

A NYELVTUDÁS MINTÁZATAI ÉS MAGYARÁZÓ TÉNYEZŐI KÖZÉPISKOLÁS MINTÁBAN – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ANGOL NYELVRE

Markovics Katalin¹

DE Neveléstudományi Doktori Program (Magyarország)

Bocsi Veronika (Prof., Habil., PhD)²

Debreceni Egyetem (Magyarország)

Cite: Markovics Katalin, & Bocsi Veronika (2025). A nyelvtudás mintázatai és magyarázó tényezői középiskolás mintában – különös tekintettel az angol nyelvre. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 55–71. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.55>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0042

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*
Lektorok: 1. Sebestyén Krisztina (PhD), Gál Ferenc Egyetem (Magyarország)
2. Nemes Magdolna (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:
3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

Absztrakt

Az idegennyelv-tudásának mintázatait és szintjét meghatározó tényezők komplex rendszert alkotnak, amelyek együttesen formálják az eredményességet. Napjaink célnyelv használata ugyanakkor teljesen más környezetben és formában valósul meg – részben a digitalizációnak köszönhetően. Tanulmányunk fókuszában középiskolás diákok nyelvismeretének mintázatai (beszélt nyelvek, beszélt nyelvek típusa, nyelvtudás önbevalláson alapuló szintje angolból, nyelvvizsgák száma angolból), illetve a célnyelv használatának hétköznapi formái állnak. A kutatás mintáját egy országos magyar vizsgálat (Magyar Ifjúság Kutatás 2016, N=1548; Magyar Ifjúság 2020, N=1587) két hulláma adja, amely lehetővé teszi az adatok összehasonlítását. A 2020-as adatbázis esetében két regressziós modellt is futtattunk, amely az angol nyelv

¹ Markovics Katalin, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program (Magyarország). E-mail: markovics.kata820810@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4292-1704>

² Bocsi Veronika (Prof., Habil., PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország). E-mail: bocsiv@ped.unideb.hu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6211-3284>

Az adatbázis használati jogát a Társadalomkutató Kft. bocsátotta rendelkezésünkre. Az adatok forrása a Magyar Ifjúság 2020 és a Magyar Ifjúság Kutatás 2016.

legalább középfokú ismeretének szintjét, illetve az angol nyelvvizsgák meglétét magyarázzák. A kapott eredmények az angol nyelv dominanciáját, illetve annak erősödését mutatják 2016 és 2020 között, miközben a beszélt nyelvek száma némileg csökkent. A beszélt nyelvek esetében kedvező változás tapasztalható ugyanakkor a nyelvismeret szintjében. Az angol nyelv legalább középfokú ismerete a magyarázó változók széles körébe beágyazott, amelyek között megjelenik a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet vagy a nyelv használatának típusai is (pl. sorozatok és filmek nézése). A nyelvvizsgákkal való rendelkezés alakító tényezői eltérnek a nyelvismeret magyarázó változóitól.

Kulcsszavak: idegennyelv-tudás, nyelvi eredményesség, szabadidős tevékenységek, egyenlőtlenségek

Tudományterület: oktatásszociológia

Abstract

PATTERNS AND EXPLANATORY FACTORS OF LANGUAGE PROFICIENCY IN A SAMPLE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS – WITH SPECIAL FOCUS ON THE ENGLISH LANGUAGE

The individual patterns and levels of foreign language proficiency are shaped by a complex system of interrelated factors that influence outcomes. In today's world, the target language use takes place in entirely different contexts and forms – partly due to digitalization. This study explores the language proficiency patterns of secondary school students, including the language they speak, the types of these languages, their self-reported level of English proficiency, and the number of English language exams taken. It also examines the everyday forms of target language use. The analysis draws on two waves of a national Hungarian survey (Hungarian Youth 2016, N=1548, Hungarian Youth 2020, N=1587), enabling a comparison of data. In the case of the 2020 dataset, two regression models were run to explain, respectively, the level of English proficiency at or above the intermediate level and the possession of English language certificates. The result indicates the dominance of the English language and its increasing prevalence between 2016 and 2020, while the number of spoken languages showed a slight decline. At the same time, a positive change was observed in the level of language proficiency regarding the languages spoken. Proficiency in English at or above the intermediate level is embedded in a broad set of explanatory variables, including parental education, financial situation, and various forms of language use (e.g. watching films or movies). The factors influencing the possession of language certificates differ from those explaining general language proficiency.

Keywords: foreign language skills, language proficiency, leisure activities, inequalities

Discipline: sociology of education

Bevezetés

A nyelvismeret a munkaerő-piaci eredményesség kulcstényezője (John et al., 2021, Mavisakalyan, 2017, Beblavy, 2016), ugyanakkor annak szintje több háttértényezőbe is beágyazott (DeKeyser, 2013, Duff, 2019, Darwin és Norton, 2016), nem csak az egyéni teljesítmény és készségek függvénye.

Tanulmányunk újdonsága, hogy a beszélt nyelvek számát megmagyarázó változókat egy regressziós modellbe beemelve vizsgálja (szociodemográfiai háttérváltozók, középiskola típusa, célnyelv használatának módjai, földrajzi mutatók stb). Elemzésünk oktatásszociológiai fókuszú, ami a felhasznált háttérváltozók körében is megmutatkozik. Munkánk

során a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 és Magyar Ifjúság 2020 adatbázisokat használtuk fel, amelyből leválasztottuk a középiskolás korosztályt. A két adatbázis felhasználásával lehetőségünk nyílt a nyelvtudás olyan elemeinek vizsgálatára, mint a beszélt nyelvek, a nyelvvizsgák száma és a nyelvtudás önbevalláson alapuló jellemzése, illetve ezek változásának feltárására, valamint a célnyelv használatának átalakulására. Vizsgálatunk relevanciáját nemcsak az alkalmazott modell összetettsége adja, hanem a magyarországi nyelvismeret erős egyenlőtlenségekbe ágyazott volta is, illetve az a kedvezőtlen mintázat, amelyet a más európai országokkal történő összehasonlítás mutat.

A nyelvtanulást befolyásoló tényezők

A demográfiai tényezők szerepe a nyelvtanulásban

A nyelvtanulásban elért sikereket, a nyelvtanuló ezen a téren elért eredményeit számos tényező befolyásolhatja. A befolyásoló tényezők egyik csoportja szociológiai megközelítéssel írható le (Norton és Toohey 2011), míg más megközelítések inkább a pszichológiai alapokat hangsúlyozzák (Dörnyei és Ryan 2015). Tanulmányunk elméleti részében az általunk használt háttérváltozók lefedését céloztuk meg.

A vizsgálatok egy csoportja a nemek közötti eltérésekre fókuszál. A nemek közti eltérések az idegennyelv-tanulásban olyan tényezőkre vezethetők vissza, mint a társadalmi-kulturális interakciók szerepe a kommunikációs szorongás és hajlandóság terén (MacIntyre et al. 2003), az integratív és instrumentális célnyelvi motiváció (Baker és MacIntyre, 2000, Kheder et al., 2023; MacIntyre et al., 2003), valamint a tanulási stílusok, nyelvtanulási stratégiák közötti különbségek (Ehrman és Oxford, 1989; Kheder és Rouabhia, 2023). A férfiak gyakrabban fókuszálnak a nyelvtudás gyakorlati hasznára, nyelvtudásuk fejlesztését szakmai előnyök, gazdasági célok vezérik. A nők inkább a célnyelvi közösséggel való azonosulásra törekkenek, erősebb

ben érdeklődnek a célnyelv kultúrája iránt (Baker és MacIntyre, 2000; Kheder és Rouabhia, 2023; MacIntyre et al., 2003). A nők általában jobban teljesítenek a szóbeli készségek területén, a férfiak pedig sikeresebbek az íráskészséget mérő feladatokban és a technológia-alapú tanulásban (Kheder és Rouabhia, 2023).

