

Hegedűs Gabriella¹ – Csépes Ildikó²¹ Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézet² Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézet

Miért választják a kiegészítő angol nyelvi árnyékoktatást a nyelvtanulók?

Egy északkelet-magyarországi felmérés eredményei

Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk, a nyelvtanulók milyen indíttatásból vesznek részt a tandíj ellenében történő kiegészítő angol nyelvi árnyékoktatásban. Kutatásunkban megvizsgáljuk, hogy a nyelvtanulókat milyen célkitűzések jellemzik, valamint választ keresünk arra, hogy a 2024-es felvételi eljárásban a felsőoktatási intézmények által kínált pluszpontszerzési lehetőségek hogyan befolyásolhatják a jövőben a kiegészítő magán nyelvtanulást választók célkitűzéseit.

Bevezetés

A 21. század globalizációja során a nyelvtudás jelentősége minden eddiginél lényegesebbé vált, ami magyarázatául szolgál arra, hogy egyre több család veszi igénybe az árnyékoktatás különböző formáit gyermekeik tanulási lehetőségeinek bővítése érdekében. Annak ellenére, hogy az árnyékoktatás eredete korábbra vezethető vissza, mint a formális oktatásé (Gordon Györi, 2020), az 1990-es években terjedt el, elsősorban Japánban, majd a világ különböző részein is népszerűvé vált. Az árnyékoktatás jelenségét először Gordon Györi (1998. 275.) írta le, aki a japán oktatási rendszeren „kívül zajló másodlagos, azaz árnyékban lévő képzési-oktatási formákat” vizsgálta, melyek hozzájárulnak a japán oktatási rendszer sikeréhez. Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is közkedvelt formája lett az oktatásnak, és egyre gyakrabban találkozunk az árnyékoktatás kifejezéssel. E jelenségre utaló metafora használata többek nevéhez fűződik (Marimuthu és mtsai, 1991; George, 1992; Stevenson és Baker, 1992), először Gordon Györi (1998) tanulmányának megjelenése után Bray (1999) hívta fel a nemzetközi tudományos világ figyelmét az árnyékoktatásra.

Mit is rejt pontosan az árnyékoktatás fogalma? Míg az árnyékoktatás fogalmi értelmezése sokrétű, Bray (1999) szerint az árnyékoktatásban három feltételnek kell megvalósulni: (1) egyéni vagy kiscsoportos formában zajlik az oktatás, (2) kiegészíti a formális iskolai rendszer tanmenetét, (3) tandíj ellenében történik. Az árnyékoktatás fogalmi értelmezésekor Suter és Gordon Györi (2021) az iskolán kívüli idő (*out-of-school time*) fogalmára vonatkozó európai kutatásokról nyújtanak átfogó elemzést.

A szerzők többek között olyan egyéb kifejezéseket említenek tanulmányukban, mint árnyékkutatás (*shadow education*), magánoktatás (*private tutoring*), egésznapos oktatás (*all-day education*), iskolán kívüli idő (*out-of-school time*), kibővített oktatás (*extended education*) (Suter és Gordon Győri, 2021. 318.). Nem csoda tehát, hogy a jelenség meghatározása vita tárgyát képezi, mivel többféle interpretáció társítható hozzá. Pásku és Münnich (2000) esernyőfogalomként tekint az árnyékkutatásra, és szerintük ide sorolható minden olyan nem-formális oktatási forma, mely iskolán kívüli tevékenységre utal, s amely esetekben kiegészítő jelleggel, tandíj nélkül kap akadémiai támogatást egy diák. Kim és Jung (2019) szintén az árnyékkutatás kiegészítő jellege miatt vélik úgy, hogy a tandíjmentes extrakurrikuláris oktatási tevékenységek is az árnyékkutatás kategóriájába tartoznak, hiszen, mint valamennyi nem-formális oktatási forma, célul azt tűzik ki, hogy kiegészítsék a formális tantervet. Jelen tanulmányban az árnyékkutatás jelenségét a brayi interpretáció alapján tárgyaljuk.

A formális oktatáson kívüli magánoktatás jelensége metaforával (Ceglédi és Szabó, 2014) fejezhető ki. Az árnyék-, azaz a magánoktatás, kifejezi az árnyékot adó fenomén, vagyis a formális oktatási rendszer jellemző tulajdonságait, változásait (Schilperoord és Weelden, 2018). Yung és Bray (2017) felhívják a figyelmet arra, hogy a fogalom használatával óvatosan kell bánnunk, hiszen az árnyékkutatás metaforája abban az esetben értelmezhető, amennyiben az a formális iskolarendszert utánozza. A magánoktatás esetében ez a feltétel nem mindig valósul meg, hiszen előfordul, hogy a magánoktatás kibővíti az eredeti megfogalmazást, további részletekkel ruházza fel ahelyett, hogy utánozná azt. Ceglédi és Szabó (2014. 257–258.) tanulmányukban az alábbi módon fogalmazznak a metaforát illetően: „Az árnyék kifejezés magában foglalja, hogy a szóban forgó jelenség mindig valami máshoz kapcsolódik, hiszen mindig valaminek az árnyékáról van szó.”

Az árnyékkutatás elméleti hátterének feltárására számos kutatás irányult, melyek közül a legfontosabbak a következő területek: az árnyékkutatás fogalmi értelmezése (Bray, 1999; Stevenson és Baker, 1992; Pásku és Münnich, 2000; Gordon Győri, 2008; Ceglédi és Szabó, 2014; Gordon Győri, 2020; Imre, 2020; Zhang, 2020), tehetséggondozás az árnyékkutatásban (Gordon Győri, 2016, 2019, 2020), formális és informális tanulási formák értelmezése (Setényi, 2020), árnyékkutatás jellegzetességeinek feltárása (Stevenson és Baker, 1992; Bray, 1999; Baker és Le Tendre, 2005; Olaru, 2015; Baker és mtsai, 2001; Schilperoord és Weelden, 2018; Hegedűs, 2021), árnyékkutatásban való részvétel okai (Réti, 2009; Hegedűs, 2022), társadalmi egyenlőség/egyenlőtlenség (Gordon Győri, 2020; Entrich, 2018), magán nyelviskolák (Matheidesz és mtsai, 2006), magán nyelvtanárok képzettségi jellemzői (Bíró, 2020), árnyékkutatás gazdasági megközelítése (Polónyi, 2020), országos kompetenciamérések és árnyékkutatás viszonylata (Szemerszki, 2020).

A nyelvoktatás helyzete és a kiegészítő magán nyelvoktatás

A nyelvtanulás különböző okokból (Tar, 2007; Gallagher-Brett, 2004) értékes elfoglaltság a középiskolai diákok számára. Egyrészt több nyelv ismerete számos készség fejlesztését segíti elő: javítja a kognitív képességeket, a problémamegoldó készségeket, az alkalmazkodóképességet, a hatékony kommunikációt, melyek a 21. századi munkaerőpiacon egyre fontosabb készségekké váltak. Ezen túlmenően a nyelvtudás lehetőséget kínál az utazásra, a szakmai előmenetelre és az interkulturális megértésre, így olyan átfogó tudást nyújt a tanulóknak, amely messze túlmutat az osztálytermi kereteken. Másrészt a vizsgaközpontú oktatási rendszer alapvető elvárása a nyelvtanulókkal szemben, hogy képesek legyenek idegen nyelveken kommunikálni.

