

Szabó Fruzsina¹ – Kovács Karolina² – Polonyi Tünde³

¹ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai Intézet

² Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet

³ Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Intézet

A múlt öröksége: hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás

Egy interjúkutatás eredményei

Kutatásunkban az idegen nyelvi tudás kérdéskörét vizsgáltuk egy speciális szegmensre, a szociális csoportra fókuszálva. Magyarországon a sikeres diplomaszerezés feltétele a legalább B2 szintű középfokú nyelvvizsga megléte. Azonban sem a NAT, sem a kerettantervek nem térnek ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók sajátos helyzetére, és ugyanazt a célkitűzést fogalmazzák meg szociális háttértől függetlenül a hátrányos helyzetű régiók nyelvtanulói számára is. A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzóó problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvoktatás komplex rendszerét. Az eredmények alapján a csökkenő gyereklétszám, az alacsony tanári fluktuáció, a csoportbontás problematikája, az idegennyelv-választás, a digitális eszközhasználat, a nyelvpedagógiai módszertan, valamint az értékelés sokszínűsége emelendő ki. Az eredmények gyakorlati szempontból különösen a hátrányos helyzetű tanulók nyelvoktatásának fejlesztése tekintetében relevánsak, s a javaslatok figyelembevételével a nyelvpedagógiai és tanulmányi eredményesség fejleszthetővé válik.

Bevezetés

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

kitűzött cél hogyan valósul meg, az hogyan mérhető, mivel a NAT jelenleg nem nyújt iránymutatást a nyelvtudás formális értékelésére. Az országos kompetenciamérésekhez kapcsolódó idegen nyelvi mérésektől eltekintve a diákok igazán csak az érettségi során kapnak érvényes és megbízható visszajelzést a nyelvtudásukról 10-12 év nyelvtanulást követően. A magyarországi nyelvoktatás sajátossága, az idegen nyelvi érettségi vizsga kötelezettsége így már inkább tekinthető az idegennyelv-oktatási/tanulási folyamat egy-fajta lezárásának. Azonban sem a NAT, sem a kerettantervek nem térnek ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók sajátos helyzetére, és ugyanazt a célkitűzést fogalmazzák meg szociális háttértől függetlenül a hátrányos helyzetű régiók nyelvtanulói számára is.

Az idegennyelv-oktatás problematikáját számtalan szempontból kutatták, melynek során a kialakult szakirodalmi diskurzus az alábbi legfontosabb témákat részései előnyben: a nyelvoktatás iskolai szintű szabályozása (Nikolov, 2009a, b; Csapó, 2001), a nyelvvizsga megkerülhetetlen szerepe (Fekete és Csépes, 2019), a nyelvpedagógiai motiváció (Dörnyei, 2001), a fordítás didaktikája (Klaudy, 2007), a nyelvhelyesség és az érthetőség dichotómiája (Ortega, 2009), a digitális kompetenciák (Kétyi, 2016; Prenskey, 2001), a 21. századi készségek (Prievara, 2015), a diszlexia a nyelvtanulásban (Kormos és mtsai, 2019), illetve a kéttannyelvű oktatás (Lambert, 1981). A lista bővíthető lenne, hiszen a leggyakrabban megjelenő témák nemcsak aktuálisak, hanem végigkísérik a magyarországi nyelvtanulók pályáját, és ezek közül számos több generáción át visszaköszönő probléma.

A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Egy olyan területre téved itt a kutató, melyet a NAT és a kurrens szakmai viták is mellőznek. A hátrányos helyzet definíciója jellemzően gyűjtőfogalom, hiszen más attribútumokat rendel hozzá a közoktatás és a pedagógia és másokat a szociológia. Papp (1997) a hátrányos helyzet jelenségét „sokkarú polipként” jellemzi, ezáltal is arra utalva, hogy a fogalom nehezen körülhatárolható. A nemzetközi szakirodalom is megkülönbözteti a szocioökonómia fogalmát, mely a társadalmi-gazdasági helyzetet jelöli (Brooks-Gunn és Duncan, 1997). A pedagógiában gazdasági, társadalmi és kulturális tényezőkre utal, melyeket szociokulturális háttérként, illetve szocioökonómiai státusként jelölünk: a) a szülők alacsony iskolázottsága; b) alacsony jövedelem; c) a család instabilitása; d) az eltartottak magas száma; e) a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya; f) kisebbségi etnikai helyzet (Szabó, 2021; Buda, 2017; Rajnai, 2012). A hátrányos helyzet a kutatásokban a nyelvi hátrány fogalmában manifesztálódik (Réger, 2002), azonban ez pusztán társadalmi szerepként, nyelvi módként és nyelvi szocializációként jelenik meg. Tanulmányunk egyik legfontosabb célkitűzése, hogy hiánypótló relevanciájával rávilágítson a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvtanulási lehetőségeire, elsősorban oktatáspolitikai szempontból.

Oktatáspolitikai áttekintés

Kutatásunk relevanciáját és aktualitását pozicionálni tudjuk, ha megvizsgáljuk az utóbbi évtizedek legfontosabb oktatáspolitikai, valamint magánkezdeményezésből indított projektjeit és pályázatait, melyek a hátrányos helyzetűek idegennyelv-oktatását támogatták/támogatják. A 2006-ban megjelent jelentés, a *Reformok az oktatásban 2002–2006 – Nyelvoktatás* kronológiai sorrendben végigelemez a legfontosabb oktatáspolitikai eredményeket és pályázatokat az adott kormányzati ciklusban. A beszámoló a magyarországi nyelvoktatás kudarcát nemcsak a történelmi eseményeknek tulajdonítja, hiszen mindent nem lehet csak az orosz nyelv kötelező jellegére fogni. A tanulmány elismeri, hogy az orosz nyelv egy lehetőséget nyújtott, melynek keretében már a 20. században

interkulturális értékeket lehetett volna hasznosítani a kötelezően bevezetett orosz nyelv-oktatásból, ezen túl a környező szláv népek nyelvét, rokonságát és kultúráját megérthette volna az oroszul tanuló nyelvtanuló. Azonban ezek a rejtett célok kudarcot vallottak, és az orosz nyelv kötelező jellegének megszüntetése után az ország teljes gödörben találta magát az idegen nyelvi tudásszintet, nyelvtanulási motivációt és módszertani igényességet tekintve. A jelentés egyik legfajsúlyosabb kijelentése: „A szembenézés elmaradása, a következtetések levonása és a szükséges intézkedések elodázása azt eredményezte, hogy a nyelvoktatás a hazai iskolarendszer egyik legintenzívebb szelekciós motorjává vált.” (Reformok az oktatásban..., 2006. 139.).