A család szociokulturális és gazdasági háttere szintén meghatározó szerepet játszik a tanulók idegennyelv-tanulási lehetőségeiben és motivációjában (Nieścioruk, 2024; Zou et al., 2007; Butler és Le, 2018). Egy Shanghai-ban végzett kutatás eredményei szerint a tehetősebb szülők gyermekei nagyobb eséllyel vesznek részt olyan iskolán kívüli angol nyelvű programokon, tanfolyamokon, amelyek hozzájárulnak a magasabb szintű nyelvtudás eléréséhez, míg az alacsonyabb jövedelmű családok számára ezek a tevékenységek gyakran elérhetetlenek maradnak, így azok a gyerekek a nyelvtanulást kevésbé érzik fontosnak (Zou et al., 2011). Hasonló összefüggést mutatott ki egy iráni kutatás is, amely szerint a magasabb szülői iskolázottság és a kedvezőbb anyagi helyzet egyértelműen javítja a tanulók olvasás- és hallásértési teljesítményét (Abbasian et al., 2020). Bár a családi háttér jelentős hatást gyakorol a nyelvtanulás sikerességére, nem tekinthető kizárólagos tényezőnek, mivel minden társadalmi rétegben találhatók kiemelkedő és gyengébben teljesítő diákok (Zou et al., 2011). Ezért elengedhetetlen a hátrányos helyzetű tanulók számára biztosított célzott támogatás, például ösztöndíjak vagy speciális oktatási programok formájában, amelyek csökkenthetik a társadalmi-gazdasági különbségek negatív hatásait (Abbasian et al., 2020). Az otthonról hozott hátrányok leküzdésében pedig szintén sokat segíthet a támogató, biztató tanulási környezet megteremtése, a bizalomteljes tanár-diák kapcsolat kiépítése (Ma et al., 2022; Ariani et al., 2016).

Az idegennyelv-tanulás sikerességében az életkor is jelentős szerepet játszik, különösen a pragmatikai kompetenciák elsajátítása terén: a fiatalabb tanulók

rugalmasabban alkalmazkodnak a célnyelv társas normáihoz, míg az idősebbek inkább a korábban rögzült nyelvi mintákat követik (Derakhshan, 2024). Habár az életkori sajátosságok befolyásolják a nyelvelsajátítás folyamatát, a megfelelő oktatási módszerek alkalmazásával a különbségek nagymértékben mérsékelhetők (Ozfidan és Burlbaw, 2019). Az Európai uniós statisztikák alapján a fiatalabb felnőttek (18-24) nyelvtudása szinte mindenhol jobb, mint a felnőtt populációé (25-64), a különbségek azonban országonként eltérnek. Azokban az országokban, ahol az idegen nyelvet beszélők aránya alacsony (Spanyolország, Románia, Magyarország és Bulgária), a generációs eltérések különösen magasak, tehát a fiatalabb kohorszok 'lemaradása' is mérsékeltebb (Eurostat, 2025a).

A szabadidős tevékenységek és a tanulási környezet nyelvtanulásra gyakorolt hatása

A formális oktatáson túlmutató, informális tanulási lehetőségek szintén fontos szerepet játszanak a nyelvelsajátításban. A COVID-19 járvány ideje alatt megnövekedett az angol nyelvű tartalmakkal való találkozások száma (például könyvek és filmek formájában), amely különösen a vidéki diákok számára eredményezett pozitív változásokat (Canrius, 2024). Webb és Chang (2015) kutatása igazolja, hogy az idegen nyelvű szövegek olvasása és hallgatása hosszú távon jelentősen hozzájárulhat a szókincs fejlődéséhez, míg Pigoda és Schmidt (2006) azt állapították meg, hogy az intenzív olvasás nemcsak az új szavak jelentésének elsajátítását segíti elő, de kulcsszerepet játszik a helyesírás rögzítésében is, illetve a helyes nyelvhasználatot is előmozdítja. A nyelvtanulási applikációk szintén hasznos programok, mivel ezek a felhasználók nyelvi szintjéhez igazított tananyagot kínálnak, és azonnali visszajelzést biztosítanak az egyén fejlődéséről. Ez arra ösztönzi a tanulókat, hogy aktív szereplői legyenek a saját tanulási folyamatuknak. A szabadidős tevékenységek így az osztálytermi tanulás kiegészítéseként értelmezhetők, és lehetőséget adnak a nyelv-

tanulóknak arra, hogy mélyebb kapcsolatot alakítsanak ki az általuk tanult idegen nyelvvel. A nyelvtanulóknak érdemes az ilyen típusú feladatokat beépíteni a tanítási-tanulási folyamatba, mivel ezek segítenek a tanulási környezet gazdagításában, valamint a nyelvtanulás hatékonyságának növelésében (Marszalek et al., 2022). A mobiltelefonos alkalmazások és az online platformok nyelvtanulásban betöltött szerepe egyre hangsúlyosabbá válik (Godwin-Jones, 2018). Peters és Webb (2018) kutatása azt is igazolta, hogy a televíziós műsorok nézése szintén elősegíti az új szavak elsajátítását, különösen akkor, ha a nyelvhasználó már rendelkezik bizonyos előzetes szókincsbeli tudással. Viberg és Grönlund (2012) már rámutatott arra, hogy a technológia az idegennyelv-elsajátítás terén is jelentős lehetőségeket rejt magában. Ezt erősíti meg Peters (2018) is, aki szerint az iskola falain kívüli nyelvhasználat és a nyelvi készségek fejlődése között pozitív kapcsolat áll fenn. Az elméletet Fajt (2022) kérdőíves vizsgálata is alátámasztja, amely 325 magyar középiskolás tanuló iskolán kívüli angol nyelvi tevékenységeinek a gyakoriságát térképezte fel. A leggyakrabban említett tevékenységek között szerepelt egy ötfokú Likert-skálán az angol nyelvű zenehallgatás (M=4,83), Instagram-posztok olvasása (M=4,23) és weboldalak böngészése (M=3,98). Bár a kutatás nem vizsgálta közvetlenül ezek nyelvi hatását, a szerző több nemzetközi empirikus vizsgálatra hivatkozva hangsúlyozza, hogy az ilyen típusú input – különösen a zenehallgatás, olvasás és videójátékok használata – elősegítheti a szókincs, valamint az olvasott és hallott szövegértés fejlődését (Fajt, 2022).

A European Commission (2023) adatai alapján az idegen nyelvek használata szinte minden kategóriában gyakoribbá vált az elmúlt tíz évben. A 2023-as vizsgálatban a rendszeres használat leginkább a külföldi nyaralások során (50%), vagy az interneten történik (44%), illetve jelentős a filmek-sorozatok nézése és hallgatása (39%), a barátokkal való kommunikáció (35%) és hírolvasás (29%) (Euro-

barometer, 2023). A magyarországi adatok átlag alattiak, de a nyelvtudás Európai uniós összehasonlításának eredményeitől kedvezőbbek.

Idegennyelv-tudás Magyarországon az Európai Unió kontextusában

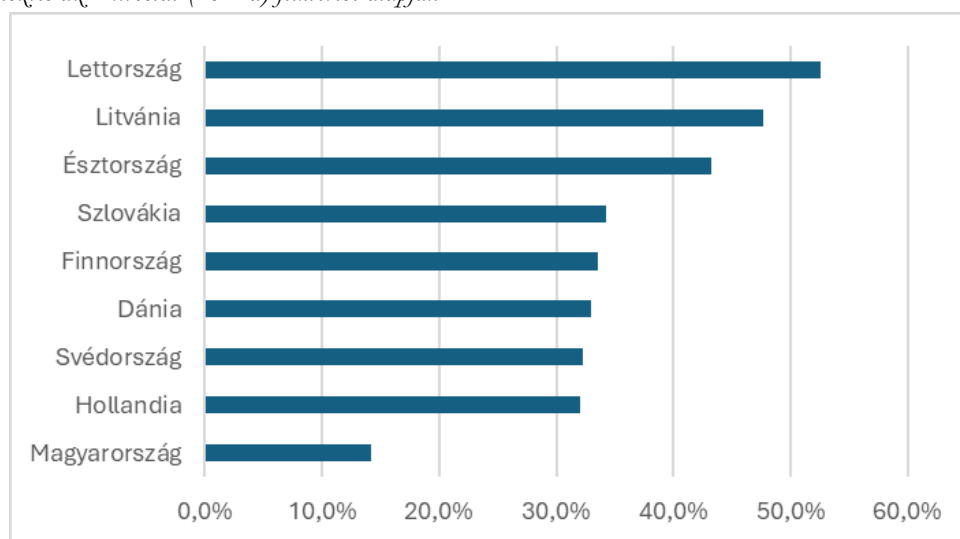
Az Európai Tanács az idegen nyelvi kommunikációt az egyik olyan kulcskompetenciának tekinti, amely globalizált világunkban elengedhetetlen ahhoz, hogy megtaláljuk a „közös hangot” nemcsak az Európai Unió országainak lakosaival, de más nemzetekkel is. Az Európai Unió – amelynek Magyarország 2004 óta tagja – egyértelműen a többnyelvűség mellett érvel, mert álláspontja szerint ez az, amely az európai gazdaság érdekeit szolgálja és az egyes nemzetek közötti kommunikációt és megértést támogatja (Európai Unió Tanácsa, 2019).