A magyarországi nyelvtanulók kutatásai vizsgálatakor kirajzolódik, hogy a szakirodalomban a nyelvtanulással kapcsolatos egyik legdokumentáltabb terület a nyelvvizsgabizonyítvány megszerzésére irányul. A hazai iskolarendszer vizsgacentrikusságát (Öveges és Csizér, 2018) alapul véve ugyanis elmondható, hogy a nyelvvizsgák döntő szerepet játszanak a nyelvtanulásban, és céljuk, hogy objektív és standardizált módon mérjék a tanulók nyelvtudását. Magyarországon jelenleg két standardizált külső vizsga alapján minősítik a nyelvtudást: az idegen nyelvi érettségi és az akkreditált nyelvvizsga alapján. Ugyanakkor a középiskolás nyelvtanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy pluszpont formájában növeljék továbbtanulási esélyeiket. A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendeletet módosító 339/2022. (IX. 7.) Kormányrendelet alapján a 2024. évi felvételi eljárás keretei között első alkalommal nyílt lehetőségük az egyetemeknek arra, hogy úgynevezett intézményi pontok formájában maguk döntsenek többek között a különböző nyelvtudást igazoló dokumentumok súlyáról. Míg korábban a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány előfeltétele volt a diplomaszerezésnek, a módosító rendelet eredményeként az egyetemek azzal kapcsolatban is döntést hozhatnak, hogy adott szakképzettséghez milyen szintű nyelvtudásra és milyen típusú dokumentumra van szüksége a hallgatónak. Várható, hogy a jövőben átrendeződik a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, a C1-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint az emelt szintű nyelvi érettségi értéke. Vélhetően ez korántsem jelenti azt, hogy értékét veszítené akár a nyelvvizsga-bizonyítvány, akár az érettségi bizonyítvány, azonban előfordulhat, hogy felsőoktatási intézménytől és szaktól függően az eltérő pontszámítási rendszer következtében a nyelvtanulók különböző mértékű jelentőséget tulajdonítanak a dokumentumoknak.

Korábban a diákok elsődleges motivációja a nyelvtanulásban a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése volt. Csizér és Öveges 2021-ben végeztek kérdőíves felmérést középiskolások körében; arra kerestek választ, hogy a nyelvtanulók véleménye alapján milyen összefüggés található a nyelvvizsga és az idegen nyelvi motiváció között. Érdekes módon a válaszadók eredményei alapján nem volt egyértelműen motiváló hatása a nyelvvizsgáknak, ugyanis a nyelvtanulók többségében úgy gondolták, hogy amennyiben nem használták a nyelvet, nem marad tartós a tudásuk, azaz a nyelvvizsga nem bizonyítja a nyelvtudásnak (Csizér és Öveges, 2021. 94.). Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga jelentősen javítja az egyén mind a felsőoktatási rendszerbe való bekerülésének, mind a globális munkaerőpiacon való elhelyezkedésének esélyét, azaz növeli a versenyképességet. Az akkreditált nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése jobb munkalehetőségekhez és változatos kulturális környezetben való munkavégzés lehetőségéhez vezethet, így hozzájárul ahhoz, hogy segítse az egyén társadalmi mobilitását, azaz egyfajta „útlevelként” (Fekete és Csépes, 2018. 13.) szolgálhat a tanulmányi úton való előrehaladáshoz. Ez azonban állandósítja a versenykörnyezetet, amely erősen a vizsgateljesítményre összpontosít. Talán ezzel magyarázható, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése jelentős mértékben ösztönözheti a tanulókat arra, hogy a formális oktatás mellett egyéb tanulmányi tevékenységekbe, azaz erőforrásokba fektessenek be; e célból sok nyelvtanuló kiegészítő angol nyelvi magánoktatásban vesz részt. Réti (2009) szintén az árnyékképzés versenyképesség-növelő oldala vonatkozásában arra is felhívja a figyelmet, hogy – a matematika és a természettudományos tárgyak mellett – az idegen nyelv tantárgyban a szülők számára a vizsgákra való felkészítés kerül előtérbe. Ceglédi és Szabó (2014), akik egyetemista hallgatók körében végeztek felmérést a HERD kutatás keretében, eredményei szintén azt a megállapítást támasztják alá, hogy az árnyékképzésben részt vevő hallgatók legnagyobb aránya nyelvvizsga-felkészítés miatt járt magánórára, ami szintén feltételezhetően az intenzív versenynek köszönhető. Mindaddig azonban, amíg a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás vizsgaközpontúsága jellemző marad (Öveges és Csizér, 2018; Csizér és Öveges, 2021), feltételezhető, hogy az árnyékképzés is megőrzi versenyszellemét.

Ebből kiindulva érthető, hogy korábbi kutatások alapján (Réti, 2009; Hegedűs, 2021) a kiegészítő magán nyelvoktatást többségében nyelvvizsga-felkészítés céljából veszik igénybe a nyelvtanulók tanulmányi eredményességük fejlesztéseként, éppen ezért a sikeres nyelvvizsga arányát a magán nyelvoktatás hozzáadott értékeként tekinthetjük. Hegedűs (2021) kutatásában az angol nyelvi árnyékkutatásban részt vevő középiskolások szüleivel végzett kvalitatív kutatást, és tanulmányában a szülők tapasztalatait elemzi. Amellett, hogy a szülők több esetben arról számoltak be, hogy a személyre szabott oktatáson keresztül, a megfelelő nehézségű tananyag kiválasztásával a magántanár motiválóan hatott a nyelvtanulóra, és képes volt kompenzálni azokat a hiányosságokat, melyeket a formális oktatásban tapasztaltak, a diákok és szülők fontos célként említették a tanulmányi útkon való előrehaladáshoz szükséges középfokú nyelvvizsga letételét. A szülők úgy érezték, hogy a gyerekeknek erre iskolai keretek között azért nem nyílt lehetőségük, mert a nyelvtanulók vagy nem a számukra megfelelő tempóban haladtak az iskolai nyelvórán, vagy nem tartották megfelelő nehézségűnek a tananyagot, és ezáltal elvesztették nyelvtanulási motivációjukat. Szintén a középfokú nyelvvizsga jelentőségét hangsúlyozza Hegedűs (2022) a nyelvtanulókra (N = 135) irányuló kvantitatív pilot kutatásában. A szerző azt tapasztalta, hogy a magánoktatásban részt vevő és részt nem vevő diákok többségében a pályaválasztási céljaik megvalósítását, a külföldi egyetemen való továbbtanulást és a külföldön való munkavállalást tűzték ki célul.

A feltárt szakirodalom alapján felmerül a kérdés, hogy a kötelező nyelvvizsga megszerzésének eltörlésére irányuló rendeletet követően milyen mértékű és irányú változás lesz tapasztalható a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány súlyát illetően a magyarországi nyelvoktatásban és a kiegészítő magán nyelvoktatásban. Jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy milyen összefüggés van a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételi célja, a nyelvtudásukat igazoló dokumentumok és a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által kínált intézményi pontok között.

