

Novák Ildikó¹ – Fónai Mihály²¹ PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program² egyetemi tanár, Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Jogbölcseleti és Jogszociológiai Tanszék

Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége

Kutatásunkkal a társadalmi háttérbeli különbségek nyelvtanulási eredményességre gyakorolt hatásának további feltárására vállalkoztunk. Vizsgáltuk a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudásának helyzetét objektív és szubjektív szempontból, feltártuk a sikerek mögött meghúzódó háttértényezőket, és elemeztük a nyelvtanulásra ható iskolán kívüli eszközöket és aktorokat. Hipotéziseink szerint a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulása eredményesebb, mint a szakgimnáziumi tanulóké, az iskolai idegen nyelvi óraszámok nem befolyásolják a tanulók idegen nyelvi eredményességét, és a magasabb végzettségű szülők gyermekei eredményesebbek. Kérdőíves pilotkutatásunkat 2018/19 fordulóján hét debreceni középiskola (négy gimnázium és három szakgimnázium) 105 tanulójának megkérdezésével végeztük el 9–12. évfolyamokon.

Bevezetés

A nemzetközi felmérések azt mutatják, hogy a magyarok nem járnak élen idegennyelv-tudásukkal, így továbbra is szükség van a nyelvtanítás hatékonyságának növelésére a mai magyar közoktatásban. Ugyanakkor a fiatalabb generáció jóval beágyazottabb a nemzetközi világba (cserekapcsolatok, külföldi munka, ösztöndíj, turizmus miatt) (Einhorn, 2015). A nemzetközi mérések gyenge teljesítményről számolnak be a magyar lakosság nyelvtudását, nyelvtanulását illetően, a magyarországi kutatások száma pedig nem elegendő (Öveges és Csizér, 2018). Einhorn szerint a magyarországi nyelvtanulás eredményességéről ellentmondó adatok láttak napvilágot, azonban nem mindegy, hogy a magyarok nyelvtudását nemzetközi szinten hasonlítjuk össze az Eurobarometer és az EUROSTAT felmérésekben (ahol kedvezőtlen helyen szerepel Magyarország), vagy korábbi magyar adatokhoz viszonyítunk. A rendszerváltás idején végzett népszámlálási adatok alapján a lakosság 9,1%-a beszélt idegen nyelvet, a 2001-es népszámláláson már 19,2% nyilatkozott úgy, hogy idegen nyelvet beszél, 2006-ban pedig 42%. A fiatalok nyelvtudása egyértelműen javul, ezt mutatja a Magyar Ifjúság (2017) kutatás is, de az Eurobarometer teljes lakosságra vetített felméréseiben ez a tendencia csak nagyon lassan mutatkozik meg. A 30 év alattiak jobb nyelvtudása köszönhető a nyelvvizsga-kötelezettségeknek is. Einhorn szerint a nyelvtanulás feltételei folyamatosan javulnak (Einhorn, 2015).

A nyelvtudás fontosságának hangsúlyozása az elmúlt 30 évben számos köznevelést és felsőoktatást érintő oktatáspolitikai döntésben is tetten érhető. Az egyik legjelentősebb az 1993-as törvény, mely a diplomák megszerzését középfokú nyelvvizsgákhoz köti.¹ Egy 2014. évi kormányrendelet módosítása arról határoz, hogy 2020 szeptemberétől csak azok a tanulók kezdhetik meg tanulmányaikat a felsőoktatásban, akik rendelkeznek legalább egy nyelvből minimum középfokú nyelvvizsgával.² A rendelet érvénybe lépését azonban 2019 őszén a döntéshozók felfüggesztették³, mert nem látták megvalósíthatónak. Az azonban érezhető, hogy a fiatalok nyelvvizsgaszerezésének ösztönzését továbbra is prioritásként kezeli az oktatáspolitikai.⁴ Fontos döntésnek tekinthetők továbbá a diplomamentő programok (2014–2019)⁵ és a nyelvvizsgadíjak visszatérítéséről rendelkező (2018)⁶ határozat. Mindezen döntések a nyelvtudás dokumentummal történő igazolhatóságát is hangsúlyozzák.

Hazai nyelvtanulási eredményesség

Magyarországon a rendszerváltást, valamint az Európai Unióhoz való csatlakozást követően lényegesen felértékelődött a nyelvtudás, mely magával hozta a nyelvtanulási sikerek átértékelését is. A rendszerváltást megelőzően egy elit nyelvtudás megszerzése számított sikereknek, ahol a nyelvtanulótól az anyanyelvi beszélő szintjének megközelítését várták el. A szemléletváltás a 1970-es években kezdődött, amikor, az idegen nyelveket aktívan használó országokból átvéve, hazánkban is megjelent a kommunikatív nyelvtanulási módszer, mely az elitista elvárások helyett a nyelv aktív használatát helyezte előtérbe már alacsonyabb nyelvi szinteken is. Az eredményesség szempontjából, a pontos nyelvhasználat helyett, a kommunikáció sikeres lebonyolítása lett a mérce (Einhorn, 2015). A szemléletváltás szükségességét gazdasági, társadalmi változások is sürgették. A Nyugat-Európa felé nyitás, a multinacionális cégek magyarországi megjelenése miatt fontossá vált a nyelvtudás (Vágó, 2000), mely az európai uniós csatlakozással még tovább fokozódott. A tömegesedő és demokratizálódó oktatást az elitista szemlélet már nem tudta kiszolgálni módszertani változtatások nélkül (Einhorn, 2015).

Sikeres nyelvtanulás az Európai Unióban

Magyarország 2004-es európai uniós csatlakozásával az uniós elvárásoknak a nyelvtanulás területén is meg kell felelnie. A többnyelvű tagországokat tömörítő Európai Unióban a kezdetektől fogva támogatandó és fejlesztendő terület a nyelvtanulás. A barcelonai deklarációban (2002) azt a célt tűzték ki, hogy az uniós polgárai anyanyelvükön kívül legalább két másik idegen nyelvet tanuljanak meg minél korábbi életkorban.⁷

Az Európa Tanács szerint a különböző kultúrájú uniós polgárok között jól működő kommunikáció feltétele a mobilitásnak, a jó együttműködésnek, a szorosabb kapcsolatoknak, és összességében hozzájárul a polgárság demokratikus fejlődéséhez. Ezen cél megvalósítása érdekében fontos mérföldkő volt a 2001-ben bevezetett Közös Európai Referenciakeret (KER vagy CEFR), mely a nyelvtanulási folyamatban részt vevők számára irányítékot szolgál (Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, 2002). Az KER kidolgozásának célja volt a nyelvtanulókat eljuttatni a küszöbszintig, ahonnan már önálló nyelvhasználóvá válhatnak. A KER használata áthatalmította az európai nyelvtanítás különböző szintjeit; a kormányzati szinttől a nyelvtudás tesztelésén és a nyelvkönyvek szerkesztésén át egészen a tantermi oktatás szintjéig meghatározó lett (Cook, 2011).

Az európai uniós elvárásokhoz igazodva Magyarország 2005-ben vezette be a KER használatát. A KER használata bekerült a köznevelésben használt kerettantervbe,

valamint a nyelvkönyvek és nyelvvizsgák szintrendszerét is ehhez a rendszerhez igazították (Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály, 2005). A KER bevezetése az utóbbi évtizedek egyik legjelentősebb változása a hazai nyelvoktatás területén. Nem egy adott szókinccsmennyiséget vagy nyelvtani elemeket határoz meg, hanem a hétköznapi életben használható nyelvtudást mér, a készségeket és részkészségeket állítva a középpontba. Könnyebb lett a tanulók fejlesztése és az eredményesség ellenőrzése. A hatfokozatú szintrendszer olyan indikátorokat használ, melyek meghatározzák az eredményesség fokmérőit és használatuk a nemzetközi összehasonlítást is megkönnyíti. A KER mérföldkő az önértékelés szempontjából is, hiszen az Európai Nyelvtanulási Napló, az Europass önéletrajzokban használt nyelvi önértékelés szintén a KER 6 szintjét használja (Einhorn, 2015).

