

AZ ANGOL ÉS NÉMET NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Józsa Krisztián* és Nikolov Marianne**

* *Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Tanszék,
MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

** *Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

Az 1990-es évek óta hazai viszonyok között is komoly elvárások fogalmazódnak meg az idegennyelv-oktatással szemben. Ezek az elvárások egyaránt érzékelhetők a társadalom, az iskola és a témával foglalkozó szakemberek részéről. Feltételezték, hogy az 1989-es változások, amelyek lehetővé tették a szabad idegennyelv-választást, belátható időn belül emelni fogják az idegennyelv-oktatás színvonalát. A kedvező változások jelei megfigyelhetők, a nyelvoktatás dinamikus fejlődése azonban még várat magára. Az eltelt időszak alatt megháromszorozódott azoknak a magyaroknak a száma, akik saját bevallásuk szerint beszélnek idegen nyelven: a legutóbbi Eurobarometer felmérés szerint a magyarok 29%-a állítja, hogy képes idegen nyelven párbeszédet folytatni (*Europeans and Languages*, 2005). Ez azonban egyúttal azt is jelenti, hogy tízből hét magyar nem képes erre. Az európai nyelvpolitika célja szerint az iskolai nyelvtanulás során minden állampolgár számára elérhetővé kell tenni, hogy olyan többnyelvű egyénné váljon, aki az anyanyelvén kívül még két idegen nyelven is beszél (*Common European Framework of Reference*, 2001). Az európai emberek többsége úgy véli, hogy használható nyelvtudást a közoktatásban lehet szerezni (*Europeans and Languages*, 2005). Mindezeket figyelembe véve egyértelműen megfogalmazható: bőven van még lehetőség a fejlődésre. Tanulmányunk legáltalánosabb célja, hogy információt adjon arról, mennyiben reális ez az elvárás a magyar iskolákkal szemben.

Az utóbbi években több kutatás is foglalkozott az iskolai nyelvoktatást érintő témákkal. Ezek érintették a tanulók nyelvtanulási orientációját és motivációját (pl. *Dörnyei, Csizér és Németh*, 2006; *Nikolov*, 2003), nyelvérzékét (*Ottó*, 2003; *Ottó és Nikolov*, 2003), a nyelvi előkészítő évfolyamok eredményességét (*Nikolov és Ottó*, 2006). Saját kutatásunkhoz hasonló két korábbi projektben a tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlettségét vizsgálták angolból és németből (*Csapó és Nikolov*, 2001, 2002; *Nikolov és Csapó*, 2002). Egy harmadik, szintén nagymintás kutatást 2003-ban indítottunk (*Nikolov és Józsa*, 2003). Jelen tanulmányunkban ez utóbbi vizsgálat eredményeiről számolunk be.

A kutatás főbb kérdései

Kutatásunk célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az angolt és németet mint idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek fejlettségi szintjébe 12 éves (hatodik osztályos) és 16 éves (tizedik osztályos) korban. Az iskolával, nyelvtanulással kapcsolatos változók és az angol, valamint német nyelvi teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgáltuk.

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Mi az összefüggés az iskolatípus és a tanulók angol és német nyelvi fejlettségi szintje között? Mennyiben hasonlít egymáshoz a különböző iskolatípusba járó tanulók nyelvi készségeinek fejlettsége?
- Különbözik-e a fiúk és lányok eredménye az évek és a nyelvek keresztmetszetében?
- Milyen az összefüggés a tanulók teljesítménye és aközött, hogy elmondásuk szerint milyen gyakran találkoztak a tesztekben lévő feladatokhoz hasonlóakkal?
- Milyen az összefüggés a feladatokon nyújtott teljesítmények és a feladatok tanulók által vélt nehézségi foka között?
- Hogyan befolyásolja az eredményeket a nyelvtanulással töltött évek száma?
- Hogyan hat a nyelvtanulás intenzivitása (nyelvvórák heti gyakorisága) az eredményekre?
- Milyen az összefüggés a magánórák és a teszteken nyújtott teljesítmény között?
- Mi a tanulók hosszú távú célja a nyelvtanulással?
- Milyen az összefüggés a nyelvi készségek fejlettsége és a tanulók szocioökonómiai státusza között?
- Milyen eltérések és hasonlóságok vannak az angol és német nyelv, valamint a két vizsgált korosztály esetében feltárt összefüggéseknél?

Módszerek

Minta

Összesen 162 814 hatodik és tizedik osztályos tanuló töltötte ki az angol és német nyelvi teszteket. Elemzéseinkhez ebből az adatfelvételtől véletlen mintavétellel választottunk tanulókat. E szűkített mintában 20 804 angol és német nyelvet tanuló diák adatait dolgoztuk fel, 236 általános és 86 középiskola 1 405 tanulócsoportjából. E minta megfelelő országos lefedettséget ad, reprezentálja a képzési típusokat (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola). A szülők iskolai végzettsége és a tanuló neme szerint reprezentatívnak tekinthető. Az adatelemzésünkben részt nem vevő tanulók mérési eredményeit a nyelvtanárok helyi szinten értékelték a központi megoldókulcsok segítségével.

Mérőeszközök

Papír-ceruza tesztekkel vizsgáltuk három nyelvi készség fejlettségét (hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése és írás) a tanulók által megszokott tantervi körülmények között. Az angol és német nyelvi tesztek a *Nemzeti Alaptanterv* által előírt célokon alapultak. A két nyelv tesztjeinek azonos volt a szerkezete, felépítése, szövegtípusai, feladatípusai, hosszúsága, itemszáma. A szövegek hosszabbak és bonyolultabbak voltak tizedik osztályban, mint hatodik osztályban (minden feladatlapot közöl *Nikolov* és *Józsa*, 2003). A mérőeszközök felépítése, a feladatok, valamint a szövegek típusa hasonló volt a 2000-ben és a 2002-ben használtakéhoz (*Csapó*, 2001; *Nikolov*, 2003), de maguk a szövegek és a feladatok mások voltak. Feltételeztük, hogy a feladattípusok ismerősek a résztvevők nagy része számára, mivel nagyban hasonlítanak az iskolában használt nyomtatott tankönyvekben lévőkhöz.

Minden feladat a tartalomra (és nem a formára) összpontosított, a szövegek autentikusak voltak, kivételt ez alól csak a hallás utáni értés feladatai képeztek, ahol a tanulók számára anyanyelvi beszélőkkel készített szövegeket használtunk, mert korábbi kutatásaink szerint a hallás utáni értés a legritkábban gyakorolt készség az iskolákban (vö. *Nikolov*, 1999, 2003). A hatodik évfolyamon az írás feladatok integrálták az írást és az olvasást: a tanulók megadott szavak közül választották ki azok jelentése alapján az odailloket, majd pedig bemásolták azokat egy üres helyeket tartalmazó meghívóba. Ezen kívül egy rövid szöveg alapján személyi adatokkal kitöltötték egy formanyomtatványt. Tizedik évfolyamon a tanulók irányított fogalmazást írtak álomvakációjukról hat tartalmi pont alapján.

Mindkét évfolyamon párhuzamosak voltak az angol és német feladatlapok: azonos szövegtípusokra, feladattípusokra és itemszámra épültek. A rövid szövegeket tartalmazó, egymástól független itemekből álló, hallott és olvasott szöveg értését mérő feladatokban, valamint a hatodikos integrált feladatokban a felhasznált autentikus és adaptált szövegek lényegükben azonosak voltak, bár voltak a megfogalmazásban apró eltérések (nem törekedtünk tükörfordításra). A hosszabb összefüggő autentikus szövegre épülő feladatok szintén hasonló részkészségeket mértek, azonos vagy igen hasonló feladattípusokkal. A feladatok értékelése azonos alapelvek alapján, közös tréninget követően történt. A 10. évfolyamos fogalmazások esetében az értékelési szempontsor és a tréning szintén azonos volt. Mindezek alapján jogosan feltételezhető, hogy az angol és német tesztek azonos konstruktumot mértek, így az eredmények egybevetethetők.

A feladatlapok két változatban készültek el, amelyek csak a feladatok sorrendje szerint különböztek. A tizedikes íráskészség kivételével a tesztek 0-1 itemekből álltak. A mérőeszközök megbízhatósága (Cronbach α) 0,90 és 0,93 között volt mind az angol, mind pedig a német olvasási és írásfeladatok esetében a hatodik évfolyamon, míg 0,72 és 0,85 között a hallás utáni értés esetén. A tizedikes íráskészséget mérő feladatokat rangskálán értékelték a javítók, ennek az értékelésének megbízhatóságát két értékelő közötti egyezéssel (korrelációval) vizsgáltuk. Ez a megbízhatóság a 10. osztályban 0,91 volt az angol és 0,95 a német teszten. Minden tanuló esetében képeztük a három nyelvi készség

fejlettségét vizsgáló teszten nyújtott teljesítmény átlagát. Ezt az átlagot tekintjük elemzéseink során az angol, illetve német nyelvi készségek fejlettségi mutatójának.

A nyelvi tesztek mellett egy kérdőívet is felvettünk. Ez a tanulók családi hátterét, az angol és német nyelvből kapott év végi osztályzatokat, a heti óraszámot, a nyelvtanulás éveinek számát, a nyelvtanulással kapcsolatos terveket és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó iskolán kívüli tevékenységeket tárta fel. A kérdőíven két kérdés kapcsolódott közvetlenül a felvett tesztekhez: a tanulók ötfokú skálán jelölték, hogy (1) mennyire tartották nehéznek a feladatokat, (2) milyen gyakran oldottak meg a feladatlapon lévőkhöz hasonló feladatokat angol- illetve németórán.

Adatfelvétel

A papír-ceruza teszteket az iskolákban külső mérőbiztosok segítségével 2003 májusában vettük fel. Az olvasás tesztet, amely öt feladatot tartalmazott, egy negyvenöt perces tanórán töltötték ki a diákok, a hallás utáni értés és az írás pedig egy másik ugyanilyen hosszúságú órát igényelt ugyanazon a napon. Egy harmadik tanórán a kérdőívet töltötték ki a tanulók. Az írás feladatokat központilag értékeltük. A javítók képzésen vettek részt, közös standardok alapján dolgoztak. Az iskolák a következő tanév őszén visszajelzést kaptak saját tanulóik teljesítményéről. A teljes beszámolót az Interneten és nyomtatásban is megjelentettük (Nikolov és Józsa, 2003).

Az iskola típusának és a készségek fejlettségének összefüggése

A hatodik évfolyamos tanulók két iskolatípusba járnak: a tanulók többsége a hatodik évfolyamot nyolcosztályos általános iskolában végzi, míg néhányuk (az angolul tanulók 7, a németül tanulók 5%-a) nyolcosztályos gimnáziumba jár. A két különböző intézménytípusba járó tanulók teszteken elért eredményei szignifikánsan eltérőek. Az angol teszteken az általános iskolába járók átlagpontszáma 56,3 %p, míg a középiskolába járóké 75,7 %p. A különbség igen jelentős, közel akkora, mint a minta szórása (20,5 %p). A német teszteken elért eredmények ehhez hasonló módon alakulnak: 44,0 és 60,0 %p. A minta szórása a német esetében 18,8 %p, a képzési típusok átlagteljesítményének eltérése tehát a német esetében is közel szórásnyi. Az angolt tanulók mindkét korcsoportban szignifikánsan jobban teljesítettek németet tanuló társaiknál.