A kutatás módszertana

Kutatási cél

A feltárt szakirodalom alapján kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy a mintában szereplő nyelvtanulók a szakirodalommal egyezően (Réti, 2009; Hegedűs, 2021) a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése céljából vették-e igénybe a kiegészítő idegen nyelvi magán nyelvoktatást. Faktorelemzés alkalmazásával elemeztük, hogy alakítható-e ki mintázat a nyelvtanulók magán nyelvoktatásban való célkitűzései között, és hogy milyen hatással van a kiegészítő magán nyelvoktatás a nyelvtanulók célkitűzéseire. Emellett összefüggéseket kerestünk a nyelvtanulók nyelvvizsga letételére és továbbtanulásra vonatkozó célkitűzései, valamint aközött, hogy a 2024-es felvételi eljárás keretein belül milyen pluszpontszerzési lehetőségeik voltak a középiskolás diákoknak. Ez utóbbihoz az eduline.hu, valamint a felvi.hu weboldalakon elérhető adatokat használtuk, és az egyetemek által nyújtott úgynevezett intézményi pontok eloszlását elemeztük. Az intézményi pontok vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert az egyetemek által kínált eltérő súlyozás hatással lehet arra, hogy a jövőben milyen jelentőséget tulajdonítanak a nyelvtanulók a nyelvtudásukat igazoló különböző dokumentumoknak (B2-es, C1-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, illetve közép-, emelt szintű érettségi), ami azt is befolyásolhatja, hogy milyen célból veszik igénybe a kiegészítő magán nyelvoktatást mint a formális oktatási rendszer komplementerét.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatási célunk megvalósításához az alábbi kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

KK1: Milyen értéket tulajdonítanak a mintánkban szereplő, kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő és részt nem vevő tanulók a nyelvtudásnak, illetve a nyelvtudást igazoló dokumentumoknak, és van-e összefüggés az előbbi meggyőződések és a kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvétel célja között?

H1: Mind a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő, mind a magánóra nem járó nyelvtanulók elsősorban a B2-es nyelvvizsga-bizonyítvány meglétét tartják fontosnak mint a továbbtanulási céljaik megvalósításának eszközt, azaz pluszpontszerzési lehetőséget. A nyelvtanulók elsősorban a középfokú nyelvvizsga megszerzése miatt veszik igénybe a kiegészítő magán nyelvoktatást (Hegedűs, 2021; Réti, 2009), ugyanakkor fontosnak tartják a továbbtanulási céljaik megvalósítását. A kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő tanulókat magasabb fokú céltudatosság jellemzi, mint magánóra nem járó társaikat.

KK2: Milyen következtetés vonható le a tanulók nyelvtanulási szándéka és a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által meghatározott intézményi pontok között?

H2: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók döntően a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, illetve középszintű érettségi letételét tűzik ki célul. A 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által meghatározott intézményi pontok alapján azonban megállapítható, hogy az emelt szintű nyelvi érettségi, illetve a C1-es szintű felsőfokú nyelvvizsga értéke megnövekedett a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány korábbi elsőbbségével szemben.

A kutatási minta

A kutatási kérdések megválaszolása céljából kvantitatív kutatást végeztünk, melyhez a 2021/22-es és 2022/2023-as iskolai tanévben gyűjtöttünk adatokat. Kutatásunk során 16–20 éves nyelvtanulók (N = 1010) körében végeztünk kényelmi mintán alapuló felmérést. A kérdőívet 424 fiú és 585 lány töltötte ki, tehát kutatásunkban a lányok valamivel magasabb arányban (58%) vettek részt, mint a fiúk (42%). Az adatfelvétel anonim módon, az északkelet-magyarországi régióban (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén megye) történt. Ennek oka, hogy Északkelet-Magyarországon különösen nagy hangsúly esik az angol nyelv tanulására, a diákok legnagyobb számban angol nyelvből szereznek nyelvvizsgát és emelt szintű érettségit, ami megfelel a középfokú nyelvvizsga-bizonyítványnak.

A kutatás mérőeszköze

Kutatásunk során saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk mérőeszközként (Cronbach Alpha 0,811), melyet Dörnyei és Ottó (1998) folyamatorientált motivációs elmélete, illetve Kuhl (1984) önszabályozó elmélete alapján különböző nyelvtanulásra irányuló dimenziók alapján konstruáltunk, mint például a nyelvtanítás módszere (Cronbach Alpha 0,804), egyéni tanulói különbségek (differenciálás, Cronbach Alpha 0,790), nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzések (Cronbach Alpha 0,808) és nyelvtanulói meggyőződés (Cronbach Alpha 0,805). A dimenziókban szereplő állításokat a kitöltők 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán pontozták. Jelen tanulmányban arra vonatkozóan végeztünk vizsgálatokat, hogy a nyelvtanulók milyen értéket tulajdonítottak a nyelvtanulásnak és milyen célokat

tűztek ki maguk elé. Ennek érdekében a kérdőívünk célkitűzésekre vonatkozó dimenzió-
itemei (12 item) mentén végeztünk vizsgálatokat (1. táblázat).

*1. táblázat. A kérdőív nyelv tanulási célokra vonatkozó dimenzióitemei a kvantitatív kutatás
mérészköze alapján (Forrás: Árnyékotatás az Idegennyelvi képzésben 2023 – saját adatbázis
[továbbiakban ÁK-INYK 2023], saját szerkesztés)*

1. Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni.
2. Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van.
3. Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára.
4. A nyelv tanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése.
5. Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angoltól.
6. Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál.
7. Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni.
8. Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni.
9. Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni.
10. Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni.
11. A nyelv tanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat.
12. Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy megvalósítsam továbbtanulási céljaimat.

A célkitűzésekre vonatkozó dimenzió tartalmazza a minél magasabb szintű nyelvvizsga meglétét (1. item), a nyelvvizsgára való készülést jelentőségét (3. item), ami a nyelvtudást igazolja (2. item), a középfokú nyelvvizsgára való készülést (4. item), valamint a továbbtanulást és/vagy az ehhez szükséges nyelvvizsga meglétét (5., 6., 7., 10., 11. és 12. item), a külföldi munkavállalást (8. item), illetve a külföldön való nyaralást (9. item).

Kutatási eredmények

Nyelv tanulási értékek és a résztvevők célkitűzései

Első kutatási kérdésünk megválaszolásához első lépésként egyszerű leíró statisztika elvégzésén keresztül azt vizsgáltuk, hogy a nyelv tanulóknak milyen értéket tulajdonítottak a célkitűzés dimenzióban szereplő itemeknek (2. táblázat).

A nyelv tanulási célkitűzésekre vonatkozó értékek első hipotézisünkben való feltételezésünknek megfelelően árnyalt képet mutatnak, mivel a leíró statisztika alapján a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése mellett a nyelv tanulóknak a továbbtanulási aspirációt is hangsúlyozták. A válaszadók úgy vélték, hogy a középfokú nyelvvizsga, illetve nyelvtudás a pályaválasztással kapcsolatos céljaik megvalósításához szükséges (M = 4,09 mindkét esetben). A harmadik legmagasabb érték szintén a pályaválasztással

kapcsolatos, és a pluszpontszerzés fontosságára vonatkozik ($M = 3,93$). Két esetben kaptunk magas, 4-hez közeli átlagértéket, melyek a nyelvvizsgára vonatkoznak: egyrészt a középfokú nyelvvizsga megszerzésének jelentőségére ($M = 3,85$), másrészt a minél magasabb szintű nyelvvizsga célkitűzésére ($M=3,740$). A nyelvtanulási értékek tekintetében kiemelendő az az állítás is, amely a nyelvtudást a nyelvvizsga-bizonyítvány megletével teszi egyenlővé, ugyanis a nyelvtanulók nem értettek egyet ezzel ($M = 2,090$). Szintén alacsonyabb értékeket kaptunk a külföldi célkitűzésekkel kapcsolatos itemek esetében, azaz a külföldi továbbtanulással ($M = 2,952$ és $M = 2,73$) és a külföldi munkavállalással kapcsolatosan ($M = 3,22$). Eredményeink alapján megerősítést nyert, hogy a tanulók a nyelvtanulásban előtérbe helyezik a pályaválasztással kapcsolatos aspirációikat, melynek a nyelvvizsga-bizonyítvány egy eszköze csupán, és nem célja.