Eltérés mutatkozik abban, hogy az egyes országok elvárják-e, hogy a nyelvtudást dokumentummal igazolni tudják az állampolgárok, így a nyelvvizsgák megítélése országonként különböző. Az északi országokban, ahol a népesség magas százaléka beszél idegen nyelvet, nem fontos a nyelvtudást vizsgabizonyítvánnyal igazolni. Azokban a déli-keleti országokban, ahol gondot okoz a nyelvtudás hiánya, a bizonyítvány fontosabb szerepet játszik. Magyarországon – ahol a már fentebb említett jogszabályok miatt is hangsúlyos a nyelvvizsga – egyre inkább előszűrőként szolgál a bizonyítvány, hiszen munkahelyi előmenetelhez inkább csak a gyakorlatban is aktív nyelvtudás használható (Einhorn, 2015).

Eredményes nyelvoktatás

Eredményes nyelvoktatásról akkor beszélhetünk, ha sikerül maximálni a tanulók között a kiváló nyelvtudást elsajátítók számát, ekkor ugyanis a nyelvoktatásra fordított anyagi források jó befektetésnek bizonyulnak, és a társadalmi esélyegyenlőtlenségek nem befolyásolják a nyelvtudás megszerzésének lehetőségét (Einhorn, 2015).

Az eredményesség mérése nehéz feladat. A nyelvtanulás területén háromféleképpen történhet a mérés: vizsgaeredmények összevetésével, mérési eredmények alapján vagy

Az európai uniós elvárásokhoz igazodva Magyarország 2005-ben vezette be a KER használatát. A KER használata bekerült a köznevelésben használt kerettantervbe, valamint a nyelvkönyvek és nyelvvizsgák szintrendszerét is ehhez a rendszerhez igazították (Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály, 2005). A KER bevezetése az utóbbi évtizedek egyik legjelentősebb változása a hazai nyelvoktatás területén. Nem egy adott szókinccsmennyiséget vagy nyelvtani elemeket határoz meg, hanem a hétköznapi életben használható nyelvtudást mér, a készségeket és részkészségeket állítva a középpontba. Könnyebb lett a tanulók fejlesztése és az eredményesség ellenőrzése. A hatfokozatú szintrendszer olyan indikátorokat használ, melyek meghatározzák az eredményesség fokmérőit és használatuk a nemzetközi összehasonlítást is megkönnyíti. A KER mérföldkő az önértékelés szempontjából is, hiszen az Európai Nyelvtanulási Napló, az Europass önéletrajzokban használt nyelvi önértékelés szintén a KER 6 szintjét használja (Einhorn, 2015).

önbevallás alkalmazásával (Einhorn, 2015). A mérésre felhasználhatók még az érettségi eredmények, a nyelvvizsga-adatok, a 2015-ben indított angol és német idegen nyelvi mérések, valamint a két tanítási nyelvű iskolák mérései. Gondot jelent, hogy nincs igazán alkalmas eszköz a hatékonyság mérésére (Öveges és Csizér, 2018). Einhorn (2015) az iskolai méréseket problémásnak tartja, mert a másokkal összehasonlító mérések (nyelvvizsga, érettségi) alapján csak akkor lehet sikeres egy tanár, ha az iskola válogatott diákokkal dolgozik. A diákok alacsony szintről magas szintre juttatását a rendszer nem tekinti sikernek. Az idegennyelv-tanítást a sikertelenség érzése jellemzi, ezért Einhorn pedagógiai kultúraváltás szükségességére hívja fel a figyelmet. Az értékelés is normákat követ, és leginkább a diákokat egymáshoz viszonyítja, nem saját fejlődésüket méri. A részkezségek mérése helyett a szódolgozat és a nyelvtani teszt dominál. A folyamatos hibajavítás elbizonytalanodást eredményez. Tanár- és ismeretközpontú volta miatt a motivátlanságot és a tanulói különbségeket nehezen tudja kezelni, ami tanári sikertelenséget eredményez (Einhorn, 2015). Kétségtelen, hogy a motiváció miatt a szubjektív sikeresség érzése ugyanolyan fontos, mint a méréseken alapuló eredményesség.

Eltérések a gimnáziumi és szakgimnáziumi nyelvoktatásban

A két középiskola-típusban folyó nyelvoktatás közötti eltérés meglétét előrevetíti az a tény, hogy amíg a gimnáziumokban két nyelv tanulása kötelező a NAT szerint, addig a szakgimnáziumokban csak egy.⁸ Ez elfogadható, hiszen a szakgimnáziumokban az adott szaktudás átadása mellett túl nagy leterheltséget jelentene egy második idegen nyelv beillesztése a tantervbe. De vajon az egy kötelező nyelv oktatásának eredményességében van-e különbség a két iskolatípus között?

2018 őszén az Oktatási Hivatal felkérésére Öveges és kutatótársai (Öveges és Csizér, 2018) nagymintás kvantitatív kutatás formájában részletesen feltárták a hazai idegennyelv-oktatás állapotát. Ezen kutatásból képet kaphatunk az aktuális állapotokról. Az eredményeik azt mutatják, hogy míg a legnépszerűbb választott idegen nyelv mindkét iskolatípusban az angol, a gimnáziumokban szélesebb nyelvi palettából választhatnak a tanulók. Csak kevés szakgimnázium él a javasolt második nyelv tanításának lehetőségével. Óraszám tekintetében nagy eltérések nem mutatkoztak. Az iskolaigazgatók válaszában mindkét iskolatípusban hasonló problémák jelennek meg: motivátlatlan és túlterhelt tanulók, megfelelő tanárok, nyelvi lektorok és IKT-eszközök hiánya, valamint alacsony óraszám (Tartsayné és mtsai, 2018). Míg a nyelvtanárok a gimnáziumokban a túlterheltséget nevezték meg a legnagyobb problémának, addig a szakgimnáziumi nyelvtanárok a tanulók motivátlanságára panaszkodtak, és leginkább a szakgimnáziumi nyelvtanárok sürgették az általános iskolai nyelvoktatás javításának szükségességét (Illés és Csizér, 2018). A szakgimnáziumi tanulókkal összehasonlítva a gimnáziumi tanulók nagyobb aránya nyilatkozta, hogy szintjüknek megfelelő csoportban tanulhatják az idegen nyelvet, és a nyelvi kommunikáció meghatározó része idegen nyelven folyik. A gimnáziumi tanulók nagyobb aránya tartotta hasznos eszköznek a nyelvtudást, motiválták őket a kulturális, idegen nyelvi tartalmak, és nem utolsósorban a nyelvvizsga megszerzésének célja. Sokuk már nyelvvizsga birtokosa, azonban nyelvtanulásuknak nem a vizsga a végső célja (Albert és mtsai, 2018). Mindent összevetve a kutatás a gimnáziumokban kedvezőbb nyelvtanulási helyzetet tárt fel, reménytelibb, motiváltabb nyelvtanulókat talált (Öveges és Csizér, 2018).

Eredményességre ható háttértényezők

A nyelvtanulási eredményesség háttérben különböző befolyásoló tényezők állhatnak. Megoszlanak a vélemények a köznevelésben folyó nyelvi óraszámok kérdésében. A heti óraszámok tekintetében a gimnáziumok (heti 3-5 óra) és szakgimnáziumok (heti 3-4 óra) között nincs jelentős eltérés (Öveges, 2018). Kuti és Öveges (2016) hiányolja a pontos felméréseket a tényleges óraszámokról. A Nyelvtudásért Egyesület felmérése alapján óraszámnövelést és mindennapos nyelvóra bevezetését javasolták (Öveges, 2016). Az Oktatási Hivatal felmérésében az iskolaigazgatók is arról számoltak be, hogy a nyelvtanulási eredményesség szempontjából problémát jelent az alacsony óraszám. A szakgimnáziumi intézményvezetők is az óraszámok emelését, valamint a meglévő óraszámok optimalizálását javasolták, ahol több egyéni felkészítésre lenne lehetőség, és elképzelhetőnek tartják a mindennapos nyelvóra bevezetését (Tartsayné és mtsai, 2018). Ugyanakkor az Oktatási Hivatal kutatási eredményei nem mutattak összefüggést az idegen nyelvi tudásszint és az idegen nyelvi óraszámok között (Öveges, 2018).

