



## A NYELVI ELŐKÉSZÍTŐ ÉVFOLYAM KEZDETE ÉS MEGVALÓSULÁSA: TAPASZTALATOK ÉS EREDMÉNYEK

**Öveges Enikő**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet  
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

A rendszerváltás óta Magyarországon több stratégia született az általános és középiskolás diákok nyelvtudásának fejlesztésére, melyek közül az egyik legjelentősebb, máig is létező kezdeményezés a nyelvi előkészítő évfolyamos képzés (NYEK) bevezetése volt 2004-ben. A program keretében a középiskolák a képzésükbe beiktathatnak egy további tanévet, mely során a tanórák nagy részét nyelvi képzésre fordítják. A NYEK fő célkitűzéseit az alábbiak szerint határozták meg: (1) államilag finanszírozott és iskolarendszerű lehetőséget kínáljon a középiskolásoknak a széles körben elterjedt, profitorientált magán nyelvoktatás kiváltására; ezáltal (2) javítsa az esélyegyenlőséget, (3) adjon teret a Magyarországon elterjedt extenzív nyelvoktatás mellett az intenzív nyelvtanulásnak; továbbá a támogató intézkedések eredményeképpen (4) egészében járuljon hozzá az iskolai nyelvoktatás színvonalának javításához. A NYEK egyike azon kevés oktatáspolitikai kezdeményezéseknek, amelyek bevezetését empirikus nyomon követéssel vizsgálták: az első NYEK-es osztályok egy reprezentatív mintájáról és az intézményekben folyó munkáról az indulástól kezdve, ötéves tanulmányaik végéig adatot gyűjtöttek három nagy, kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvöző felméréssel. Az eredmények azt mutatják, hogy a különböző válaszadói csoportok a hozadékok elismerése mellett sem tekintik a programot egyértelműen sikeresnek. Jelen tanulmány célja, hogy – hiánypótló módon – átfogó képet adjon erről a jelentős oktatáspolitikai kezdeményezésről. Bemutatja a NYEK indulását és máig tartó történetét, áttekinti és szintetizálja a programot értékelő tanulmányokat és felméréseket, ily módon elemzi a képzés létjogosultságát és az eredeti céljainak történő megfelelését. Megkísérli felfedni, hogy miként tudna ez az átfogó, hungarikumnak számító program eredményesebben működni, főleg annak fényében, hogy a szakképzésben mostanában újra kiemelt figyelmet kap.

### A magyar kontextus

Magyarország lakossága minden szempontból meglehetősen gyengén teljesít a nyelvtudás terén annak ellenére, hogy az iskolai nyelvoktatás feltételei többnyire jobb előmenetelt

predesztinálnának. Ma a hazai közoktatásban a kötelező idegennyelv-tanítás a 4. osztályban, azaz 10-11 éves korban kezdődik, ami kissé elmarad ugyan az Európai Unió többi részétől, ahol ez 6-9 évre esik (European Commission, 2017), de a nyelvtanulás választható jelleggel megkezdhető nálunk is már az 1–3. évfolyamon. Jóllehet nincsenek hivatalos empirikus adatok arról, hogy hány iskolában indul a nyelvoktatás a 4. évfolyam előtt, Morvai, Ottó és Öveges (2009) arra a megállapításra jutottak, hogy a válaszadó 1286 iskola 58%-ában (az összes általános iskola 53%-ában) az első három évfolyamon is kínálnak nyelvoktatást. Első idegen nyelvet a 2011-ben kiadott Nemzeti alaptanterv (Nat) szerint a diákok az alábbi négy közül választhatnak: angol, német, francia és kínai. Hetedik osztályban vehető fel egy második idegen nyelv, ami megfelel az európai gyakorlatnak, ám az olyan megkötések, mint a felső tagozatra eső nyelvi órakeret csökkentése és ezzel párhuzamosan az első idegen nyelvre vonatkozó kimeneti szint megemlése miatt ennek tényleges megvalósulásának kicsi a valószínűsége. A Nat előírja, hogy a középiskolás diákok közül a gimnáziumi tanulók kötelesek felvenni egy második idegen nyelvet, míg a szakközépiskolákban ez csak ajánlott lehetőség. A különbség magyarázhatja azt a viszonylag nagy eltérést az általános és szakképzési utak között a magyarországi középiskolai nyelvoktatásban (European Commission, 2017), amit egy 2008-ban végzett nagymintás felmérés (Nikolov, Ottó, & Öveges, 2009) is alátámasztott.

Más tantárgyakhoz hasonlóan az iskolai nyelvoktatást is elsősorban a Nat szabályozza. A hazai Nat-ok sora kitűnő példa Medgyes és Nikolov (2000) állítására, miszerint az ilyen műfajú dokumentumoknak „általában kicsi az esélyük a hosszú távú túlélésre” (p. 266): az első, 1995. évi Nat-ot 2003-ban felváltotta egy új, majd egy még újabb 2007-ben és 2012-ben, 2018-ban pedig egy ismét alapjaiban megújult alaptanterv lát napvilágot. A tartalmi szabályozás egy köztes elemmel, a kerettantervvel egészült ki 2000-ben, ami „visszatérést jelentett a központosított oktatási rendszerbe” (Medgyes & Miklósy, 2000, p. 195), és visszafordította azt, hogy az 1995. évi Nat nagyobb teret hagyott az iskolai szintű döntéseknek és decentralizálta a rendszert (Fekete, Major, & Nikolov, 1999, p. 9). Az ezután következő, 2004 és 2010 közötti szabadabb tantervválasztási időszak után 2011-ben ismét visszaállították a korábbi, kötelező háromszintű rendszert (Nat, kerettantervek, helyi tantervek), és újra erősen centralizálttá vált az oktatásirányítás. Az idegen nyelvekre vonatkozó Nat-részekben az eltérések ellenére közös, hogy követik az Európai Tanács ajánlásait, melyek kifejezetten a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztését helyezik a középpontba.

