are food?

swimming, bread, milk, football, boxing, butter, apple, basketball, chess, cheese

Sports:

Food:

7. Which family members are male (he), which are female (she)?

Male:

Female:

mother, father, son, daughter, grandfather, grandmother, nephew, niece, aunt, uncle, brother, sister, cousin, wife, husband

8. Find the opposite words.

happy	short
big	poor
fat	slim
dark	sad
long	little
rich	light

9. Read the following text and answer the questions.

Joe is from London. He is 12 years old. He is a pupil at a school. His favourite subject is History. He likes animals and hiphop music. He has got two sisters. He has got a smartphone. He likes playing videogames on his phone. His favourite film is Harry Potter. He likes reading and watching films in his free time. Joe is tall and very strong. He has brown hair and blue eyes. He likes wearing jeans, a T-shirt and a jacket. He has a bicycle and he ride his bike to school every day. In summer he often visits his grandparents in Budapest. He wants to be a car mechanic when he grows up. One day he wants to have children and a lot of animals. He hopes to become a happy man.

- | | |
|--|---|
| 1. What's his name? | 8. Who lives in Budapest? |
| 2. How old is he? | 9. What are his favourite types of clothes? |
| 3. Has he got one brother? | 10. Does he have brown eyes? |
| 4. How many sisters has he got? | 11. What does he want to work when he grows up? |
| 5. Has he got a smartphone? | 12. Does he want to be a family when he is a man? |
| 6. What is his favourite film? | |
| 7. What does he like doing in his free time? | |

10. Fill in this form about yourself.

What's your name?

How old are you?

Where are you from?

Have you got a mobile phone?

What do you like doing in your free time?

Have you got any sisters or brothers?

Do you have a favourite kind of music?

What is favourite school subject?

Which season do you like best?

What kind of job do you want to do when you grow up?

Who is your best friend?

TÁBLÁZATOK ÉS ÁBRÁK JEGYZÉKE

Táblázatok

1. táblázat: A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása
2. táblázat: Szakpolitikai dokumentumok
3. táblázat: Hazai ifjúsági idegennyelv-elsajátítási kutatások összehasonlítása (Szabó, 2019, Bacsó 2012 nyomán)
4. táblázat: Jelentősebb nemzetközi nyelvérzékkutatások főbb jellemzői (szerző, Wen & Skehan 2011 nyomán)
5. táblázat: A hagyományos és konstruktivista osztálytermi környezet jellemzői (Brooks & Brooks 1999)
6. táblázat: A nyelvérzék teszt feladattípusai és feladatainak száma
7. táblázat: A nyelvi felmérő feladatai és itemszámai (Forrás: a Szerző)
8. táblázat: A tanulók eredményessége az egyes dimenziókban településre lebontva (NYEK-KMO 2019, N=365)
9. táblázat: A nyelvi felmérő és a nyelvérzék-komponensek közötti kapcsolat (NYEK-KMO 2019, N=365)
10. táblázat: A lineáris modell (NYEK-KMO 2019, N=356)
11. táblázat: A nyelvi felmérő feladatainak előrejelzése az egyes nyelvérzékdimenziókra (NYEK-KMO 2019, N=356)
12. táblázat: A nemek aránya a szociális csoportokban (NYEK-KMO 2019, N=356)
13. táblázat: A félévi jegyre ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)
14. táblázat: A félévi jegyre ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)
15. táblázat: A túlosztályozásra ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)
16. táblázat: A túlosztályozásra ható faktorok lineáris modellje (NYEK-KMO 2019, N=365)
17. táblázat: A nyelvi felmérő és a túlosztályozás közötti kapcsolat a nyelvérzékdimenziók bevonásával (NYEK-KMO 2019, N=257)
18. táblázat: A klaszterek évfolyamonkénti megoszlása (NYEK-KMO 2019, N=257)