Az egyik legmeghatározóbb háttértényező kétségtől a nyelvtanulók motivációja, melynek jelentőségét számos hazai és nemzetközi kutatás feltárta már (Gardner, 1985; Dörnyei, 2005; Kormos és Csizér, 2008). A nyelv elsajátításához más készségek szükségesek, mint a többi tárgy elsajátításához, ezért szükséges mind az iskola, mind a szülők részéről fejleszteni a diákok önálló tanulási készségét az eredményes nyelvtanulás érdekében (Kormos és Csizér, 2008).

A tanulók hozzáállása, attitűdje is befolyásolhatja nyelvtanulási sikereiket (Csizér és Dörnyei, 2002; Csizér és mtsai, 2004; Tomlinson, 2005). Tánzos és Máth (2005) eredményei szerint minden harmadik tanuló kényszerből tanul idegen nyelvet, ugyanakkor korábbi kutatásokra utalva (Gardner, 1985) megállapítják, hogy belső motiváció hiányában nem lehet jelentős sikereket elérni. Fontosnak tartják a tanárok és a szülők szerepét a diákok motiválásában, ami meglátásuk szerint 14 éves kor felett már nehezen alakítható, pedig motivációval jelentősen fokozható lenne a diákok teljesítménye az idegen nyelv tanulása során.

Bacsa tanulmányában (2008) a tanulási célokat vizsgálta, és összefüggést keresett az eredményes nyelvtanulás, az alkalmazott tanítási módszerek és a célorientáció között. Korábbi kutatásokra utalva (Ryan és Deci, 2000) kiemeli, hogy ha a tanárok által kitűzött célok közel állnak a diákok céljaihoz, akkor a diákok hamarabb azonosulnak ezekkel a célokkal.

Egy másik, az eredményességet vitathatatlanul befolyásoló tényező a nyelvtanulók családi háttere, melynek fontosságáról számos kutatás beszámol. Gardner (1985) a tanulók nyelvtanulási előmenetelére pozitívan vagy negatívan ható aktív és passzív szülőkről számol be. Kormos és Csizér (2005) eredményei a szülők konkrét befolyását mutatták ki a tanulók nyelvtanulási motivációjára. Csapó (2001) arról számolt be, hogy a teszt-eredményekkel mért nyelvi szint befolyásolásán kívül a szülők iskolai végzettségének hatása az első idegen nyelv kiválasztásában is megmutatkozott. Ottó és Nikolov (2003) nyelvérzéklet vizsgáló kutatása az édesanyák iskolai végzettségének szignifikáns hatását mutatta ki a nyelvérzéklet mérő tesztek eredményeire. Novák és Morvai (2017) kutatása szerint a szülők iskolázottsága a tanulók nyelvtudására, a nyelvvizsgák megszerzésére és az iskolán kívüli nyelvtanulás gyakoriságára is hatással van. Mattheoudakis és Alexiou (2009) kvantitatív és kvalitatív módszereket is használó vizsgálata kimutatta, hogy a magasabb szocio-ökonómiai státuszú tanulók eredményesebb nyelvtanulásának háttérben a gazdagabb kulturális tőke érhető tetten. Ugyanakkor az találták, hogy a magasabb szocioökonómiai státuszú tanulóakra jellemző gazdagabb kulturális tőke nem eredményez egyértelműen erősebb motivációt.

Kormos és Kiddle (2013) chilei középiskolás nyelvtanulókat vizsgálva a szocio-ökonomiai háttér közepes hatását mutatták ki a nyelvtanulási motivációra. Butler (2013) szerint a diákok nyelvtanulási sikerességében jelenlévő eltérések mögött a szocio-ökonomiai háttérbeli különbségek húzódnak meg, mely vizsgálata szerint leginkább a tanulók beszédképességében okoz eltéréseket.

Róbert Péter (2004) a 2000-ben végzett PISA felmérés olvasás és szövegértés kompetenciaeredményeit vetette össze a tanulók családi háttérével, és azt tapasztalta, hogy a vizsgált országok közül a magyarországi tanulók teszteredményeiben volt leginkább kimutatható a szülők iskolai végzettségének hatása. Róbert megállapítja, hogy Magyarországon az iskola nem elegendő mértékben tudja kompenzálni a családi háttér okozta hátrányokat. Hasonló véleményt fogalmazott meg Csapó (2001), szerinte a nyelvtanulásban megfigyelhető különbség okait az iskolán kívül kell keresni. Ezen különbségek kiegyenlítéséhez azonban az iskolának pluszforrásokra van szüksége.

Bray (1999), Gordon Győri (2008), Tót (1993) és Páskuné (2014) tanulmányaikban az árnyékoktatás jelentőségére világítanak rá a tanulmányi eredményességben. Számos tanulmány foglalkozott az árnyékoktatás nyelvoktatási eredményességre gyakorolt hatásaival. Mattheoudakis és Alexiou (2009) rávilágítottak az árnyékoktatás eredményességet növelő hatására, melyet elsősorban a magas SES (szocioökonomiai) státuszú tanulók vesznek igénybe. Szilágyi és Szőke longitudinális kérdőíves kutatása feltárta a Budapesti Gazdasági Főiskolára felvételt nyert hallgatók magánnyelvórákon való részvételét, mely 80%-os részvételt mutatott az idegen nyelvi magánórákon, ami majdnem duplája a másik fontos felvételi tárgy: a matematika magánórákon való részvételnek (Szilágyi, 2013). Az árnyékoktatás kapcsán fontos figyelembe venni az iskolában szervezett, rendszerint ingyenes szabadon választható foglalkozásokat is (Páskuné, 2014). Imre (2014) tanulmányából kiderül, hogy a 2013/14-es tanévben bevezetett délutáni iskolai foglalkozásokon a hátrányos helyzetű tanulókat magas arányban oktató iskolákban nőtt a legnagyobb mértékben a tanórán kívüli idegen nyelvi órákon való részvétel.

A médiafogyasztási szokások változása is befolyásolhatja a nyelvtanulás eredményességét. Korunk információs eszközökkel elárasztott társadalmában a tanulók az iskolán

Egy másik, az eredményességet vitathatatlanul befolyásoló tényező a nyelvtanulók családi háttere, melynek fontosságáról számos kutatás beszámol. Gardner (1985) a tanulók nyelvtanulási előmenetelére pozitívan vagy negatívan ható aktív és passzív szülőkről számolt be. Kormos és Csizér (2005) eredményei a szülők konkrét befolyását mutatták ki a tanulók nyelvtanulási motivációjára. Csapó (2001) arról számolt be, hogy a teszteredményekkel mért nyelvi szint befolyásolásán kívül a szülők iskolai végzettségének hatása az első idegen nyelv kiválasztásában is megmutatkozott. Ottó és Nikolov (2003) nyelvérzéket vizsgáló kutatása az édesanyák iskolai végzettségének szignifikáns hatását mutatta ki a nyelvérzékmérő tesztek eredményeire. Novák és Morvai (2017) kutatása szerint a szülők iskolázottsága a tanulók nyelvtudására, a nyelvvizsgák megszerzésére és az iskolán kívüli nyelvtanulás gyakoriságára is hatással van.

kívül, szabadidős tevékenységeik eltöltéséhez is szükségét érzik a nyelvtudásnak, ami a nyelvtanulási motivációjukat erősítheti. Idegen nyelvű filmek, könyvek, internetes portálok és játékok inspirálhatják őket a minél jobb nyelvtudás megszerzésére. Józsa és Imre 2012-es tanulmányából kiderül, hogy az ezen tevékenységeket rendszeresen végző fiataloknak szignifikánsan magasabb a motivációjuk azon diákokkal szemben, akik ilyen tevékenységet nem végeznek. E tevékenységek közül csak a számítógépes játékok és a közösségimédia-használat jelentettek kivételt. A diákok teszteredményei alapján megállapították, hogy az angol nyelvű filmeket angol felirattal néző diákok nyelvtudása szignifikánsan jobb volt. A leggyengébb teszteredményt azok érték el, akik egyáltalán nem néztek angolul filmeket. Megállapítják, hogy az idegen nyelvi motiváció és a szabadidős tevékenységek valószínűleg kölcsönösen erősítik egymást, és a mérhető nyelvtudással alkotott hármas tényező valamelyikében pozitív változást elérve elő lehet mozdítani a diákok nyelvtanulási eredményességét (Józsa és Imre, 2013).