Míg a korábbi tantervek a helyi igényekhez és lehetőségekhez igazodva biztosították a szabad nyelvválasztást, a 2012. évi tanterv, először a Nat-ok történetében, az angol, német, francia vagy kínai nyelvre korlátozta az elsőként választható idegen nyelvek körét. A kimeneti szinteket a 2003. évi Nat-tól kezdve a 2001-ben kidolgozott *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), és 2002-ben magyarul is kiadott *Közös Európai Referenciakeret* (KER) (Európa Tanács, 2002) útmutatóban meghatározottak szerint fogalmazták meg. Jelenleg az elvárt minimális kimeneti tudásszint B1 az első idegen nyelvből a 12. évfolyam végén, ez megegyezik a kötelező érettségi szintjével. A második idegen nyelvből az elvárt minimum az A2 szint. A 4. évfolyamon a minimálisan kötelező heti óraszám kettő, míg az 5–12. évfolyamokon három. Bár ezen a téren meglehetősen kevés empirikus adat áll rendelkezésre, általánosan

elterjedt az a vélemény, hogy a legtöbb iskolában ennél lényegesen nagyobb óraszámiban tanítják az idegen nyelveket.

Magyarország EU-hoz való csatlakozása, a háromnyelvű európai polgár eszményének a megjelenése és az orosz mint kötelező tantárgy korábbi eltörlése egymást erősítve azt eredményezték, hogy az ezredfordulón valós igény alakult ki hatékony és működő nyelvoktatás-politika kidolgozására. A nyelvtanítás fejlesztése prioritássá vált, és ez jelentette annak az időszaknak az elejét, amit többen a modernizáció sikertörténetének (Vágó, 1999) vagy a nyelvoktatás aranykorának (Medgyes, 2011) neveznek. Az információs és kommunikációs technológia forradalmi fejlődése miatt az igény tovább nőtt, a nyelvismeret hasznos tudássá (Imre, 2000; Nikolov, 2001) és kulcskompetenciává (Petneki, 2007, p. 17) vált; gyorsan kialakultak és megerősödtek az idegennyelv-tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök (Vágó, 2000). Ugyanakkor a magyar lakosság nyelvtudására vonatkozó adatok azt mutatták, hogy „a nyelvtudás terén jelentős hiány mutatkozik mennyiségi és minőségi értelemben is” (Lukács, 2001, p. 3). A 2002. évi népszámlálás során a lakosság mindössze 19,2%-a vallotta azt, hogy legalább egy idegen nyelvet beszél, az Eurobarométer dokumentumok (Europeans and their languages, 2006) pedig rámutattak arra, hogy önbevallások alapján az uniós tagállamok közül Magyarország idegen nyelvi kompetenciája az egyik legalacsonyabb.

Szénay (2005) megállapításai rávilágítottak arra a tényre, hogy minden negyedik diák profitorientált nyelviskolához vagy magántanárhoz fordult az iskolarendszerű nyelvi képzés kiegészítésére. Halász és Lannert (2000) szerint a szülők 72%-a fizetett iskolán kívüli nyelvvórakért. Terestyéni (2000) szerint a válaszadók 57%-a tulajdonította angolnyelv-tudását magánórának. Lukács (2001, p. 8) arra hívta fel a figyelmet, hogy „a magyarok idegen nyelvi képességeinek javításában a közoktatásnak sokkal nagyobb szerepet kellene vállalnia”. Csapó (2001) megerősítette ezen megállapításokat, amikor hangsúlyozta, hogy bár kedvező mértékben emelkedett azon diákok száma, akik elérték a nemzeti szakpolitikai dokumentumokban előírt idegennyelvtudás-szinteket, a közoktatás további figyelem és források hiányában nem képes áthidalni a diákok teljesítménye mögött meghúzódó társadalmi és gazdasági különbségeket.

A magyar nyelvoktatás fejlesztése iránti igényre átfogó és azonnali válaszul indult el egy új stratégia, a Világ-Nyelv Program (VNYP). Itt is azonosítható az az európai tendencia, miszerint a nyelvoktatást – más oktatási területektől eltérően - szakmai és társadalmi, nem pedig politikai döntések sorozataként állítják be (Council of Europe, 2007, p. 16–17), miközben a különböző intézkedések történetét áttekintve jól azonosíthatók ez utóbbi megfontolások. A VNYP szakpolitikai dokumentum két stratégiai célt tűzött ki (Medgyes, 2005; Világ-Nyelv: Az Oktatási minisztérium stratégiája az idegennyelv-tanulás fejlesztéséhez, 2003). Elsőként, a nyelvtanulás fő helyszínékként a közoktatást jelölte meg, így a program fókusza az általános és a középiskolai szakaszokra esett. A program másik kiemelt célja a nyelvtanulás terén hátrányt szenvedők támogatása, az esélyegyenlőség biztosítása volt.