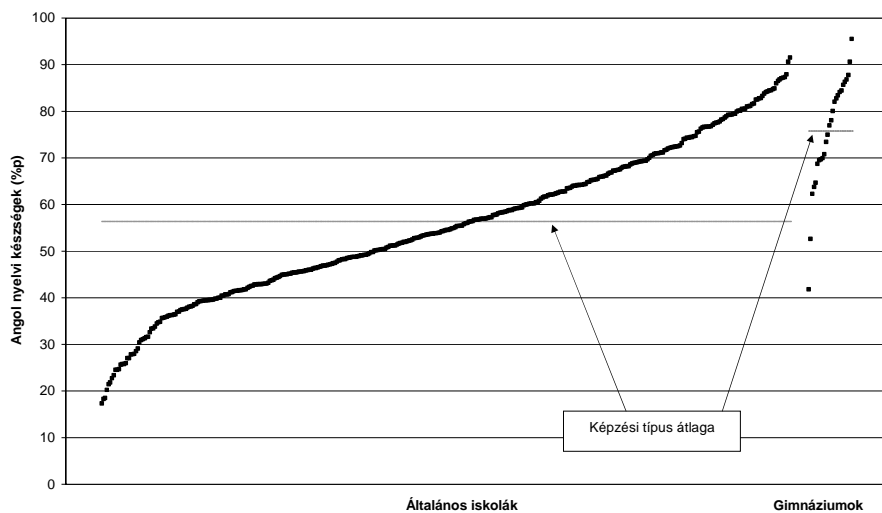
Az 1. és a 2. ábra mutatja a hatodik osztályok átlagteljesítményét angolból és németből; az ábrákon minden pont egy-egy tanulócsoportot reprezentál. Angolból és németből is hasonló jelenséget tapasztalunk: az osztályok közötti különbségek mindkét nyelv esetében szélsőségesen nagyok. A legkevésbé fejlett osztályok átlagteljesítménye szinte össze sem hasonlítható a jól teljesítőkével. Egyértelműen megállapítható, hogy a tanulók idegen nyelvi készségének fejlettségbeli különbségei tanulócsoportok közötti különbségekben is megjelennek. A tanulócsoportok létrehozásakor működő szelektációs mechanizmus az ábrákon markánsan megmutatkozik.

A tizedik osztályos tanulók esetében a helyzet még árnyaltabb, ugyanis ők háromféle képzési típus közül választhatnak. A legnagyobb presztízzsel rendelkező gimnáziumok vonzzák az ambiciózusabb és jobb képességekkel rendelkező tanulókat, akik majd a felsőoktatásban is szándékoznak részt venni. A szakközépiskolák a képzések egy szélesebb körét nyújtják, mivel a szakképzés mellett itt lehetőség nyílik a hagyományos közismereti képzésre is. A szakiskolák jórészt az általános iskolában gyengébb eredményeket elérő tanulókat szolgálják, és nem nyitják meg az utat a további tanulmányok számára. A 3. és a 4. ábra mutatja e három képzési típus tanulóinak átlagteljesítményeit, amelyeket szignifikáns különbségek jellemeznek mindkét nyelv esetén. A gimnázium angolos tanulóinak átlagosan 63,5 %-ot értek el, a szakközépiskolákban 44,0 %, míg a szakiskolákban 25,4 % az átlag. A hatodikos tanulók eredményeihez hasonlóan a német teszteken nyújtott teljesítmények szignifikánsan alacsonyabbak: az átlagpontszám a három iskolatípus esetén itt 54,2, 39,7 és 23,1 %p. A szakiskolák leszakadása látványosan megmutatkozik, a legjobban teljesítő szakiskolák osztályai azonban elérik azt a fejlettségi szintet, ahol a gyengébben teljesítő szakközépiskolai és gimnáziumi osztályok vannak. A szakközépiskolai és gimnáziumi tanulócsoportok átlagteljesítményei között átfedéseket lehet látni. Számos olyan szakközépiskolai osztály akad, ami átlagosan jobban teljesít a gimnáziumi osztályok egy részénél.

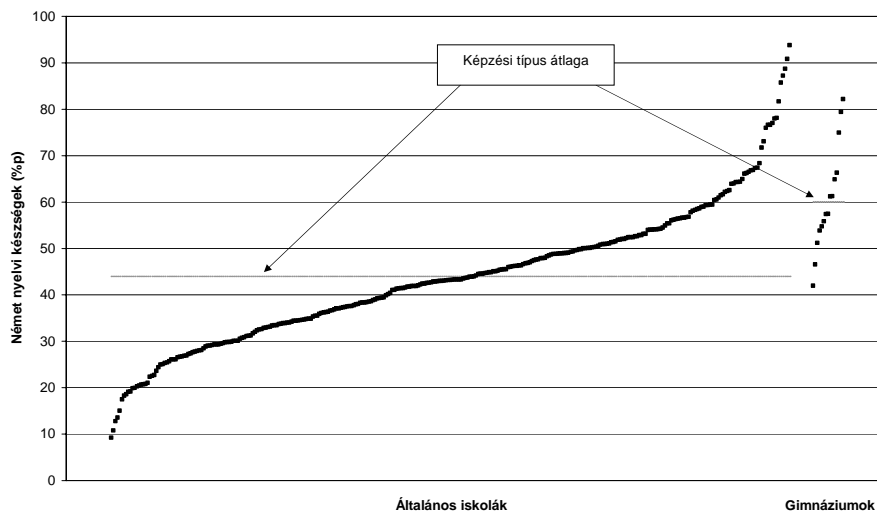
Az eredmények összhangban állnak az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos korábbi kutatási adatokkal (Csapó, 1998, 2002), és az angol és német nyelvi készségek vizsgálatára irányuló korábbi kutatások eredményeivel (Csapó, 2001; Csapó és Nikolov, 2001, 2002). Szignifikáns különbségek jellemzik a különböző képzési formákban résztvevő diákokat, a gimnazisták felülmúlják más intézményekben tanuló társaikat. Az angol és német teljesítmények között kimutatott szignifikáns különbségeknek feltehetően nyelvészeti magyarázata nem lehet, hiszen mindkettő idegen nyelv, és egyik sem rokonnyelv a magyarral. Valószínűsíthető, hogy egyéb mögöttes tényezők húzódnak meg a teljesítményekben kimutatott különbségekben – ennek magyarázatára a későbbiekben még részletesen visszatérünk.

A fiúk és lányok eredményeinek összehasonlítása

Nagy mintás felmérésekben gyakran vizsgáljuk a tanulók neme és teljesítménye közötti összefüggést. Az iskoláskor kezdetén az elemi alapkészségek fejlettségében nincs lényegi különbség a fiúk és a lányok között (Józsa, 2004). A lányok ugyanakkor általában jobb teljesítményt érnek el az iskolai tantárgyakból (Csapó, 1998, 2002). Korábbi vizsgálatok szerint a lányok idegen nyelvből is jobban teljesítettek, mint a fiúk (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Csapó, 2001). Ennek megfelelően jelen kutatásban is azt várjuk, hogy a lányok idegen nyelvi készségei fejlettebbek.

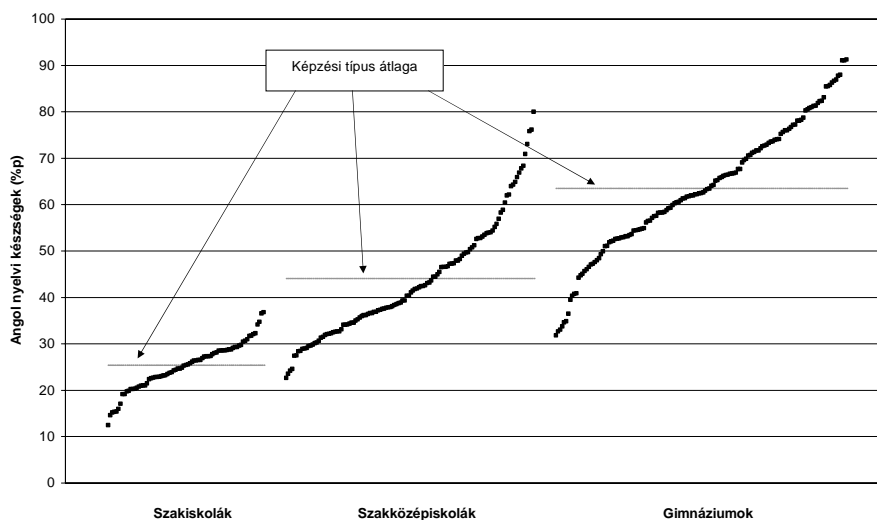


1. ábra
A hatodik osztályos, angolt tanuló csoportok teljesítménye
(minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)



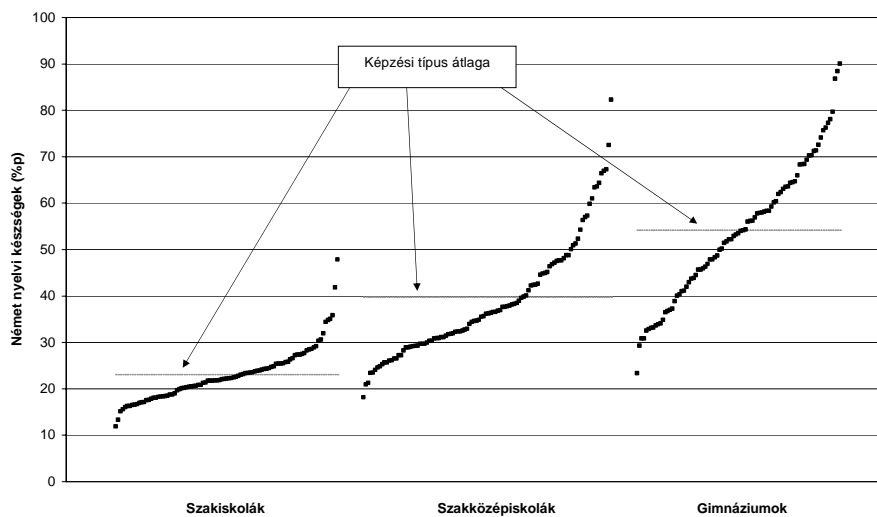
2. ábra
A hatodik osztályos, németet tanuló csoportok teljesítménye
(minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)

Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők



3. ábra

A tizedik osztályos, angolt tanuló csoportok teljesítménye a három képzési típusban (minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)



4. ábra

A tizedik osztályos, németet tanuló csoportok teljesítménye a három képzési típusban (minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)

1. táblázat. Nemek közötti különbségek az idegen nyelvi készségek fejlettségben (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások)*

| Készségek | | Évfolyam | | | |
|----------------|------|----------|---------|---------|---------|
| | | 6. | | 10. | |
| | | Angol | Német | Angol | Német |
| Olvasás | Lány | 53 (22) | 43 (19) | 37 (24) | 34 (22) |
| | Fiú | 51 (23) | 38 (19) | 36 (24) | 32 (22) |
| Írás | Lány | 66 (23) | 54 (24) | 36 (31) | 21 (29) |
| | Fiú | 59 (26) | 44 (26) | 29 (31) | 13 (23) |
| Hallás | Lány | 60 (20) | 46 (21) | 78 (17) | 69 (22) |
| | Fiú | 59 (22) | 43 (21) | 79 (16) | 67 (22) |
| Tesztek együtt | Lány | 60 (19) | 48 (18) | 50 (22) | 41 (21) |
| | Fiú | 56 (21) | 42 (19) | 47 (21) | 37 (20) |

*A nemek közötti különbség minden esetben $p < 0,001$ szinten szignifikáns.

Előzetes várakozásaink igazolódtak: a lányok eredményei szignifikánsan magasabbak a fiúkénál mind az angol, mind pedig a német esetén, és mindkét évfolyamon (1. táblázat). Az angol teszteken nyújtott teljesítmény mindkét nemnél magasabb, mint a németen elért eredmény (Nikolov és Józsa, 2003). A legnagyobb előnnyel az írás esetén rendelkeznek a lányok mindkét évfolyamon, míg az olvasás és a hallás utáni értés esetén kisebb a különbség a lányok és a fiúk között. Az angol nyelv esetében a hatodikos és a tizedikes tanulók esetében is olyan kismértékű (1–2 %p) a nemek közötti eltérés, hogy ennek szakmai jelentősége elhanyagolható. A fiúk teljesítménye az idegen nyelvi írásban – a felmérésben szereplő egyetlen produktív készségben – a német esetén nagyon alacsony (13 %p), és bár a lányok jobban teljesítettek náluk, az ő eredményeik is gyengék (21 %p). A szórások nagyok, ami azt jelzi, hogy nagyon sokféle teljesítményt produkált mindkét nem. A fiúk és a lányok között a legnagyobb eltérést a német íráskészség esetén találtuk. Ez az eredmény összhangban áll egy angol és német nyelvi teljesítményt vizsgáló 2000-ben végzett nagymintás felmérés eredményével (Csapó, 2001). Mindkét mérésben felülmúlták a lányok a fiúkat minden készség esetén, és a legnagyobb különbséget az írás esetén mérték.