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

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

1. Az orosz nyelv történelmi öröksége. A 2006-ban megjelent *Reformok az oktatásban...* jelentés is megállapítja, hogy az orosz nyelv kötelező jellege sokat rontott

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

a nyelvtanulási hatékonyságon, hiszen a kötelező jelleg a nyelvtanulási attitűdöt befolyásolta negatív módon (Terestyéni, 2000). Ehhez a negatív tendenciához kapcsolódik az is, hogy folyamatosan háttérbe szorult a magyarországi nemzetiségi nyelvtanulás (sváb, szlovák, lovári stb.).

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

A Reformok az oktatásban 2002–2006 – Nyelvoktatás című beszámoló fontos mérőföldkő a hátrányos helyzetű tanulók életében: megjelentek mint társfogalom az idegennyelv-oktatás világában. Medgyes Péter (Reformok az Oktatásban, 2006), az OM volt helyettes államtitkára megállapítása alapján 2001-ben Magyarországon a 15 év felettiek csupán 25 százaléka beszél egy nyugati nyelvet, míg az EU országaiban ez átlagosan 53 százalék. Évtizedek óta hazánk az utolsó helyek egyikét foglalja el a nyelvtudást tekintve. A Világ – Nyelv Program célja eredetileg az volt, hogy a fiatalok nyelvtudás szintjének jelentős emelkedjen. A közoktatáson keresztül először nyílt valós lehetőség, hogy hátrányos helyzetű tanulók is használható nyelvtudáshoz jussanak (Reformok az Oktatásban..., 2006).

Projektek és programok

A 2000-es évek kezdetétől folyamatosan előtérbe kerültek olyan projektek és programok, melyek az idegennyelv-tudás fejlesztését az esélyegyenlőségen és a felzárkóztatáson keresztül tűzték ki célul. A továbbiakban bemutatjuk a legfontosabb programokat és kezdeményezéseket.

Világ – Nyelv program (2005)

A Világ – Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003) pályázat legfontosabb célja az volt, hogy az idegennyelv-tanulás nemzeti stratégiáját megfogalmazza, melynek keretében számos célkitűzés született. Ezek egyike arra fókuszált, hogy megvizsgálja, milyen lehetőségei vannak a hátrányos helyzetű tanulók idegen nyelvi felzárkóztatásának az alábbi deklarált célokkal:

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

Ezen célok pontosan világítanak rá az adott kor nyelvoktatási kudarcként jellemzett állapotára. A pályázati programok keretében számos kísérleti oktatási projekt valósult meg. A legfőbb célok követik az európai dokumentumokban is hangsúlyozott jelenségeket és a kor irányzatait: az esélyteremtés, a minőségi nyelvoktatás, az egész életen át tartó nyelvtanulás, valamint az informatika és nyelvtanulás integrációja (Nikolov, 2009b).

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

- Élesztő alprogram: a nyelvi sokszínűséget célozta meg, elsősorban a ritka, azaz kevésbé tanított idegen nyelvek bevezetését, „felélesztését” támogatta. 2006-ban tizenegy iskolában a francia, két-két intézményben a spanyol és az orosz, és egy-egy iskolában az olasz és a finn nyelv tanítását kezdeményezték.
- Előre fűss alprogram: a szociálisan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű diákok nyelvtanulásának fejlesztését tűzte ki célul.
- Forrás alprogram: Az alprogram keretében idegen nyelvi könyvtár-tanulóközpontokat hoztak létre, és további ún. forrásközpontokat támogattak.
- Satöbbi alprogram: a gyakorlati és módszertani szempontot képviselte a pályázatás folyamatában. Ide sorolhatók a nyelvpedagógia innovációk, a jó gyakorlatok terjesztése és ismertetése, azok publikációja és nyomtatásba kerülése, továbbképzések, szemináriumok és műhelyprogramok támogatása
- Nyelv + szakma alprogram: jellegzetessége, hogy itt azoknak az oktatóknak az alapfokú nyelvtanfolyami részvételére lehetett pályázni, akik valamilyen szakképző intézménynél dolgoztak (<http://www.tpf.iif.hu/newwsite/tka/vilagnyelv.hu>).

Az alprogramok mellett kísérleti tananyagok fejlesztését is támogatta a Tempus alapítvány. Roma származású nyelvtanulók bevonására készült Furcsa és munkatársai (2005) kísérleti tananyaga. Magyarország északi és északkeleti régióiban gyakran előfordul, hogy a roma származású tanulókat felmentik az idegennyelv-oktatás alól (Farkas és mtsai, 2007). Mindez annak ellenére történhet meg Magyarországon, hogy az 1997/32 törvénymódosítás alapján nem lehet felmenteni a tanulókat az idegennyelv-oktatás alól roma származásuk miatt (Furcsa, 2012). Furcsa, Borogdai és Cserhalmi (2005) fejlesztették és tesztelték a *Let's Go!* című tananyagcsaládot, melyet kifejezetten hátrányos helyzetű tanulók számára írtak, mivel az idegen nyelv oktatása mellett párhuzamosan a magyar standard oktatás nyelvét is fejlesztette, különösen az olvasást és szövegértést. Az angol tananyag kommunikatív módszerre épült, számtalan dallal, mondókéval, vizuális és kinetikus feladatokkal. A tanárok és a tanulók is örömmel fogadták a tananyagot, mely a kísérleti implementáció alatt sikeresnek bizonyult.

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

Nyelvi előkészítő osztályok (NYEK)

A hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-oktatásának vizsgálatakor meg kell említenünk a NYEK képzés kialakulását és fő mozgatórugóit. Ennek egyik alapcélkitűzése volt az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzetű tanulók nyelvoktatásának fejlesztése. Az alábbiakban végigvezetjük, miként vallott kudarcot a képzés eredeti célja, és hogyan tölt be teljesen eltérő szerepet napjainkban.