2. táblázat. Nyelvtanulási érték átlaga (Forrás: *ÁK-INYK 2023, saját szerkesztés*)

Nyelvtanulási érték	Átlag	Szórás
Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat	4,09	1,061
A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat	4,09	1,052
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál	3,93	1,148
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése	3,85	1,273
Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni	3,740	1,326
Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni	3,22	1,487
Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból	2,952	1,4926
Sokszor csak azért tanulok angolul, hogy készüljek a nyelvvizsgára	2,920	1,415
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni	2,73	1,382
Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni	2,713	1,2611
Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni	2,65	1,470
Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van	2,090	1,212

A továbbiakban első kutatási kérdésünk alapján azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulók milyen indoklást adtak arra, hogy igénybe vették az árnyékkutatást. Valóban legfőbb nyelvtanulási érték számukra az, hogy megszerezzék a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítványt mint nyelvtudásukat igazoló dokumentumot, mely a továbbtanulásnál pluszpontot jelent? Van-e különbség a kiegészítő magánoktatásban részt vevő diákok és azok között e tekintetben, akik nem jártak magánórara? A nyelvtanulási célkitűzések és a magán nyelvoktatás összefüggéseinek feltárásakor kétlépcsős vizsgálatot végeztünk. Első lépésként leíró statisztika alkalmazásával a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való okait elemeztük (3. táblázat), majd faktorelemzés alkalmazásával elemeztük, alakítható-e ki mintázat a nyelvtanulók céljai és a magán nyelvoktatás összefüggései tekintetében (4. táblázat), és amennyiben igen, van-e különbség a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevők és részt nem vevők célkitűzései között (5. táblázat).

3. táblázat. A nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételének okai (N = 512)
(Forrás: ÁK-INYK 2023)

Különangol órán való részvétel célja	Emiatt jár	N	Nem emiatt jár
Nyelvvizsga-felkészítés	67,40%	335	32,60%
Továbbtanulásra való felkészítés	16,30%	81	83,70%
Pluszpontszerzés	11,70%	58	88,30%
Külföldi továbbtanulás	4,80%	24	95,20%
Továbbtanulásra való felkészítés összesen	32,80%	163	
Korrepetálás	12,70%	63	87,30%
Hobbi	4,60%	23	95,40%
Túl könnyű iskolai órák	4,40%	22	95,60%
Túl nehéz iskolai nyelvi órák	2,40%	12	97,80%
Tanulási nehézség	2,40%	12	97,60%

A mintát alkotó, angol magánóra-ra járó nyelvtanulók kiegészítő nyelvoktatásban való részvételüket különböző okokkal indokolták (3. táblázat). Ennek oka, hogy az egyes tevékenységekben való részvétel magasabb elemszámot mutat, mint a magán nyelvoktatásban való résztvevők teljes elemszáma (N = 497), az, hogy a kitöltőknek lehetőségük nyílt a kérdőívben több tevékenységet megjelölni. Eredményeink alapján arról kapunk képet, hogy a nyelvtanulók legmagasabb arányban (67,40%) nyelvvizsga-felkészítés céljából vették igénybe a magán nyelvoktatást, mely eredmény a korábbi szakirodalmi eredményeket igazolja (Réti, 2009; Hegedűs, 2021). Azonban nem kerülheti el figyelmünket, hogy a tanulók 32,80 százaléka a továbbtanulást jelölte meg a magán nyelvoktatásban való részvétel legfontosabb okaként, mely az alábbi elemekből áll: egyrészt a tanulók 16,30 százaléka továbbtanulásra való felkészítés, 11,70 százaléka pluszpontszerzés, míg 4,80 százaléka a külföldi továbbtanulásra való felkészítés céljából vette igénybe az árnyékotatást. A nyelvvizsgára való felkészítés és a továbbtanulási esélyek bővítése mellett a nyelvtanulók 12,70 százaléka a korrepetálásra való igényt jelölték meg, mely utóbbi eredmény Réti (2009) kutatási eredményeit támasztja alá. A tanulók 4,60 százaléka állította, hogy csak hobbitól járt magántanárhoz. Emellett a nyelvtanulók 4,40 százaléka túl könnyűnek, 2,40 százaléka pedig túl nehéznek tartotta az iskolai angolórákat, és azért fordultak magán nyelvtanárhoz, hogy legyen lehetőségük a számukra megfelelő tempóban haladni tanulmányaikkal. Végül a tanulók 2,40 százaléka azzal indokolta a magán nyelvoktatásban való részvételét, hogy tanulási nehézséggel rendelkezett.

Az eredmények alapján láthatjuk, hogy a nyelvtanulókat különböző típusú motiváció készítette arra, hogy magán nyelvtanárhoz forduljanak. (1) Túlnyomórészt a nyelvvizsgacéljuk megvalósítása érdekében tették ezt, ami megerősíti korábbi nemzetközi kutatások eredményeit. Yung és Bray (2017), Soeung (2020) és Charoenroop (2021) ugyanis arra mutatnak rá, hogy a vizsgacentrikus oktatási rendszerek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók olyan kiegészítő oktatási tevékenységeket vegyenek igénybe, amelyekre az árnyékotatás keretei között nyílik lehetőségük. Ezt azért tartják fontosnak a tanulók, hogy növeljék annak az esélyét, hogy bekerüljenek a felsőoktatásba. (2) A továbbtanulási aspirációk jelentőségére kutatási eredményeink szintén felhívják a figyelmet, ugyanis a nyelvvizsgacél megnevezése mellett a nyelvtanulók olyan okokkal magyarázták az árnyékotatásban való részvételüket, melyek a továbbtanulásra – azaz a tudományos előmenetelükhöz szükséges tényezőre – vonatkoznak. (3) Ezen túlmenően harmadik fő indokként a személyre szabott oktatás iránti igényt (Hegedűs, 2021) kell kiemelnünk a nyelvtanulók részéről, mely azzal is magyarázható, hogy az iskolai tananyag nem jelentett

elég kihívást a nyelvtanuló számára, vagy éppen ellenkezőleg, túl nehéznek bizonyult. Ennek oka néhány esetben az volt, hogy a nyelvtanuló tanulási nehézséggel rendelkezett, és nem kapott differenciált támogatást a tanórán. Ily módon a személyre szabott oktatás iránti igény feltételezhetően az egyéni tanmenet formájában öltött testet, mely jelenségre Bray és Ventura (2022) kutatásukban hívják fel a figyelmet. Mivel jelen vizsgálatunk szerint elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés és a továbbtanulási aspiráció bír jelentőséggel, e vonatkozásban folytatjuk kutatási eredményeink ismertetését.