A VNYP keretén belül elindított nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) eredeti célja az volt, hogy fizetős különórák nélkül biztosítsa a hatékonyabb középiskolai nyelvtanulást, és ezzel orvosolja az intézményes nyelvoktatásban rejlő esélyhátrányokat. Ahogyan

Menyhei (2010, p. 78) fogalmazott: a NYEK beépített egy „gyorsuló sávot” a szokásosan inkább extenzív magyar nyelvoktatásba.

## A nyelvi előkészítő évfolyam

A 2004-ben bevezetett NYEK lehetővé teszi a középiskolák számára, hogy képzésükbe egy intenzív nyelvi előkészítő évet iktassanak be. A kezdeti előírások értelmében a kötelező tanórai foglalkozások minimum 40%-át (hetente minimum 11 tanórát) kellett idegen nyelvi képzésre fordítani a NYEK évében (négyosztályos középiskolákban a 9. évfolyamon, hat- és nyolcosztályos intézményekben bármelyiken), míg a többi középiskolai évben heti legalább öt órát. Ezen felül a NYEK-évfolyamon a diákok legalább heti négy órában tanultak informatikát, a többi tanóra tartalmát pedig az iskolák hatásköre volt meghatározni. Egyebekben is szabad kezet kaptak az intézmények, például hány és mely nyelvből indítanak képzést, milyen kimeneti szintek illeszkednek a helyi igényekhez. A közoktatási törvény 2006. évi módosítása további szabályokat vezetett be a NYEK-osztályokra vonatkozóan: az esélyegyenlőség érdekében a NYEK-évfolyamot indító iskolák nem szervezhetek olyan írásbeli felvételi vizsgákat, amelyek az idegen nyelvi előismereteket vizsgálják. Ez a lépés azt eredményezte, hogy a kedvezőbb háttérrel rendelkező diákok már nem feltétlenül élveztek előnyt a jelentkezési folyamatban és az esélyhátrányban lévők programhoz való hozzáférése megnőtt.

A NYEK-program elindulását az akkori oktatási kormányzat számos intézkedéssel segítette. Módszertani és szervezési segédanyagok készültek és voltak elérhetők a minisztérium honlapján, tanmeneteket dolgoztak ki a NYEK-es év és az utána következő, a 10–13. évfolyamok nyelvtanításához, valamint a számítógépes nyelvtanulás támogatásához, emellett továbbképzéseket és éves NYEK-konferenciákat szerveztek a NYEK-évfolyamon tanító tanárok számára.

A NYEK-re jelentkezők jelentős száma ellenére a programot már indulásakor többen is komolyan bírálták. Nikolov (2006, p. 43) szerint „a NYEK évfolyam az általános iskolai nyelvtanulás intézményes kritikája”. A Jelentés a közoktatásról (Halász & Lannert, 2003) című dokumentumban Vágó (2007, p. 211) arra hívta fel a figyelmet, hogy a program arra a kevésbé korszerű megközelítésre épül, miszerint „a még több nyelvoktatás=eredményes nyelvoktatás”. A 2006. évi jelentés (Halász & Lannert, 2006) szintén kétségeknek adott hangot a képzéssel kapcsolatban: azt vitatta, hogy „ez a képzési forma képes-e az intézmények egészében emelni a nyelvoktatás színvonalát, vagy az erőforrásokat más osztályoktól elvonva hozza privilegizált helyzetbe a jó családi háttérű gyerekeket” (p. 245). Ugyanez a jelentés beszámolt egy olyan felmérésről, mely a felnőtt magyar lakosságnak a NYEK-hez való hozzáállását vizsgálta. Ebből az derült ki, hogy a válaszadók többsége szerint a NYEK megoldást nyújthat az iskolai oktatás legfontosabb problémájára, és arra jutott, hogy az iskolák plusz támogatás nélkül képtelenek eleget tenni a nyelvoktatási feladatoknak.

A nyelvi előkészítő évfolyam sorsa a 2010-es kormányváltás után bizonytalanná vált, az informálisan terjedő hírek szerint az oktatási kormányzat a megszüntetését tervezte.

Végül folytatódott a program, ám jelentősen módosított megközelítéssel és feltételrendszerrel. A korábban dinamikus felépített intézkedéseket – melyek keretében különböző eszközökkel segítették a bevezetést és hagytak teret a résztvevők igényeihez és együttműködéséhez való testre szabásra – kifejezetten statikus követelmények váltották fel. Előírták, hogy a diákok minimum 80%-a köteles a 12. évfolyam végére elérni a KER B2 szintet. Ezt a rendeletben foglaltak alapján a minisztérium folyamatosan figyeli, és ha a cél nem teljesül három egymást követő tanévben, a program kötelezően megszűnik az adott iskolában. A jogszabály másik módosítása értelmében a NYEK-évfolyamon a nyelvi órák számát heti 18-ra emelték, ezzel a kimeneti követelmény hasonlósága mellett egyebekben is közelítve a programot a két tanítási nyelvű képzéshez. Ez az irány nehezen magyarázható, hiszen az inkább elitoktatásnak tekintett két tanítási nyelvű osztályoktól eltérően, a NYEK egyik elsődleges, meghatározó célja az esélykompenzálás, a nyelvtanulás elérésének szélesítése volt. A statikus célok és előírások mellett semmilyen további támogatás vagy irányadás az iskolák és a nyelvtanárok munkájának segítésére, illetve a tanulók lehetőségeinek bővítésére nem született.