A 2000-es évek elején induló kezdeményezés erősen kapcsolódott az esélyegyenlőség elképzeléséhez. A sors és a magyar társadalmi változások kudarca, hogy ez a képzés az egyik legelítettebb formává változott. A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) elindítását a közoktatásról szóló, 1993. évi LXXIX. törvény 2003. június 23-án elfogadott módosítása tette lehetővé. A 2004/2005-ös tanévtől minden gimnázium és szakközépiskola indíthatott a 9. évfolyamon nyelvi előkészítő osztályt (Fehér Könyv, 2012). A nyelvi előkészítő osztályok eredményeiről Nikolov, Ottó és Öveges készítette az első átfogó felmérést és vizsgálatot 2009-ben (Nikolov és mtsai, 2009). Az Oktatási Minisztérium deklarált célja

volt, hogy a NYEK-es osztályok létrehozásával a hátrányos helyzetből adódó különbségek csökkenthetők legyenek. Nikolov és munkatársai megállapították, hogy a NYEK létrehozását alapvetően az alábbi fő célok motiválták:

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

További közvetlen célokat is megfogalmazott az OM:

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

Nikolov és munkatársai számos bevételezővizsgát végeztek a nyelvi előkészítő évfolyamok kezdetétől. A vizsgákat nyelvtudásfelmérő tesztre, kérdőívekre és nyelvérték-tesztekre alapozták 64 iskola bevonásával. Úgy vélik, hogy a NYEK egyik fő célja kevésbé valósult meg: a felzárkóztatás nem jött létre, mivel azok a diákok, akik kifejezetten a hátrányos helyzet csökkentése miatt választották ezt a képzést, gyengébb eredményt értek el a nyelvtudásmérő teszten, mint azok, akik kimondottan az adott nyelv iránti érdeklődésük miatt választották a NYEK-et (Nikolov és mtsai, 2009).

A NYEK-ről az Idegennyelv-oktatás Fehér Könyvében is kapunk egy helyzetelemző és problémákat felsoroló jelentést (Fehér Könyv, 2012). Eszerint már az első évben (2004-ben) 407 iskola 12 000 diákja kezdte meg tanulmányait a nyelvi előkészítő évfolyamon. A program során a tanulóknak lehetőségük volt második idegen nyelvet is tanulni az előkészítő évben, alacsonyabb óraszámban. Ezekre az évfolyamokra emelt normatívát kaptak az iskolák.

A nyelvi előkészítő évfolyam céljai a következők:

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

Az eredmények alapján elmondható, hogy a nyelvi előkészítő évfolyamos diákok körülbelül fele a 13. tanév végén érettségizett, míg a többiek korábban teljesítették az érettségi vizsgát, és a 13. tanév előtt vizsgázók többsége egy tanévvel előbb, a 12. osztályban tett sikeres érettségizést.

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

A programról 2007-ben az Oktatáskutató és Fejlesztési Intézet is készített egy felmérést (Fehérvári, 2007). A vizsgálatba 200 iskolát vontak be, mely során kérdőíves adatfelvételen vettek részt az iskolaigazgatók, mélyinterjúk a nyelvi program vezetői, és kérdőíveket töltöttek ki a NYEK-es diákok, valamint a más képzésben részt vevő tanulók. Érdekes

megjegyezni, hogy Fehérvári tanulmányából, mely elsősorban mélyinterjúkra támaszkodik, az derül ki, hogy a nyelvi előkészítő képzést „[...] csak igen kevesen választják, de akadnak olyan iskolák, ahol a szociális szempontok is szerepet játszottak a képzés bevezetésében. Néhány szakközépiskola úgy vélte, hogy ez egy vissza nem térő lehetőség a hátrányos helyzetű családok számára, hogy gyermekeik színvonalas nyelvi képzésben részesüljenek” (Fehérvári, 2007. 8.).

A mélyinterjúkból kiderül, hogy az iskolaigazgatók gyakran azért gondolják, hogy a nyelvi előkészítő képzés csökkentheti a hátrányos helyzetből eredő lemaradást, mivel a szegény családokból érkező tanulók szülei nagy valószínűséggel sohasem tudnak különórákat vagy nyelvtanfolyamokat kifizetni gyermekeiknek. Így a heti 14 nyelvi óra a nulladik évfolyamon rendkívüli lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek. Fehérvári kutatásából szintén kiderül: „A szerkezetváltó gimnáziumok és az elit szakközépiskolák inkább tehetséggondozó programnak tartják, míg a nem elit szakközépiskolák tekintik leginkább felzárkóztatásnak a nyelvi előkészítőt.” (Fehérvári, 2007. 16.). Összességében megállapítható, hogy a NYEK-es osztályokban gyakran visszatérő jelenség a kudarc és a felzárkóztatás problematikája, ami szinte mindig a gyengébb képességű diákokkal kapcsolatos (Nikolov és mtsai, 2009).

*Arany János Tehetséggondozó Program
(AJTP)*

Az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította az Arany János Tehetséggondozó Programot. Fő célja az volt, hogy hátrányos helyzetű tanulóknak biztosítson iskoláztatási segítséget elsősorban kistérségekben, különös figyelemmel a tehetséges diákok kiválasztására és felkarolására (Fehérvári és Liskó, 2006). A program sajátossága volt, hogy kistelepüléseken élő tehetséges, hátrányos helyzetű tanulókat célozt meg. Ahogy ez az Oktatási Minisztérium felhívásából is kiderül, a kistelepüléseket 2000-ben az 5000 főnél kisebb lélekszámú községekre korlátozta, ezáltal inexplicit módon a hátrányos helyzetet is definiálta települési hátránnyként, és kifejezetten tehetséggondozás céljából szelektálta a diákokat (Fehérvári és Liskó, 2006).