Első kutatási kérdésünk megválaszolásához az eddigiekben leíró statisztikai elemzéseket folytattunk. Eredményeink igazolására faktorelemzésen keresztül is megvizsgáltuk (4. táblázat), hogy milyen mintázat rajzolódik ki a nyelvtanulók nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzéseit illetően. Három faktorcsoportot kaptunk: nemzetközi orientáltság faktor, pályaválasztás-orientáltság faktor, valamint nyelvvizsga-orientáltság faktor.

4. táblázat. Nyelvtanulásra irányuló értékek célkitűzések faktorcsoportjai

Célkitűzésekre vonatkozó dimenzió itemei	Nemzetközi orientáltság faktor	Pályaválasztás-orientáltság faktor	Nyelvvizsga-orientáltság faktor
Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni	,946		
Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni	,721		
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni	,788		
Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból	,665		
Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni	,487		
Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat		,669	
A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat		,917	
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál		,449	
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése		,597	,536
Az tud valóban angolul, akinek van nyelvvizsgája			,801
Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára			,658
Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak tenni			,498

Kivonási módszer: Maximális valószínűség.

Forgatási módszer: Oblimin Kaiser normalizálással.

Mivel a faktorcsoporthok nem mutattak normál eloszlású mintát, a továbbiakban nem-paraméteres Kruskal-Wallis t-próba alkalmazásával kerestünk további összefüggéseket a célkitűzésekre vonatkozóan a kapott faktorcsoporthok és a magánóra járás között (5. táblázat).

5. táblázat. Nemzetközi orientáltság faktor és pályaválasztás-orientáltság faktor, valamint a magánórán való részvétel összefüggései (N = 989)

Faktorcsoporthok	Magánóra járók rangátlag	Magánóra nem járók rangátlag	P
Nemzetközi orientáltság faktor	502,85	487,47	,397
Pályaválasztás-orientáltság faktor	542,38	449,60	,000
Nyelvvizsga-orientáltság faktor	534,15	457,47	,000

Nem-paraméteres Kruskal-Wallis t-próba

A magánórán részt vevő diákok esetében szignifikánsan magasabb rangátlagot kaptunk mind a pályaválasztás-orientáltság faktor (MR = 542,38), mind a nyelvvizsga-orientáltság faktor esetében (MR = 534,15), mint a magánórán részt nem vevő diákok esetében (pályaválasztás-orientáltság MR = 449,60, nyelvvizsga-orientáltság faktor M = 457,47), ugyanakkor a nemzetközi orientáltság faktor esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést a két csoport összevetésekor. Míg a teljes mintát kitöltők között a leíró statisztika eredményei arra utalnak, hogy a nyelvtanulók magas értéket tulajdonítottak a pályaválasztási és nyelvvizsgára vonatkozó célkitűzéseknek, a Kruskal-Wallis t-próba magasabb nyelvvizsga- és pályaválasztás-orientáltság rangátlagok arra engednek következtetni, hogy a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő tanulók esetében a személyre szabott oktatás és az egyéni tempóban való haladás (Hegedűs, 2021) feltételezhetően hozzájárult ahhoz, hogy a magán nyelvtanárak módszere eredményesebbnek bizonyult (Biró, 2020). Emellett a magántanárral való tanulás többnyire egyszemélyes vagy kicscsoportos formában történik, melynek keretei – szemben a formális oktatásra jellemző nagyobb létszámú csoportokkal – kedvezőbb lehetőséget kínálnak arra, hogy a nyelvtanuló egyéni céljainak megfelelő fókuszált felkészítés valósuljon meg. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a magánóra járó diákok nyelvvizsga-orientáltságra és pályaválasztás-orientáltságra vonatkozó magasabb értékei alapján szoros összefüggés mutatkozik a tekintetben, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány a továbbtanulási esélyek növekedését szolgálja, lehetővé téve a társadalmi mobilitást (ld. Fekete és Csépes, 2018). Ezzel első hipotézisünk beigazolódt.

Intézményi pontok

A következőkben második kutatási kérdésünkre kerestük a választ, és első lépésként azt vizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van a nyelvtanulók nyelvtanulási szándéka, valamint a 2024-es felvételi eljárásban meghatározott intézményi pontok között. Kutatási kérdésünk megválaszolására a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány jelentőségét elemezzük a kutatásunkban részt vevő mintán. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a módosító rendelet hatályba lépése előtt vizsgázó, kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő nyelvtanulók milyen arányban készültek különböző szintű nyelvvizsgákra, valamint közép- és emelt szintű érettségire, és mennyire éltek azzal a lehetőséggel, hogy az emelt szintű érettségi 60 százalékon való teljesítése kiváltja a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítványt. Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulók (N = 497) többségében vagy B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkeztek (30,5%, N = 152 fő), vagy nem tettek szert nyelvvizsga-bizonyítványra (59%, 293 fő). Ez utóbbi egyrészt azzal magyarázható, hogy a magánoktatás nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, vagy még folyamatban voltak a válaszadó tanulmányai. Emellett a nyelvtanulók kisebb arányban tettek le C1-es szintű felsőfokú nyelvvizsgát (9,2%, 45 fő), valamint B1-es szintű alacsony szintű nyelvvizsgát (1,4%, 7 fő). Összességében tehát a nyelvvizsgával rendelkező, magántanárhoz járó nyelvtanulók elsősorban középfokon nyelvvizsgáztak (74,5%), kisebb arányban felsőfokú nyelvvizsgát (22,1%) tettek, míg néhány nyelvtanuló alacsony szintű (3,4 %) nyelvvizsgát szerzett. Eredményeink alapján a korábbi szakirodalommal egyezően (Fekete és Csépes, 2018; Hegedűs, 2021) elmondható, hogy a továbbtanulás előtt álló nyelvtanulók a középfokú nyelvvizsgára úgy tekintettek, mint a továbbtanuláshoz elengedhetetlen bemeneti feltételhez szükséges dokumentumra.

A B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése helyett arra is lehetőségük nyílt a nyelvtanulóknak, hogy 60 százalékos teljesítésű emelt szintű nyelvi érettségivel igazolják középfokú (B2-es) nyelvtudásukat. Azonban a 6. táblázatban jól látszik, hogy az emelt szintű nyelvi érettségi kevésbé kedvelt opció volt a nyelvtanulók körében.

6. táblázat. Érettségi szintje a magánórán való részvétel eloszlásában (N = 1009)
(Forrás: ÁK-INYK 2023)

Érettségi szint		Különangolra járók	Különangolra nem járók	Teljes minta
Középszintű érettségi	<i>Elemszám</i>	281	303	584
	<i>Oszlopszázalék</i>	56,5%	59,2%	57,9%
Emelt szintű érettségi	<i>Elemszám</i>	216	209	425
	<i>Oszlopszázalék</i>	43,5%	40,8%	42,1%
Összesen	<i>Elemszám</i>	497	512	1009
	<i>Oszlopszázalék</i>	100,0%	100,0%	100,0%

7. táblázat. Érettségi szint, nyelvvizsgaarány és magánórán való részvétel összefüggései
($N = 1007$) (Forrás: ÁK-INYK 2023)

Érettségi szint		Nyelvvizsgával rendelkezők	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Teljes minta
Középszintű érettségi ($p < 0,001$)	<i>Elemszám</i>	<u>136</u>	<u>144</u>	280
	<i>Oszlopszázalék</i>	69,7%	37,1%	48,0%
Magánórára járók				
Magánórára nem járók	<i>Elemszám</i>	<u>59</u>	<u>244</u>	<u>303</u>
	<i>Oszlopszázalék</i>	30,3%	62,9%	52,0%
Összesen		195	388	<u>583</u>
Emelt szintű érettségi ($p = 0,405$)	<i>Elemszám</i>	158	58	216
	<i>Oszlopszázalék</i>	51,5%	49,6%	50,9%
Magánórára járók				
Magánórára nem járók	<i>Elemszám</i>	149	59	208
	<i>Oszlopszázalék</i>	48,5%	50,4%	49,1%
Összesen	<i>Elemszám</i>	307	117	424

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút nagyobb, mint kettő.