### **A program céljai**

A NYEK indításánál számos célt határoztak meg a döntéshozók, a legfőbbek ezek közül a következők: az intenzív nyelvtanulás bevezetése a hagyományosan extenzív forma helyett; a nyelvtanítási módszertan fejlesztése; órarendi kereteken belül további nyelvórák biztosítása a szociálisan hátrányos helyzetű diákok számára; azonnali és gyors kiút biztosítása az általánosan alacsony színvonalúnak tekintett általános iskolai nyelvtanulástól (Vágó, 2007). Az ajánlásokban általános és részletes célokat határoztak meg. Az előbbiekhöz tartozott, hogy (1) minél több diák szerezzon használható nyelvtudást, (2) a program adjon lehetőséget a különböző háttérrel érkezők tudásának összehangolására és intenzív fejlesztésére, valamint (3) biztosítson megfelelő alapot ahhoz, hogy a jövőben a felsőoktatás a szaknyelvi képzés terévé válhasson, és mindenki egyenlő esélyekkel indulhasson a hazai és a nemzetközi munkaerőpiacon. Az általános célokhoz a dokumentum az alábbi részletes célokat rendelte hozzá: (1) a tanulókat készítsék fel az emelt szintű nyelvi érettségire, (2) a tanulóknak kedvező attitűd és motiváció alakuljon ki a nyelvek, a hozzájuk tartozó kultúrák és általában a nyelvtanulás iránt, valamint (3) a megfelelő tanítási és tanulási stratégiák alkalmazásával és átadásával a tanulók váljanak képessé nyelvtudásuk önálló fenntartására és fejlesztésére.

### **Résztvevők és nyelvek**

A legelső tanévben (2004–2005) 408 középiskola (232 gimnázium, 170 szakközépiskola és hat vegyes típusú iskola, az összes iskola 29%-a) 11 834 diákja (az összes első középiskolai évfolyamot kezdő diák 12,66%-a) jelentkezett a NYEK-képzésre, ami jóval meghaladta az eredeti várakozásokat. Az azt követő három évben folyamatosan nőtt a résztvevők száma, ám a trend később megfordult. A 2009–2010-es tanévtől kezdve hirtelen és jelentősen csökkent a diákok száma, ami azóta is tart. A közelmúltban újabb, további erős visszaesés volt tapasztalható: a 2016–2017-es tanévben 152 intézményben

6496 diák iratkozott be a NYEK-évfolyamra. Az iskolák különböző megfontolásból indították a programot. A bevezetés okairól és a NYEK-diákok háttéréről Fehérvári (2009a, 2009b) több tanulmányában beszámolt. Megállapította, hogy inkább a nagyobb presztízsű iskolák döntöttek a program elindítása mellett: „ezek az iskolák a NYEK-programban az országos átlagnál magasabb arányban jelennek meg” (2009a, p. 4).

Ami a tanított nyelvek körét illeti, a NYEK-csoportok hasonló mintát követtek, mint a hagyományos rendszerben tanuló diákok, azaz többségük az angol vagy a német tanulását választotta. Bár a bevezetés évében a két fő nyelven kívül kilenc másik nyelv is bekerült a programba, a 2005. évi monitoring felmérés (Nikolov, Ottó, & Öveges, 2005a) eredményei szerint a reprezentatív mintát alkotó 64 iskola 86%-ában csak egy idegen nyelvet lehetett választani a 9. évfolyamon, és a diákok 99%-a első idegen nyelvként angolt vagy németet tanult. A 2016–2017-es tanévben a különböző NYEK-osztályokban összesen nyolc nyelvet tanultak a tanulók, ezen belül az osztályok 94%-ában angolt vagy németet.

### **A NYEK monitorozása és értékelése**

A magyar közoktatásban betöltött jelentősége ellenére a NYEK nem indukált nagy mennyiségű kutatást. Megvalósítását a legelső évtől kezdve három átfogó felmérés vizsgálta (Nikolov, Ottó, & Öveges, 2005a, 2005b; Nikolov & Öveges, 2006; Nikolov, Ottó, & Öveges, 2009), ám ezeken kívül kevés tanulmány fókuszált kifejezetten erre a programra, ezek is többnyire egy-egy jól behatárolt aspektusból vizsgálták a képzést. Egyes kutatók csak az oktatáspolitikai szempontokat vizsgálták (Balázs, 2007; Fehérvári, 2009b), mások a bevezetés társadalmi háttérét elemezték (Fehérvári, 2008, 2009a), megint mások vagy a teljes közoktatási rendszer (Halász & Lannert, 2003, 2006), vagy a VNYP (Medgyes, 2005; Medgyes & Öveges, 2004) részeként tárgyalták. A nagyszabású felmérésekre épülve több kisebb léptékű, egy konkrét kérdést mélyebben elemző vizsgálat készült (Hódi, Nikolov, & Pathó, 2009; Horváth-Magyar, 2010; Menyhei, 2010; Nikolov, Ottó, & Öveges, 2012; Öveges, 2007), mindegyik kvalitatív és émiikus szemszögből.