A teljesítmény és a teszt feladattípusainak ismerőssége közötti összefüggés

Fontos kérdés, hogy a feladattípusok ismerőssége, illetve a feladattípusok szokatlanságának hatása befolyásolja-e esetleg az eredményeket. Korábban említettük már, hogy a felmérésben szereplő feladattípusok hasonlóak voltak a széles körben használt tanköny-

vekben előforduló feladatokhoz. Olyan típusú feladatok voltak köztük, mint például a párosítás, szövegkiegészítés, feleletválasztós kérdés, rövid szöveg alkotása. A tanulók a tesztek kitöltését követően egy kérdőív ötfokú skáláján jelölték, hogy milyen gyakran volt alkalmuk a tesztekben lévőkhöz hasonló feladatok megoldására. Külön kérdés irányult a hallás, az olvasás és az írás feladatokra.

A 2. táblázat megadja a tanulók százalékos megoszlását aszerint, hogy saját megítélésük szerint milyen gyakran találkoztak a tesztekben szereplő feladatokhoz hasonlóakkal tanórán. Az adatok egyértelmű tendenciát mutatnak: az angolos osztályokból több tanuló állítja, hogy a tesztekben szereplőkhöz hasonló feladatokat gyakran vagy nagyon gyakran oldottak meg, mint a németes osztályokból. Szignifikánsan több tanuló választotta a soha, a néha vagy az alkalmanként kategóriát a németet tanulók, mint az angolt tanulók közül. Összhangban az órai megfigyelésekkel (Nikolov, 1999) és a tanórai tevékenységek gyakoriságával (Nikolov, 2003) kapcsolatos vizsgálatok adataival, az olvasás és az írás feladatok gyakoriságának átlagai ebben a vizsgálatunkban is konzisztens módon magasabbak, mint a hallás utáni értésre vonatkozó feladatoké.

2. táblázat. A tesztekben szereplőkhöz hasonló feladatok tanórai előfordulásának gyakorisága

| Évf. | Nyelv | Készség | Tanulók aránya (%) | | | | | Átlag | Szórás |
|------|-------|---------|---|--------|-------------|----------|----------------|-------|--------|
| | | | Milyen gyakran oldanak meg ilyen feladatokat? | | | | | | |
| | | | Soha | Ritkán | Néhány-szor | Gyak-ran | Nagyon gyakran | | |
| 6. | Angol | Hallás | 9 | 23 | 32 | 28 | 8 | 3,02 | 1,09 |
| | | Olvasás | 4 | 14 | 24 | 38 | 19 | 3,54 | 1,08 |
| | | Írás | 4 | 10 | 18 | 36 | 32 | 3,81 | 1,10 |
| | Német | Hallás | 12 | 31 | 31 | 21 | 5 | 2,75 | 1,07 |
| | | Olvasás | 5 | 15 | 27 | 36 | 17 | 3,45 | 1,10 |
| | | Írás | 5 | 11 | 21 | 35 | 28 | 3,71 | 1,13 |
| 10. | Angol | Hallás | 11 | 26 | 32 | 26 | 5 | 2,88 | 1,08 |
| | | Olvasás | 8 | 19 | 28 | 35 | 10 | 3,21 | 1,10 |
| | | Írás | 10 | 23 | 28 | 29 | 10 | 3,07 | 1,15 |
| | Német | Hallás | 14 | 34 | 30 | 18 | 4 | 2,63 | 1,06 |
| | | Olvasás | 11 | 23 | 28 | 31 | 8 | 3,03 | 1,13 |
| | | Írás | 14 | 28 | 24 | 25 | 10 | 2,90 | 1,21 |

Az átlagok mindegyike magasabb az angolnál, mint a németnél, ezért valószínűsíthető, hogy az angol teszteken nyújtott jobb teljesítmény összefüggésben áll a hasonló típusú feladatok gyakoribb órai előfordulásával, hiszen ez több gyakorlási lehetőséget jelent. Más szóval, lehetséges, hogy az angolt tanuló diákok több előnyhöz jutnak az órai gyakorlások révén, az ő tanórai tapasztalataik jobban kapcsolódnak a tesztek felépítéséhez.

A hatodik és tizedik évfolyam összevetése fényt derít arra, hogy mindhárom készség feladatai a tanulók szerint gyakrabban fordultak elő hatodik évfolyamon, mint tizedik évfolyamon, mindkét nyelv esetén. Leggyakrabban az írást és olvasást integráló feladatok fordulnak elő (a hatodikosok tesztjei tartalmaztak ilyeneket), amikor a diákoknak szavakat kell beilleszteni egy szövegbe a jelentésük alapján: az angol nyelvet tanuló hatodikosok 68, míg a németesek 63%-a mondta, hogy ilyen jellegű feladatokat gyakran vagy nagyon gyakran oldottak meg az órákon (átlagok: 3,81; 3,71; l. 2. táblázat).

A 3. táblázat a tanulók teszteken elért teljesítményét abban a bontásban adja meg, hogy saját megítélésük szerint milyen gyakran oldanak meg ilyen jellegű feladatokat. A tendencia egyértelmű: a több gyakorlás fejlettebb nyelvi készségekhez vezet mindhárom készség és mindkét nyelv esetén. A szórások azonban jelentősek, ami arra utal, hogy a nyelvi fejlődéshez több kell, mint a feladattípusok rendszeres gyakorlása. A feladatoknak a tanulók szintjéhez kell igazodniuk ahhoz, hogy hatékonyak legyenek.

A varianciaanalízisek F-értékei alapján a tizedik évfolyamosok íráskészségénél a legmarkánsabb a különbség a feladattípus ismertsége szerinti részminták között (3. táblázat). – Úgy véljük, a tanárok egy része azt feltételezi, hogy létezik egyfajta küszöbérték az írásnál: a tanulónak el kell érniük egy bizonyos nyelvi szintet, hogy képesek legyenek a szövegalkotásra egy idegen nyelven. Elég egyértelműnek tűnik, hogy azoknak, akik soha nem próbáltak még rövid irányított fogalmazást sem írni, nincs jó esélyük sikeresen teljesíteni a tesztet.

3. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a hasonló feladatok órai előfordulása szerint

| Évf. | Nyelv | Készség | Átlag (Szórás) | | | | | F* |
|------|-------|---------|----------------|---------|------------|---------|----------------|-----|
| | | | Soha | Ritkán | Néhányszor | Gyakran | Nagyon gyakran | |
| 6. | Angol | Hallás | 55 (21) | 57 (21) | 61 (21) | 62 (20) | 64 (21) | 26 |
| | | Olvasás | 46 (23) | 47 (23) | 48 (23) | 54 (21) | 58 (21) | 55 |
| | | Írás | 52 (26) | 55 (25) | 59 (25) | 65 (23) | 67 (23) | 53 |
| | Német | Hallás | 42 (21) | 43 (20) | 45 (21) | 49 (22) | 49 (25) | 13 |
| | | Olvasás | 35 (20) | 36 (19) | 39 (19) | 43 (19) | 47 (20) | 42 |
| | | Írás | 39 (26) | 40 (25) | 46 (25) | 53 (24) | 56 (25) | 50 |
| 10. | Angol | Hallás | 68 (20) | 76 (18) | 80 (15) | 84 (14) | 84 (14) | 100 |
| | | Olvasás | 23 (18) | 30 (21) | 36 (23) | 41 (24) | 46 (26) | 74 |
| | | Írás | 10 (20) | 20 (26) | 34 (30) | 44 (31) | 48 (33) | 182 |
| | Német | Hallás | 59 (22) | 65 (21) | 71 (21) | 76 (21) | 82 (18) | 76 |
| | | Olvasás | 24 (15) | 29 (19) | 33 (22) | 37 (22) | 43 (27) | 51 |
| | | Írás | 5 (14) | 10 (20) | 16 (26) | 28 (31) | 30 (32) | 113 |

*A variancia-analízis F értékei minden esetben $p < 0,001$ szinten szignifikánsak.

A teljesítmény és a feladatok relatív nehézsége közötti összefüggések

Vizsgálatunkban megkértük a tanulókat, értékeljék a feladatok nehézségét egy ötfokú skálán (4. táblázat). Az adatok szembetűnő különbségeket mutatnak: a hatodikos tanulók a hallás utáni szövegértést találták a legnehezebbnek mindkét nyelvből, míg tizedik évfolyamon ez tűnt a legkönnyebbnek. Más szempontból az adatok összhangban vannak a többi területen is megmutatkozó tendenciával: a németes tanulók nagyobb arányban sorolták be mindhárom készséget a nehéz vagy a nagyon nehéz kategóriába, mint az angolos tanulók, és közülük kevesebben találták a feladatokat egyszerűnek vagy nagyon egyszerűnek. Az átlagok az angol esetén mindig magasabbak, mint a német esetén, ami azt jelzi, hogy az angol feladatokat könnyebbnek érezték a tanulók. Bár az angol esetén a nagyobb gyakoriságok az éppen jó vagy a könnyű kategóriába esnek, tizedik évfolyamon az olvasás kivétel ez alól: a tanulók 41 százaléka találta az olvasásfeladatokat nehéznek. A tizedik évfolyamon a hallás utáni értés feladatait 67% találta egyszerűnek vagy nagyon egyszerűnek. Ami a németet illeti, úgy tűnik, a feladatok kevésbé feleltek meg a tanulók szintjének: a feladatok többnyire a skála az éppen jótól nehézig tartó oldalán helyezkedtek el, különösen a tizedik évfolyamosoknál az olvasás és írás területén. A szórássok meglehetősen magasak, 0,98 és 1,26 közötti értékek körül mozognak, ami arra utal, hogy a tanulók között elég nagy különbségek vannak.

4. táblázat. A tesztekben szereplő feladatok nehézsége a tanulók megítélése szerint

| Évf. | Nyelv | Készség | Tanulók aránya (%) | | | | | Átlag | Szórás |
|------|-------|---------|---|-------|----------|--------|---------------|-------|--------|
| | | | A megoldott feladatok mennyire voltak könnyűek vagy nehezek számodra? | | | | | | |
| | | | Nagyon nehéz | Nehéz | Éppen jó | Könnyű | Nagyon könnyű | | |
| 6. | Angol | Hallás | 8 | 23 | 32 | 26 | 11 | 3,10 | 1,11 |
| | | Olvasás | 3 | 16 | 35 | 32 | 14 | 3,37 | 1,02 |
| | | Írás | 2 | 8 | 25 | 35 | 29 | 3,81 | 1,01 |
| | Német | Hallás | 18 | 33 | 29 | 14 | 6 | 2,56 | 1,10 |
| | | Olvasás | 7 | 21 | 38 | 25 | 8 | 3,07 | 1,04 |
| | | Írás | 5 | 12 | 29 | 33 | 21 | 3,54 | 1,10 |
| 10. | Angol | Hallás | 5 | 8 | 20 | 32 | 35 | 3,85 | 1,13 |
| | | Olvasás | 16 | 41 | 29 | 10 | 3 | 2,42 | 0,98 |
| | | Írás | 23 | 23 | 27 | 18 | 9 | 2,69 | 1,26 |
| | Német | Hallás | 12 | 18 | 28 | 24 | 18 | 3,18 | 1,25 |
| | | Olvasás | 20 | 43 | 26 | 8 | 3 | 2,32 | 0,99 |
| | | Írás | 31 | 28 | 23 | 13 | 5 | 2,33 | 1,19 |

A tanulók németből mindkét évfolyamon alacsonyabb szinten teljesítettek, mint angolból. Ebből a szempontból a tanulók meglátása a feladatok nehézségét illetően összhangban van az eredményekkel: a németes tanulók angolos társaiknál nehezebbeknek vélték a feladatokat, és azok valóbban nehezebbek is voltak számukra.