Az Európai Bizottság cselekvési terve tehát azzal a céllal készült, hogy a nyelvtanulás előnyeit, mint egy élethosszig tartó tevékenység pozitívumait min-

den európai állampolgár számára kiterjessze és a nyelvoktatáshoz kedvező környezetet biztosítson. Az európai országok sorát tekintve azonban megállapítható, hogy a hosszútávú tervek ellenére még csekély azoknak az államoknak a sora, amelynek lakosai élen járnak ebben a tekintetben, és – saját bevallásuk szerint – az anyanyelvük mellett legalább két idegen nyelvet beszélnek (European Commission, 2012).

Az 1. ábra jól illusztrálja, hogy az Európai Unió országai közül a balti államok (Lettország, Litvánia és Észtország) lakosai kiemelkedően magas arányban nyilatkoztak az önbevalláson alapuló felmérés során úgy, hogy legalább két idegen nyelven beszélnek, a magyar válaszadók esetében ez az arányszám 2022-ben mindössze 14,2% volt. A 2016-os statisztikai eredményekkel összehasonlítva azonban megállapítható, hogy az utóbbi években 3,1%-kal javultak a 25-64 év közötti magyarok nyelvi kompetenciái (Eurostat 2024a).

1. ábra. A legalább két nyelven beszélők aránya egyes Európai uniós országokban (25-64 éves mintában). Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat (2024a) felmérése alapján



A magyarok nyelvtudására vonatkozó adatok azt mutatják, hogy nyelvtudásunk még az első idegen nyelvet tekintve is az európai átlag alatt (54%) van. Az Eurobarometer 2012-es adatai szerint hazánkban a megkérdezettek 35%-a nyilatkozott úgy, hogy társalgási szinten beszél egy idegen nyelven. A felmérésben olyan nemzetek szerepelnek az első pozíciókban, mint Luxemburg (98%), Litvánia (95%) vagy Hollandia (94%) (European Commission, 2012). Az Európai Unió statisztikai hivatala által 2016-ban végzett felmérése szerint ez az arány némileg változott. A statisztikai adatok ekkor azt mutatták, hogy a 25-64 év közötti magyarok 42%-a beszélt egy idegen nyelvet – de Magyarország még mindig az utolsók között szerepel ebben a tekintetben, és csupán Nagy-Britannia és Románia áll mögöttünk (Eurostat, 2018). Az Eurostat 2022-es adatai szintén hasonló arányszámokat közölnek: három évvel ezelőtt a 18-24 év közötti magyarok 41,1%-a nyilatkozott úgy, hogy beszél egy idegen nyelven (Eurostat, 2024).

Amint a fent említett számokból is kitűnik, Magyarország a beszélt idegen nyelvek tekintetében a legalacsonyabb rátával bíró országok közé sorolható az Európai Unióban. Einhorn tanulmánya (2012) nemzetközi összehasonlításban vizsgálja a magyar nyelvoktatás eredményességét rávilágítva a rendszerváltás óta végbement fejlődésre és a fennálló kihívásokra, érzékelhető problémákra. Az elmúlt évtizedekben a magyar oktatáspolitikai célul tűzte ki a nyelvtanulás támogatását. Az óraszámok növelése, az intenzív nyelvi programok megjelenése jelentős előre lépésnek tekinthető, az intézkedések nem minden esetben hozták meg a kívánt eredményeket. Az egyik fő probléma az, hogy a rendszer vizsgaközpontúságából fakadóan a nyelvtanulók többsége az elérhető nyelvtudást a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésében látja, nem pedig a személyes és szakmai fejlődés és a kommunikáció eszközeként tekint a célnyelvre. A tanult idegen nyelvek aktív gyakorlásának hiánya miatt pedig sok tanuló passzív tudással rendelkezik.

A kutató szerint a sikeres nyelvtanulás titka a támogató környezet kialakításában, a többnyelvűség előnyeinek a tudatosításában és a nyelvtudás presztízsének növelésében rejlik. A magyar nyelvoktatás bár strukturálisan fejlődik, az attitűdváltás és a gyakorlati alkalmazhatóság elősegítése szükségszerű lenne az eredményesség és hatékonyság növeléséhez (Einhorn, 2012). Medgyes (2012) a rendszerváltást követő időszak idegennyelv-oktatási folyamatait mutatja be, amelyet a magyar nyelvoktatás „aranykoraként” értelmez. Elemzésében kiemeli, hogy az 1989 utáni időszakban jelentősen kiszélesedtek a nyelvtanulás intézményi keretei: megjelentek a magánnyelviskolák, elindult az orosz tanárok átképzése, létrejöttek a kéttannyelvű intézmények, és új típusú tanárképzési programok indultak. A statisztikai adatok alapján – minden európai lemaradás ellenére – az idegennyelvet beszélők aránya Magyarországon érezhető növekedést mutatott.

Ugyanakkor a kezdeti előrelépések ellenére már a 2010-es évek elején megtorpant a fejlődés lendülete: az állami támogatások csökkentek, egyes nyelvpolitikai programok fokozatosan háttérbe szorultak, és a statisztikai mutatók is inkább stagnálást jeleztek, ami bizonytalanabbá tette a nyelvoktatás további irányait.

A magyar közoktatásban az idegennyelv-tanulás sikerességét az egyéni tényezőkön túl iskolai és társadalmi tényezők is meghatározzák (Vajnai et al., 2022; Sebestyén, 2023). Az angol nyelv dominanciája egyértelmű, a legtöbb kutatás ennek az idegen nyelvnek a tanulására, tanítására fókuszál, míg más nyelvek – például a német vagy a francia – kevésbé hangsúlyosak, ami torzíthatja a nyelvtanulás eredményességéről alkotott képet (Józsa és Nikolov, 2005). Az iskolatípus és az idegen nyelvi teljesítmény közötti kapcsolatot empirikus kutatások erősítik meg (Vigh, 2013; Novák és Fónai, 2020). Vigh (2013) kvalitatív vizsgálata a középszintű angol és német érettségi eredmények alapján szignifikáns eltérést mutatott ki a gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók teljesítményében. Sebestyén

(2017) a német nyelv érettségi-eredményei kapcsán az oktatáspolitikai döntéseket hangsúlyozza (felső-oktatásba való bekerülés menete, előrehozott érettségi). Novák és Fónai (2020) kérdőíves kutatásukban ugyanezt az összefüggést az önértékelés és a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte mentén azonosították. A nyelvtudás elérésében a társadalmi státusz is kulcsszerepet játszik, a magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók jellemzően nagyobb mértékben jutnak hozzá a minőségi nyelvvoktatáshoz, az iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségekhez (Bors et al., 1999; Sebestyén és Hegedűs, 2017). A szülők iskolai végzettsége és a regionális elhelyezkedés szintén összefügg a nyelvi teljesítménnyel: a fejlettebb térségekben élő tanulók jobb eredményeket érnek el, míg a hátrányos helyzetű régiókban az idegennyelv-tanulás kevésbé sikeres (Sebestyén és Hegedűs, 2017). Csizér (2003) kutatása során arra az eredményre jutott, hogy a tantermek berendezése és a rendelkezésre álló iskolai infrastruktúra nem kedvez a modern, interaktív nyelvvoktatási módszereknek és a kommunikatív nyelvtanítás feltételeinek. Nóbik (2024) a tömegoktatás innovációkkal szembeni ellenállása kapcsán az angolszász eredetű „iskoláztatás nyelvtana” koncepciót ismerteti, ami mind időbeli, mind térbeli komponenseket magába foglal, és a nyelvtanítás esetében is alkalmazható. A tanulási stratégiák és az idegen nyelvi teljesítmény közötti összefüggéseket hazai empirikus kutatások is vizsgálták (Habók, 2016; Nikolov, 2003). Habók (2016) eredményei szerint a középiskolás diákok – különösen a 9-10. évfolyamon – tudatosabban alkalmaznak tanulási stratégiákat, mint az általános iskola felső tagozatának tanulói. Ugyanakkor Nikolov (2003) korábbi kutatása arra hívja fel a figyelmet, hogy a stratégiahasználat és a nyelvi teljesítmény közötti kapcsolat nem minden esetben egyértelmű.