Hódi, Nikolov és Pathó (2009) a diákok NYEK-programmal kapcsolatos véleményét vizsgálta a nyelvi készségek fejlődése és az ott szerzett tapasztalatok, élmények vonatkozásában. A válaszok több kérdésben változatos képet vázoltak fel. Arra például, hogy a NYEK-esek mennyire elégedettek a nyelvi előmenetelükkel, a válaszadók 57%-a a „teljesen elégedett vagy elégedett”, viszont 20%-a a „kifejezetten elégedetlen” választ adta. A diákok 51%-a úgy nyilatkozott, hogy „semmilyen különbséget nem érzett a nyelvi előkészítő év előtti és utáni tudásában” (Hódi et al., 2009, p. 43). Voltak pontok, amikben a válaszok egyöntetűbbek voltak, például az elégedettség fő oka a vélemények szerint leginkább a sikeres nyelvvizsgák számában rejlett, a NYEK holisztikus értékelése szerint a válaszadók pozitívabban ítélték meg a 9. évfolyamot, mint a 10–13. évfolyamokat, vagy (3) a kellemes emlékek tekintetében a diákok általában a kedvező osztálytermi élményeket sorolták az élre.

Dombi és munkatársaihoz (2009) hasonlóan Horváth-Magyar (2010) szintén a hátrányos helyzetű NYEK-évfolyamos diákokra összpontosított, mintájában hat NYEK-évfolyamos diák és két NYEK-évfolyamon tanító angoltanár vett részt. Vizsgálta a NYEK pozitív és negatív oldalait, továbbá azt is, hogyan emelhető a program hatékonysága és a

letett emelt szintű nyelvi érettségik száma. A diákokat arra kérte, hogy tervezzenek szórolapot az iskolájukba jelentkező általános iskolások számára, míg a tanárokat félig strukturált interjúk keretében kérdezte észrevételeikről. A diákok szerint a program erősségei az alábbiak: magas óraszám, informatikai képzés, tanulási készségeket fejlesztő órák és a felvételi vizsga hiánya. A tanárok véleményei kevésbé voltak pozitívak, egyikőjük szerint például a NYEK „jó szándékú gondolatként” indult, de „parkolópálya” lett belőle (Horváth-Magyar, 2010, p. 95). Horváth-Magyar (2010) megállapította, hogy a nyelvtanárok a kisebb hatékonyságot vagy a kudarcot a nyelvi csoportok méretének és heterogenitásának tulajdonították.

### A 2004–2005. évi követő felmérés

A NYEK-programot longitudinális vizsgálatnak vetették alá az első öt évben, mely során a reprezentatív mintába beválasztott 64 iskola első NYEK-es diákjait követték nyomon a 9. évfolyamtól a 13. évfolyamig. Az első felmérésre a 2004–2005. tanévben került sor. A felmérés két szakaszból állt: az egyikre 2004 őszén, a másikra 2005 tavaszán került sor. Mindkét szakaszból külön jelentés készült (Nikolov et al., 2005a, 2005b), és a megállapításokról a következő év elején tájékoztatták a részt vevő iskolákat. Az iskoláknak a jelentéssel kapcsolatos véleményét a 2006. évi felmérés vizsgálta.

Az első adatgyűjtésben 1724 9. évfolyamos diák vett részt, akik a reprezentatív mintába földrajzi elhelyezkedés és iskolatípus szerint beválasztott 64 iskolába jártak (Nikolov et al., 2005a). A felmérésben használt, a kutatócsoport által erre a vizsgálatra létrehozott adatgyűjtési eszközök az alábbiak voltak: háttérkérdőív, kérdések a Magyar Egységes Nyelvérzőmérő Tesztből (MENYÉT), valamint angolból és németből a tanulók olvasási készségét, íráskészségét és hallás utáni értését vizsgáló tesztek. A felmérés célja a program keretében megvalósuló nyelvvoktatás induló szintjének meghatározása volt. Ezen túlmenően a felmérés vizsgálta a diákok attitűdjét, motivációját és nyelvérzékét.

Az eredmények alapján a heti óraszám meghaladta a minisztérium által az első idegen nyelv oktatására fordítandó javasolt órakeretet. A részt vevő iskolák többsége csak egy idegen nyelvet tanított a NYEK-évfolyamon annak ellenére, hogy sok iskolában megvolt a kapacitás két nyelv oktatására, hiszen két nyelven indítottak intenzív nyelvi előkészítő évet, és a tanulók többsége szívesen tanult volna két nyelvet (51,44%). Majdnem mind-egyik diák úgy nyilatkozott, hogy első idegen nyelvként az angolt vagy a németet választaná (95%). Ugyanakkor a két idegen nyelvet is tanulni kívánó diákok jelentős hányada (34%) második nyelvként szívesen választotta volna a franciát, az olaszt vagy a spanyolt az angol vagy a német mellé, de ezek a nyelvek nem szerepeltek a kínálatban. Ami az első idegen nyelvet tanító tanárok számát illeti egy-egy nyelvcsoporthoz, az intézmények több mint felében (52%) két nyelvtanár foglalkozott egy-egy csoporttal.