A feladatok nehézségének megítélése konzisztens összefüggést mutat a teszteken elért teljesítménnyel. Mindkét évfolyam és mindkét nyelv esetén igaz, hogy minél könnyebbnek észlelték a feladatokat a tanulók, annál jobban teljesítettek azokon, és fordítva (5. táblázat). A legszélsőségesebb eredményeket angolból és németből is az írás területén találtuk tizedik osztályban: azoknak az angolos és németes tanulóknak az átlagos teljesítménye, akik az íráskészség feladatait találták a legnehezebbnek, 7 és 3 %p, míg azon társaiké, akik ezeket a feladatokat a nagyon könnyű kategóriába sorolták, 61 és 43 %p.

A varianciaanalízis F értékei, amelyek nagy különbségeket jeleznek a részminták között, mindkét évfolyamon magasabbak az angol esetén, és kifejezetten magasak a tizedik évfolyam angolos tanulóinál az írás területén. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók nagy része reális és egyértelmű képpel rendelkezik arról, mekkora kihívást jelent számára egy-egy feladat, és ezzel kapcsolatos megfigyeléseik összhangban állnak teljesítményükkel.

5. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a feladat nehézségének tanulói megítélése szerint

| Évf. | Nyelv | Készség | Átlag (Szórás) | | | | | F* |
|------|-------|---------|----------------|---------|----------|---------|---------------|-----|
| | | | Nagyon nehéz | Nehéz | Éppen jó | Könnyű | Nagyon könnyű | |
| 6. | Angol | Hallás | 46 (19) | 50 (19) | 59 (19) | 67 (19) | 75 (19) | 295 |
| | | Olvasás | 37 (19) | 42 (20) | 47 (21) | 58 (21) | 68 (21) | 263 |
| | | Írás | 33 (20) | 43 (23) | 54 (22) | 65 (21) | 77 (20) | 399 |
| | Német | Hallás | 37 (18) | 41 (19) | 46 (20) | 56 (21) | 62 (26) | 119 |
| | | Olvasás | 31 (17) | 35 (17) | 40 (18) | 47 (20) | 53 (20) | 106 |
| | | Írás | 29 (21) | 36 (24) | 44 (23) | 55 (24) | 64 (23) | 180 |
| 10. | Angol | Hallás | 55 (21) | 60 (20) | 73 (16) | 81 (12) | 87 (11) | 477 |
| | | Olvasás | 24 (15) | 31 (19) | 41 (24) | 57 (28) | 59 (32) | 234 |
| | | Írás | 7 (16) | 18 (23) | 41 (27) | 58 (26) | 61 (29) | 761 |
| | Német | Hallás | 50 (20) | 54 (19) | 66 (19) | 77 (16) | 88 (14) | 468 |
| | | Olvasás | 23 (13) | 29 (17) | 38 (22) | 55 (30) | 55 (35) | 200 |
| | | Írás | 3 (11) | 9 (17) | 27 (29) | 43 (31) | 43 (33) | 400 |

*A variancia-analízis F értékei minden esetben $p < 0,001$ szinten szignifikánsak.

A teszteken elért teljesítmény és az észlelt feladatnehézség korrelációi 0,31-0,64 közöttiek, gyengétől az erősig terjedő összefüggéseket jelezve ezzel a két változó között. Az összefüggések a hatodikosoknál az angol esetén valamivel erősebbek. A tizedikesek-

nél az írásnál nincs különbség az angolosok és a németesek között a korrelációk erősségében, a hallás utáni értés esetén pedig a német esetén magasabb a korreláció. A három készség korrelációi között mindkét nyelvnél, mindkét évfolyamon szignifikáns különbség van: az írás esetén a leggyengébbek a korrelációk, a legerősebbek pedig az olvasásmegértés esetében (6. táblázat).

6. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségének összefüggése a feladat nehézségének tanulói megítélésével, valamint a hasonló feladatok tanórai előfordulásának gyakoriságával

| Készségek | Évfolyam | | | |
|---|----------|-------|-------|-------|
| | 6. | | 10. | |
| | Angol | Német | Angol | Német |
| A teljesítmény és a feladatnehézség megítélésének korrelációi | | | | |
| Hallás | 0,42 | 0,32 | 0,55 | 0,59 |
| Írás | 0,39 | 0,31 | 0,42 | 0,42 |
| Olvasás | 0,47 | 0,39 | 0,64 | 0,54 |
| A teljesítmény és a hasonló feladatok órai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk | | | | |
| Hallás | 0,13 | 0,11 | 0,28 | 0,28 |
| Írás | 0,18 | 0,20 | 0,26 | 0,23 |
| Olvasás | 0,19 | 0,22 | 0,38 | 0,33 |
| A feladat nehézségének megítélése és a hasonló feladatok órai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk | | | | |
| Hallás | 0,26 | 0,32 | 0,36 | 0,42 |
| Írás | 0,31 | 0,35 | 0,45 | 0,48 |
| Olvasás | 0,30 | 0,33 | 0,27 | 0,27 |

Minden korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

A tanulók teljesítménye és a feladatok tanórai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk szignifikánsak, a gyengétől a közepesig terjedő összefüggéseket tükröznek (0,11-től 0,38-ig). A korrelációk szignifikánsan alacsonyabbak hatodikban, mint tizedikben; hasonlóan alakulnak a két nyelv esetén. Ez azt sejteti, hogy a feladattípus ismerőségének magasabb évfolyamon erősebb befolyása van a teszten elért eredményre.

A feladatok észlelt nehézsége és a tanórai előfordulás gyakorisága közti korrelációk közepes erősségűek, 0,26–0,48 között vannak, a német esetén (a tizedikes olvasás kivételével) szignifikánsan erősebbek. Az eredmények alátámasztják, hogy a tesztben szereplő feladatokat könnyebbnek ítélik a tanulók abban az esetben, ha a tanórákon is találkoznak hasonlóakkal (6. táblázat).

A nyelvtanulással töltött idő és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggések

Az eddigiekben a tanulók megítélésére alapozva a tesztekben előforduló feladattípusok tanórai előfordulását, nehézségét, valamint a tanulók teljesítményét vizsgáltuk. Az itt következő elemzésekben a nyelvtanulással eltöltött idő szerepével foglalkozunk. Két kérdésre keressük a választ: hogyan befolyásolja az eredményeket a nyelvtanulás években mért hossza, illetve a heti óraszám?

A 7. táblázatban közölt korrelációk mutatják a nyelvtanulással töltött évek és a tanulók teszteken nyújtott teljesítménye közötti összefüggéseket. A korrelációk szignifikáns, de gyenge összefüggést tükröznek mindkét évfolyamon és mindhárom készség esetén. Kutatási hipotéziseinkben erősebb összefüggést vártunk a tanulással eltöltött évek és a teljesítmény között. Bár a kötelező idegennyelv-oktatás a negyedik évfolyamon kezdődik, a tanulók több mint fele az általános iskola alacsonyabb évfolyamán kezd el nyelvet tanulni (Vágó, 2005). Ez azt jelenti, hogy a hatodik osztályos tanulók közül néhányan már hat éve tanulnak angolt vagy németet, míg mások csak öt, négy vagy három éve.

Tizedik osztályban a helyzet még komplexebb, mivel itt a nyelvtanulás leghosszabb időszaka akár tíz év is lehet, míg a legrövidebb csupán két év. Ez utóbbi esetben a tanulók a kilencedik osztályban kezdték el tanulni a célnyelvet, általános iskolában valószínűleg egy másik nyelvet tanultak. – Utalunk itt arra, hogy bár a *Nemzeti Alaptanterv* (2003) egy idegen nyelv tanulását minden tanuló számára kötelezően előírja negyedik osztályos (tíz éves) kortól, valójában a populáció tíz százaléka nem kezd el ekkor egy nyelvet sem, és még a kilencedik évfolyamon is található hat százalék, akik semmilyen idegen nyelvet nem tanulnak, mivel felmentésük van alóla (Vágó, 2005).

A 7. táblázat korrelációi – alacsony értékeik ellenére – megerősítik, hogy minél régebb óta tanul valaki angolul vagy németül, annál jobban teljesít a teszteken. Az alacsony korrelációk egyúttal azon programok erős kritikáját is maguk után vonják, amelyekben a tanulók részt vesznek. A hallás utáni szövegértés esetén is erősebb összefüggés lett volna várható, ugyanis ennek a fejlesztése a kezdeti évek elsődleges célja.

7. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége és a nyelv tanulásával töltött évek számának korrelációja

| Készségek | Évfolyam | | | |
|------------------|----------|-------|-------|-------|
| | 6. | | 10. | |
| | Angol | Német | Angol | Német |
| Olvasás | 0,24 | 0,29 | 0,23 | 0,23 |
| Írás | 0,21 | 0,19 | 0,22 | 0,19 |
| Hallás | 0,23 | 0,22 | 0,25 | 0,25 |
| Készségek együtt | 0,25 | 0,27 | 0,26 | 0,25 |

Minden korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

A 8. táblázat a hatodik osztályos tanulók százalékos megoszlását mutatja aszerint, hogy hány éve tanulják a nyelvet. A két nyelv esetén az eloszlások nagyon hasonlóak: az angol vagy német nyelvet tanulók 45%-a tanulja a célnyelvet három éve, azaz a kötelező ideje. A tanulók nyolc százaléka tanulja a nyelvet rövidebb ideje, mint az kötelező lenne, míg a tizenkét évesek 47%-a tanulja az angol vagy német nyelvet régebb óta, mint az várható lenne, azaz négy vagy több éve. Érdeemes megjegyezni, az angolos tanulók 4, a németeseknek pedig 2 százaléka már az óvodában elkezdett ismerkedni az idegen nyelvvel. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az iskolák már egy, két vagy három évvel a kötelező kezdés előtt (ami a 4. osztály) indítanak idegen nyelvi programokat. Az ok egyszerű: minden iskola a tanulói száma alapján kap támogatást, éppen ezért minél több tanulót (szülő) képes az iskola vonzani, annál több anyagi támogatásban részesül. Mivel a korai idegen nyelvi program a szülők számára központi fontosságú annak eldöntésében, hogy melyik iskolát válasszák gyermekük számára, egyre több iskola biztosítja annak a lehetőségét, hogy a tanulók egy idegen nyelvet minél előbb megismerhessenek. Ezen általános tendencia mellett a német mint kisebbségi nyelv extra támogatást is kap, éppen ezért a német nyelv tanítására még több pénzt fordítanak (Imre, 1999).