A kutatásról

Pilotkutatásnak szánt kvantitatív kutatásunk alapjául egy kérdőíves felmérés szolgált. Az adatok felvételét 2018. december és 2019. január folyamán végeztük el hét debreceni középiskola (négy gimnázium és három szakgimnázium) 105 tanulójának megkérdezésével, akik a kérdőíveket nyomtatott formában töltötték ki. Ezen középiskolák az érettségi és a kompetenciamérések eredményei alapján a 2019-es országos középiskolai rangsor felső egyharmadába tartoznak.⁹ A kérdőívek feldolgozásához az SPSS 22. programot használtuk. A vizsgálatunk korlátja az alacsony elemszám, ami csak az alapmegoszlások vizsgálatára és keresztábra-elemzések elvégzésére adott lehetőséget.

Tanulmányunk célja a társadalmi háttérbeli különbségek nyelvtanulási eredményességre gyakorolt hatásának magyarázata gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók körében és e különbségek hatása a nyelvtanulási sikeresség percepciójára. Kutatásunk célja ezen túlmenően egy nagyobb mintán elvégzendő vizsgálat mérőeszközének tesztelése volt.

A médiafogyasztási szokások változása is befolyásolhatja a nyelvtanulás eredményességét. Korunk információs eszközökkel elárasztott társadalmában a tanulók az iskolán kívül, szabadidős tevékenységeik eltöltéséhez is szükségét érzik a nyelvtudásnak, ami a nyelvtanulási motivációjukat erősítheti. Idegen nyelvű filmek, könyvek, internetes portálok és játékok inspirálhatják őket a minél jobb nyelvtudás megszerzésére. Józsa és Imre 2012-es tanulmányából kiderül, hogy az ezen tevékenységeket rendszeresen végző fiataloknak szignifikánsan magasabb a motivációjuk azon diákokkal szemben, akik ilyen tevékenységet nem végeznek. E tevékenységek közül csak a számítógépes játékok és a közösségimédia-használat jelentettek kivételt. A diákok teszteredményei alapján megállapították, hogy az angol nyelvű filmeket angol felirattal néző diákok nyelvtudása szignifikánsan jobb volt. A leggyengébb teszteredményt azok érték el, akik egyáltalán nem néztek angolul filmeket.

A minta

A válaszadó diákok 9–12. középiskolai évfolyamok tanulói Debrecenben, nemük szerint közel fele-fele arányban fiúk és lányok (49% fiú, 51% lány). Születési évük 1999–2004 közé esik, így életkoruk a megkérdezés időpontjában 15–20 év. Legnagyobb arányban a 12. évfolyam tanulói (36%), a válaszadók 34%-a 11. évfolyamon tanul, 1 fő technikusképzésben vesz részt, 13% 10., míg 15% 9. évfolyamos tanuló. A válaszadók 67%-a megyeszékhelyen, 22%-a egyéb városban, 10%-a pedig falun él. Iskolatípus szerint 42% szakgimnáziumi tanuló (vegyész és informatika szakirány), 58% gimnáziumi tanuló. A szülők iskolai végzettségét tekintve mind az apák, mind az anyák legnagyobb százalékban egyetemi végzettséggel rendelkeznek (37%, 40%). A család szubjektív anyagi helyzetét tekintve a megkérdezettek 76%-a úgy nyilatkozott, hogy családjuknak mindene megvan, egyéb kiadásokra is telik és félre is tudnak tenni, 22% pedig úgy, hogy bár mindene megvan, extra kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. Az apák és anyák is döntően alkalmazott státuszban dolgoznak, de az apák között magasabb a vállalkozók aránya. Mind az általános, mind a középiskolában a leggyakoribb első tanult nyelv az angol, általános iskolában döntően egy nyelvet tanultak a diákok heti három órában, míg a középiskolában döntően heti négy-öt órában tanulnak idegen nyelvet, mely legtöbbjük esetében az angol (1. táblázat).

1. táblázat. A minta legfontosabb jellemzői

Mintavétel területe	Debrecen
Lakhely	67% megyeszékhely 22% egyéb város 10% falu
Iskolatípus	42% szakgimnázium, 58% gimnázium
Nemek aránya	49% fiú 51% lány
Születési év	1999–2004
Évfolyam	9–12.
Évfolyamok aránya	36% 12. évfolyam 34% 11. évfolyam 13% 10. évfolyam 15% 9. évfolyam 1 fő technikus képzés
Leggyakoribb tanult nyelv	angol

Saját forrás, N = 105

Jelen tanulmány pilotkutatásunk első fázisának eredményeit foglalja össze, mely során általános képet szerettünk volna kapni a vizsgált tanulók nyelvtudásáról, nyelvtanulási sikereiről és a sikerek mögött meghúzódó tényezőkről.

A vizsgálat során a következő három kutatási kérdés megválaszolását tűztük ki célul:

1. Milyen a vizsgált gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudása objektív és szubjektív sikertényezők szempontjából?
2. Milyen háttértényezők húzódnak meg a sikeres nyelvtanulás mögött?
3. Milyen iskolán kívüli eszközök és aktorok hatnak a tanulók nyelvtanulására?

A szakirodalom-elemzés alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: Feltételezésünk szerint a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulása eredményesebb, mint a szakgimnáziumi tanulóké.
- H2: Az iskolai idegen nyelvi óraszámok nem befolyásolják a tanulók idegen nyelvi eredményességét.
- H3: A magasabb végzettségű szülők gyermekei eredményesebbek.

Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudása objektív és szubjektív sikertényezők szempontjából

A nyelvtudás objektív indikátora

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgált tanulók milyen arányban rendelkeznek közép- vagy felsőfokú komplex nyelvvizsgálóval valamely idegen nyelvből (2. táblázat). Ezt tekintjük az eredményes nyelvtanulás objektív indikátorának.

2. táblázat. Közép- és felsőfokú komplex nyelvvizsgák száma a mintában és a nyelvvizsgák számának megoszlása a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók között

Közép- vagy felsőfokú komplex nyelvvizsga	Összesen (db)	Gimnázium (db)	Szakgimnázium (db)
Angol	30	25	5
Olasz	4	4	0
Román	1	0	1
Latin	1	1	0
Német	1	1	0
Összesen:	37	31	6

Saját forrás, N = 105

A 105 tanuló közül 37 fő rendelkezett összesen 38, legalább középfokú nyelvvizsgálóval, egy fő két nyelvvizsga birtokosa. A teljes minta 34%-a rendelkezik nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. A nyelvvizsgák zöme (81%-a) angol nyelvvizsga, a maradék megoszlék négy egyéb nyelv: az olasz (4 nyelvvizsga), német, román és latin nyelvek (1-1 nyelvvizsga) között. A nyelvvizsgák iskolatípus szerinti megoszlása alapján megállapítható, hogy a nyelvvizsgák 81%-át gimnáziumi tanulók szereztek, a szakgimnáziumi tanulók jelentősen elmaradtak a nyelvvizsgák számát tekintve gimnáziumban tanuló társaiktól.

Megvizsgáltuk, hogy a sikeres közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgát tett tanulók hogyan oszlottak meg a különböző évfolyamok között (3. táblázat).