A diákok válaszaiból az derült ki, hogy elsősorban a nyelvtanulás szeretete miatt jelentkeztek a programba. Ezt az indokot szorosan követte a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésének szükségessége. A diákok idegen nyelvi előismeretei tekintetében a szakközépiskolás tanulók általában elmaradtak gimnáziumban tanuló társaiktól, például az olvasási készség mérésekor angolból a gimnazisták 74,31%-ot, míg a szakközépiskolások 61,61%-ot értek el. Az egyéni különbségek közül a nyelvérzék ( $r_{\text{angol}}=0,48$ ,  $r_{\text{német}}=0,55$ ) és

a tanulmányi átlag ( $r_{\text{angol}}=0,46$ ,  $r_{\text{német}}=0,50$ ) voltak azok, amelyek leginkább meghatározták a diákok idegen nyelvi előismereteit angolból és németből egyaránt. Ugyanakkor gyenge volt az összefüggés a nyelvtanulás kezdete és a nyelvi teljesítmények között ( $r_{\text{angol}}=-0,22$ ,  $r_{\text{német}}=-0,15$ ).

A felmérés második szakaszára a 2004–2005. tanév tavaszi félévében került sor (Nikolov et al., 2005b). Ekkor az idegen nyelvi teszteken túl a résztvevőknek két kérdőívet kellett kitölteniük, melyekben a kérdések az osztálytermi eljárásokra és a motivációra vonatkoztak. A felmérés fő célkitűzései az alábbiak voltak: a diákok nyelvtudásának felmérése, információszerzés a nyelvtanítás feltételeiről, a diákok motivációjának feltérképezése, egyéni eredmények és különbségek, osztálytermi eljárások a diákok szemszögéből, valamint az eredmények összevetése a felmérés őszi szakaszában (Nikolov et al., 2005a) kapott adatokkal.

A diákok angol és német nyelvi teljesítményét dinamikus fejlődés jellemezte a célnyelvet akár kezdőként, akár haladóként tanulók esetében. A teszteken elért eredmények széles skálán helyezkedtek el, ami összetett kapcsolatot jelzett a diákok indulási nyelvtudása, nyelvérzéke és motivációja terén. Az angolt és a németet haladóként tanulók teljesítményei meghaladták a kezdők teljesítményeit, például az angolt a középiskolában kezdő tanulók átlagos pontszáma olvasott szöveg értéséből 38,04%, míg a haladó tanulók átlagos eredménye 55,65% volt. A gimnazisták jobb eredményeket értek el, mint a szakközépiskolások (a gimnáziumokban a haladó szintű tanulók olvasott szöveg értésére átlagosan 55,65%-os, míg a szakközépiskolások 42,82%-os értékelést kaptak). Az összesített eredmények ugyanilyen képet mutattak mindkét nyelvnél: a legjobb teljesítményt azok a diákok nyújtották, akik a célnyelvet már haladóként tanulták a gimnáziumban, míg a legalacsonyabb teljesítményt azok a diákok, akik szakközépiskolában kezdőként tanulták az adott nyelvet. A diákok nyelvi teszteken elért pontszámai és a NYEK-évfolyamra történő jelentkezésüket motiváló tényezők közötti összefüggéseket vizsgálva az a megállapítás született, hogy a programokban az intenzív nyelvtanulási környezet csak részben teljesítette azt az elvárást, mely szerint a diák a NYEK-évfolyamon behozhatja lemaradását a többiekkel szemben. Az alacsony és magas teljesítményt nyújtó diákok közötti szakadék az első év végére is megmaradt.

Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtanulás leginkább 13–18 fős csoportokban bizonyult hatékonynak. A nyelvtanárok számával kapcsolatban az derült ki, hogy azok a diákok, akik olyan csoportokban tanultak, amelyekkel négy tanár foglalkozott, és akik általában készségek szerint osztották meg egymás között a heti 11–18 órát, sokkal magasabb szintre jutottak el, mint azok a diákok, akikkel kevesebb nyelvtanár foglalkozott. Például az angolt haladóként tanulók körében a két, illetve három tanárral tanulók átlagos eredménye 46,72%, illetve 47,31%. Ezzel szemben négy tanár alkalmazása mellett a nyelvi teszten elért eredmények 64,81%-ra nőttek.

A felmérés során azt is vizsgálták, hogy a program alkalmazásának mely elsődleges céljai eredményeztek javulást a diákok nyelvi kompetenciájában. Úgy találták, hogy a teszteredménnyel két célkitűzés állt szoros összefüggésben: a nyelvtanulás szeretete pozitívan függött össze a teszteredményekkel ( $r_{\text{angol}}=0,27$ ,  $r_{\text{német}}=0,38$ ), de nem vált be az az elvárás, hogy a NYEK-évfolyamon behozható a diákok meglévő lemaradása ( $r_{\text{angol}}=-0,39$ ,  $r_{\text{német}}=-0,36$ ). Az alkalmazott módszertan tekintetében az derült ki, hogy a diákok szerint a



NYEK-évfolyamon alkalmazott nyelvoktatási technikák leginkább a hagyományos nyelvtani-fordítói módszerhez hasonlítanak.

### **A 2006. évi felmérés**

A NYEK-képzés második tanévében végzett kutatás azt vizsgálta, hogy az iskolaigazgatók, a nyelvtanárok és a 10. osztályos diákok hogyan vélekednek az oktatási kormányzat által a kezdetekben kitűzött célok megvalósulásáról (Nikolov & Öveges, 2006). Ezen túlmenően igyekezett áttekinteni az intenzív nyelvtanulási év előnyeit és problémáit, a NYEK-kel kapcsolatos attitűdöket, továbbá a korábbi felmérések eredményeinek felhasználási mértékét és módjait. A válaszadók a korábbi reprezentatív mintából kiválasztott 12 iskola pedagógusai és diákjai voltak. Az eredmények egyértelműen mutatták, hogy minden érintett csoport pozitívan értékelt a NYEK-programot. A megkérdezettek többsége elégedett volt a NYEK-évfolyam tapasztalataival, alapvető kritikát, változtatási javaslatot nem fogalmaztak meg.