8. táblázat. A hatodik tanulók megoszlása az idegen nyelv tanulásával töltött évek száma szerint (%)

| Nyelv | ≤2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7≤ |
|-------|----|----|----|---|----|----|
| Angol | 8 | 45 | 19 | 6 | 18 | 4 |
| Német | 8 | 45 | 17 | 6 | 22 | 2 |

A 9. táblázat tartalmazza a hatodik osztályos tanulók teszteken elért eredményeit annak függvényében, hogy hány éve tanulják az angolt vagy a németet. Azok a tanulók, akik negyedik osztályban kezdtek el angolt vagy németet tanulni, némileg alacsonyabb teljesítményt értek el, mint társaik négyévnyi tanulás után, majd őket követik a sorban az öt, illetve hat éve tanulók. Ez utóbbi csoportba tartoznak azok, akik első osztályban, hat éves korban kezdték el tanulni az idegen nyelvet. Érdekes módon, azon tanulók, akik már óvodában kezdték a nyelvtanulást (azaz több mint hét éve tanulják a nyelvet) nem rendelkeznek előnnyel a többiekhez képest (kivételez alól az olvasáskészség a német esetén), ami azt jelenti, hogy az iskoláskor előtti idegennyelv-oktatás nem tűnik hatékonynak. Éppen ellenkezőleg: a csoportból azok a tanulók, akik hat éve tanulják a nyelvet, valamivel jobb eredményeket értek el. A két vagy ennél kevesebb éve nyelvet tanuló diákok eredményei elgondolkodtatóak, ugyanis az átlagok itt magasabbak, mint a három éve tanulók esetében. A legvalószínűbbnek tűnő magyarázat ez lehet, hogy ezek a diákok második idegen nyelvként tanulják az angolt vagy a németet. Korábbi kutatásokból azt is tudjuk, hogy bár csak egy idegen nyelv kötelező általános iskolában, néhány tanuló többet is tanul. Ők jobban teljesítenek társaiknál, általában jobb kognitív képességekkel, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999).

Mindazonáltal a 9. táblázat eredményei ugyanazt mutatják, mint a 7. táblázat alacsony korrelációi. A teljesítmények szisztematikusan változnak a nyelvtanulás éveinek

számával, de az összefüggések nem túl erősek. Ez nem meglepő, ugyanis korábbi kutatási eredmények mutatják, hogy a fiatal tanulók nagyon lassan fejlődnek (Nikolov és Mihaljevic Djigunovic, 2006), éppen ezért nem lenne reális például azt várni, hogy hatodik osztályos tanulók hatévnnyi tanulás után kétszer annyi pontot érjenek el, mint három éve tanuló társaik.

9. táblázat. A hatodikos tanulók idegen nyelvi készségének fejlettsége a nyelvtanulás éveinek száma alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p)

| Nyelv | Készség | Hány éve tanulja a nyelvet? | | | | | |
|-------|---------|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | ≤2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7≤ |
| Angol | olvasás | 49 (25) | 45 (20) | 56 (22) | 58 (22) | 60 (22) | 58 (23) |
| | írás | 58 (28) | 57 (23) | 68 (23) | 70 (23) | 70 (23) | 68 (25) |
| | hallás | 56 (24) | 55 (19) | 64 (20) | 63 (22) | 68 (20) | 66 (21) |
| | együtt | 54 (24) | 52 (18) | 62 (19) | 64 (20) | 66 (19) | 64 (21) |
| Német | olvasás | 36 (19) | 36 (18) | 42 (19) | 44 (21) | 50 (19) | 52 (22) |
| | írás | 46 (28) | 45 (25) | 51 (26) | 52 (26) | 58 (23) | 53 (26) |
| | hallás | 45 (25) | 41 (19) | 44 (19) | 49 (23) | 53 (21) | 53 (22) |
| | együtt | 42 (21) | 41(17) | 45 (18) | 48 (20) | 54 (18) | 52 (20) |

A tizedikes tanulók többsége hat, hét (32 és 35%), vagy több mint nyolc éve (35 és 43%) tanul már angolul vagy németül (10. táblázat). A nyelvtanulással töltött évek száma szignifikánsabb magasabb a német esetén: 82% töltött hat vagy annál is több évet német tanulással, míg ugyanez az arány az angol esetén 67%. Ez alapján az lenne várható, hogy a németes tanulók jobbak az angolos tanulóknál, de ahogyan ezt már bemutattuk, nem ez a helyzet: az angolosok teljesítménye minden esetben magasabb. Ezért feltételezhető, hogy más tényezők felelősek a különbségekért.

10. táblázat. A tizedikes tanulók megoszlása az idegen nyelv tanulásával töltött évek száma szerint

| Nyelv | Legfeljebb 2 | 3/4/5 | 6/7 | Legalább 8 |
|-------|--------------|-------|-----|------------|
| Angol | 23 | 10 | 32 | 35 |
| Német | 10 | 7 | 39 | 43 |

Minél hosszabb ideje tanulják a tizedikesek az idegen nyelvet, teljesítményük átlagosan annál jobb (11. táblázat). A különböző ideje nyelvet tanulók között szignifikáns különbségek vannak. A különbségek a hallott szöveg értésében a legnagyobbak.

Elemzéseinkben megvizsgáltuk, mekkora különbségek vannak az eltérő heti óraszámú idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek fejlettsége között (5-8. ábra). A hatodik osztályos tanulókat három részmintára osztottuk, míg a tizedikesek számára

négy különböző kategóriát hoztunk létre a heti óraszám szerint. A tendencia azonos: minél gyakrabban találkoznak a tanulók az idegen nyelvvel, annál magasabb az átlagteljesítményük, habár a részminták között nagy átfedések vannak. Nagyon fontos jelenség, hogy az alacsonyabb óraszámú nyelvet tanuló osztályok közül soknak a teljesítménye jelentős mértékben felülmúlja a magasabb óraszámú nyelvet tanuló csoportokét (11. táblázat).

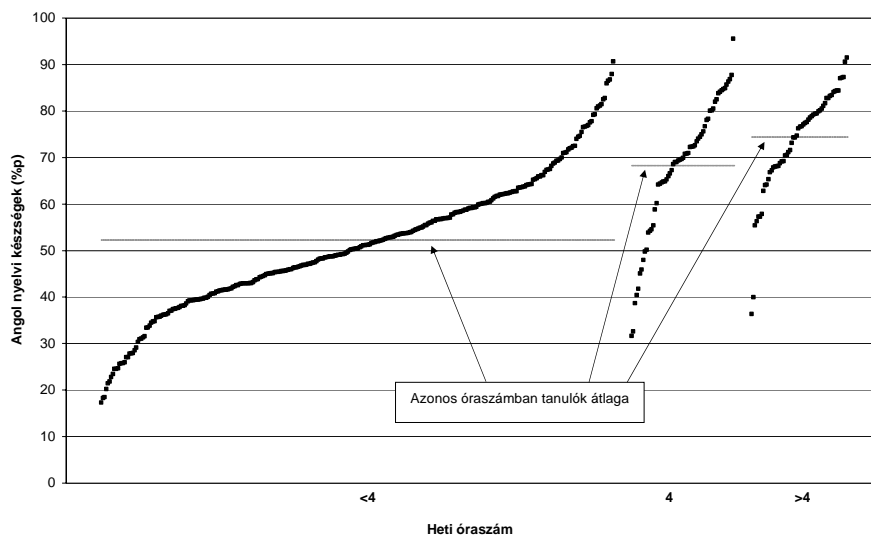
11. táblázat. A tizedikes tanulók idegen nyelvi készségének fejlettsége a nyelvtanulás éveinek száma alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p)

| Nyelv | Készség | Hány éve tanulja a nyelvet? | | | | F* |
|-------|---------|-----------------------------|---------|---------|---------|-----|
| | | ≤2 | 3-5 | 6-7 | 8≤ | |
| Angol | olvasás | 27 (18) | 34 (23) | 37 (23) | 43 (26) | 94 |
| | írás | 21 (25) | 29 (30) | 33 (31) | 40 (33) | 81 |
| | hallás | 71 (20) | 78 (17) | 79 (16) | 83 (13) | 110 |
| | együtt | 40 (18) | 47 (20) | 49 (21) | 55 (22) | 117 |
| Német | olvasás | 23 (15) | 27 (20) | 31 (20) | 38 (24) | 64 |
| | írás | 6 (16) | 11 (23) | 16 (26) | 21 (29) | 43 |
| | hallás | 56 (22) | 63 (24) | 67 (21) | 73 (21) | 72 |
| | együtt | 28 (15) | 34 (19) | 38 (19) | 44 (21) | 76 |

*A variancia-analízis F értékei minden esetben $p < ,001$ szinten szignifikánsak.

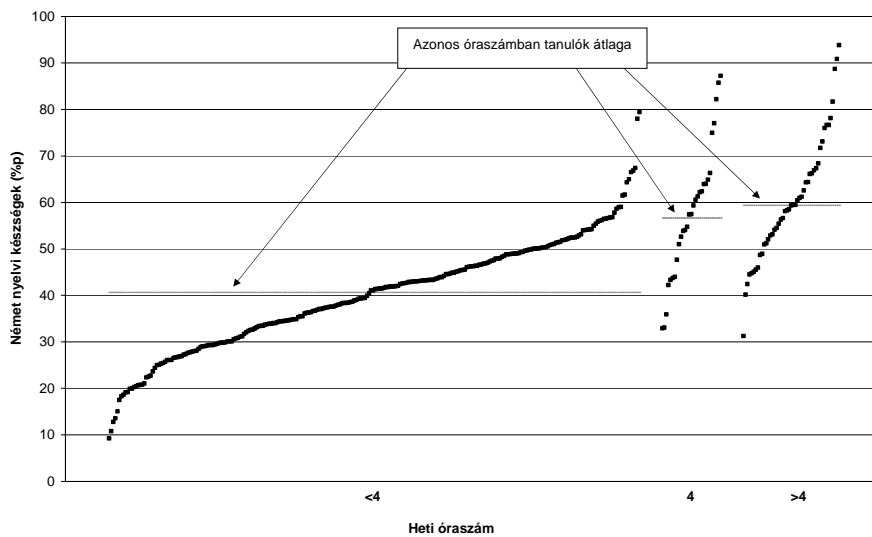
A tizedikes németet tanulók esetében (8. ábra) azonban van egy jól észrevehető eltérés a többi ábrához képest: azon németes tanulócsoportok átlagteljesítményei, akik több mint hat órában tanulják a nyelvet, alacsonyabb, mint azon társaiké, akiket hat órában tanítanak. Ez figyelemreméltó és egyben elgondolkodtató eredmény, de szinte lehetetlen megmagyarázni, hogy miért ez a helyzet. Elképzelhető, hogy a tanulók alacsonyabb motivációja és képességei, valamint az oktatás minősége is szerepet játszhat benne.

Összegezve megállapítható, hogy a nyelvtanulás éveiben mért idő, a heti óraszám és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolatokat szisztematikus, de gyenge összefüggés jellemzi. Egy kivétel azonban van: a tizedik évfolyamos tanulók közül azok, akik a német nyelvet a legintenzívebben tanulják, alacsonyabb szinten teljesítettek, mint a kevesebb óraszámú tanuló társaik.