Szilágyiné (2010) rávilágít arra, hogy az AJTP-ban résztvevő tanulók eltérő szociális hátterük miatt nyelvi hátránnyal érkezők a képzésbe. Ezt támasztja alá Nikolov (2003) megállapítása is, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében a legnagyobb

A mélyinterjúkból kiderül, hogy az iskolaigazgatók gyakran azért gondolják, hogy a nyelvi előkészítő képzés csökkentheti a hátrányos helyzetből eredő lemaradást, mivel a szegény családokból érkező tanulók szülei nagy valószínűséggel sohasem tudnak különórákat vagy nyelvtanfolyamokat kifizetni gyermekeiknek. Így a heti 14 nyelvi óra a nulladik évfolyamon rendkívüli lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek. Fehérvári kutatásából szintén kiderül: „A szerkezetváltó gimnáziumok és az elit szakközépiskolák inkább tehetséggondozó programnak tartják, míg a nem elit szakközépiskolák tekintik leginkább felzárkóztatásnak a nyelvi előkészítőt.” (Fehérvári, 2007. 16.). Összességében megállapítható, hogy a NYEK-es osztályokban gyakran visszatérő jelenség a kudarc és a felzárkóztatás problematikája, ami szinte mindig a gyengébb képességű diákokkal kapcsolatos (Nikolov és mtsai, 2009).

a lemaradás az idegennyelv-elsajátítás területén. Mind Szilágyiné (2010), mind Nikolov (2003) kiemeli a nyelvérték-tesztek jelentőségét, ami nem csak felépítésében, hanem implikációjában is fontos szerepet tölt be. Az Arany János Tehetséggondozó Program további sajátossága, hogy habár az egyik fő célja a tehetséges gyerekek kiemelése és esetleges lemaradásuk pedagógiai módszerekkel és lehetőségek biztosításával történő kompenzálása, emellett az idegennyelv-oktatás területén is olyan körülmények biztosítása, melyek a hátrányos helyzetű tanulókat hasonló, vagy akár ugyanolyan helyzetbe hozzák, mint nem hátrányos helyzetű társaikat.

A kutatás bemutatása – Hátrányos helyzetű iskolák problémái Kelet-Magyarországon

Kutatásunk fókuszában Kelet-Magyarország áll, azon belül is Hajdú-Bihar megye számos jellemzően hátrányos helyzetű kistérsége és intézménye. Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzódó problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvtanítás komplex rendszerét. A sajátosságok feltárására felkerestük egy tankerület jellemzően hátrányos helyzetű intézményeit, ahol kilenc intézményvezetővel és kilenc nyelvtanárral készítettünk félig strukturált interjúkat. Az interjúk átírára kerültek, és a kutatási kérdésekhez kapcsolódó interjúkérdésekre kapott válaszokat csoportosítva szekciókra bontottuk. Ebből kirajzolódnak az intézmények anyagi és erkölcsi nehézségei, a szakmai hálózat hiánya, a nyelvtanárok gyakran kilátástalan küzdelme, a családi háttér kiemelten fontos befolyása, a nyelvtanulói karakterjegyek a sikeresség szempontjából. Ezáltal 2019 januárjában interjút készítettünk az egyik tankerület kilenc iskolaigazgatójával és egy-egy (általában angol) nyelvtanárával. Az általában 30–45 perces interjúkat az iskolákban, nyugodt körülmények között vettük fel, majd annotáltuk. Az igazgatói interjúkban az általános kérdéseken túl (bemutatkozás, végzettség/tapasztalat, rövid életút) az utóbbi években végbement változásokra, a nehézségekre és sikerekre, illetve expliciten a nyelvtanítás helyzetére kérdeztünk rá.

A minta bemutatása, a kvalitatív elemzésbe bevont intézmények

Magyarországon az önkormányzati iskolák állami fenntartásba kerültek, így az iskolákban való kutatásokhoz a Tankerületi Központok engedélye szükséges. Kvalitatív kutatásunkba 9 iskolát vontunk be, melyek mind a Berettyóújfalui Tankerületi Központ fenntartása alá tartoznak. A tankerületi központ 41 települést és több mint 60 intézményt foglal magába. 2017-ben a tényleges tanulói létszám 15 627 volt. Az iskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya 12–78% között mozog. Az interjúhoz a tankerület javaslatára választottuk ki a 9 iskolát, ahol 9 iskolaigazgatóval/intézményvezetővel, valamint 1-1 nyelvtanárral készítettünk interjút. A nyelvtanárok nagy része angoltanár, de volt olyan iskola, ahol némettanárral történt adatfelvétel. Ennek általában az volt az oka, hogy az adott intézményben éppen nem volt angoltanár (felmondott), illetve volt olyan iskola, ahol a némettanár több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkezett a pár napja felvett, pályakezdő angoltanárhoz képest. A kutatás egyik célja az volt, hogy feltérképezzük az adott iskolákban a nyelvtanítás helyzetét, problémáit és periodikus változásait. Ez indokolja, hogy nem tettünk különbséget az idegen nyelvek között, hiszen az iskolák kimagasló hátrányos helyzetű tanulói arányai miatt általánosságban érdekelt minket az idegen nyelvi órák nehézségei, kihívásai és sikerei.

A kvalitatív kutatásban részt vett iskolák legfontosabb jellemzőit, intézményi sajátosságait alább mutatjuk be (1. táblázat).

1. táblázat. A kutatásban részt vevő intézmények (OH, N = 9)