Az iskolaigazgatók véleménye szerint a program bevezetésének és fenntartásának elsődleges oka a diákok és a szülők elvárásainak való megfelelés, az esélyegyenlőség megteremtése és a diáklétszám csökkenésének megakadályozása volt. Az intézmények igazgatói fejlődési lehetőséget láttak az intenzív nyelvoktatásban, ami szerencsésen esett egybe más igényekkel. Az igazgatók és a tanárok egyaránt megjegyezték, hogy a program egyik legfontosabb hozadéka az volt, hogy a diákok szívesen jártak iskolába és pozitívan viszonyultak a tanuláshoz és társaikhoz is. Többen említették a nyelvtanárok és a diákok szorosabb és hatékonyabb együttműködését, valamint a pedagógiai munka minőségének javulását is. A program a tanárok és a diákok motivációs szintjét és viselkedését is pozitívan befolyásolta. Összességében megállapítható, hogy „az intézményigazgatók a NYEK-ben lehetőséget láttak arra, hogy több problémát egyidejűleg oldjanak meg” (Öveges, 2007, p. 24). A program megvalósítása során felmerült nehézségekkel kapcsolatban a leggyakrabban azt említették, hogy a szülők és tanárok túl magas elvárásokat támasztottak a programmal szemben. Nehézségként jelölték meg a heterogén tudású és képességű nyelvi csoportokat és az ötödik év beiktatását az oktatási szerkezetbe.

### **A 2008–2009. évi vizsgálat**

A legátfogóbb felmérésre 2009-ben került sor (Nikolov et al., 2009), ekkor végezték az elsőként indult NYEK-es osztályok az ötödik, egyben utolsó középiskolai tanévüket. A vizsgálat első szakaszában minden olyan középiskola részt vett, amely a 2008–2009. tanévben NYEK-évfolyamot indított (398 intézmény). A felmérés második szakaszába az a 64 intézmény került, amelyek szerepeltek a 2005-ös felmérés reprezentatív mintájában. A harmadik szakasz a volt NYEK-es diákok idegen nyelvi érettségi eredményeit vizsgálta az oktatási kormányzat által rendelkezésre bocsátott adatok alapján.

A vizsgált öt évben a NYEK-osztályok száma a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban is nőtt, utóbbiakban dinamikusabban. Az iskolák többségében hetente 11–13 tanórát fordítottak az első idegen nyelv tanulására, és az iskolák 59%-ában az előkészítő év-

ben nem is tanítottak második idegen nyelvet. A leggyakoribb nyelvpár a gimnáziumokban az angol és a német, angol és egy másik idegen nyelv, illetve a német és az angol volt. Az idegen nyelvi érettségi vizsgák tekintetében a diákok válaszaiból az derült ki, hogy összesen 1320 nyelvi érettségi vizsgát tettek le vagy készültek letenni, ami azt jelenti, hogy az 1079 diák többsége csak egy vizsgát tett, illetve tervezett. A vizsgák 76,82%-át középszintű vizsgák adták. E két megállapítás feltétlenül megkérdőjelezte a két idegen nyelv tanítására és a diákok emelt szintű vizsgára való felkészítésére vonatkozó eredeti célkitűzések megvalósulását. Ám pozitívum volt, hogy a NYEK-évfolyamos tanulók sokszor éltek az előrehozott érettségi vizsga lehetőségével, hiszen 676 vizsgát (az összes idegen nyelvi érettségi vizsga 51%-át) a diákok középiskolai tanulmányaik befejezése előtt tettek le.

A felmérés megállapította, hogy a programról viszonylag pozitívan vélekedtek a megkérdezettek. Az iskolaigazgatók és a nyelvtanárok is számos előnyét emelték ki a programnak. A tanárok szerint a NYEK két legjelentősebb hozadéka a lelkesedés és a motiváció (a válaszadók 22%-a), valamint a diákok nyelvtudása és eredményei (20%) voltak. A tanárok arra is rámutattak, hogy a NYEK-évfolyamokon a nyelvoktatást szisztematikusabbnak (45%), változatosabbnak (26%) és játékosabbnak (19%) látták. A leggyakrabban említett eredmény a diákok látványos fejlődése volt a célnyelvben (41%). Véleményük szerint a NYEK-évfolyamon való nyelvoktatás legnagyobb problémája a nyelvi csoportok heterogenitása (30%) volt. Meglátásaik azt mutatták, hogy a NYEK-es tanulók teljesíteni tudták célkitűzéseiket: 42%-uk állította, hogy a diákok maximálisan elérték céljaikat, és mindössze 12%-uk vélte úgy, hogy a diákok alig vagy egyáltalán nem valósították meg a NYEK-kel kapcsolatos céljaikat. Az emelt szintű érettségit megvalósíthatónak tartották a NYEK-évfolyamos tanulók 54%-a számára. A válaszadó nyelvtanárok 57%-a gondolta úgy, hogy a NYEK-es diákok elsajátították az idegen nyelvek tanulásához szükséges készségeket. A válaszok többsége alapján az iskola többi diákjával szemben a NYEK-es diákok előnyösebb helyzetben voltak, például motiváltabbak az idegen nyelvek és más tárgyak tanulásában is.