5. ábra

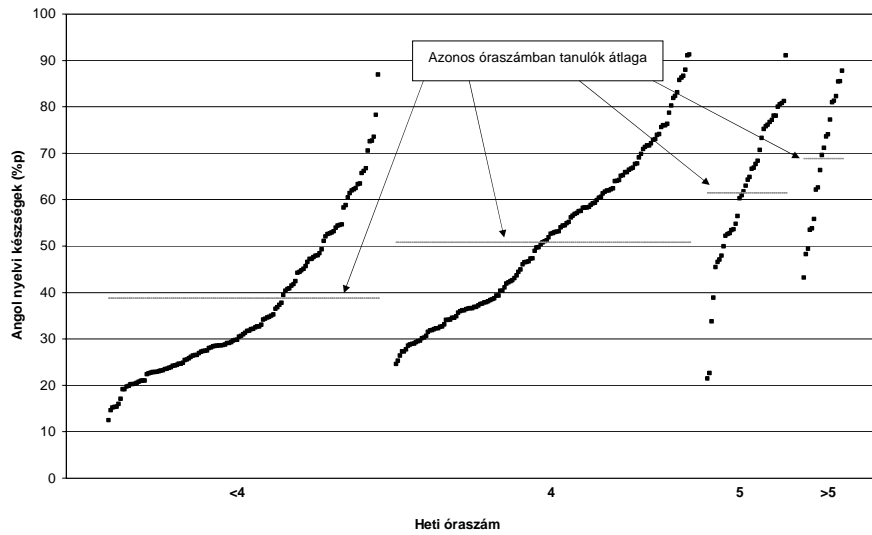
A hatodikos angolos tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



6. ábra

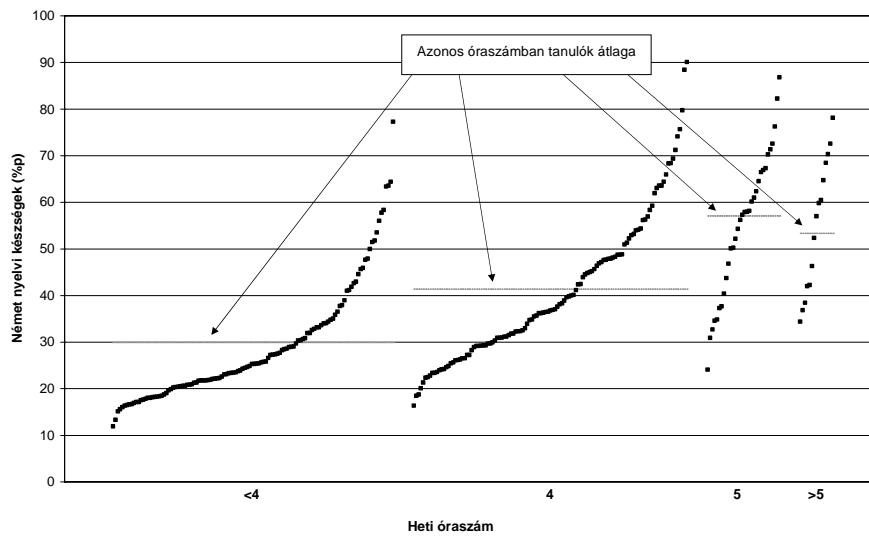
A hatodikos németes tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)

Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők



7. ábra

A tizedikes angolos tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



8. ábra

A tizedikes németes tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)

A különórák és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggés

A nyelvtanulással kapcsolatos iskolán kívüli tevékenységekről általában azt feltételezik, hogy hozzájárulnak a tanulók iskolai teljesítményéhez, hiszen éppen ezért fizetnek a szülők a magánórákért. Annak érdekében, hogy felderítsük az effajta segítség és a teljesítmények közötti összefüggést, a diákokat arról kérdeztük, járnak-e idegen nyelvből különórákra. A hatodik osztályos angolos tanulók 30, a németeseknek pedig 23%-a válaszolt igennel. Ugyanezek az arányok tizedik osztályban 27 és 24%. Az adatok tehát hasonlóak a két célnyelv és a két évfolyam esetében. Megállapítható azonban, hogy mindkét évfolyamon az angoltól különóra járó tanulók aránya szignifikánsan magasabb.

Hatodik osztályban angol nyelvből mindhárom készségterületen szignifikáns a magánnyelvórák hatása, bár az átlagteljesítmények közötti különbségek elég kicsik (12. táblázat). Nem ez a helyzet viszont német nyelvből: a két csoport tanulójának teljesítménye itt nagyon hasonló. A tizedik évfolyamos tanulók magasabb szinten teljesítettek, ha magánórákra járnak, és ez mindkét nyelvre igaz. A különbségek a tizedikes különórára járók és nem járók között szignifikánsak és nagyok. A magánórák hatása a legnyilvánvalóbban az íráskészség – a vizsgált egyetlen produktív készség – fejlettségében érhető tetten. A tizedik osztályos különórára járó angolos tanulók átlagteljesítménye 43, míg iskolán kívüli oktatásban nem részesülő társaiké 28 %p. A németet tanuló tizedikesek teljesítményei közötti eltérés hasonló: a különórában részesülő diákok átlagteljesítménye 27, magánórák nélkül pedig 14 %p. A magánórák jelentősége valószínűleg az oktatás egyéni igényekre való hangolásában rejlik, míg az iskolai órák az egyén helyett a csoport szükségleteire összpontosítanak.

12. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a nyelvből különórára járók és nem járók esetében (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások)

| Készségek | Jár-e különórára? | Évfolyam | | | |
|----------------|-------------------|----------|---------|---------|---------|
| | | 6. | | 10. | |
| | | Angol | Német | Angol | Német |
| Olvasás | igen | 55 (22) | 42 (20) | 44 (24) | 41 (23) |
| | nem | 50 (22) | 41 (19) | 34 (23) | 31 (21) |
| Írás | igen | 65 (24) | 49 (26) | 43 (30) | 27 (31) |
| | nem | 61 (24) | 49 (26) | 28 (30) | 14 (24) |
| Hallás | igen | 62 (21) | 44 (21) | 83 (14) | 75 (20) |
| | nem | 59 (21) | 45 (21) | 77 (17) | 66 (22) |
| Tesztek együtt | igen | 61 (20) | 45 (19) | 56 (21) | 48 (22) |
| | nem | 57 (20) | 45 (19) | 46 (21) | 37 (19) |

Megjegyezzük emellett, hogy számos egyéni különbség lehet aközött, hogy ki mit tekint magánoktatásnak. A tanulók közül néhányan több éven keresztül rendszeresen is

részt vehettek magánórákon, míg mások csupán csak egy-egy problémás házi feladat megoldásában vagy egy-egy hangsúlyosabb dolgozatra való felkészülésben kértek segítséget. A szülők gyakran a kiválóan teljesítő gyermeküket szeretnék még jobb szintre fejleszteni magánórák segítségével, míg mások a bukás elkerülését remélik az egyéni foglalkozástól.

Összefoglalva, az egyéni nyelvi foglalkozás tanulói teljesítményben is megmutatkozó hatása arra enged következtetni, hogy a tanárok az iskolákban nehezen találják az egyéni igények kiszolgálását, és ezért sok szülő felismeri, hogy megfelelőbb módon hangolt segítség szükséges gyermeke számára. Emellett kutatások bizonyítják, hogy a magyar iskolákban nem gyakori a pár- és csoportmunka, a tanárok leggyakrabban frontális osztálymunkát alkalmaznak, amely kevésbé alkalmas az egyéni igények figyelembevételére (Nikolov, 2003; Nikolov és Ottó, 2006). A tanórán előforduló egyéni munka többnyire nem olyan feladatok megoldását takarja, amelyek a tanulók egyéni igényeihez szabottak, hanem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazon a feladaton dolgozik önállóan, a sikerhez pedig azonos eredményeket kell elérniük. Annak ellenére, hogy a tanulókat többnyire a lehető legkorábban képességeik szerinti csoportokba sorolják, a tanárok elvárják, hogy mindenki ugyanazon a szinten legyen, és nehezen boldogulnak az egyéni különbségekkel. A tanárok úgy vélik, hogy a csoportoknak homogéneknek kell lenniük, hogy a tanulók azonos ütemben fejlődhessenek (Nikolov, 2002).

A tanulók nyelvtanulással kapcsolatos hosszú távú céljai

Egy cél kitűzése a nyelvtanulás egyik meghatározó tényezője. Befolyásolhatja, hogy mennyire kitartóan küzdenek majd a tanulók a fejlődésért (Dörnyei, 2001). A tanulókat arra kértük, jelöljék a kérdőívben, milyen hosszú távú céljaik vannak a nyelvvel, amelyet tanulnak. Hat, tipikus célokat tükröző opció közül választhattak, amelyekkel a magyar tanulók általában azonosulnak (13. táblázat).

Idegen nyelvből érettségi vizsgát bárki tehet, de ez nem tekinthető feltétlenül a fejlett idegen nyelvi készségek mutatójának, bár a napjainkban is zajló érettségi reform feltételezhetően változtatni fog ezen a helyzeten (Fekete, Major és Nikolov, 1999). A középfokú és a felsőfokú külső vizsgákat viszont társadalmilag nagyra értékelik: az iskolák, a tanulók, a szülők és a munkaerőpiac is nagy értéket tulajdonít nekik. A célnyelvekből szerzett diploma nem csupán gyakorlati értékkel bír (például jobb munkalehetőségeket nyithat meg), de tükrözheti a tanuló részéről is az elkötelezettséget, például hogy örömet jelent számára maga a nyelvtanulás. A négy- vagy ötéves egyetemi diplomát angoltól vagy németből a nyelvtanulás legfelső szintjének tekintik, míg a főiskolai diploma valamivel alacsonyabb presztízzsel rendelkezik.

A 13. táblázat a tanulók százalékos megoszlását mutatja aszerint, hogy milyen terveket vallanak magukénak. Az eloszlások eltérő mintázatot tükröznek a két nyelv esetén: az angolos tanulóknak magasabb célkitűzéseik vannak. Angoltól magasabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik külső nyelvvizsgát szeretnének tenni. Hatodik osztályban az angolosok 62%-a, míg a németet tanulók 51%-a tűzte ki célul közép- vagy felsőfokú

vizsga letételét, míg ugyanezek az arányok 10. osztályban 66 és 52%. A fiatalabb tanulók optimistábbnak tűnnek, mivel közülük többen tartották magukat képesnek a felsőfokra, mint a felsőbb évfolyamos tanulók közül. Más szóval, a tizedik osztályos tanulók, úgy tűnik, reálisabban látják a lehetőségeket.

13. táblázat. A tanulók megoszlása az idegen nyelvvel kapcsolatos terveik alapján (%)

| Milyen terveik vannak a nyelvvel? | Évfolyam | | | |
|--------------------------------------|----------|-------|-------|-------|
| | 6. | | 10. | |
| | Angol | Német | Angol | Német |
| Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet | 10 | 16 | 10 | 18 |
| Érettségit tenni belőle | 18 | 25 | 19 | 26 |
| Középfokú nyelvvizsga | 34 | 34 | 47 | 42 |
| Felsőfokú nyelvvizsga | 28 | 17 | 19 | 10 |
| Főiskolai diplomát szerezni belőle | 4 | 4 | 2 | 2 |
| Egyetemi diplomát szerezni belőle | 6 | 4 | 2 | 2 |

Ami az érettségit célul kitűző tanulók arányát illeti, több németes tanuló választja ezt a lehetőséget, és ezek az arányok nagyon hasonlóak a két életkori csoportban. A nyelvtanulás iránti lelkesedés legmagasabb foka a főiskolai vagy egyetemi diploma megszerzése iránti vágyban nyilvánul meg. Az adatok itt is a fiatalabb tanulók magasabb fokú optimizmusát jelzik, emellett pedig az angolos tanulók azok, akik valamivel ambiciózusabbnak tűnnek. A tanulók a két nyelv iránt ugyanolyan fokú érdeklődést mutatnak tizedik osztályban.

Azoknak a tanulóknak az aránya, akik a lehető legkorábban szeretnék felhagyni a nyelvtanulással mindkét évfolyamon meglehetősen magas. A német esetén még az angolnál is szignifikánsan kedvezőtlenebb kép mutatkozik. Hatodik és tizedik osztályban tíz angolos tanulóból egy semmiféle értelmes célt nem tűzött ki maga elé. A hatodik osztályos tanulók 16, a tizedik osztályosoknak pedig 18%-a szeretné a lehető leghamarabb abbahagyni a német tanulását. Ez nagyon magas arány, ami a nyelvtanulással kapcsolatos negatív attitűdre utal, és problémássá teszi az európai és magyar nyelvpolitikai dokumentumokban megfogalmazott célkitűzéseket is. A többnyelvű egyénné válás kétségkívül megalapozatlan cél a diákok számára.