3. táblázat. Közép és felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők megoszlása évfolyamonként és iskolatípusonként

	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Technikum	Összesen
Gimnázium	4 fő	5 fő	5 fő	15 fő		29 fő
Szakgimnázium				6 fő	1 fő	7 fő
Összesen	4 fő	5 fő	6 fő	21 fő	1 fő	36 fő

Saját forrás, N = 105

A legtöbb nyelvvizsgálóval a 12. évfolyamos tanulók rendelkeztek. A szakgimnáziumokból jelen mintában csak a 11. és 12. évfolyamon tanulókat kérdeztünk meg, akik közül 11. évfolyamon közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálóról nem nyilatkoztak. A gimnazisták próbálkozásait már a 9. évfolyamon megkezdték, 4-5 sikeres vizsgázó volt jelen a mintában évfolyamonként a 9–11 évfolyamokon. A 12. évfolyamos gimnáziumi tanuló válaszadók közül mind rendelkezett legalább középfokú nyelvvizsgálóval, ugyanakkor a szakgimnáziumi tanulók közül csak 6 fő, ami a 12. évfolyamos szakgimnáziumi tanulók mindössze 26%-a. A mintánkban csak 15 gimnáziumi és 23 szakgimnáziumi 12. évfolyamos tanuló volt. A kis elemszám miatt általános következtetések levonására nincs lehetőségünk, mégis szembevetendő, hogy amíg a vizsgált gimnáziumi végzősök mindegyike (15 fő) 12. évfolyam közepére megszerezte a nyelvvizsgát, addig ez a szakgimnazisták csak közel negyedének (6 fő) sikerült.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált tanulók között a gimnazisták 48%-a (29 fő), míg a szakgimnazisták csak mindössze 18%-a (7 fő) rendelkezett nyelvvizsgálóval a vizsgálat időpontjában, ebben a tekintetben megállapítható, hogy a gimnáziumi tanulók eredményesebb nyelvtanulók.

A nyelvtudás szubjektív indikátora

A nyelvtudás szubjektív indikátoraként a kérdőív azon kérdéseire adott válaszokat vettük alapul, ahol a tanulók önértékeléssel megadták az általuk beszélt nyelveket és a beszédképességük becsült szintjét, illetve amelynél arról nyilatkoznak, hogy sikeres nyelvtanulónak tartják-e magukat, és azt mivel indokolják.

Önértékelés

Az önértékelésen alapuló szintbesoroláskor saját szavaikkal kellett megadniuk tudásszintjüket. A válaszokból kitűnik az, amit a szakirodalom is megállapít (Einhorn, 2015), hogy a magyar diákok nem mindig tudják egyértelműen megadni nyelvtudásuk szintjét és kevesen vannak tisztában a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel. Az általunk megkérdezett tanulók változatosan nevezték meg tudásuk szintjét, pl. „akadály nélkül tudok beszélni”, „alap társalgási szint”, „beszéd szinten”, „felső”, „meg tudom értetni magam”, „kiemelkedő”, „alacsony”, „kiváló”, „kezdő”, „emelt”, „magas”, „elég jól megy”. Természetesen akadt számos diák, aki az alap-, közép- és felsőfok, a középhaladó szint, illetve a KER szerinti A1, A2, B1, B2, C1 besorolásokat használta.

A válaszok alapján négy szintbe soroltuk a tanulók nyelvtudását: alapfokú, középhaladó szintű, középfokú és felsőfokú tudásra (4. táblázat).

4. táblázat. A nyelveket beszélő tanulók önértékelés alapján nyelvek és tudásszint szerint

Idegen nyelvet beszélők	Alapfok (fő)	Középfok (fő)	Középfok (fő)	Felsőfok (fő)
Angol	15	9	55	21
Német	18	1	4	0
Olasz	5	0	3	2
Spanyol	1		1	
Francia	10	1	2	0
Román	0	0	2	0
Orosz	13			1
Ukrán	1			
Latin			1	

Saját forrás, N = 105

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók közül – önértékelés alapján – sokkal többen rendelkeznek bizonyítványra váltható nyelvtudással, mint akiknek ténylegesen nyelvvizsgálója van, így több tanulótól is várható a nyelvvizsga megszerzése a közeljövőben akár több nyelvből is. Csak angol nyelvből, melyből 31 fő rendelkezik nyelvvizsgával, 76 fő számolt be közép- vagy felsőfokú tudásról, és további 9 tanuló középfokú szinten van, akik szintén esélyesek hamarosan vizsgát tenni. Az egyéb nyelveket középfokú vagy magasabb szinten beszélők száma jelentősen elmarad az angolt beszélőktől, tehát akárcsak a nyelvvizsgáknál, a beszédkészségnél is megállapítható az angol dominanciája. Egyéb nyelvekből döntően alapfokú tudással rendelkeznek a tanulók, és ebben a mintában még a német sem emelkedik ki a többi egyéb nyelv közül.

Megvizsgáltuk az önértékeléssel tudásszint szerint rendezett tanulókat iskolatípusra bontva is (5. táblázat).

5. táblázat. A nyelveket beszélő tanulók önértékelés alapján nyelvek, tudásszint és iskolatípus szerint

Idegen nyelvet beszélők	Alapfok (fő)		Középfok (fő)		Középfok (fő)		Felsőfok (fő)	
	Gimn.	Szaktgimn.	Gimn.	Szaktgimn.	Gimn.	Szaktgimn.	Gimn.	Szaktgimn.
Angol	8	7	3	6	31	24	15	6
Német	16	2	1		4			
Román						2		

Saját forrás, N = 105

A közép- és felsőfokú nyelvtudásról beszámoló tanulók között is döntően a gimnáziumi tanulók dominálnak. A román nyelv kivételével egyik kisebb nyelv tudásáról sem számoltak be szakgimnáziumi tanulók, ami azzal indokolható, hogy a vizsgált szakgimnáziumokban csak egy idegen nyelvet oktatnak. A középfokú angol nyelvtudással rendelkező szakgimnáziumi tanulók száma közel kétharmada a gimnazistákénak, felsőfokú nyelvtudással pedig alig fele annyian rendelkeznek, mint gimnáziumi társaik.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók tervezik-e, hogy emelt szintű érettségivel szerzik meg a nyelvvizsgát, hiszen ekkor a közoktatási rendszer keretei között, nyelvvizsgadíj megfizetése nélkül juthatnának nyelvvizsgához. Azt találtuk, hogy a tanulók

csak 25%-a tervezi, hogy emelt szintű érettségivel váltja ki a nyelvvizsga-kötelezettséget, és ez az arány a gimnáziumi és a szakgimnáziumi tanulók között nem mutatott nagy eltérést (27%, 23%). Ezzel a lehetőséggel a tanulók valószínűleg azért nem számolnak tömegesen, mivel a nyelvvizsga díját az állam 2018. január óta visszatéríti.¹⁰ Egy másik szempont lehet az, hogy az érettségi nehezen ismétélhető, így, ha a kötelező 60% elérése nem garantált, kockázatos a nyelvvizsga kiváltására használni.

Miután feltérképeztük a tanulók nyelvtudásának állapotát, megvizsgáltuk a nyelvtanulási sikerek hátterét, hogy megállapíthassuk, milyen más különbség figyelhető meg a sikeresek és a kevésbé sikeresek között.