A 6–7. táblázatok alapján az érettségi vizsga szintje, a nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint a kiegészítő magán nyelvoktatás közötti összefüggésekről vonhatunk le következtetéseket. A 6. táblázat szemlélteti, hogy míg az érettségi szintjét tekintve szignifikáns eltérést nem kaptunk ($p = 0,216$) a nyelvtanulók célkitűzéseire vonatkozóan, jól körvonalazódik, hogy mind a magánórára járók, mind a magánórára nem járók körében a nyelvtanulók magasabb arányban készültek középszintű érettségire ($n = 584$, magánórára járók 56,5%, magánórára nem járók 59,2%), mint emelt szintűre ($n = 425$, magánórára járók 43,5%, magánórára nem járók 40,8%). Tehát feltételezésünkkel megegyezően a középszintű érettségi letétele mellett a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését részesítették előnyben az emelt szintű nyelvi érettségi 60 százalékos követelménye helyett. Ezt a feltételezésünket támasztják alá a 7. táblázatban szemléltetett eredmények, melyek közül elsősorban a szignifikáns értéket ($p < 0,001$) mutató középszintű érettségire készülő csoportját szeretnénk kiemelni.

Míg a nyelvtanulók többsége középszintű érettségire készült ($N = 583$), jól látható az eltérés a nyelvvizsgával rendelkezők csoportjában, akiknek a túlnyomó többsége (69,7%) kiegészítő magán nyelvóra keretében tett szert nyelvvizsga-bizonyítványra, míg alacsonyabb arányban (30,3%) anélkül készültek a nyelvvizsgára, hogy igénybe vették volna

A 6–7. táblázatok alapján az érettségi vizsga szintje, a nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint a kiegészítő magán nyelvoktatás közötti összefüggésekről vonhatunk le következtetéseket. A 6. táblázat szemlélteti, hogy míg az érettségi szintjét tekintve szignifikáns eltérést nem kaptunk ($p = 0,216$) a nyelvtanulók célkitűzéseire vonatkozóan, jól körvonalazódik, hogy mind a magánórára járók, mind a magánórára nem járók körében a nyelvtanulók magasabb arányban készültek középszintű érettségire, mint emelt szintűre.

a magánórát. A nyelvvizsgával nem rendelkező, középszintű érettségire készülő tanulók kisebb arányban jártak magánóra (37,1%), mint akik nem jártak (63,9%), azaz többnyire pozitívan hatott a nyelvvizsga eredményességére az, ha a nyelvtanuló részt vett kiegészítő magán nyelvoktatásban. Ugyanakkor az emelt szintű érettségire készülőket esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést, és mind a magánóra járó, mind a nem járó csoportban hasonló arányban tettek szert nyelvvizsgára a nyelvtanulók.

Második kutatási kérdésünk megválaszolására a továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek milyen jelentőséget tulajdonítottak a nyelvtudást igazoló dokumentumoknak, és milyen összefüggés vonható le a nyelvtanulók nyelvtanulási szándékával kapcsolatban.

8. táblázat. Intézményi pontok a 2024. felvételi eljárásban B2, C1-es szintű nyelvvizsga, valamint emelt szintű érettségi vonatkozásában

(Forrás: saját szerkesztés https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20231018_felveteli_pontszamitas_egyetem_foiskola_intezmenyi_pont_tobbletpont_alapjan)

Intézmény	B2 nyelvvizsga	C1 nyelvvizsga	Emelt szintű érettségi
Budapesti Corvinus Egyetem	30	40	50
Budapesti Gazdasági Egyetem	35	50	50 (45%-os)
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	36	50	20 (középszintű érettségi: 15 pont)
Debreceni Egyetem	28/30/50 (orvosi/ jogi/ bölcsész)	40/50/80 (orvosi/ jogi/ bölcsész)	50/80/ (pl. jogi, agrár/ pl. társadalomtudomány, bölcsész tudomány)
Eötvös Loránd Tudományegyetem	28	50	50 (45%-os)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	35	50	50
Károli Gáspár Református Egyetem	28	40	50
Miskolci Egyetem	30	50	50
Nyíregyházi Egyetem	50	100	50
Óbudai Egyetem	Nyelvtudás igazolása: maximum 60 pont		50
Pannon Egyetem	25	40	80
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	30	50	50
Szegedi Egyetem	30	50	n. a.
Tokaj-Hegyalja Egyetem	40	80	100

A 8. táblázat a teljesség igénye nélkül szemlélteti, hogy milyen mértékű intézményi pontokra – melyek szakonként és intézményenként eltérőek – számíthatnak a 2024. évi felvételi eljárásban jelentkező tanulók. A B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítványért 28–50, a C1-es nyelvvizsga-bizonyítványért 40–100, míg az emelt szintű érettségéért 20–100 pluszpontszerzési lehetősége volt a felvételizőknek. Fontos kiemelni, hogy az emelt szintű érettségi nem kifejezetten a nyelvi érettségire vonatkozik. Ugyanakkor a táblázat adatai alapján elmondható, hogy a 2024-es felvételi eljárásban szinte valamennyi egyetemen magasabb pontszámot jelent az emelt szintű érettségi, mint a B2-es

szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, és arra is van példa, hogy ugyanolyan jelentőséggel bír, mint a C1-es szintű nyelvvizsga (50–50 pont). Egyes esetekben azonban az emelt szintű érettségi mindössze 20 pontot ér, ami jóval alacsonyabb, mint a C1 nyelvvizsgára adott 50 pont. Ez arra utal, hogy bizonyos intézményekben valóban a magasabb szintű nyelvtudással rendelkező tanulók esélyesebbek arra, hogy felvételt nyerjenek az intézménybe. Ezzel második hipotézisünk beigazolódt. Egyrészt a kutatásunkban szereplő nyelvtanulók elsősorban azt tűzték ki célul, hogy B2-es szintű nyelvvizsgát, valamint középszintű érettségi vizsgát tegyenek. Másrészt a 2024-es felvételi eljárás adatai alapján elmondható, hogy az egyetemek összességében a C1-es szintű nyelvvizsgát és az emelt szintű érettségit nagyobb pontértékekkel jutalmazták, mint a korábban elsődlegesnek tekintett B2-es szintű nyelvvizsgát.