Iskola települése	Főbb sajátosságok
Település1	<ul style="list-style-type: none"> – Magas hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkezik (40,75%). – A tantermek IKT-eszközökkel felszereltek, és az idegennyelv-oktatás már 2. évfolyamon elkezdődik. – Az iskola támogatja a differenciálást, a tehetséggondozást, emellett igyekszik betölteni a kulturális híd szerepét a család, az iskola és a gyerekek között.
Település2	<ul style="list-style-type: none"> – Az iskola hátrányos helyzetű tanulói az iskolai átlagtól is elmaradva teljesítettek (OKM). – Az iskolában angol nyelv és német nyelv tanulására van lehetőség, ezt szakköri forma is megtámogatja. – A tantermek IKT-eszközökkel felszereltek, és az idegennyelv-oktatás már 2. évfolyamon elkezdődik. – Az iskola támogatja a differenciálást, a tehetséggondozást, emellett igyekszik betölteni a kulturális híd szerepét a család, az iskola és a gyerekek között.
Település3	<ul style="list-style-type: none"> – Az iskolában jelentős a hátrányos helyzetű tanulók száma (69,05%). – A művészeti képzésben tanuló diákok között kimagasló a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket. – A hátrányos helyzetű tanulók az iskolai átlag alatti eredményeket értek el.
Település4	<ul style="list-style-type: none"> – Az iskola kiemelten fontosnak tartja az idegennyelv-oktatást, az angol mellett a német nyelvet is intenzíven népszerűsíti a tanulók körében. – A tanulók a tankerületi átlag felett, de az országos átlagtól elmaradva teljesítenek. – Az iskola a honlapján keresztül rendszeresen és hatékonyan kommunikál a tanulókkal és a családokkal, ennek során például tanulási stratégiákról, tanulási módokról oktatja a honlap látogatóit.
Település5	<ul style="list-style-type: none"> – Az iskolában kiemelten fontos az idegennyelv-oktatás, amelynek keretében angol, német és orosz nyelv tanulása lehetséges. – A hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megakadályozásáért tanodai és iskolaotthonos lehetőséget biztosítanak. – Országos átlagtól elmaradó eredményesség.
Település6	<ul style="list-style-type: none"> – A tanulók családiráta-index alapján jóval kiegyensúlyozottabb és kevésbé alacsony kompetenciaeredményt teljesítettek. – A tanulói létszám folyamatosan csökken.
Település7	<ul style="list-style-type: none"> – Az intézményben minden telephelyen művészeti oktatás folyik. – Egyik mérési területen és évfolyamon sem marad el a 6. és 8. évfolyam szignifikánsan sem az országos, sem a városi, sem a kisvárosi átlagtól (OKM). – A szülői elégedettségi kérdőív alapján a szülők igen elégedettek a pedagógiai munkával, a pedagógusok kapcsolatteremtő képességével, az általános iskolai légkörrel, azonban a szülők szerint nagyon sok házi feladatot kapnak a gyerekek, akik szerintük túlterheltek.
Település8/a	<ul style="list-style-type: none"> – 18% a hátrányos helyzetű gyerekek aránya. – Az iskola eredménye nem alacsonyabb szignifikáns mértékben az országos és a városi átlaghoz képest sem (OKM), és a családi háttér-index alapján közelíti az elvárt szintet.

Iskola települése	Főbb sajátosságok
Település8/b	<ul style="list-style-type: none"> – A tanköteles korú gyermekek tanítása mellett az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatását is ellátja. – Az intézményi lemorzsolódás viszonylag alacsony. – 6. évfolyamon az országos értékhez képest szignifikánsan alacsonyabb, a 8. évfolyamon azonban átlaghoz közelítő eredmények.

Interjúkérdések és kutatási kérdések

Kutatásunkban elsőként az intézményvezetőkkel készítettünk interjúkat annak érdekében, hogy az egyes intézményekre jellemző oktatási sajátosságokat felülről is megvizsgálhassuk. Az interjúk elemzésére tartalomelemzéssel került sor.

Az iskolaigazgatókkal/intézményvezetőkkel készített interjúk kérdései:

- Mik voltak azok a nagyobb változások az utóbbi 5 vagy 10 évben, amik befolyásolták az iskola életét?
- Mi az oka a folyamatosan csökkenő gyereklétszámnak?
- Van olyan jelenség, hogy elviszik máshová a gyerekeket, és nem ide járnak?
- Milyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményben?
- Van-e létszámihiány a tanári karban?
- Mi alapján történik a csoportbontás idegen nyelv, matematika és magyar tárgyakból?
- Hogyan jellemezné az iskola és a szülők viszonyát?
- Vannak-e nevelőszülők az iskola szülői közösségében?
- Hogyan jellemezné az iskolájában folyó nyelvtanítást?
- Milyen az iskola eszközellátottsága?
- Használják a tanárok az okostáblát, a tabletet stb.?
- Változtatnál-e valamin az iskolában folyó pedagógiai munkán, célokon?
- Milyen tendencia jellemzi a tanuló létszámokat és összetételt?
- Jellemzi-e az adott iskolát tanulói elvándorlás?
- Milyen arányban vannak jelen hátrányos helyzetű tanulók és sajátos nevelésű diákok?
- Milyen nehézségei vannak a tanári karnak és milyen munkakörülmények jellemzik napi munkájukat?
- Milyen a viszony a szülőkkel és a fenntartóval?
- Milyennek ítéli az iskolaigazgató az adott iskolában folyó nyelvtanulást és nyelvtanítást?

Ezt követően a nyelvtanárokkal készítettünk interjúkat a konkrétan alkalmazott nyelvpedagógiai eljárások és nyelvtanítási sajátosságok megismerésének érdekében. A nyelvtanárokkal készített interjúk kérdései:

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

Az interjúalanyok rövid bemutatása

Az iskolaigazgatók jellemző életkora 45-55 év, valamennyien nők. Legtöbbjük 25-30 éve van a pedagógus pályán, és tapasztalt intézményvezetők. A nyelvtanárok szintén kivétel nélkül nők, akik jellemzően 45-50 év körüliek, és legtöbbjük diplomaszerezés óta ugyanabban az intézményben dolgozik. Meglepő volt tapasztalni, hogy a nyelvtanárok szinte minden iskolában régóta az intézmény alkalmazottjai, és kitartóan dolgoznak szakmájukban.

Az eredmények bemutatása

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

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

Csökkenő gyermeklétszám

A csökkenő gyermeklétszám általános probléma az általunk felkeresett iskolákban, ez a jelenség a szakirodalomban is számos kutatás tárgya (Liskó, 2002; Buda, 2017).

„Az adatokból az is kiolvasható volt, hogy a cigány gyerekek főként olyan általános iskolákban tanulnak, amelyek a településen a legalacsonyabb presztízsű iskolák közé számíthatnak, ahova a cigány gyerekeken kívül az adott környéken élő legszegényebb családok gyerekei járnak, vagyis az általános iskolák szintjén nemcsak etnikai, hanem társadalmi szegregáció is tapasztalható, azaz ami a cigány gyerekek oktatásáról elmondható, az nagy valószínűséggel a nem cigány hátrányos helyzetűekre is vonatkozik.” (Liskó, 2002)

A szegregáció megfigyelhető az általunk vizsgált iskolákban is, melyeknek következménye a csökkenő létszám. A tanulók száma azonban kritikus kérdés az iskolákban, mert a finanszírozás létszámhoz kötött. Ez a gyakorlatban azt is jelenti, hogy létszámtól függően kaphatnak az iskolák segítő státuszokat (például pedagógiai vagy gyógypedagógiai asszisztenst), de létszámfüggő a csoportbontás lehetősége, illetve az indítható osztályok száma is. Ez pedig kritikus kérdés nem csak az oktatás színvonala, hanem a pedagógusok egzisztenciális biztonsága miatt is. A születések száma általában is csökken, de a hátrányos helyzetű településeken a fiatalok elvándorlása miatt ez a probléma jelentősebb.