A siker okai

Kérdőívünk egyik kérdése azt vizsgálta, hogy a tanuló sikeresnek tartja-e magát, és mivel indokolja azt. A következő három lehetőség közül választhattak a tanulók: 'mert beszéli, vagy nem beszéli a nyelvet', 'mert jó vagy rossz osztályzatokat kap a tárgyból', illetve, 'mert van, vagy nincs nyelvvizsgája'. (6. táblázat)

6. táblázat. A nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező diákok sikerre vagy sikertelenségre adott válaszai (több válasz is adható, %)

Sikeres nyelvtanulók – megjelölt okok	Nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók %-a	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók %-a
Jó beszédképesség	59%	67%
Jó osztályzat	48%	42%
Nyelvvizsga	1%	83%
Sikertelen nyelvtanulók – megjelölt okok	Nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók %-a	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók %-a
Beszédképesség hiánya	3%	3%
Rossz osztályzat	12%	0%
Nyelvvizsga hiánya	25%	3%

Saját forrás, N = 105

A válaszadók 79%-a sikeres nyelvtanuló, akik közül, akár nyelvvizsgával, akár nyelvvizsga nélkül, 59% százalék az idegen nyelvi beszédképességükkel indokolta sikerességét. A beszédképesség tehát kulcsfontosságú tényezője a sikeresség érzésének. Ugyanakkor a nyelvvizsgával rendelkezők több mint 80%-a az eredményes nyelvvizsga miatt is sikeresnek érzi magát, így elmondható, hogy a vizsga egyfajta pozitív visszaigazolást is jelent a fiatalok számára. A szakirodalom megállapítja, hogy a diplomaszerezéshez támasztott nyelvvizsga-kötelezettség miatt magasabb a mérhető nyelvtudás a fiatalok körében (Einhorn, 2015), így a negatívumai (kötelezettség és kényszer) mellett egyértelmű pozitív (ösztönző, motiváló, nyelvi önbizalmat növelő) hatással is jelen van a nyelvvizsga-kötelezettség az oktatásban.

A tanulók ennél a kérdésnél akár több választ is megjelölhettek, és több nyelvről is nyilatkozhattak, volt köztük olyan, aki az egyik nyelvből sikerről, a másiktól viszont sikertelenségről számolt be, így fordulhat elő, hogy a nyelvvizsgások között is van magát nyelvvizsga hiánya miatt sikertelennek érző nyelvtanuló. A nyelvvizsgával rendelkezők között a jó osztályzat csak a 3. tényezője a sikernek, míg értelemszerűen a vizsgával nem rendelkezőknél az osztályzat követi a beszédképességet a sikeresség okaként.

Sikertelenséget leginkább a nyelvvizsga hiánya miatt érznek a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkező tanulók (közel negyedük), melyet a rossz osztályzatok indoka követ.

Első hipotézisünk megválaszolása céljából megvizsgáltuk, hogy a két iskolatípus között hogyan oszlik meg a sikeresek aránya (1. ábra).



1. ábra. A magukat sikeresnek tartó tanulók megoszlása a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók között (Saját forrás, N = 105)

Azt tapasztaltuk, hogy a gimnáziumi tanulók között nemcsak a nyelvvizsgával rendelkezők aránya nagyobb, de a magukat sikeresnek tartó tanulók aránya is közel 20%-kal nagyobb. A vizsgált szakgimnáziumi tanulók negyede sorolta magát a sikertelen nyelvtanulók közé, míg a gimnáziumi tanulóknak mindössze csak a 3%-a. Ebből arra következtethetünk, hogy a gimnáziumokban folyó nyelvtanulás eredményesebb.

Összességében megállapítottuk, hogy első hipotézisünk igazolódott. Az iskolatípus befolyással lehet az eredményességre, hiszen a gimnáziumi tanulók mind a nyelvvizsgák számát tekintve, mind pedig nyelvi önértékelésük alapján kedvezőbb nyelvtudásról számoltak be, mint a szakgimnáziumok tanulói.

A sikeres nyelvtanulás háttértényezői

A megkérdezett tanulók objektív és szubjektív idegen nyelvi sikerességének feltárása után megvizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolhatják az eredményességet. Megnéztük, hogy a sikeresség összefüggést mutat-e az óraszámmal, a szülők iskolai végzettségével és a nyelvtudás fontosságáról alkotott meggyőződésükkel.

Óraszám és a sikeres nyelvtanulás

Öveges és Csizér (2018) az Oktatási Hivatal felkérésére végzett felmérésük során nem találtak összefüggést a nyelvi szint és a nyelvórák száma között, így nemleges választ kaptak arra a kérdésre, hogy a siker kulcsa az óraszámokban rejlik-e. Hasonlóképpen mi is szeretnénk volna megvizsgálni, hogy függ-e a nyelvvizsgával rendelkezők aránya az idegen nyelvi óraszámoktól (7. táblázat).

7. táblázat. A nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők megoszlása a tanulók között az általános és középiskolai heti óraszámok alapján (%)

	Általános iskolai heti óraszám az első idegen nyelvből		Középiskolai heti óraszám az első idegen nyelvből	
	heti 3	heti 4-5	heti 3	heti 4-5
Nyelvvizsgával nem rendelkezik	61%	72%	25%	70%
Nyelvvizsgával rendelkezik	39%	28%	75%	30%
	100%	100%	100%	100%

Saját forrás, N = 105

A diákok 90%-a a középiskolában 4-5 órában tanulja az idegen nyelve(ke)t, így a középiskolai óraszám vizsgálata kevésbé releváns. Az általános iskolai óraszámok már nagyobb szórást mutattak, ezen a szinten a diákok többsége (56%) heti 3 órában tanulta az első idegen nyelvet, míg 37% heti 4-5 órában. A nyelvvizsgával rendelkezők általános iskolai óraszámát vizsgálva azt találtuk, hogy a nyelvtanulás korai szakaszában kapott nagyobb óraszám nem feltétlenül befolyásolja a nyelvvizsgákon elért sikert, a heti 4-5 órában idegen nyelvet tanulók 71%-ának nincs nyelvvizsgálója, míg a 3 órában nyelvet tanulóknál ez csak 61%. Második hipotézisünk is igazolódott.

Szülők iskolai végzettsége a nyelvvizsgával rendelkezők körében

Számos tanulmány vizsgálta a szülők iskolai végzettségének hatását a tanulók nyelvtanulási sikereire (Csapó, 2001; Ottó és Nikolov, 2003; Kormos és Csizér, 2005; Imre, 2007; Mattheoudakis és Alexiou, 2009; Kormos és Kiddle, 2013; Butler, 2013).

8. táblázat. A nyelvvizsgával rendelkező tanulók szülei iskolai végzettsége szerint (%)

	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók édesanyjának végzettsége (n = 36)	Nyelvvizsgával rendelkező tanulók édesapjának végzettsége (n = 36)
Alacsony	5%	5,4%
Középfokú	19%	16,2%
Felsőfokú	76%	78,4%
	100,0%	100,0%

Saját forrás, N = 105

A nyelvvizsgával rendelkező tanulók szüleinek iskolai végzettségét megvizsgálva (8. táblázat) azt találtuk, hogy körükben jelentősen nagyobb arányban találunk magasabb iskolai végzettségű szülőket. Úgy tűnik, a viszonylag homogén minta ellenére a szülők iskolai végzettsége hatást gyakorol a tanulók nyelvvizsgálójának sikerességére. A nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők több mint kétharmada diplomás anya és apa gyermeke, és csak 5% körüli az alacsony végzettségű apák vagy anyák gyermeke. A tanulók 16-19%-a érettségivel rendelkező apák és anyák gyermeke. Ez minden bizonnyal hat a nyelvvizsga-bizonyítvány meglétére is. Megfogalmazzhatjuk, hogy ebben a mintában a szülők iskolai végzettségének a hatására felállított hipotézisünk igazolódott.

A nyelvtudás fontosságáról való meggyőződés és a sikeres nyelvtanulás

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanuló azon meggyőződése, hogy a nyelvtudás fontos, befolyásolja-e objektív és szubjektív nyelvtanulási sikereit (9. táblázat).

9. táblázat. A sikeres és nem sikeres nyelvtanulók véleménye a nyelvtudás fontosságáról

		A tanulók véleménye a nyelvtudás fontosságáról			
		Nem igazán fontos	Fontos	Nagyon fontos	Összesen
Sikeres nyelvtanuló	Nyelvvizsgával nem rendelkezik	2%	25%	73%	100%
Sikeres nyelvtanuló	Nyelvvizsgával rendelkezik	3%	23%	74%	100%
Nem sikeres nyelvtanuló	Nyelvvizsgával nem rendelkezik	8%	38%	54%	100%
Teljes minta		5%	27%	68%	100%

Saját forrás, N = 105

Az eredmények nem mutattak szignifikáns különbséget. Kedvező, hogy a minta közel 70%-a szerint nagyon fontos a nyelvtudás és további 27% szerint fontos, csak kevés tanuló (5%) vélekedik úgy, hogy nem igazán fontos tényező.