Mindezek alapján felmerül a kérdés, hogy milyen módon és milyen mértékben lesz befolyással a kiegészítő magán nyelvoktatásra a kormányrendelet módosítása. Eredményeink tükrében elmondható, hogy a nyelvtanulók nyelvtanulási hajlandósága nem változott, ehelyett azonban a jövőre nézve a nyelvtudást elismerő dokumentumok átrendeződése várható, azaz feltételezhető, hogy a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány értéke csökken, míg az emelt szintű nyelvi érettségi – aminek esetenként alacsony százaléku teljesítése is több pluszpontot jelenthet, mint a felsőfokú nyelvvizsga –, valamint a C1-es nyelvvizsga-bizonyítvány értéke megnövekedhet. Feltételezhetően a magánórán való részvételi hajlandóság visszaesésére nem kerül sor, hiszen jelen kutatásunkban megerősítést nyert, hogy a nyelvtanulók elsősorban továbbtanulási esélyeik növekedése miatt vettek részt kiegészítő magán nyelvoktatásban.

Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy feltárjuk a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételi célja, a nyelvtudást igazoló dokumentumok és a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által pluszpontként kínált intézményi pontok közötti összefüggéseket. Megvizsgáltuk, hogy a kutatási mintánkban szereplő nyelvtanulók milyen célból vették igénybe a kiegészítő angol nyelvi magánnyelvoktatást. Faktor-elemzés alkalmazásával elemeztük, hogy milyen mintázat mutatkozik a nyelvtanulók magán nyelvoktatásban való célkitűzései között, és hogy milyen hatással van a kiegészítő magán nyelvoktatás a nyelvtanulók célkitűzéseire. Az eduline.hu,¹ valamint a felvi.hu² weboldalakon elérhető adatok felhasználásával az egyetemek által nyújtott, úgynevezett intézményi pontok eloszlását elemeztük. Az intézményi pontok vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert az egyetemek által kínált eltérő súlyozás hatással lehet arra, hogy a jövőben milyen jelentőséget tulajdonítanak a nyelvtanulók a nyelvtudásukat igazoló dokumentumoknak (B2-es, C1-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány, illetve közép-, emelt szintű érettségi), ami a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételi arányát és célját is befolyásolhatja.

Eredményeink arra világítottak rá, hogy ugyan a kiegészítő magán nyelvoktatást elsősorban, a szakirodalommal egyezően (Réti, 2009; Hegedűs, 2021), a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése céljából vették igénybe a tanulók, a leíró statisztika átlagértékei a pályaválasztással kapcsolatos célok vonatkozásában mutatták a legmagasabb értéket. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése feltételezhetően a továbbtanulásra való felkészülés eszközeként szolgált a tanulók számára. A faktorelemzés során kapott nyelvvizsga-orientáltság és pályaválasztás-orientáltság faktorok megerősítették eredményeinket, és arra is rámutattak, hogy mind a nyelvvizsgára, mind a pályaválasztásra irányuló célkitűzések magasabbak a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő nyelvtanulók esetében.

Végül a 2024. évi felvételi eljárás során kapható intézményi pontok elemzésén keresztül arra vonatkozóan vontunk le következtetéseket, hogy a nyelvtudást igazoló dokumentumokért járó intézményi pontok miképpen alakíthatják a nyelvtanulás helyzetét a jövőben. Eredményeink alapján feltételezhető, hogy a továbbtanuláshoz pluszpontot érő dokumentumok jelentősége felértékelődhet, vagy akár veszthet is értékéből, ugyanis az intézményi pontok meghatározása intézményenként és szakonként eltérő. Az egyetemi felvételre valószínűleg szélesebb spektrumot átölelő nyelvi képességekkel jelentkeznek majd a diákok a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkezőktől a felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezőkig. Míg egyes tanulók magasabb szintű nyelvtudással és többletpontok megszerzésével jeleskedhetnek, mások számára kisebb jelentősége lesz a nyelvtanulásnak, ha az nem elengedhetetlen a felvételihez. Eredményeink alapján úgy véljük, hogy a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány mint a továbbtanulás eszköze helyett az emelt szintű nyelvi érettségi vagy a C1-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány lesz meghatározó, ami a kiegészítő magán nyelvoktatásban való célokra is hatással lesz. Annál is inkább előfordulhat ez a tendencia, mivel az intézmények adott esetben több pluszpontot kínálnak az idegen nyelvi emelt szintű érettségi vizsga 60 százalékos teljesítéséért, mint a B2-es szintű nyelvvizsgáért. Azonban azokon a szakokon és egyetemeken, ahol nagy verseny folyik, és a felvételiző középiskolások egyetemi felvételi pontjaik maximalizálására törekcsenek, feltételezhető, hogy a felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését célozhatják meg, ami potenciálisan növeli a magas szintű oktatás iránti igényt. Ez a változás az egyetemi felvételinél is nagyobb inkluzivitást eredményezhet, mivel a hallgatónak már nincs szükségük B2-es nyelvvizsga-bizonyítványra a jelentkezéshez. Ugyanakkor eltérő nyelvi felkészültséghez vezethet a felvételt nyert hallgatók körében, és célzottabb nyelvi támogatást tesz szükségessé az egyetemeken részéről a tanulmányi eredményesség biztosítása érdekében a különböző tudásszinteken.

Limitációk

Kutatásunk limitációkkal rendelkezik. Egyrészt a kutatásban alkalmazott kényelmi mintavétel nem reprezentatív, és nem alkalmas arra, hogy általános következtetéseket vonjunk le. Kutatásunk a magyarországi régióban élő nyelvtanulók egy meghatározott, kevésbé kedvező társadalmi-gazdasági háttérű szegmensére fókuszál, ezért következtetéseink nem vonatkoztathatók az ország különböző társadalmi-gazdasági csoportjaira. Másrészt az adatfelvétel a módosítási törvény hatályba lépése előtt történt, a jövőre vonatkozó következtetéseink csak feltételezésen alapulnak. Fontosnak tartjuk, hogy további kutatásainkban különböző földrajzi területeket vonjunk be, mint például Nyugat-Magyarországot és a fővárost, annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk arról, hogy az eltérő oktatási környezetek és a nyelvtanulók családjának társadalmi-gazdasági sajátosságai hogyan hatnak az árnyékkutatás jelenségére. Ugyanakkor reményeink szerint kutatási eredményeink hozzájárulnak ahhoz, hogy értékes információkkal bővítsük az árnyékkutatás-kutatás egy szűk szegmensére, a kiegészítő angol nyelvi magánoktatásra vonatkozó ismereteinket, és jövőbeli kutatások alapjául szolgáljanak.