Elemzésünk során az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1 Milyen eltérések mutathatók ki a kutatás két hulláma között a nyelvtudás mintázataiban (beszért

nyelvek, beszért nyelvek száma, nyelvvizsgák száma)?

K2 Milyen tényezők magyarázzák a legalább középfokú angol nyelvtudást a 2020-as vizsgálatban?

K3 Milyen tényezők magyarázzák a legalább alacsony fokú angol nyelvvizsga megszerzését 2020-ban?

A kutatás módszertani háttere

Elemzésünk során a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 és a Magyar Ifjúság 2020 adatbázisokat használtuk fel, amelyekből leválasztottuk a nappali tanrendben középiskolában tanulók almintáit (N=1619, N=1587).

A mintavétel többlépcsős és rétegzett volt, az első lépcsőt a magyarországi települések rétegzett mintája alkotta, a másodlagos keretet pedig az adott települések élő fiatalok képezték. A mintát nemre, korcsoportra, régióra, településtípusra és iskolai végzettségre súlyozták (Domokos et al., 2021). Vizsgálatunkban a következő változókat használtuk fel a nyelvtudás felmérésére mindkét adatbázisban: a beszért nyelvek típusa (elemzésünkben az angol, német, francia, spanyol, olasz, román és orosz nyelvek legalább alapszinten beszért százalékos arányát vizsgáljuk), száma, önbevalláson alapuló szintje, illetve a nyelvvizsgák (legalább alapszintű) megléte.

Az idegennyelv használatának módját a 2020-as kérdőív négy kategóriával mérte fel, ezek a tanulás, a könyvek és cikkek papíralapú vagy online olvasása, a filmek vagy sorozatok nézése, illetve a barátokkal való kapcsolattartás voltak. A tevékenységek esetében a kitöltők a soha, ritkán, gyakran és a mindig kategóriák közül választhattak. A 2016-os vizsgálat csak a tanulás válaszlehetőséget tartalmazta, így csak ennek az egy változónak a longitudinális összevetésére volt lehetőségünk. Elemzésünk első lépésében az előbb említett változók százalékos megoszlásait vetettük össze a két adatbázis segítségével, hogy megvizsgáljuk, milyen elmozdulások tapasztalhatók a nyelvtudás területén. A következő

lépésben két regressziós modellt futtattunk le a 2020-as adatbázison, amelynek a függő változója a legalább középfokú angol nyelvismeret, illetve az angol nyelvvizsga megléte voltak. Az angol nyelv kiválasztását egyrészt kutatásunk eredményei indokolták, másrészt pedig az élő nyelvhasználatot (hírek olvasása, sorozatok nézése) az angol nyelv dominálja (Sundqvist, 2024; Leppänen et al., 2009). A független változók a következők voltak: nem (dichotóm változó, 0=nő, 1=férfi), a szubjektív anyagi helyzet három kategóriája (negatív, közepes, jó, dummy kódolással, ahol a referencia kategória a negatív pólus volt), az anya és az apa diplomája (dichotóm változó, 0=nincsen, 1=van), a településtípus (falu, kisebb város és megyeszékhely/főváros, dummy kódolással, ahol a referencia a főváros volt), a régió gazdasági helyzete (0=kedvezőbb helyzetű, 1=hátrányosabb helyzetű; a két kategória

az Eurostat (2022) régiós vásárlóerő paritásán alapul, ahol az Európai uniós átlag 60%-át el nem érő régiókat soroltuk a hátrányosabb helyzetű csoportba), illetve a nyelvhasználat típusainak gyakorisága (tanulás, olvasás, sorozat- és filmnézés, kapcsolattartás dichotóm változóként, ahol az egyes a gyakran vagy mindig, a nulla a soha vagy ritkán válasz jelölte.

A regressziós modellekben használt változók megoszlásait az 1. táblázat tartalmazza. Kezdetben az iskola típusát is szeretnénk volna beemlíteni a modellekbe (szakképzés érettségi nélkül, szakképzés gimnázium). Ugyanakkor az érettségi nélküli szakképzésben megszerzett nyelvvizsgák nagyon alacsony száma (összesen egy darab volt a kutatás mintájában) ezt az elképzelést nem tette lehetővé. Így jelen tanulmányunkban az iskolatípus hatásának vizsgálatától eltekintettünk.

1. táblázat. A minta jellemzői a regressziós modellekben használt változók alapján (Magyar Ifjúság 2020)

	Változók	fő	%
nem	férfi	848	53,4
	nő	739	46,6
szubjektív anyagi helyzet	jó	1081	70,7
	közepes	387	25,3
	kedvezőtlen	61	4
apa végzettsége	diplomás	1223	80,5
	nem diplomás	297	19,6
anya végzettsége	diplomás	1245	80,4
	nem diplomás	304	19,6
idegen nyelven tanul	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	794	50,1
	gyakran vagy mindig	792	49,9
idegen nyelven olvas	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	1236	77,9
	gyakran vagy mindig	351	22,1
idegen nyelven filmet vagy sorozatot néz	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	1188	74,9
	gyakran vagy mindig	399	25,1
idegen nyelvű kapcsolattartás	nem beszél idegen nyelven, soha vagy ritkán	1372	86,4
	gyakran vagy mindig	215	13,6
településtípus	Budapest	310	19,5
	megyeszékhely	331	20,9
	kisebbségi város	522	32,9
	falu	423	26,7
régió gazdasági helyzete	nem hátrányos helyzetű	814	53,1
	hátrányos helyzetű	773	48,7

Az életkor változójának átlaga 16,75, szórása 1,53.

Eredmények

Elemzésünk első lépéseként azt vizsgáltuk meg, hogy a középiskolások milyen nyelveket beszélnek, és milyen változások mutathatók ki a kutatás két hulláma között. A kutatás mindkét hullámában az angolt beszélték a legtöbben, amelyet a német követett – a négyéves periódus ugyanakkor az angol további előretörését eredményezte. A többi vizsgálatunkba bekerült nyelv ismerete elenyésző (angol: 72,6% 2016-ban és 74,9% 2020-ban, német: 35,0% és 28,2%, francia: 3,3% és 3,3%, olasz: 2,4% és 2,0%, spanyol: 1,9% és 1,3%, orosz: 0,7% és 0,3%, román: 0,3% és 0,3%).

A nyelvet beszélők szubjektív nyelvtudásának szintjét az alacsony elemszámok okán az angol és a német esetében vizsgáltuk meg (alapfok, középfok, felsőfok és anyanyelvi szint válaszlehetőségekkel). A kapott eredményeket a 2. táblázat tartalmazza. Látható, hogy a kutatás két hulláma között mind a két nyelv esetén a középfok és a felsőfok kategóriái bővültek, míg az alapszinten beszélők aránya csökkent.

2. táblázat. A nyelvtudás szubjektív megítélése az angol és a német nyelv esetében a 2016-os (N= 1176 és 567) és a 2020-as évben (N= 1118 és 447), százalékos megoszlások.