Az eredmények azt mutatják, hogy a magukat sikertelennek érző tanulók között – a nyelvvizsgával vagy nyelvvizsga nélkül sikeresekhez képest – 20%-kal kevesebb olyan tanuló van, aki szerint nagyon fontos a nyelvtudás. A különbséget nagyobb része szerint csak fontos, kisebb része szerint nem igazán fontos. Úgy tűnik, hogy a fontosságról való meggyőződés befolyásolja a szubjektív nyelvtanulási sikereket.

Ha a nyelvvizsgával rendelkező sikereseket és sikerteleneket vesszük górcső alá, akkor nem tapasztalunk különbséget a fontosságról alkotott meggyőződésükben. Valószínűleg a magukat sikeres nyelvtanulónak tartó nyelvvizsga nélküli tanulók közül kerülnek ki azok, akik hamarosan meg is próbálkoznak a nyelvvizsgával.

A nyelvtanulásra ható iskolán kívüli eszközök és aktorok

Iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségek

Vizsgálatunk során feltérképeztük, hogy a nyelvtanuló középiskolások milyen iskolán kívüli segítségeket vesznek igénybe nyelvtanulásuk javítása érdekében. A nyelvtanulást segítő lehetőségeket az igénybevettek aránya szerint sorba rendezve érdekes képet kaptunk a középiskolások nyelvtanulási szokásairól (10. táblázat). Egyik kérdés esetén sem érvényesültek szignifikáns eltérések a különböző iskolatípusba járó középiskolások között.

10. táblázat. A gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségek igénybevétele (az igen válaszok %-a)

	Gimnázium	Szakgimnázium	Összesen
Filmnézés célnyelven	85%	84%	85%
Olvasás célnyelven	54%	57%	55%
Külföldivel társalgás	49%	52%	51%
Magánnyelvtanóra személyesen	49%	32%	42%
Magyar baráttal társalgás	41%	34%	38%
Telefonos nyelvtanóra alkalmazás	28%	27%	28%
Nyelvtanulás szülővel	20%	14%	17%
Nyelviskolai tanfolyam	7%	7%	7%
Magánnyelvtanóra online	2%	7%	4%
Online nyelvtanulási kurzus	0%	5%	2%
Társalgási klub	3%	0%	2%

Saját forrás, N = 105

Elsőprő többség (85%) néz idegen nyelven filmet, a válaszadók több mint fele olvas a célnyelven, és szintén körülbelül a minta fele társalog külföldiekkel. A tanulók több mint 40%-a vesz részt személyes nyelvtanórákon, de csak töredéke (7%) vesz részt nyelviskolai tanfolyamokon. Nem népszerűek az online magánnyelvtanórák, az online kurzusok és a társalgási klubok sem. Szülővel 17% tanul együtt, kicsivel többen (28%) telefonos nyelvtanulási alkalmazásokat használnak. A megkérdezettek 38%-a magyar baráttal társalog idegen nyelven, itt feltehetően az iskolai nyelvtanórákon végzett társalgási szituációkat is feltüntették.

A gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók között három ponton találtunk jelentősebb eltérést. A gimnáziumi tanulók között 17%-kal több tanuló vesz igénybe magánnyelvtanórákat, 7%-kal több társalog magyar barátaival idegen nyelven és 6%-al több tanul együtt idegen nyelvet szüleivel.

Nyelvvizsgaszerzési tervek

Egy másik kérdéssel arra kérdeztünk rá, hogy miért tartja a tanuló fontosnak a nyelvvizsga megszerzését (11. táblázat).

11. táblázat. Nyelvvizsgaszerzési tervek lehetséges okai (%) (több válasz is adható)

Nyelvvizsgaszerzési tervek lehetséges okai	
Felsőoktatásba bemeneti követelmény	69,90%
Tanuló fontosnak tartja	60,20%
Hazai munkavállaláshoz szükséges	58,30%
Külföldi munkavállaláshoz szükséges	45,60%
Szülői elvárások miatt	22,30%
Tanári javaslat miatt	19,40%
Barátok számára fontos	12,60%

Saját forrás, N = 105

A válaszokból kiderül, hogy a kilátásba helyezett felsőoktatási bemeneti kötelezettség a tanulók közel 70%-át sarkallja a nyelvvizsga megszerzésére, 60%-uk maga is fontosnak tartja a nyelvvizsgát, és a hazai munkaerőpiaci elhelyezkedéshez is szükségesnek gondolja. A külföldi munka a diákok kevesebb mint felét készíti a nyelvvizsga megszerzésére, ami talán azzal is magyarázható, hogy nyelvvizsga nélkül is lehet külföldön munkát vállalni. A diákok csak kis részét motiválják a szülők, tanárok és barátok a nyelvvizsga megszerzésére.

Összegzés

Pilotkutatásunkban 105 debreceni gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulóval készítettünk kérdőíves felmérést. A kvantitatív kutatás során feltérképeztük a vizsgált középiskolai tanulók idegennyelv-tudását objektív és szubjektív sikertényezők szempontjából, megvizsgáltuk, hogy milyen háttértényezők húzódnak meg a sikerek mögött és milyen eszközök és aktorok hatnak a tanulók nyelvtanulására. A szakirodalom alapján felállított hipotézisekben feltételeztük, hogy a gimnáziumokban eredményesebb a nyelvtanulás, mint a szakgimnáziumokban, az idegen nyelvi óraszám nem befolyásolja az eredményeséget, a szülők iskolai végzettsége azonban igen.

Eredményeink azt mutatták, hogy a nyelvtudás objektív mutatója szerint a vizsgált tanulók 34%-a rendelkezett nyelvvizsgával, a gimnazisták között 48%, míg a szakgimnazisták között 18%. A vizsgált tanulók önértékeléssel jelentősen többen nyilatkoztak közép- vagy felsőfokú nyelvtudásról, mint ahányan nyelvvizsgával rendelkeznek. A tanulók 79%-a vallotta magát sikeres nyelvtanulónak, ez azonban a gimnáziumi tanulóknál 87%, míg a szakgimnáziumi tanulók között csak 68%. A sikeres tanulók leginkább nyelvvizsga-bizonyítványuk és beszédkészségük miatt érzik magukat sikeresnek, a sikertelenek leginkább a nyelvvizsga hiánya miatt érznek kudarcot. Eredményeink szerint a sikeres nyelvtanulás összefüggésben állt a szülők iskolai végzettségével és a tanulók nyelvtudás fontosságáról alkotott véleményével, de nem állt összefüggésben az általános iskolai idegen nyelv heti óraszámával. A nyelvtanulásra ható, iskolán kívüli eszközök és aktorok vizsgálatánál azt találtuk, hogy a középiskolai nyelvtanulók jelentős többségét segíti a rendszeresen idegen nyelven fogyasztott film, a tanulók több mint fele olvas idegen nyelvű tartalmakat és közel fele társalog külföldiekkel vagy magyar barátaival idegen nyelven. Nyelvvizsga-terveik mögött elsősorban a kilátásba helyezett felsőoktatási bemeneti kötelezettség, valamint saját belső motivációjuk húzódik meg, ezeket követi a hazai és a külföldi munkavállalás.

Kutatásunk egy későbbi szakaszában megvizsgáljuk majd, hogy a nyelvtanulási sikerre mennyire hatnak a különböző töketípusok, valamint részletesen elemeznünk kívánjuk a tanulók szöveges válaszait a nyelvrák erősségeiről és gyengeségeiről.