19. táblázat: A klaszterek nemek szerinti megoszlása
(NYEK-KMO 2019, N=257)
20. táblázat: A klaszterek szociális csoport szerinti megoszlása
(NYEK-KMO 2019, N=257)
21. táblázat: A kutatásban résztvevő intézmények
(OH, N=9)

Ábrák

1. ábra. A nyelvtanuló dimenziói
2. ábra. Az idegennyelv-oktatás szegmensei a hátrányos helyzet bevonásával
3. ábra: A motiváció szintjei
(Dörnyei 1994)
4. ábra. A hátrányos helyzet három fő aspektusa a kutatásban
(Forrás: a Szerző)
5. ábra. A hátrányos helyzet három fő aspektusának körforgása
(Forrás: a Szerző)
6. ábra: A családi háttér-index összefüggése az olvasásteljesítménnyel
a PISA 2015 vizsgálatban
(Forrás: Buda, 2017)
7. ábra: A hátrányos helyzet öt aspektusa
(Furcsa 2012)
8. ábra: A legmagasabb anyai iskolai végzettségek megoszlása a mintában (%)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
9. ábra: A hátrányos helyzetű tanulók aránya a kutatásban (%)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
10. ábra: A kutatásban résztvevő települések tanulói arányai (%)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
13. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai nemi bontásban (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
11. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai a mintán (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
12. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai és szórásai évfolyam szerinti bontásban (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
13. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai nemi bontásban (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
14. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai a német, illetve angol nyelvet tanulók körében (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)

15. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai a hátrányos helyzet alapján (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
16. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai a nem hátrányos helyzetű csoportokban (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=82)
17. ábra: A nyelvérték teszt átlagpontszámai é szórásuk az anya iskolai végzettsége alapján (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365)
18. ábra: A félévi jegyek átlagai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p<0,001$)
19. ábra: A teljes nyelvérték teszt átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p<0,001$)
20. ábra: A fonetikai kódolási képesség feladatréssz átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p<0,001$)
21. ábra: A grammatikai érzékenység feladatréssz átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p<0,001$)
22. ábra: Az induktív tanulási logika feladatréssz átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p=0,002$)
23. ábra: A nyelvi memória feladatréssz átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p<0,001$)
24. ábra: A nyelvi felmerő átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p<0,001$)
25. ábra: A matematika kompetenciamérés intézményi átlagai
(NYÉK-KMO 2019 - OKM 2018, N=365)
26. ábra: A szövegértés kompetenciamérés intézményi átlagai
(NYÉK-KMO 2019 - OKM 2018, N=365)
27. ábra: Az idegennyelvi kompetenciamérés intézményi átlagai
(NYÉK-KMO 2019 - OKM 2018, N=365)
28. ábra: Az induktív tanulási logika feladatréssz átlagpontszámai települések szerint (pont)
(NYEK-KMO 2019, N=365) ($p=0,002$)
29. ábra: A nyelvi felmérő átlagai a fiúknál az osztály és a szociális csoport alapján
(NYEK-KMO 2019, N=365)
30. ábra: A nyelvi felmérő átlagai a fiúknál az osztály és a szociális csoport alapján
(NYEK-KMO 2019, N=365)
31. ábra: A Fonetikai kódolási képesség átlagai a nem és az osztály alapján
(NYEK-KMO 2019, N=365)
32. ábra: A grammatikai érzékenység dimenzió átlagai a fiúknál az osztály és a nem alapján
(NYEK-KMO 2019, N=365)

33. ábra: A túlosztályozás értéke az egyes iskolákban
(NYEK-KMO 2019, N=365)
34. ábra: A túlosztályozás értékei a szociális csoport és a nem alapján
(NYEK-KMO 2019, N=365)
35. ábra: A klaszterek tulajdonságai a nyelvérték-dimenziók és a felmérő alapján
(NYEK-KMO 2019, N=257)
36. ábra: A klaszterek tulajdonságai a nyelvérték-dimenziók alapján
(NYEK-KMO 2019, N=257)