„...Drasztikusan. Ez évente 10-12 fő.” (Tanár, továbbiakban T)

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

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

„...nagy kihívás a református iskolának a vonzása” (I)

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

„Nekünk az a legnagyobb problémánk, hogy itt ugye elviszik a magyar gyerekeket a roma származású gyerekek miatt [...] Debrecenbe.” (T)

Az intézményvezetők folyamatos és állandó csökkenő tendenciáról számoltak be, ahol nem ritka a 25-30%-os tanulói létszámcsökkenés.

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

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

A hátrányos helyzetű és az SNI¹ tanulók aránya

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

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

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

Ahogy az előző részben említettük, a jobb helyzetű tanulókat a szülők gyakran elviszik ezekből az iskolákból egy másik intézménybe vagy településre, ahol alacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Emiatt ezekben az iskolákban/osztályokban mindennapos küzdelem az is, hogy a tanulók egyáltalán valamit tevékenykedjenek, haladjanak egy tanórán. Az SNI tanulók integrálására a tanulói létszám nyomása miatt akkor is rákényszerülnek az iskolák, ha erre nincsenek meg a feltételek. Gyakran az intézmények egymáshoz küldik az SNI tanulókat, illetve ún. erőltetett integrációt kell alkalmazniuk, ami arra utal, hogy az SNI tanulónak eltérő tanterv szerint kellene haladnia, azonban ilyen osztály nem lévén, a tanulónak normál közösségbe kell integrálódnia.

„...közel 100 BTM²-es gyerekünk van.” (I)

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

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

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

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

Már az első osztályokban világosan látszik, kik azok a tanulók, akik nem fogják tudni teljesíteni a követelményeket. Az ő valódi felzárkóztatásukra tulajdonképpen nincs esély, hiszen az erre fordítható források gyakorlatilag megszűntek. A legtöbb helyen nincs sem korrepetálásra, sem felzárkóztatásra lehetőség, csupán a tanterv biztosította heti három óra. Feltételezésünk szerint ezek a tanulók úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy

Már az első osztályokban világosan látszik, kik azok a tanulók, akik nem fogják tudni teljesíteni a követelményeket. Az ő valódi felzárkóztatásukra tulajdonképpen nincs esély, hiszen az erre fordítható források gyakorlatilag megszűntek. A legtöbb helyen nincs sem korrepetálásra, sem felzárkóztatásra lehetőség, csupán a tanterv biztosította heti három óra. Feltételezésünk szerint ezek a tanulók úgy haladnak végig az általános iskolán, hogy nem várnak el tőlük teljesítményt. A bukási arányok ugyanis alacsonyak. A buktatás egyébként sem lenne megoldás, hiszen az alapproblémát nem kezelné, viszont a túlkorosság fokozná a nehézségeket. A probléma „kezelésére” az iskolák felső tagozatban csoportbontást alkalmaznak, általában magyar, matematika és nyelvi órákon. Ez szinte kivétel nélkül teljesítményalapú, és lényegében a leszakadó gyerekek elkülönítését jelenti.

² BTM: a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget jelenti,

nem várnak el tőlük teljesítményt. A bukási arányok ugyanis alacsonyok. A buktatás egyébként sem lenne megoldás, hiszen az alapproblémát nem kezelné, viszont a túlkorosság fokozná a nehézségeket. A probléma „kezelésére” az iskolák felső tagozatban csoportbontást alkalmaznak, általában magyar, matematika és nyelvi órákon. Ez szinte kivétel nélkül teljesítményalapú, és lényegében a leszakadó gyerekek elkülönítését jelenti.

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

A tanári kar, nyelvtanárhiány

Iskolai eredményességet vizsgáló kutatásában Széll (2015) rámutat, hogy a pedagógiai munka hozzáadott értéke kimagasló, különösen a veszélyeztetett iskolákban. Ugyanakkor az is gondot jelent, ha bizonyos területen túl sok pedagógus van, mert nehéz nekik elegendő órát adni. A csökkenő gyermeklétszám miatt például van olyan iskola, ahol túl sok tanító van; ezt a problémát átképzéssel próbálják orvosolni.

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

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

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

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

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

„Angolost borzasztó nehezen találtunk, tehát azt többszöri hirdetésre sem, úgyhogy nagyon nehéz pedagógust találni [...] most két hónapig nem volt angoltanárunk, ez nagyon padlóra tett bennünket.”(I)

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

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

Iskolai stratégiák

Babusik (2002) kutatásából kiderül, hogy azok az intézmények sikeresebbek, ahol bevonják a szülőket az iskola életébe, valamint ahol a pedagógusok attitűdjei kevésbé kirekesztőek, mint ahogy erre láttunk példát az Amerikai Egyesült Államokból származó *color-blinded* („színvaktság”) fogalom esetében, amely meghatározó szociológiai fogalommá vált, hiszen a „mindenki egyforma” elvén alapszik. A terminus az Amerikai Egyesült Államok faji zavargásaira utal, az 1950-es és 60-as évekre.

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

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

„...egy új kezdeményezést indítottunk el, a kollégáim is nagyon lelkesek voltak, egy ilyen óvoda-iskola átmenet munkacsoportot hoztunk létre, ez [...] októberben volt az első ülésünk, hál’ Istennek kilenc óvónő jött el, és nagyon nyitottak voltak.” (T)

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

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

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

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

„...termet felújítottuk, berendezést vettünk, konyhába új berendezéseket vettünk, függönyöket tettünk fel, az alsós részen is kis színes függönyeink vannak,

szekrényeket festettünk színesre, hogy barátságosabb, gyermekközpontúbb hatása legyen az iskolának...” (I)

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

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

Összegzés

Kutatásunk kvalitatív szegmensében nyelvtanári és igazgatói interjúk alapján kívántunk helyzetképet nyújtani. Ezáltal rávilágítunk az alábbi jelenségekre: az iskolai idegen nyelv-tanításban kiemelkedő jelentőséggel bír a csökkenő gyermeklétszám, a hátrányos helyzetű és az SNI tanulók aránya, a kollégákkal, szülőkkel és a fenntartóval kialakított kapcsolat, az intézményi infrastruktúra és az intézményi oktatási stratégiák. Az elemzés során a következő megállapításokat tehetjük: csökken a gyereklétszám, amely jelenség mellett azonban nő a hátrányos helyzetű tanulók, illetve az sajátos nevelési igényű tanulók száma, akiknek az integrálásához szakpedagógus szükséges. Alacsony tanári fluktuáció jellemző, ami pozitív jelenség, ugyanakkor a távozó kolléga pótlása különös nehézséget jelent, amelyre megoldást az áttanítás, illetve a több telephelyen történő helyettesítés jelenthet.