Irodalom

- Albert Ágnes, Tankó Gyula & Piniel Katalin (2018): A tanulók válasza a 11. évfolyamon. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 90–160. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanulas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.
- Bacsa Éva (2008). A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 18(7–8), 33.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: UNESCO-IIEP '97.
- Butler, Y. G. (2013). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Asia-Pacific Education, Language Minorities and Migration (ELMM) Network Working Paper Series*, 8.
- Cook, V. (2011). Teaching English as a Foreign Language in Europe. In Hinkel, E. (szerk.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning II*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203836507.ch9](https://doi.org/10.4324/9780203836507.ch9)
- Csapó Benő (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8(25–35).
- Csizér Kata & Dörnyei Zoltán (2002). Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 333–353.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán & Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 393–408.
- Dörnyei Zoltán (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum. DOI: [10.4324/9781410613349](https://doi.org/10.4324/9781410613349)
- Einhorn Ágnes (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály (2005). *Nyelvizsgák szintillesztése a közös európai referenciakerethez*. Budapest: Nyelvizsgát Akkreditáló Testület PH Nyelvizsgáztatási Akkreditációs Központ.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gordon Győri János (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 263–274.
- Illés Éva & Csizér Kata (2018). A nyelvtanárok válasza. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 161–188. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanulas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.
- Imre Anna (2007). Nyelvtanulás, nyelvvelismeret, nyelvtudás a középfokú iskolákban. In Vágó Irén (szerk.), *Fókuszban a nyelvvelismeret*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 107–135.
- Imre Anna (2015). Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő. In Arató Ferenc (szerk.), *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar Neveléstudományi Intézet. 101–114.
- Józsa Krisztián & Imre Ildikó Andrea (2013). Iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és nyelvvelismereti motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1).
- Kormos Judit & Csizér Kata (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 29–40.
- Kormos Judit & Csizér Kata (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x)
- Kormos Judit & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41(2), 399–412. DOI: [10.1016/j.system.2013.03.006](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006)
- Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya (2002). *Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvvelismeret, értékelés*. [Nyelvek Európai Napja, 2002]. Párizs: PTMIK.
- Kuti Zsuzsa & Öveges Enikő (2016, szerk.). *Mi a baj az iskolai nyelvvelismerettel? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*. Nyelvtudásért Egyesület. http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia_201603_tanulmánykötet.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.
- Mattheoudakis, M. & Alexiou, T. (2009). Early foreign language instruction in Greece: Socioeconomic factors and their effect on young learners' language development. In Nikolov Marianne (szerk.), *The Age Factor and Early Language Learning*. New York – Berlin: Walter de Gruyter. DOI: [10.1515/9783110218282.227](https://doi.org/10.1515/9783110218282.227)
- Novák Ildikó & Morvai Laura (2017). Fiatalok nyelvvelismeretétől az életkori és társadalmi összefüggései. *PEDACTA*, 7(1), 47–58.
- Ottó István & Nikolov Marianne (2003). Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak

nyelvérzéke. A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 34–44.

Öveges Enikő (2016). A B2 szintű nyelvi vizsga mint bemeneti követelmény megítélése a Nyelvtudásért Egyesület felmérésének eredményei alapján. In Kuti Zsuzsa & Öveges Enikő (szerk.), *Mi a baj az iskolai nyelvtanítással. A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*. Nyelvtudásért Egyesület. 32–41. http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia_201603_tanulmánykötet.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Öveges Enikő (2018). Az iskolai nyelvtanítás keretei. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. 14–28. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Öveges Enikő & Csizér Kata (2018, szerk.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás-kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Páskuné Kiss Judit (2014). *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. Géniusz Műhely 2. Budapest: MATEHETSZ Géniusz Projekt Iroda.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: [10.1037/0003-066x.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68)

Róbert Péter (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (szerk.), *Társadalmi riport*. Budapest: Társ. 193–205.

Székely Levente & Szabó Andrea (2017, szerk.). *A Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúságkutatás első eredményei*. Új Nemzedék Központ.

Szilágyi Anikó (2013). Nyelvtanulás: iskola vagy magántanár? In Karlovitz János Tibor & Torgyik Judit (szerk.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia. Oktatás, kutatás és módszertan*. Komárno: International Research Institute. 183–188.

Tánczos Judit & Máth János (2005). Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 15(12), 43–47.

Tartsayné Németh Nóra, Tiboldi Tímea & Katona László (2018). Az intézményvezetők válasza. In Öveges Enikő & Csizér Kata (szerk.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás-kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. 29–51. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.

Tomlinson, B. (2005). English as a Foreign Language. Marching Procedures to the Context of Learning. In Hinkel, E. (szerk.), *Handbook of Research in Second Language teaching and Learning II*. London: Routledge.

Tót Éva (1993). Képzés az intézményrendszeren kívül. *Educatio*, 2(3), 443–462.

Vágó Irén (2000). Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio*, 9(4), 668–690.

Jegyzetek

- ¹ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról 95. §.
- ² 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról, 2014. decemberi módosítás; 335/2014. Kormányrendelet 10. §. 2. bek.
- ³ 261/2019. Kormányrendelet 5. §.
- ⁴ <https://2010-2014.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/foglalkoztataspolitikaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/diplomamento-programot-indit-a-kormany>
- ⁵ 503/2017. (XII. 29.) Kormányrendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról
- ⁶ <https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/parlament-allamtitkar/hirek/tovabbra-elyon-a-nyelvvizsga-a-felsooktatasi-felveteli-eljaras-soran>
- ⁷ http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf Utolsó letöltés: 2019. 03. 14.
- ⁸ https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alapantanterv-tervezete_2018.08.31.pdf Utolsó letöltés: 2019. 12. 14.
- ⁹ <https://legjobbiskola.hu/institut/top/secondary> (Letöltés: 2019.12.01)
- ¹⁰ 503/2017. (XII. 29.) Korm. rendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról

Absztrakt

A magyar fiatalok nyelvtudásának javítása az elmúlt két évtized fontos oktatáspolitikai célkitűzése, az eredmények azonban nem meggyőzőek, és nagy eltérések mutatkoznak a tanulók nyelvtanulási eredményességében. A kutatások ezen különbségek hátterét számos szempontból vizsgálták és magyarázták, többek közt a motiváció, a nyelvrész, a tanulási stratégiák, az attitűd és a családi háttér területén mutatkozó eltérésekkel. Kutatásunkkal a társadalmi háttérbeli különbségek nyelvtanulási eredményességre gyakorolt hatásának további feltárására vállalkoztunk. Vizsgáltuk a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók nyelvtudásának helyzetét objektív és szubjektív szempontból, feltártuk a sikerek mögött meghúzódó háttértényezőket, és elemeztük a nyelvtanulásra ható iskolán kívüli eszközöket és aktorokat. Hipotéziseink szerint a gimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulása eredményesebb, mint a szakgimnáziumi tanulóké, az iskolai idegen nyelvi óraszámok nem befolyásolják a tanulók idegen nyelvi eredményességét, és a magasabb végzettségű szülők gyermekei eredményesebbek.

Kérdőíves pilotkutatásunkat 2018/19 fordulóján hét debreceni középiskola (négy gimnázium és három szakgimnázium) 105 tanulójának megkérdezésével végeztük el 9–12. évfolyamokon. A vizsgált tanulók 34%-a rendelkezett nyelvvizsgával, de önértékeléssel jelentősen többen számoltak be közép- vagy felsőfokú nyelvtudásról. A tanulók jelentős többsége vallotta magát sikeres nyelvtanulónak, leginkább nyelvvizsga-bizonyítványuk és beszédképességük miatt. A sikertelenek leginkább a nyelvvizsga hiánya miatt érezték kudarcot. Eredményeink szerint a sikeres nyelvtanulás korrelál a szülők iskolai végzettségével és a tanulók nyelvtudás fontosságáról alkotott véleményével, de nem áll összefüggésben az idegen nyelv tantárgy heti óraszámával az általános és középiskolában. Nyelvvizsgaszervezési terveiket elsősorban a felsőoktatási bemeneti kötelezettség, saját belső motivációjuk, valamint hazai és külföldi munkavállalási célok motiválták. A nyelvtanulási körülmények a gimnáziumokban kedvezőbbnek mutatkoztak, mint a szakgimnáziumokban.