A németes tanulók egy része feltehetően nemcsak azért szeretné feladni a német nyelv tanulását, mert kevés sikerélményük volt, hanem azért is, mert angolt szerettek volna tanulni, ezért kevésbé motiváltak. Ez egy új keletű, de egyre súlyosbodó problémának tűnik a magyar iskolákban: mivel a nyelvtanárokat határozatlan időre kinevezik az adott állásba, és sok nyelvtanárt képeztek át angol- vagy némettanárrá a kilencvenes években, az iskolák csapdában vannak. Az egyre növekvő lelkesedés az angol iránt (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006) arra készteti az iskolákat, hogy meghatározzák azokat a kritériumokat, amelyek alapján kiválasztják az angolos csoportba kerülő tanulókat, míg a többieknek németet kell tanulniuk. Az alkalmazott kritériumok között szerepel a tanu-

lók tanulmányi átlaga és/vagy kognitív készségtesztek eredményei, amelyek tükrözik a tanulók tanulási képességeit és részben motivációját is. Ez az ördögi kör lehet részben felelős a németes tanulók alacsonyabb teljesítményéért és közöttük a csalódott tanulók nagyobb arányáért. A németes tanulók rosszabb képességekkel rendelkeznek, kevésbé motiváltak, és szocioökonómiai helyzetük is kevésbé kedvező, mint angolos társaiké (Csapó és Nikolov, 2002; l. még tanulmányunk további elemzéseiben).

A tanulók nyelvtanulási céljaival kapcsolatos kutatási eredményeink összhangban vannak egy korábbi nagymintás vizsgálat eredményeivel: 2000-ben a mostanihoz nagyon hasonló mintázatok voltak azonosíthatók a hatodik, nyolcadik és tizedik osztályos angolos és németes tanulók reprezentatív mintái alapján, hasonló adatgyűjtési eszközök segítségével (Nikolov, 2003, 65–67. o.). Néhány különbség azonban felfedezhető. Jelen felmérésben mindkét nyelvből magasabb azon tanulók aránya, akik szeretnék abbahagyni a nyelv tanulását (a 2000-ben végzett vizsgálatban ez rendre 12, 14 és 12%), míg azon tanulók aránya, akik felsőfokú diplomát kívánnak szerezni, csak körülbelül a fele annak, mint ami 2000-ben volt. A három év alatt a hatodik osztályos tanulók optimistábbá váltak a nyelvvizsgákkal kapcsolatban, de a törekvések a tizedik osztályban ugyanazok maradtak. Más szóval, a két szélső kategóriában kismértékű változás azonosítható: többen kívánnak felhagyni a nyelvtanulással, és kevesebben szeretnének a felsőoktatásban nyelvszakosként részt venni.

Ez a negatív irányba való elmozdulás nagyon fontos a sikertelen tanulók esetében, ezért szükséges lenne ezt a tendenciát közelebbről is megvizsgálni, még hozzá osztálytermi keretek között. Az alacsonyabb érdeklődés a nyelvi diplomák iránt viszont érthető. Egyrészt az, hogy valaki idegen nyelven beszél, ma már eszközzé vált, alapvető fontosságú ahhoz, hogy más tudományterületeket tanuljon az egyetemen, vagy hogy jó munkahelyet találjon. Azok, akik jól beszélnek idegen nyelveket, más kihívásokat is keresnek (üzlet, jog, számítástechnika, orvostudomány), ami kedvező tendencia. Másrészt az angoltól vagy németből szerzett diploma alacsony presztízsű, mivel alig van tanári állás, és ez a diploma kevésbé nyitja meg az utat más állások felé.

Összevetettük a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos céljait és a teljesítményüket (14. táblázat). Szisztematikus tendencia figyelhető meg: minél sikeresebbek a tanulók, annál magasabb célokat tűznek ki mindkét nyelv esetén. A felsőfokú diplomák kategóriáján belül főiskolai diplomát az alacsonyabban teljesítők, míg egyetemi diplomát a jobban teljesítők szeretnék. A legjobb teljesítmények a felsőfokú nyelvvizsga kategóriájába esnek mindkét nyelv és évfolyam esetén. A legalacsonyabb szinten teljesítők szeretnék minél előbb felhagyni a nyelvtanulással; nyilvánvalóan ennek oka összefüggésben van az alacsonyabb teljesítménnyel. Angoltól a részminták közötti különbségek nagyobbak, mint németből.

Az adatok alátámasztják azt az állítást, miszerint a Gardner-féle (Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1993) nyelvtanulási motivációs modellből hiányzik egy fontos kapocs: a nyelvtanulásban elért sikerek és a motivált viselkedés közötti kapcsolat.

14. táblázat. A tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlettsége a továbbtanulási szándékuk alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások.)

| Milyen terveik vannak a nyelvvizsgálattal? | Évfolyam | | | |
|--|----------|---------|---------|---------|
| | 6. | | 10. | |
| | Angol | Német | Angol | Német |
| Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet | 37 (16) | 31 (14) | 26 (11) | 24 (11) |
| Érettségit tenni belőle | 46 (17) | 38 (16) | 34 (12) | 30 (12) |
| Középfokú nyelvvizsga | 58 (18) | 48 (16) | 52 (18) | 45 (19) |
| Felsőfokú nyelvvizsga | 71 (17) | 59 (17) | 67 (19) | 64 (21) |
| Főiskolai diplomát szerezni belőle | 64 (18) | 51 (19) | 58 (19) | 52 (21) |
| Egyetemi diplomát szerezni belőle | 65 (19) | 56 (19) | 66 (23) | 61 (26) |
| F* | 446 | 256 | 530 | 398 |

*A variancia-analízis F értékei minden esetben $p < 0,001$ szinten szignifikánsak.

A szocioökonómiai státusz szerepe

Az eddigiekben azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos különféle változók hogyan befolyásolják a tanulók eredményeit. Ahogyan az már korábbi kutatásokból ismeretes (Andor, 2000; Csapó, 1995, 2002; Nikolov és Józsa, 2003) a tanulók iskolai előmenetele nem csak attól függ, hogy az osztályteremben mi történik, hanem összefüggésben van a tanulók szocioökonómiai státuszával is. A magyar tanulók iskolai teljesítménye és szocioökonómiai státusza közötti viszonyt foglalkozó tanulmányok indikátorként leggyakrabban a szülők iskolázottságát használják. Ebben a részben mi is ezt vizsgáljuk meg.

A magasabb végzettségű szülők gyermekei nagyobb arányban tanulnak angolt, mint németet (15. táblázat). Más megfogalmazásban: minél magasabb a tanulók szocioökonómiai státusza, annál valószínűbb, hogy angolt fognak tanulni, mind a hatodik, mind pedig a tizedik évfolyamon. Azoknak az angolul tanuló diákoknak az aránya, akiknek a szülei egyetemet végeztek kétszerese a németesekének. A három legmagasabb végzettséget jelölő részmintában lévő szülők gyermekei között szignifikánsan nagyobb arányban vannak az angolosok, a legalacsonyabb végzettséget jelölő részmintában lévő szülők gyermekei pedig szignifikánsan nagyobb arányban tanulnak németet. Ennélfogva több angolos tanuló rendelkezik kedvezőbb családi körülményekkel, és több németes tanuló kaphat kevesebb segítséget otthonról.

15. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) és a szülők iskolázottságának átlaga, szórása

| Iskolai végzettség | Anya | | | | Apa | | | |
|--------------------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|----------|-------|
| | 6. évf. | | 10. évf. | | 6. évf. | | 10. évf. | |
| | Angol | Német | Angol | Német | Angol | Német | Angol | Német |
| Legf. 8. ált. | 15,3 | 24,8 | 11,8 | 16,6 | 10,3 | 16,4 | 8,0 | 9,3 |
| Szakmunkás | 24,4 | 28,9 | 22,8 | 30,9 | 40,2 | 48,1 | 38,6 | 49,3 |
| Érettségi | 33,9 | 30,0 | 36,8 | 34,8 | 26,9 | 21,5 | 29,1 | 26,3 |
| Főiskola | 17,5 | 11,9 | 19,8 | 13,6 | 11,2 | 7,6 | 12,5 | 8,4 |
| Egyetem | 8,8 | 4,4 | 8,7 | 4,1 | 11,4 | 6,4 | 11,7 | 6,6 |
| Átlag | 2,80 | 2,42 | 2,91 | 2,58 | 2,73 | 2,39 | 2,81 | 2,54 |
| Szórás | 1,16 | 1,12 | 1,14 | 1,05 | 1,15 | 1,05 | 1,13 | 1,00 |

A szülők iskolai végzettsége és a nyelvi teszteken elért eredmény, valamint az idegen nyelvi osztályzat között szisztematikus összefüggéseket találtunk: minél magasabb végzettséggel rendelkezik a szülő, az átlagteljesítmények annál magasabbak mindkét nyelvből, mind a teszteken elért eredményeket, mind pedig az osztályzatokat tekintve (16. és 17. táblázat).

Jelentős különbségek vannak a nyolc általánost és egyetemet végzett anyák gyermekeinek részmintája között: az egyetemi diplomával rendelkező szülők gyermekei átlagosan kétszer nagyobb átlagteljesítményt értek el, mint a nyolc általános iskolai osztályt végzett szülők gyermekei. Például tizedik osztályban azon angolos tanulók átlaga, akiknek a szülei egyetemet végeztek 66,8, míg a legkevésbé képzett szülők gyermekeié 31,3 %p (17. táblázat).

16. táblázat. Az idegen nyelvi teszteredmények (%p) és nyelvi osztályzatok átlagai az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 6. évfolyam

| | Átlagok | 8 ált. | Szadm. | Érettségi | Főiskola | Egyetem |
|-------|-------------------|--------|--------|-----------|----------|---------|
| Angol | Tesztek együtt | 40,6 | 50,5 | 61,4 | 68,7 | 75,7 |
| | Nyelvi osztályzat | 3,0 | 3,5 | 3,9 | 4,2 | 4,4 |
| Német | Tesztek együtt | 33,8 | 43,1 | 49,6 | 56,3 | 63,2 |
| | Nyelvi osztályzat | 2,8 | 3,3 | 3,8 | 4,2 | 4,2 |

A 17. táblázat arra is rámutat, hogy az iskolai osztályzatok németből általában véve alacsonyabbak, mint angolból, még a szülők végzettsége szerinti azonos csoporton belül is. Ez a tendencia bizonyára olyan tényezőkkel magyarázható, amelyek vizsgálata túllép ennek a tanulmánynak a keretein, és amelyek valószínűsíthetően attitűdbeli, motivációs vagy módszertani kérdésekkel hozhatók összefüggésbe.

17. táblázat. Az idegen nyelvi teszteredmények és nyelvi osztályzatok átlagai az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 10. évfolyam

| | Átlagok | 8 ált. | Szadm. | Érettségi | Főiskola | Egyetem |
|-------|-------------------|--------|--------|-----------|----------|---------|
| Angol | Tesztek együtt | 31,3 | 38,7 | 51,3 | 59,7 | 66,8 |
| | Nyelvi osztályzat | 3,0 | 3,1 | 3,5 | 3,7 | 4,0 |
| Német | Tesztek együtt | 28,1 | 33,2 | 43,5 | 51,4 | 60,4 |
| | Nyelvi osztályzat | 2,8 | 2,9 | 3,2 | 3,5 | 3,8 |

Végül érdemes megvizsgálni a tanulók szocioökonómiai státusza és néhány más tényező közötti összefüggést is. A 18. táblázat a szülők iskolázottsága, a tanulók teszteken nyújtott teljesítménye, az iskolai teljesítményt tükröző osztályzatok, a heti óraszám és a tanult évek száma közötti korrelációkat mutatja. Az első fontos tényező, hogy minden összefüggés szignifikáns. Másodsorban ki kell emelnünk, hogy a korrelációk minden esetben magasabbak az angol, mint a német esetén mindkét évfolyamon. Erős összefüggés jellemzi a tanulók szocioökonómiai státusza és a teszteken nyújtott teljesítményük kapcsolatát. Némileg gyengébbek a korrelációk az osztályzatok esetén, és végül gyenge, de szignifikáns összefüggés jellemzi a heti óraszámokat és a tanulással töltött időt mindkét évfolyamon és mindkét nyelvből. Érdekes módon a német esetén a korrelációk valamivel magasabbak a két utóbbi idővel kapcsolatos kategóriában a hatodik évfolyamon, azt tekintve pedig, hogy hány éve tanulják a diákok a nyelvet, a tizedik évfolyamon a korrelációk nagyon alacsonyak. Ezek az összefüggések azt jelentik, hogy valószínűsíthetően minél iskolázottabbak a szülők, annál intenzívebben és annál régebb óta tanulják gyermekeik az angol vagy a német nyelvet.