Az interjúkból kirajzolódik, hogy ebben szinte mindenhol partnerek a szülők alsó tagozatos gyermekeik esetében. Felső tagozatban hátrányos helyzetű környezetben a tanulók számára a prevenció már nem működik, ezért kiemelten fontos a két pólus: a tanulás módszertanának és a tanulási stratégiáknak a tanítása, valamint a nyelvi hátrány ledolgozása kisiskoláskortól. Kutatásunk szempontjából a legfontosabb összegző gondolatokat az alábbiakban gyűjtöttük össze:

1. Csökkenő gyereklétszám: megfigyelhető, hogy folyamatosan nő a hátrányos helyzetű tanulók létszáma, illetve ugyanez a jelenség jellemzi az SNI-s tanulók számát is, akiknek a speciális integrálásához szakpedagógus szükséges.
2. Alacsony tanári fluktuáció: pozitív jegyként értelmezhető, mivel sok nyelvtanár évtizedek óta kitart a pálya a mellett. Azonban a távozó kollégák pótlása különös nehézséget jelent, melyre az egyedüli megoldás jelenleg az áttanítás, illetve a több telephelyen történő helyettesítés.
3. Csoportbontás problematikája: a szegregációt erősíti, mivel az erősebb és a gyengébb csoportok (homogén) meghatározzák a tanulók fejlődési ütemét és lehetőségeit. A nyelvtanításban kiemelten fontos a csoportbontás, mivel ez megkönnyíti a tanár munkáját, miközben támogatja a társtanulás létrejöttét, a vegyes csoportok megkönnyítik a tanár és a társtanulás jelenségét is. Azonban általánosan megfigyelhető, hogy a differenciálás nem jellemző a vizsgált intézményekben.
4. Idegen nyelv választása: jellemzően az angol vagy a német nyelv közül tudnak választani a tanulók; a döntés leggyakoribb okai között megtalálható a családi befolyás; a tanári/intézményvezetői döntés, gyakran a nyelvtanár óraszám kiegyenlítése céljából; jellemzően angol csoportba kerülnek a gyerekek jobb tanulmányi

eredményeik alapján, azaz a németes csoportok gyakran hátrányos helyzetű és gyengébb képességű tanulókkal vannak tele; pár iskolában tudatosan, szakkör keretében szerettetik meg mindkét idegen nyelvet a tanulókkal, pedagógust választanak a gyerekek.

5. Digitális eszközhasználat: az iskolák felszereltsége előregedett, de laptopok, okostáblák jellemzően megtalálhatóak; tanárok az IKT-eszközöket a legalapvetőbb célokra használják, pl. hanganyag lejátszása, játékos videók megmutatása. Tabletet alkalmazó iskolákban a tabletnak erősen motiváló hatásáról számoltak be a pedagógusok. A tanulók okoseszköz-, elsősorban mobiltelefon-használata, -ellátottsága magas, mégis többségében tanulásra ezeket nem használják.
6. Nyelvpedagógiai módszertan: a diagnosztikus felmérésből egy jellemzően vegyes kép körvonalazódik, mivel a pedagógusok többsége tudatosan és pontosan nevezi meg a legfontosabb nyelvpedagógiai szakkifejezéseket és irányokat, azonban azok alkalmazásánál gyakran osztálytermi kudarcról, tanulói érdektelenségről számoltak be. A nyelvtanárok a kommunikatív módszert ismerik és alkalmazzák, ahol a beszédet és a kommunikációt jelölik meg a legfontosabb célnak, felismerve, hogy a nyelvtani hiányosságokat is felül kell írnia a kommunikáció megvalósulásának. Az osztályteremben továbbra is a frontális tanítás a legjellemzőbb, alternatív pedagógiai eszközként gyakori a kreatív feladatok alkalmazása, valamint a drámapedagógia, bábjátás alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók bevonására.
7. Értékelés sokszínűsége: érdemjegy alapú az értékelés, annak ellenére is, hogy a legtöbb esetben ez nem működik, hiszen sem elrettentő, sem motiváló hatása nincs a közömbös családi háttér miatt. Az alternatív értékelési forma nagyon ritkán jelenik meg: tanulótlárs általi értékelés, illetve önértékelés egy-egy iskolában játszott szerepet. A szóveges értékelés, illetve szóbeli értékelés nem alkalmazott.
8. Pedagógusok munkájához a legfontosabb segítséget két dologban jelölték meg: 1) pedagógiai asszisztens alkalmazása, aki elsősorban a differenciálás megvalósításában segítene, 2) modernebb eszközellátottság, tabletek, laptopok, wifi.

Látható tehát, hogy egy komplex háttérhálózat jelenik meg a problémakör kapcsán. Szükséges kiemelni, hogy a hátrányos helyzetű intézményekben folyó nyelvtanulás és nyelvtanítás előmozdítása oktatáspolitikai döntések nélkül nehezen képzelhető el. Kutatásunk rávilágít arra, hogy habár történtek lépések, különösen a 2000-es évek elején a hátrányok ledolgozására, valamint az esélyegyenlőség megvalósítására, ezen próbálkozások vagy erejüket veszítve eltűnnek, vagy a nyelvpedagógiai irányzatok, elvárások maguk alá seprik őket. Az eredmények gyakorlati szempontból különösen a hátrányos helyzetű és a különleges bánásmódot igénylő tanulók nyelvoktatásának fejlesztése tekintetében relevánsak, s a javaslatok figyelembevételével a nyelvpedagógiai és tanulmányi eredményesség fejleszthetővé válik.