Nyelvtudás szintje	Angol (%)		Német (%)	
	2016	2020	2016	2020
alapfok	57,9	54,4	69,7	63,4
középfok	39,5	41,5	29,2	34,5
felsőfok	2,4	3,9	0,8	2,1
anyanyelvi	0,2	0,2	0,3	0,0

A nyelvvizsgák arányát szintén az adott nyelvet beszélők arányában vizsgáltuk meg. Az adott nyelvet beszélők száma komoly eltéréseket mutat, így az angolon és a németen kívüli adatokat inkább tájékoztató jelleggel közöljük (3. táblázat). A nyelvtudás nyelvvizsgára váltásának mértéke a két hullám között növekedett.

3. táblázat. A legalább alapfokú nyelvvizsgát szerzők százalékos aránya az adott nyelvet beszélők esetében (N= 1176 és 1118)

Nyelv	Relatív gyakoriság (%)	
	2016	2020
angol	18,8	21,8
német	9,9	17,1
francia	11,9	18,9
olasz	4,6	10,2
spanyol	6	10,6
orosz	7,8	0

Elemzésünk során a beszélt nyelvek számát is megvizsgáltuk. 2016-ban a középiskolások 15,1%-a állítása szerint egy nyelven sem beszélt, 52,9% egy, 30,1% kettő, 1,8% három, 0,1% pedig négy nyelvet ismert. A 2020-as év adatai némileg módosulnak, mivel a diákokra inkább lesz jellemző az egy nyelv ismerete (egy nyelvet sem beszél 13,6%, egyet 61,8%, kettőt 23,7%, hármat 0,7% és négyet 0,2%). Ha a beszélt nyelvek átlagát vesszük, akkor a két hullám között enyhe csökkenés volt tapasztalható (2016: 1,18; 2020: 1,12, szórások 0,66 és 0,63).

A nyelvhasználat módjának összehasonlítására csak a 'tanulás' esetében volt lehetőségünk, mivel a többi kategória megfogalmazása eltérő volt a két lekérdezés alkalmával. Ebben az esetben azt tapasztaltuk, hogy 2020-ban a ritkán és a gyakran kategóriák értéke magasabb lett, míg a szélső pólusok arányai csökkentek (2016 – soha: 16%, ritkán: 23%, gyakran: 39,1%, mindig: 22%; 2020 – soha: 13,9%, ritkán: 28,1%, gyakran 41,5% és mindig: 16,2%). A 2020-as adatbázisban a nyelvhasználathoz kapcsolódó egyéb tevékenységeket is volt módunk megvizsgálni. A kapott adatokat a 4. táblázat mutatja be.

A legmagasabb gyakoriságok a 'soha' válaszokhoz kapcsolódnak: 42% sosem olvas angolul, 40% sosem néz filmet vagy sorozatot, 54% pedig soha nem kommunikál idegen nyelven.

4. táblázat. A nyelvhasználatához köthető egyéb tevékenységek a 2020-as mintában (N= 1371) százalékleben megadva, a táblázat a „nem tudja” és a „nincs válasz” kategóriákat nem tartalmazza)

Egyéb tevékenység	Gyakoriság (%)			
	soha	ritkán	gyakran	mindig
könyvet, cikket olvasni online vagy papíron	41,6	32,5	20,9	4,7
filmeket, sorozatokat nézni	39	31,6	23,6	5,5
barátokkal kapcsolatot tartani	53,8	30,1	13,2	2,5

Első regressziós modellünk függő változója a legalább középfokú angol nyelvtudás volt, amelyről a diákok saját maguk nyilatkoztak. A 2020-as adatbázison lefuttatott statisztika eredményeit a 5. táblázat mutatja be. A szignifikáns kapcsolatok lefedik a háttérváltozók széles körét (anyagi helyzet, szülők végzettsége, az idegen nyelv használatának módja, életkor).

Az utolsó lépésben az angol nyelvvizsga meglétének magyarázó modelljét futtattuk le (6. táblázat). A kérdőív nem kérdezett rá a nyelvvizsga szintjére, így a megszerzett vizsga akár alapfokú is lehetett. A magyarázó változók az apa diplomája, az idegen nyelv használatának különböző típusai, az életkor és a földrajzi dimenziók voltak.

5. táblázat. A legalább középfokú angol nyelvtudás háttérváltozóinak regressziós modellje ($p < 0,05$, a szignifikáns kapcsolatokat vastag betű jelöli)

	Változók	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem	Nem (0=nő, 1= férfi)	-,150	,124	1,480	1	,224	,860
Szubjektív anyagi helyzet	Átlag feletti anyagi helyzet	,870	,305	8,121	1	,004	2,386
(referencia: negatív anyagi helyzet)	Közepes anyagi helyzet	,276	,162	2,907	1	,088	1,318
Szülők végzettsége	Apa diplomás (0=nem, 1= igen)	,406	,185	4,837	1	,028	1,501
	Anya diplomás (0=nem, 1= igen)	,789	,185	18,195	1	<,001	2,201
Idegennyelv használat	Idegen nyelven tanul (0=nem, 1= igen)	,384	,137	7,835	1	,005	1,468
	Idegen nyelven olvas (0=nem, 1= igen)	,909	,179	25,798	1	<,001	2,482
	Idegen nyelven filmet néz (0=nem, 1=igen)	,858	,174	24,421	1	<,001	2,359
	Idegen nyelven kapcsolatot tart (0= nem, 1= igen)	-,216	,205	1,100	1	,294	,806
Életkor	Életkor (folytonos változó)	,226	,040	32,190	1	<,001	1,254
Településtípus (dummy, referencia kategória a főváros)	Megyeszékhely	,454	,213	4,517	1	,034	1,574
	Kisebb város	,190	,191	,990	1	,320	1,209
	Falu	,152	,205	,549	1	,459	1,164
Gazdasági helyzet	Régió gazdasági helyzete (0= kedvező, 1= hátrányos)	-,266	,142	3,508	1	,061	,766
Constant	Constant	-6,099	,766	63,379	1	<,001	,002

-2 Log likelihood: 1616,516,138; Cox and Snell r square: 0,193; Nagelkerke r square: 0,267

6. táblázat. Az angol nyelvviszsgát magyarázó tényezők regressziós modellje ($p < 0,05$, a szignifikáns kapcsolatokat vastag betű jelöli)

	Változók	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Nem	Nem (0=nő, 1= férfi)	-,141	,153	,854	1	,355	,868
Szubjektív anyagi helyzet (referencia: negatív anyagi helyzet)	Átlag feletti anyagi helyzet	,017	,341	,003	1	,960	1,017
	Közepes anyagi helyzet	,005	,184	,001	1	,978	1,005
Szülők végzettsége	Apa diplomás (0=nem, 1= igen)	,912	,215	18,058	1	<,001	2,490
	Anya diplomás (0=nem, 1= igen)	,076	,222	,118	1	,731	1,079
Idegennyelv használat	Idegen nyelven tanul (0=nem, 1= igen)	,861	,185	21,764	1	<,001	2,365
	Idegen nyelven olvas (0=nem, 1= igen)	,348	,205	2,874	1	,090	1,417
	Idegen nyelven filmet néz (0=nem, 1=igen)	,740	,205	13,046	1	<,001	2,096
	Idegen nyelven kapcsolatot tart (0= nem, 1= igen)	,191	,217	,771	1	,380	1,210
Életkor	Életkor (folytonos változó)	,305	,046	44,634	1	<,001	1,357
Településtípus (dummy, referencia kategória Budapest)	Megyeszékhely	,980	,270	13,165	1	<,001	2,663
	Kisebb város	,653	,249	6,894	1	,009	1,922
	Falu	1,027	,260	15,626	1	<,001	2,793
Gazdasági helyzet	Régió gazdasági helyzete (0= kedvező, 1= hátrányos)	-,556	,173	10,364	1	,001	,573
Constant	Constant	-8,347	,897	86,634	1	<,001	,000

-2 Log likelihood: 1140,110; Cox and Snell r square: 0,136; Nagelkerke r square: 0,228