18. táblázat. A szülők iskolai végzettségének korrelációi a nyelvtanulás néhány változójával

| Változók | 6. | | 10. | |
|--------------------|-------|-------|-------|--------------------|
| | Angol | Német | Angol | Német |
| Olvasás | 0,53 | 0,46 | 0,50 | 0,43 |
| Hallás | 0,45 | 0,32 | 0,47 | 0,40 |
| Írás | 0,49 | 0,40 | 0,48 | 0,36 |
| Készségek együtt | 0,55 | 0,47 | 0,54 | 0,45 |
| Nyelvi osztályzat | 0,41 | 0,41 | 0,29 | 0,24 |
| Heti óraszám | 0,22 | 0,24 | 0,21 | 0,18 |
| Nyelvtanulás ideje | 0,16 | 0,21 | 0,17 | 0,06 ^{ns} |

A nem jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

A nyelvtanulással kapcsolatos háttérváltozók és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggések

Az eddigiekben külön-külön vizsgáltuk az egyes változók közötti összefüggéseket. Annak érdekében, hogy egy átfogóbb képet kapjunk, az összefüggéseket egy regressziós modellben foglaljuk össze. Ehhez első lépésként a nyelvi készségek fejlettségének korrelációit elemezzük.

A legerősebb korrelációk az iskolai érdemjegy és a teljesítmény között figyelhetőek meg (19. táblázat). Ez azt jelzi, hogy a tesztek jobbra ugyanazokat a készségeket érintették, amelyeket a tanulók az iskolában fejlesztenek, és hogy a tanárok értékelései bizonyos mértékig összhangban vannak a tanulók nyelvi teszteken nyújtott teljesítményével. A korrelációk azonban nem túl magasak, és a német esetén alacsonyabbak, mint az angol esetén. Úgy véljük, hosszú távon is szükségzerű lenne biztosítani, hogy a tanórai gyakorlatok és az értékelés jobban hasonlítsanak a külső értékeléshez.

A tanulók szüleinek iskolai végzettsége és a nyelvi készségek fejlettségének korrelációi figyelemreméltóak. A korrelációk a két évfolyam esetén hasonlóak, de az angol esetén szignifikánsan magasabbak. A számok erősebb összefüggésre utalnak jelen vizsgálatunkban, mint az ezt megelőző, 2000-ben végzett, szintén nagymintás vizsgálatban (Csapó, 2001, 33. o.). A nyelvi készségek fejlettségének és a heti óraszámnak a korrelációi közepesek (0,39–0,43), míg a nyelvtanulással töltött évek számával alacsonyabbak (0,25–0,29). A különórákkal kapcsolatos adatok gyenge összefüggést mutatnak tizedikben, hatodikban pedig szinte semmilyen.

19. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségének korrelációi

| Háttérváltozók | Évfolyam | | | |
|------------------------------|--------------------|--------------------|-------|-------|
| | 6. | | 10. | |
| | Angol | Német | Angol | Német |
| Nyelvi osztályzat | 0,61 | 0,58 | 0,56 | 0,49 |
| Heti óraszám | 0,42 | 0,39 | 0,43 | 0,42 |
| Nyelvtanulással töltött évek | 0,29 | 0,28 | 0,26 | 0,25 |
| Különóra | 0,09 ^{ns} | 0,00 ^{ns} | 0,22 | 0,22 |
| Szülők iskolázottsága | 0,54 | 0,47 | 0,54 | 0,45 |

A nem jelölt korrelációs együtthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

A regresszióanalízisek eredményei szerint négy változónak van szignifikáns magyarázó ereje, 31 és 44% közötti varianciát fednek le (20. táblázat). A változók közül lényegében kettő felelős a magyarázott varianciában észlelhető szignifikáns különbségekért a két nyelv között: a tanulók szocioökonómiai státusza és a heti óraszám. Mind a négy regresszióanalízisnél a varianciát legnagyobb arányban önmagában a szülők iskolázott-

sága magyarázza meg, és egyértelműen nagyobb hatású ez a változó az angolos tanulók esetében.

Figyelemreméltó, hogy az iskola által nyújtott tanulási idővel kapcsolatos két változó (a tanulással töltött idő és a heti óraszám) együttesen kisebb arányban magyarázzák a varianciát, mint a szülők iskolai végzettsége önmagában. A tanulással töltött idővel kapcsolatos adatok különösen meglepőek a korán kezdődő nyelvi programok szempontjából, mivel úgy tűnik, ezek nem sokban járulnak hozzá a sikerességhez hosszú távon. A különórák fontos szerepet játszanak, de csak tizedik évfolyamon; a hatodik osztályban a magyarázott varianciához nem járulnak hozzá szignifikáns mértékben.

20. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségét meghatározó néhány háttérváltozó hatása, regresszióanalízis ($r\beta\%$)

| Háttérváltozók | Évfolyam | | | |
|------------------------------|----------|-------|-------|-------|
| | 6. | | 10. | |
| | Angol | Német | Angol | Német |
| Szülők iskolázottsága | 25 | 18 | 24 | 17 |
| Heti óraszám | 13 | 10 | 14 | 13 |
| Nyelvtanulással töltött évek | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Különórák | ns | ns | 2 | 2 |
| Megmagyarázott variancia (%) | 41 | 31 | 44 | 36 |

A regresszió során a variancia több mint fele maradt lefedetlen. A nyelvoktatás minősége, a vizsgálatba be nem vont további affektív és kognitív tényezők lehetnek többek között felelősek a variancia ezen részéért. Ezek vizsgálatához további kutatások szükségesek. Egy másik, hasonlóan fontos kutatási irányvonal lehet annak felderítése, hogyan ellensúlyozhatja a kiscsoportos nyelvoktatás azt, ami az évek során döntőnek bizonyul – a tanulók szocioökonómiai státuszának jelentős szerepét.

Összegzés

Az angolt tanulók felülmúlták németes társaikat mindkét évfolyamon és mind a három mért készség esetén; a lányok jobban teljesítettek a fiúknál; továbbá számottevő különbségek találhatóak a csoportok és az iskolák között is. Ahogyan láthattuk, a tanulók angol és német nyelvi teszteken nyújtott teljesítményét számos változó alakítja, amelyek közül néhányat képes az iskola befolyásolni, másokat pedig nem. A két legszélesebb körben elfogadott számszerűsíthető változó a nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvoktatás intenzivitása, azaz, hogy heti hány órában tanulják a diákok az adott nyelvet. Vizsgálatunkban gyenge összefüggések jellemzik ezen változóknak az eredményekhez való viszonyát. Az iskolán kívüli oktatás szintén nem játszik fontos szerepet abban, hogy ho-

gyan teljesítenek a tanulók a teszteken. Ami a tanórai gyakorlatokat illeti, az angolos tanulók, úgy tűnik, jobb minőségű nyelvoktatásban részesülnek. A feladatoknak a tanulók megítélése szerinti előfordulási gyakorisága és nehézsége összhangban van a tanulók eredményeivel mindkét nyelvből és évfolyamon. Az előbbieken említett változókon kívül a résztvevők nyelvtanulással kapcsolatos hosszú távú céljait és szocioökonómiai státuszát is vizsgáltuk. Az angol nyelvet tanuló diákok magasabb célokat tűznek ki maguknak, szocioökonómiai státuszuk szignifikánsan kedvezőbbnek bizonyult, és erősebb összefüggést azonosítottunk e státuszuk és más változók között, mint a németes diákok esetén.

Kvantitatív kutatásunk lehetőséget ad arra, hogy rámutassunk, mely területeken szükséges további kutatásokat folytatni. Feltételezhető, hogy az oktatási folyamatok és az eredmények összefüggésben vannak a tanulók attitűdjével, motivációjával, szorongásával, és legfőképp a tanulási lehetőségeik minőségével. Egyértelműnek tűnik, hogy a tanulókat nem csupán iskolákba sorolják, hanem képességeik szerint csoportokba is. E tendencia miatt a jobb képességűek és motiváltabbak közül többen tanulnak angolt intenzívebb és egyénre szabottabb kurzusok keretében – nem csoda tehát, hogy sikeresebbek.

A tanulmány korlátai sokrétűek, és ezek a problémák egyben mutatják is az utat a jövőre nézve: sem a tanárok, sem pedig a diákok e témákkal kapcsolatos nézeteit nem vizsgáltuk, órai megfigyeléseket nem végeztünk, kutatásunk keresztmetszeti. Egyértelmű tehát, hogy további kutatások szükségesek.

Köszönetnyilvánítás

A kutatási projektet az OKÉV finanszírozta; a tanulmány elkészítése során felhasználtuk a MTA-SZTE Képességkutató Csoport infrastruktúráját. Köszönjük a közreműködést *Pap-Szigeti Róbertnek* és *Szenczi Beátának*. *Józsa Krisztián* a tanulmány megírásakor a *Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban* részesült.

Irodalom

- Andor Mihály (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, **9**. 4. sz. 717–728.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, **11**. 4. sz. 73–88.
- Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pérics Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, **99**. 3. sz. 289–306.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* (2001): Cambridge University Press, Cambridge.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11**. 8. sz. 25–35.

- Csapó, B. és Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. Előadás: *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, USA.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Avon, Clevedon.
- Europeans and Languages* (2005). European Commission, Public Opinion Analyses, Eurobarometer 63.4. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf
- Fekete, H., Major, É., és Nikolov, M. (1999, szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second-language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching*, **26**. 1–11.
- Imre Anna (1999): Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiségi-nyelv-oktatásra. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKIKK Okker Kiadó, Budapest, 175-202.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.
- Nemzeti alaptanterv* (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 221–246.
- 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, Osijek, Croatia.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 61–73.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2002): Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language. Előadás: American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, USA.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest. http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf
- Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, **16**. 5. sz. 49-67.
- Nikolov, M. és Mihaljevic Djigunovic, J. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **26**. 234-260.
- Ottó István (2003): A nyelvérték és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, **5**. 2. sz. 57-64.
- Vágó Irén (2005): Kilencedik évfolyamos diákok idegennyelv-tanulási útjai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

ABSTRACT

KRISZTIÁN JÓZSA AND MARIANNE NIKOLOV: FACTORS INFLUENCING ACHIEVEMENT IN ENGLISH AND GERMAN AS FOREIGN LANGUAGES

In this paper we analyze a large database collected in a nation-wide project enquiring into learners' performances in English and German as a foreign language in Hungarian schools. A representative sample of 6th and 10th graders (n=20,804) was involved in a survey implemented by OKEV in May 2003. In the first part of the paper, we draw the background to the project; then, we analyze the relationships between students' gender, school type, number of weekly classes, years of language study, students' socioeconomic status, and their achievements on proficiency tests. We discuss how extracurricular language study impacts on outcomes and examine how familiarity and frequency of task types relate to performances on tests and learners' self-assessment. Finally, we model how background variables contribute to outcomes. Findings indicate that the type of school students attend has a strong relationship with their achievements and the correlations between weekly hours and years of study show a controversial picture for English and German. Frequency of task types and familiarity with them show a strong relationship with achievements, similarly to students' perceptions of task difficulty and their performances on them. Modest relationships were found between outcomes and length of study, whereas the strongest relationships were found between school grades and achievements, and students' socio-economic status and their performances on tests. Regression analyses indicate that parents' educational level and number of weekly classes explain about one third of variance in language achievements in both languages. These relationships, however, are weaker for the younger age groups and for German in both age groups.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 307–337. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék. H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Nikolov Marianne, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.