Támogatás

A cikk elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Andor Mihály (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717–728.
- Andor Mihály & Liskó Ilona (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek 3. Iskolakultúra.
- Babusik Ferenc (2002, szerk.). *A roma népesség esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation*, 7(2), 55–71. DOI: 10.2307/1602387
- Buda Mariann (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? In Polonyi Tünde & Abari Kálmán (szerk.), *Digitális tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 9–26.
- Csányi Yvonne (2007). Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 56–67.
- Csapó Benő (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Dörnyei Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education.
- EMMI (2012). *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig Fehér könyv 2012 – 2018*. Forrás: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 09. 30.
- European Commission (2018). *Eurobarometer 2018. The European Education Area*. European Union; European Commission, Directorate-General for Communication.
- Farkas, L., Németh, Sz., Papp, A., Boros, J., & Kardos, Zs. (2007). Hungary. In Open Society Institute (szerk), *Equal access to quality education for Roma, Monitoring reports on Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia I*. Open Society Institute. 181–234.
- Fehérvári Anikó (2007). A hátrányos helyzetű tanulókat oktató tanárok. *Educatio*, 15(1), 125–129.
- Fehérvári Anikó & Liskó Ilona (2006). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Fekete Adrienn & Csépes Ildikó (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: ütvél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. DOI: 10.14232/iskkult.2018.10-11.13
- Furcsa Laura, Borogdai Enikő. & Cserhalmi Edit. (2005). *Angol nyelv tanítása hátrányos helyzetű gyerekeknek – a Let's Go oktatáscsomag bemutatása*. Paper presented at the 5th National Educational Conference, 14–16 April 2009, Budapest.
- Furcsa Laura (2012). *Teaching Foreign Languages to Socially Disadvantaged Children (Doktori disszertáció)*. ELTE.
- Havas Gábor & Liskó Ilona (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás Közben Sorozat 266*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Kétyi András (2016). IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában (PhD értekezés téziszűzete). SZTE. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2952/3/Phd%20disszertacio_Tezisfuzet_HU_SZE-GEDRE.pdf DOI: 10.14232/phd.2952
- Klaudy Kinga (2007). *Nyelv és fordítás – Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó.
- Kormos, J., Kosak-Babuder, M. & Pizorn, K. (2019). The role of low-level first language skills in second language reading, reading-while-listening and listening performance: a study of young dyslexic and non-dyslexic language learners. *Applied Linguistics*, 40(5), 834–858. DOI: 10.1093/applin/amy028
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 9–22. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x
- Liskó Ilona (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 56–59.
- Nikolov Marianne (2003). Hatodikosok stratégiahasználatára olvasott szövegeértés és íráskészség mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagogia*, 103(1) 5–34.
- Nikolov Marianne (2009a). *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847691477
- Nikolov Marianne (2009b). *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Nikolov Marianne & Ottó István (2006). A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, 16(5), 49–67.
- Nikolov Marianne, Ottó István & Öveges Enikő (2009). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009*. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203777282
- Öveges Enikő & Csizér Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoctatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Papp János (1997). A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6(1), 3–7.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–9. DOI: 10.1108/10748120110424843
- Prievara Tibor (2015). *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft.
- Rajnai Judit (2012). Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11–12), 54–75.
- Reformok az Oktatásban 2002–2006 (2006). *Nyelvoktatás*. http://www.okm.gov.hu/letolt/reformok_az_oktatásban_2002_2006_05_fejezet_nyelvoktatás.pdf Utolsó letöltés: 2019. 05. 06.
- Réger Zita (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szabó Fruzsina (2021). *Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet*. Partium Kiadó.
- Széll Krisztián (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Szilágyiné Inántszy-Papp Ágnes (2010). Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szocio-kulturális környezetből érkező diákok számára az Arany János Tehetségfondozó Program keretein belül. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(8–9), 76–80.
- Terestyéni Tamás (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 9(4), 651–667.
- Világ-Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). *TKA Melleklet. Új Pedagógiai Szemle*, 53(4), 124–127.

Absztrakt

Kutatásunkban az idegen nyelvi tudás kérdéskörét vizsgáltuk egy speciális szegmensre, a szociális csoportra fókuszálva. A kutatás neveléstudományra vonatkozó relevanciája jelentős, hiszen az idegen nyelv ismerete igen nagy szerepet kap napjainkban. A globalizáció, a munkaerőpiacon és az oktatásban is megfigyelhető nemzetközi mobilitás miatt nehéz elképzelni a hétköznapi életet legalább egy idegen nyelv ismerete nélkül. Oktatáspolitikai döntések is előre mozdítják az idegen nyelv tanulását: Magyarországon a sikeres diplomaszerezés feltétele a legalább B2 szintű középfokú nyelvvizsga megléte. Azonban sem a NAT, sem a kerettantervek nem térnek ki a hátrányos helyzetű nyelvtanulók sajátos helyzetére, és ugyanazt a célkitűzést fogalmazza meg szociális háttértől függetlenül a hátrányos helyzetű régiók nyelvtanulóinak számára is. A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Kutatásunk első részében megvizsgáljuk az utóbbi évtizedek legfontosabb oktatáspolitikai, valamint magánkezdeményezésből indított projektjeit és pályázatait, melyek a hátrányos helyzetűek idegennyelv-oktatását támogatták/támogatják. Második részében ismertetjük kvalitatív kutatásunk eredményeit, melyeknek fókuszában Kelet-Magyarország áll, azon belül is Hajdú-Bihar megye számos jellemzően hátrányos helyzetű kistérsége és intézménye ($N_{\text{intézmény}} = 9$, $N_{\text{pedagógus}} = 9$). Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen mélyen húzódó problémák és összefüggések magyarázhatják a hátrányos helyzetű régió iskoláiban folyó nyelvoktatás komplex rendszerét. Az eredmények alapján a csökkenő gyereklétszám, az alacsony tanári fluktuáció, a csoportbontás problematikája, az idegennyelv-választás, a digitális eszközhasználat, a nyelvpedagógiai módszertan, valamint az értékelés sokszínűsége emelendő ki. Az eredmények gyakorlati szempontból különösen a hátrányos helyzetű tanulók nyelvoktatásának fejlesztése tekintetében relevánsak, s a javaslatok figyelembevételével a nyelvpedagógiai és tanulmányi eredményesség fejleszthetővé válik.