Összegzés

A középiskolások nyelvtudásának mintázatait Magyarországon több speciális tényező magyarázza. Mivel posztiszocialista ország, a tanított és preferált nyelvek az utóbbi évtizedekben jelentős átalakuláson mentek keresztül. A rendszerváltás előtt az orosz volt kötelező az iskolákban, ugyanakkor a nyelvtanítás hatásfoka és a lakosság nyelvismerete nem volt magas szintű. Második nyelvként a középiskolák gimnáziumaiban a szocialista időszak utolsó évtizedeiben leginkább a német és az angol volt jellemző, kisebb arányban pedig a francia és az olasz (Vágó, 2009). A rendszerváltás után a kötelező orosztanítás megszűnt, kellő számú és végzettségű angol- és némettanár azonban nem állt rendelkezésre (Nikolov, 2009), ami az ekkori nyelvtanításra, valamint a tanulók nyelvismeretének szintjére is

rányomta a bélyegét (Vágó, 2009). Egy 1994-es mintában a felnőttek körében a német (17,3%), az angol (11,5%), majd az orosz (8,8%) volt a leginkább beszélt nyelv, míg a 14-17 éves korosztályban a német és az angol nyelvtudásukról azonos arányban nyilatkoztak a fiatalok. A kilencvenes évek elején még egyértelműen a német nyelv volt az elsődleges tanított idegen nyelv az iskolákban (Vágó, 2009). Az ezredfordulóra az angol nyelv népszerűsége stabilizálódott (Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Sebestyén, 2023), miközben az ezt követő évtizedekben a legalább egy idegen nyelvet beszélők száma is emelkedni kezdett – a felnőtt lakosság körében az egy nyelvet sem ismerők aránya a 2007-es 74,8%-ról 2016-ra 57,6%-ra csökkent, míg kettő vagy több idegen nyelven 13,8% beszélt (Központi Statisztikai Hivatal, 2023). Nemes és Muharíné

(2019) a francia nyelv kapcsán hangsúlyozza annak visszaszorulását a közoktatás területén. Ugyanakkor a legfrissebb statisztikák továbbra is arra utalnak, hogy a magyar lakosság nyelvismerete messze elmarad az Európai uniós átlagtól és a környező országoktól (Eurostat, 2024a). Az idegen nyelvet beszélők arányának emelkedése kapcsán azt is látni kell, hogy a nyelvtanulás egyre inkább belenyúlik a kora gyermekkori életévekbe – akár formális, akár informális színtereken (Nemes és Antal, 2023; Nemes, 2023).

Kutatási eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy az angol és a német nyelvismeret aránya közötti olló tovább mélyült az utóbbi években, mivel a középiskolások körében az angol nyelvtudásról nyilatkozók aránya 2016-ban 2,07-szerese, 2020-ban pedig 2,65-szöröse volt a németet ismerők arányának, miközben a többi idegen nyelv ismerete elenyészőnek mutatkozott. Az utóbbi évtizedben az ISCED 3-4 szinteken Európai uniós viszonylatban is az angol térnyerése jellemző a legtöbb országra, ugyanakkor ez a trend nem általános még a poszt szocialista térségben sem (Eurostat, 2024b). Ha a beszélt nyelvek szintjeit vizsgáljuk meg, akkor azt láthatjuk, hogy mind az angol, mind pedig a német esetében emelkedett annak szintje, bár a nyelvismeretet még mindig az alapfokú tudás dominálja (2020-ban 54,4% és 62,8% volt ez az arány az angol és a német esetében).

A nyelvtudás nyelvvizsgára váltása emelkedett 2016 és 2020 között. Az elmozdulás azonban látványosabb a német, a francia és az olasz és a spanyol nyelvvel kapcsolatban – bár a kisebb nyelvek esetében az alacsony elemszámok óvatosságra intenek. Valószínűsíthetjük, hogy ezek leginkább az angol melletti második nyelvek lehetnek. Fontos visszacsatolás, hogy a középiskolába kerülő tanulók egy jelentős része (2016: 15,1%; 2020: 13,6%) minimum öt éves nyelvtanulás után sem beszél önbevallás alapján egyetlen idegen nyelven sem.

A magyar tanulók eredményességét a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján nagymértékben

befolyásolja a szülők szocioökonómiai háttere (PI-SA, 2022), és a hazai vizsgálatok alapján mindez a nyelvismeretre is igaznak tekinthető (Nikolov, 2009; Novák és Morvai, 2017). Az eredményesség erős társadalmi beágyazottságát egy szelektív iskola-rendszer egészíti ki, amelyben a nyelvvizsgákkal szerezhető pluszpontok szükségesek a magasabb presztízsű képzésekre való bejutáshoz. A második nyelvtudás erősödő nyelvvizsgára váltását minden bizonnyal ezzel is magyarázhatjuk. A beszélt nyelvek száma a 2016 és 2020 között enyhe csökkenést mutatott (1,18 és 1,12), miközben a két nyelvet beszélők aránya szintén csökkent (30,1% és 23,7%).

Első kutatási kérdésünkre tehát azzal válaszolhatunk, hogy a vizsgálat két hulláma közötti elmozdulások tartalmazzak pozitív változásokat (egy nyelvet sem beszélők arányának csökkenése, beszélt nyelvek szintjének emelkedése, nyelvtudás nyelvvizsgára váltásának bővülése), ugyanakkor a beszélt nyelvek száma némileg csökkent, és csökkenő trendet mutat a két nyelvet ismerők aránya is. A magyar középiskolás fiatalok nyelvtudását az angol dominanciája jellemzi.

Elemzésünk során szeretnénk volna az iskolatípusok hatásait is elemezni, ugyanakkor a nyelvtudás mintázatai rendkívül kedvezőtlenek az érettségit nem adó szakképzésekben – láthattuk, hogy nyelvvizsgát mindössze egy tanuló szerzett az országos mintában. A hatékonyság problémáját még azzal az adattal egészíthetjük ki, hogy az Európai uniós statisztikák alapján 2022-ben ezen az iskolai szinten elenyésző azok aránya, akik két nyelvet tanulnak – mindössze egy országban található alacsonyabb érték (Eurostat, 2024b).

A nyelvhasználat egyéb formáival kapcsolatban elmondható, hogy a tanulás arányai nem emelkedtek egyértelműen a két vizsgálat között (a gyakran és a mindig kategóriát összeadva az arányok még csökkentek is 61,1%-ról 57,7%-ra). Bár a fiatalok 13,6%-a nyilatkozott úgy 2020-ban, hogy egy idegen nyelvet sem beszél, a 'soha' kategóriák aránya ettől minden esetben jóval magasabbak

voltak (olvasás online vagy papír alapon: 41,6%, filmek és sorozatok nézése 39%, kapcsolattartás 53,8%). Ezzel szemben Fajt (2022) eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók az angol nyelvet iskolán kívüli tevékenységeik során jóval gyakrabban használták: az 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán a film- és sorozatnézés átlagértéke 3,70, az olvasásé 3,31, míg a kapcsolattartásé (chat) 2,17 volt. Az adatok alapján megállapítható, hogy a kutató vizsgálatában a tanulók különösen a médiafogyasztással összefüggő formákban rendszeresebben használták az angol nyelvet. A két vizsgálat eltérő eredményei arra utalhatnak, hogy az iskolán kívüli nyelvhasználatot több tényező is alakíthatja, köztük a médiafogyasztási szokások is, amelyeket Schurz és Sundqvist (2022) is releváns tényezőként említ.