Irodalom

- A Kormány 339/2022. (IX. 7.) Korm. rendelete a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közöny*, (145), 6068–6075.
- Baker, D. P., Akiba, M., Le Tendre, G. K. & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17. DOI: [10.3102/01623737023001001](https://doi.org/10.3102/01623737023001001)
- Baker, D. P. & LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford University Press. DOI: [10.1515/9781503624870](https://doi.org/10.1515/9781503624870)
- Bíró, H. Zs. (2020). Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, 29(2), 243–260. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.5](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.5)
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning, 61. UNESCO International Institute for International Planning (IIEP).
- Bray, M. & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai. *International Journal of Educational Development*, (92), 102624. DOI: [10.1016/j.ijedudev.2022.102624](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102624)
- Ceglédi, T. & Szabó, A. (2014). Középsiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In Ceglédi, T., Gál, A. & Nagy, Z. (szerk.), *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary). 257–274.
- Charoenroop, P. (2021). Local Perspectives on English Language Teaching in Private Tutoring in Thailand: Re-Examining Roles and Implications. *REFlections*, 28(3), 419–440. DOI: [10.61508/refl.v28i3.256348](https://doi.org/10.61508/refl.v28i3.256348)
- Csizér, K. & Öveges, E. (2021). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvtanítás*, 25(3–4), 86–101. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1478>
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, (4), 43–69.
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow Education and Social Inequalities in Japan*. Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-319-69119-0](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69119-0)
- Fekete, A. & Csépes, I. (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. DOI: [10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13)
- Gallagher-Brett, A. (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. University of Southampton.
- George, C. (1992). Time to come out of the shadows. *Straits Times*, 28.
- Gordon Györi, J. (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás?: a hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás japánban. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273–317. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/563>
- Gordon Györi, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 253–274.
- Gordon Györi, J. (2016). Tehetség Könyvek 1. *A tehetséggondozás világa 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban*. Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet.
- Gordon Györi, J. (2019). Van? Nincs? Hogyan van, ha nincs? Esszé a japán tehetségpedagógiáról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(1), 12–21. DOI: [10.31074/gyn201911221](https://doi.org/10.31074/gyn201911221)
- Gordon Györi, J. (2020). Árnyékoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio*, 29(2), 171–187. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.1](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1)
- Gordon Györi, J. (2021). Globális tendenciák a tehetségevelésben-Tehetséggondozó programok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 477–493. DOI: [10.1556/0016.2021.00015](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00015)
- Hegedűs, G. (2021). Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 66–77. DOI: [10.37441/cejrer/2021/3/2/9342](https://doi.org/10.37441/cejrer/2021/3/2/9342)
- Hegedűs, G. (2022). Exploring the Context of Participation in English Language Shadow Education: Results of a Pilot Study among Secondary School Students. In Kajos, L. F., Bali, C., Preisz, Zs. & Szabó, R. (szerk.), *X. Jubileumi Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2021 Tanulmánykötet = 10th Jubilee Interdisciplinary Doctoral Conference 2021 Conference Book*. Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat.
- Imre, A. (2020). Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Educatio*, 29(2), 222–242. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.4](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.4)
- Kim, Y. C. & Jung, J. H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-030-03982-0](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0)
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control. In Maher, B. A. (szerk.), *Progress in Experimental Personality Research*. Vol. 13. 99–171. Elsevier. DOI: [10.1016/B978-0-12-541413-5.50007-3](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-541413-5.50007-3)
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R.,

- Salleh, N. M., Yong, L., Lim, T. L., Sukumaran, S., Thong, L. K. & Jamaluddin, W. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality [in Malaysia]*. International Development Research Centre.
- Matheidesz, M., Rádai, P. & Sípó, J. (2006). *Általánosan elérhető nyelvtanító programok Magyarországon*. Kutatási Zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Füzetek.
- Olaru, I. (2015). Az árnyékkutatás vizsgálata észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. *Erdélyi Társadalom*, 13(2), 85–106.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*: Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal.
- Pásku, J. & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59–77. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/165>
- Polonyi, I. (2020). Az árnyékkutatás oktatásgazdasági közelítésben. *Educatio*, 29(2), 188–207. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.2
- Réti, M. (2009). Hogyan változott meg az iskola feladata? Mennyiben terjedt el az árnyékkutatás? Az árnyékkutatás. In *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzései*. 17–22. <https://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 07.
- Schilperoord, J. & Weelden, L. (2018). Rhetorical shadows: The conceptual representation of incongruent shadows. *Spatial Cognition & Computation*, 18(2), 97–114. DOI: 10.1080/13875868.2017.1298113
- Setényi, J. (2020). Az „árnyékkutatás” metaforájától a tanulási rendszereikig. *Educatio*, 29(2), 261–278. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.6
- Soeung, S. (2020). Cambodian Twelfth Graders’ Choice for English Private Tutoring: Quit or Not to Quit? *TEFLIN Journal*, 31(2), 322–341. DOI: 10.15639/teflinjournal.v31i2/322-341
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. DOI: 10.1086/229942
- Suter, L. R. & Györi, J. G. (2021). The contribution of research on out-of-school-time on educational theories and practice: A review of European research between 1999 and 2019. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 311–335. DOI: 10.1556/063.2021.00002
- Szemerszki, M. (2020). Különórak az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221. DOI: 10.1556/2063.29.2020.2.3
- Tar, I. (2007). Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással. *PhD disszertáció*. Debreceni Egyetem.
- Yung, K. W. H. & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion and implications. In Tse, T. K. C. & Lee, M. (szerk.), *Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges*. Routledge. 95–111.
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, 55(3), 388–404. DOI: 10.1111/ejed.12414

Jegyzetek

¹ https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20231018_felveteli_pontszamitas_egyetem_foiskola_intezmenyi_pont_tobbletpont

² https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2024A/pontszamitas/intezmenyi_pontok

Absztrakt

Az elmúlt évtizedekben jelentősen megnőtt az angolnyelv-tudás iránti igény Magyarországon, melynek eredményeként sok diák és családja az árnyékkutatást veszi igénybe angolnyelv-tudásának fejlesztése érdekében. Az árnyékkutatás-kutatások elsősorban összesítve tárgyalják azokat a tantárgyakat, melyek hozzájárulnak a tanulók tanulmányi előrehaladásához, azonban viszonylag kevés adattal rendelkezünk a kifejezetten kiegészítő magán angolnyelv-oktatás területén. Jelen kényelmi mintán alapuló, saját szerkesztésű mérőeszközünk felhasználásával 16–20 éves tanulók (N = 1010) körében végzett kvantitatív tanulmányunkban arra világítunk rá, hogy milyen összefüggés mutatható ki a kiegészítő magán nyelvtanításban való részvétel és a nyelvtanulók nyelvtanulásra vonatkozó aspirációi tekintetében. Annak ellenére, hogy a nyelvtanulók elsősorban a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése érdekében vettek részt kiegészítő magán nyelvtanításban, a faktorelemzésen végzett vizsgálatok – melyek során három faktorcsoportot azonosítottunk be: nyelvvizsga-orientáltságú, pályaválasztás-orientáltságú, illetve nemzetközi orientáltságú faktorcsoportokat – azt a feltételezésünket

erősítik meg, hogy a magán nyelvoktatásban való részvétel elsődleges oka a nyelvtanulók pályaválasztási orientációjára vonatkozik, és a nyelvvizsga-bizonyítvány csupán mintegy eszközként szolgált a tanulók továbbtanulási céljainak megvalósításához. Kutatásunk eredményei kérdéseket vetnek fel azzal kapcsolatban, hogy a felsőoktatási felvételi eljárásra vonatkozó 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendeletet módosító 339/2022. (IX. 7.) Kormányrendelet milyen mértékben lehet hatással a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételére. Eredményeink alapján a nyelvtanulók jelenleg elsősorban a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése miatt veszik igénybe az árnyékoktatást, azonban azt feltételezzük, hogy a kiegészítő magán nyelvoktatást a jövőben a B2-es szintű nyelvvizsgára való felkészítés helyett elsősorban az emelt szintű nyelvi érettségire, illetve C1-es szintű nyelvvizsgára való felkészülés miatt fogják igénybe venni a nyelvtanulók mint pályaválasztási aspirációjuk eszközt.

Kulcsszavak: árnyékoktatás; kiegészítő magán nyelvoktatás; nyelvvizsga; érettségi; felsőoktatás