Tudjuk, hogy a nyelvhasználat egyéb formáinak esetében az angol nyelv dominanciája erősödött az elmúlt tíz évben (European Commission, 2023), és a kutatási eredmények rámutattak arra, hogy ezek a tevékenységek pozitív hatást gyakorolnak a nyelvismeretre (Webb és Chang, 2015; Peters és Webb, 2018; Huwari et al., 2023). Ugyanakkor arra vonatkoztatva nem rendelkezünk adatokkal, hogy ezek a tevékenységek milyen magyarázó erővel bírnak, ha a hatásokat a szociodemográfiai háttérváltozókkal együtt vizsgáljuk meg. Első regressziós modellünk függő változója a legalább középfokú angol nyelvtudás volt, aminek meglétét számos tényező magyarázta. Nem találtunk kapcsolatot a nem és a régió gazdasági helyzete esetében, és az idegen nyelvű kapcsolattartás sem mutatott összefüggést. Ugyanakkor az átlag feletti anyagi helyzet, az anya diplomája, az idegen nyelv tanulási, olvasási és filmnézési használata, az életkor, valamint a megyeszékhely esetében találtunk szignifikáns kapcsolatot. Legerősebb magyarázó erővel az olvasás, az átlag feletti anyagi helyzet és a filmek nézése rendelkezett. Második kutatási kérdésünkre tehát azt a választ adhatjuk, hogy a magyarázó változók között szociodemográfiai és nyelvhasználathoz kötődő elemek egyaránt találhatók.

A meglévő tudás nyelvvizsgára váltását szintén több tényező magyarázza. Ahogyan utaltunk rá, a nyelvvizsgák megszerzése a magas presztízsű képzések elérése során megkerülhetetlen, ami ezáltal mind a társadalmi, mind a földrajzi mobilitás szándékával összekapcsolódik. Talán ennek is köszönhetően tűnik el az anyagi helyzet magyarázó ereje, míg az apa diplomája a generációk közötti státusz átörökítésében az apa pozícióját hangsúlyozza. Megmarad az életkor hatása, és véleményünk szerint a földrajzi mobilitási szándékkal magyarázható a nem fővárosi lakóhely típusainak pozitív magyarázó ereje. A hátrányos helyzetű régiók esetében a nyelvvizsgák megszerzésének esélye alacsonyabb, ami azért is figyelemre méltó eredmény, mert a változó a nyelvtudást nem magyarázta. A magyarázat a társadalmi mobilitás regionális eltéréseibe és a nyelvoktatás földrajzi különbségeibe ágyazódhat bele. Harmadik kutatási kérdésünkre tehát azzal válaszolhatunk, hogy a nyelvvizsga megszerzésének esélyét szintén egyszerre alakítják szociodemográfiai, illetve nyelvhasználattal kapcsolatos mutatók, azonban a szignifikáns kapcsolatok eltérnek – a legmagasabb magyarázó erőt a falu, a megyeszékhely és az apa diplomája esetében találtuk. Fontos eredmény, hogy a szociodemográfiai mutatók hatása ebben a modellben erőteljesebbnek mutatkozik, míg a nemi hovatartozás mentén egyik modellben sem találtunk eltérést.

Konklúzió

Az idegennyelv-tanulás egy összetett, számos tényező által befolyásolt folyamat, amelyben az egyéni jellemzők (életkor, nem, motiváció), a szociokulturális háttér (családi környezet, társadalmi státusz) és az oktatási környezet (tanítási módszerek, tanórai és tanórán kívüli tevékenységek) egyaránt meghatározó szerepet játszanak. Az általunk kapott eredmények összességében rávilágítanak a Magyarországi középiskolások nyelvismeretében a közelmúltban lezajlott változásokra (angol nyelv egyre dominánsabb szerepe, nyelvtudás szintjének emel-

kedése, célnyelv használatának változatos formái), ugyanakkor felhívják a figyelmet a két idegen nyelvet beszélők százalékos arányának csökkenésére is, ami sem Európában, sem a régióban nem egyértelmű folyamat. Az érettségit nem adó szakképzésben tanulók nyelvoktatásának kérdése, a nyelvvizsgák szinte teljes hiánya egyrészt ráirányítja a figyelmet az iskolatípusban folyó nyelvoktatás problémáira, másrészt arra, hogy a felvételi rendszer sajátosságai okán mindez a társadalmi mobilitás esélyét is csökkenti. Magyarországon az utóbbi években a nyelvvizsgákkal kapcsolatban számos változás történt – a nyelvvizsgát először kötelezővé tették (bizonyos szakok esetében már a bejutás feltétele volt, a végzéshez viszont mindenképpen szükséges volt), majd a beragadó diplomák magas száma okán ezt a szabályozást eltörölték 2023-ban – jelen kutatás időpontjában azonban ez a változás még nem volt látható. Magyarországon jelenleg egyetemi szakonként térnek el a nyelvvizsgákra vonatkozó előírások, ugyanakkor a magas presztízsű képzésekre a bejutás nyelvvizsgák nélkül szinte lehetetlen. A regressziós modellek rámutatnak arra, hogy mind a nyelvtudás, mind pedig a nyelvvizsgák megléte alapvetően beágyazott a szocioökonómiai háttér mutatóiba, azonban a célnyelv használatának különböző formái is alakítják azt. A középfokú angol nyelvtudás esetében közel azonos erősséget figyelhetünk meg, míg a célnyelv használatának típusai a második modellben némileg gyengébben magyaráztak, mint a háttérváltozók. A nyelvvizsgák megszerzése a társadalmi és földrajzi mobilitás céljaival, illetve a státusz megtartásával inkább fonódott össze. Bár a társadalmi egyenlőtlenségek alakítják a nyelvtudást és a nyelvvizsgák meglétét, fontos látni, hogy a célnyelv használatának egyéb módjai is pozitív magyarázó erővel bírtak. Ebből kiindulva különösen fontos lenne az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező iskolákban ezeknek a tevékenységeknek a tananyagba (majd a szabadidő-felhasználásba) való fokozottabb beépítése, mivel a hozzáférés az internetelérés okán adott.

Kutatásunknak számos limitációja volt. Egyrészt látni kell, hogy a nyelvtudás meglétét szubjektív véleményre alapoztuk (bár ez más kutatásokban és statisztikákban is bevett gyakorlat), másrészt a nyelvvizsgák szintjének felmérése nem szerepelt a kutatás kérdőívében. Az érettségit nem adó szakképzésben talált alacsony nyelvvizsgaszám miatt az iskolatípus vizsgálatától el kellett tekintenünk. Szintén óvatosságra intenek az alacsony elemszám okán a francia, spanyol, olasz és az orosz nyelvtudásra vonatkozó adatok. Mivel a felsőoktatásban a nyelvvizsgák szabályozása az utóbbi években átalakult, nagyon fontos lenne a változások hatásainak felmérése az elkövetkező években, mivel a mostani középiskolás populáció esetében eltérő jogi szabályozással találkozhatunk. Elemzésünk során egy 2020-as adatbázissal dolgoztunk, így a legfrissebb trendeket (nyelvvizsgázók számának visszaesése, korosztályos változások) még nem volt alkalmunk feltárni.

Irodalom

- Abbasian, R., Hadian, B., & Vaez-Dalili, M. (2020). Examination of the role of family socio-economic status and parental education in predicting English as a foreign language learners' receptive skills performance. *Cogent Education*, 7(1), 1710989. DOI <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1710989>
- Ariani, M. G., & Ghafournia, N. (2016). The Relationship between Socio-Economic Status, General Language Learning Outcome, and Beliefs about Language Learning. *International Education Studies*, 9(2), 89–98. DOI <https://doi.org/10.5539/ies.v9n2p89>
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language learning*, 50(2), 311–341. DOI <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Beblavy, M., Fabo, B., & Lenaerts, K. (2016). The importance of foreign language skills in the labour markets of Central and Eastern Europe: an assessment based on data from online job portals. *CEPS Special Report*, (129).

- Bors L., Nikolov M., Pércsich R., & Szabó G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 289–306.
- Butler, Y. G., & Le, V. N. (2018). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 73, 4–15.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.005>
- Canrinus, E. T., Scheffler, P., & Baranowska, K. (2024). Locating Motivation for English as a Foreign Language Over Time: The Influence of School Location and Type. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241248354.
DOI <https://doi.org/10.1177/21582440241248354>
- Csizér K. (2003) Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 45–54
- Csizér K., Dörnyei, Z., & Németh, N. (2004). A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 393–408.
- Darvin, R., & Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st century. *Language et société*, 157(3), 19–38.
DOI <https://doi.org/10.3917/ls.157.0019>
- DeKeyser, R. M. (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language learning*, 63, 52–67.
DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x>
- Derakhshan, A., Malmir, A., Pawlak, M., & Wang, Y. (2024). The use of interlanguage pragmatic learning strategies (IPLS) by L2 learners: the impact of age, gender, language learning experience, and L2 proficiency levels. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 62(4), 1985–2008. DOI <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0132>
- Domokos T., Kántor Z., Pillók P., & Székely L. (2021). *Magyar fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – fiatalokról, fiatalokról*. Társadalomkutató Kft.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
DOI <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Duff, P. A. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103, 6–22. DOI <https://doi.org/10.1111/modl.12534>
- Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrében. *Modern nyelvoktatás*, 18(3), 22–34.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The modern language journal*, 73(1), 1–13. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x>
- Fajt, B. (2022). *EFL learning through extramural English activities in the Hungarian secondary education context: A mixed methods study*. Doctoral dissertation.
- Godwin-Jones, R. (2018). Contextualized vocabulary learning. *Language Learning és Technology*, 22 (3), 1–19
- Habók A. (2016). Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, 26(10), 23–38.
DOI <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>
- Huwari, I. F., Darawsheh, S. R., Al-Shaar, A. S., & Alshurideh, H. (2023). The Effectiveness of Mobile Phones Applications in Learning English Vocabularies. In M. Alshurideh, B. H. Al Kurdi, R. Masa'deh, H. M. Alzoubi, és S. Sallo-um (Eds.), *The Effect of Information Technology on Business and Marketing Intelligence Systems* (pp. 473–488). Springer International Publishing. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-031-12382-5_25
- John, S., Gurario, S., & Halepota, J. A. (2021). The Role of English Language Skills in Career Growth: A Study of Perceptions and Strategies Used to Improve English Language Skills by Graduate and Undergraduate Students of Karachi, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 6(1), 346–355.
DOI [https://doi.org/10.31703/gssr.2021\(VI-I\).35](https://doi.org/10.31703/gssr.2021(VI-I).35)
- Józsa K., & Nikolov M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Kheder, K., & Rouabhia, R. (2023). Gender Differences in Learning Languages. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 6(2).
DOI <https://doi.org/10.46827/ejals.v6i2.456>
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Piirainen-Marsh, A., Nikula, T., & Peuronen, S. (2009). Young People's Translocal New Media Uses: A Multi-perspective Analysis Of Language Choice And Heteroglossia. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1080–1107.
DOI <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01482.x>
- Ma, L., Xiao, L., Liu, Z., & Liu, J. (2022). Teacher-student relationships moderate the link between

- socioeconomic status and foreign language learning: Evidence from China. *Language Teaching Research*, 13621688221122236. DOI <https://doi.org/10.1177/13621688221122236>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 53(S1), 137–166. DOI <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226>
- Marszałek, J. M., Balagna, D., Kim, A. K., & Patel, S. A. (2022). Self-concept and intrinsic motivation in foreign language learning: The connection between flow and the L2 self. *Frontiers in Education*, 7. DOI <https://doi.org/10.3389/educ.2022.975163>
- Mavisakalyan, A. (2017). Returns to language skills in transition economies. *IZA World of Labor*. DOI <https://doi.org/10.15185/izawol.416>
- Medgyes, P. (2012). Derűre ború–avagy a magyar idegennyelv-oktatás útja a rendszerváltozás óta. *Köznevelés*, 68(1-2), 22-25.
- Nemes M. (2023). A korai angolnyelv-tanulás megjelenése a magyar óvodákban. In Pálfi S.; Vargáné Nagy A. (szerk.): *Tanulmányok a szocializmus pedagógiai gyakorlatáról*. Debreceni Egyetemi Kiadó, 153–174.
- Nemes M., & Antal V. (2023). A szülői attitűdök vizsgálata a korai idegennyelv-tanulásra és az óvodai játékos idegen nyelvi foglalkozásra vonatkozóan. *Danubius Noster*, 11(3), 17–44. DOI <https://doi.org/10.55072/DN.2023.3.17>
- Nemes M., & Muhariné Preszter K. (2019). A korai francia nyelvtanulás lehetőségei napjainkban Magyarországon. *OxIPO*, 1(3), 41–71. DOI <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.3.41>
- Nieścioruk, J. (2024). SES as a creator of linguistic learning pathways for students with diverse needs. *Język. Religia. Tożsamość*, 29(1), 91–107. DOI <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5828>
- Nikolov M. (2003). Hatodikosok stratégiahasználatára olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103(1), 5–34.
- Nikolov M. (2009). Early language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency, *Processes and outcomes*, 38(3), 90. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847691477-009>
- Nóbik A. (2024). Az iskoláztatás nyelvtana. In Sebestyén K. (szerk.): *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary, 11-24.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language teaching*, 44(4), 412-446. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Novák I., & és Fónai M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35
- Novák I., & Morvai L. (2017). Fiatalok nyelvtanulásának életkori és társadalmi összefüggései. *Pedacta*, 7(1), 47-58.
- Ozfidan, B., & Burlaw, L. M. (2019). A Literature-Based Approach on Age Factors in Second Language Acquisition: Children, Adolescents, and Adults. *International Education Studies*, 12(10), 27–36. DOI <https://doi.org/10.5539/ies.v12n10p27>
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 142–168. DOI <https://doi.org/10.1075/itl.00010.pet>
- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551–577. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263117000407>
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a foreign language*, 18(1), 1–28.
- Sargsyan, M., & Kurghinyan, A. (2016). The use of English language outside the classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 29–47. DOI <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0003>
- Sebestyén, K. (2017). Gimnáziumi és szakközépiskolai kétszintű érettségi eredmények vizsgálata német nyelvből. *Educatio*, 26(1), 121–128.
- Sebestyén K. (2023). Kik és miért tanulnak németet az érettségit adó képzésekben? Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Sebestyén K., & Hegedűs R. (2017). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 21–33.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral*

- proficiency and vocabulary*. Doctoral dissertation, Karlstad University.
- Schurz, A., & Sundqvist, P. (2022). Connecting extramural English with ELT: teacher reports from Austria, Finland, France, and Sweden. *Applied linguistics*, 43(5), 934–957.
DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amac013>
- Vajnai, V., Széll K., & Fehérvári A. (2022). Nyelvtanulás és eredményesség a magyar közoktatásban. *Educatio*, 31(1), 104–112.
DOI <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.8>
- Vágó I. (2009). Az élő idegen nyelvek oktatása – Egy modernizációs sikertörténet. In Vágó I. (Szerk.), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* (pp. 135–172). Okker Kiadó.
- Webb, S., & Chang, A. C.-S. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667–686.
DOI <https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning: A literature review. Konferencia előadás. 11th world conference on mobile and contextual learning. Helsinki, Finland. 2012. október 16–18.
- Vígh T. (2013). A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1–2), 17–35.
- Zou, W., Zhang, S., Shi, T., & Chen, S. (2007). On influence of family background on English learning at compulsory stage in Shanghai, China. Konferencia előadás. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL, 2007. április 9–13.

Internetes források

- European Commission, 2012: Europeans and their languages (Special Eurobarometer 386) ([link](#)) [2025.02.03.]
- European Commission, 2023: Europeans and their languages (Special Eurobarometer 540) ([link](#)) [2025.03.29.]
- Eurostat (2018): 65% know at least one foreign language in the EU ([link](#)) [2025.02.03.]
- Eurostat (2022): European Regional GDP in 2022 ([link](#)) [2025.03.18.]
- Eurostat, 2024a: Number of foreign languages known (self-reported) by age ([link](#)) [2025.03.04.]
- Eurostat, 2024b: Foreign language learning statistics ([link](#)) [2025.03.04.]
- Európai Unió Tanácsa, 2019: A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. ([link](#)) [2025.03.18.]
- Központi Statisztikai Hivatal, 2023: A fenntartható fejlődés indikátorai ([link](#)) [2025.03.18.]
- PISA 2022: PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Hungary ([link](#)) [2025.03.12.]