A felmérésben a program előnyeit megkérdőjelező válaszok is megjelentek, de csak kisebb mértékben. Voltak intézmények, melyek szerint a NYEK-es diákok gyengébb képességűek (1%), rosszabb magatartásúak (0,5%), kevésbé motiváltak (0,5%) és kevésbé céltudatosak (1%) a többi diákhoz képest. Ezekben az intézményekben a NYEK-es diákok többiekhez való felzárkóztatása komoly kihívást jelentett a nyelvtanárok és az egész tanterület számára. Összességében az adatok azt tükrözték, hogy a NYEK-évfolyamos iskolák között lényeges különbségek voltak a diákok tekintetében: míg az intézmények egy jelentős részében a NYEK-évfolyamos osztályba a legeredményesebb tanulók járnak, máshol ők azok, akik a leginkább elmaradnak a tanulásban.

Az intenzív évről alkotott kedvező véleménnyel szemben a következő négy tanévvel kapcsolatban kevésbé voltak lelkesek a diákok, a szülők és a nyelvtanárok egyaránt. A 10–13. évfolyamokon az iskolák visszatértek a szokásos tanítási és tanulási módszerekhez, és a diákok, a szülők és a nyelvtanárok egyaránt érzékelték a különlegesebből a hagyományos rendszerbe történő beilleszkedés problémáit. A nyelvórák számának drasztikus csökkenését jelentős visszalépésnek tekintették (a 112 nyelvtanár közül 32, illetve a szülők 14%-a). Hasonlóan vélekedtek a közismereti tárgyakról: a válaszadók szerint nehéz

volt visszazökkenni azok szisztematikus tanulására (a 112 nyelvtanár közül 8 tanár, illetve a szülők 27%-a vélekedett így). A nyelvtudás fejlődésének üteme lelassult, ami szintén negatívan hatott a tanulók önértékelésére és motivációjára. A diákok meglátása szerint a 9. évfolyam főleg pozitív és hasznos tapasztalatot adott (a megkérdezettek 63%-a jó holisztikus értékelést, míg 26%-a negatív értékelést adott), ezzel szemben a 10–13. évfolyam megítélése nem volt ennyire kedvező (31% pozitív, 48% negatív értékelést adott).

A vizsgálat fontos tárgyát képezte, hogy a NYEK-évfolyamos diákok milyen szintű és hány érettségi vizsgát tesznek idegen nyelvekből. A diákok többsége a középszintű érettségi vizsga mellett döntött a tanult nyelvből; emelt szintű érettségit csupán a diákok ötöde tett, holott a vizsgára való felkészítést törvény írta elő és az ajánlásokban is célként fogalmazódott ez meg. A hagyományos, nem NYEK-tanterv alapján tanuló diákok és a NYEK-es tanulók érettségi eredményeinek összehasonlítása alapján csekély az eltérés a középszintű érettségi vizsgák tekintetében a NYEK-es tanulók javára. Emelt szinten arányait tekintve több NYEK-évfolyamos diák érettségizett a többi diákhöz képest, de a NYEK-évfolyamos diákok összeredményének az átlaga elmaradt a szokásos tanmenetet követő diákok átlagától.

### **Esélyteremtés a NYEK-en**

Az esélyegyenlőség ösztönzése terén, ami a program egyik lehangsúlyosabb célkitűzése volt, a felmérések azt mutatták, hogy a NYEK-évfolyamot indító iskolák – egy kivétellel – alkalmaztak valamilyen szűrést a felvételi eljárás során (Nikolov & Öveges, 2006). Ez azt jelentette, hogy az esélyegyenlőség elve már a kiválasztási eljárás során sérült. A fentiek ellenére az iskolaigazgatók számos olyan eredményt neveztek meg, amit az esélyegyenlőség megvalósulásának tulajdonítanak. Válaszaik szerint a tanulmányaikat a NYEK-évfolyamon megkezdett diákok többsége végül leérettségizett és nem maradt le, a felsőfokú végzettségű, de alacsonyabb jövedelmű szülők gyermekei külön ráfordítás nélkül minőségi nyelvprogramban vehettek részt, a NYEK-program hozzájárult a vidék/város közötti különbség megszüntetéséhez, és megnyitotta a nyelvtanulás útját a testi fogyatékkal élő gyerekek előtt, akiknek foglalkoztatási esélyei jelentősen javulnak idegen nyelvi és informatikai ismereteiknek köszönhetően.

Az esélyegyenlőség törekvésességét mutatja az az eredmény, hogy több nyelvtanár szerint a NYEK-programot csak gimnáziumokban kellene bevezetni, mert ott jobb tanulók vannak, emellett biztosítani kellene a buktatás lehetőségét és csak olyan tanulókat szabadna felvenni, „akik akarnak nyelvet tanulni” (Nikolov & Öveges, 2006, p. 18). Ezt a megállapítást több más forrás is megerősítette, például Horváth-Magyar (2010, p. 99) is arra a következtetésre jutott, hogy a tanárok szívesen módosítanák a felvételi vizsga rendszerét a nem alkalmas tanulók kiszűrése érdekében.

Egy másik pont, ahol a NYEK határozottan szembemegy az esélyegyenlőség elvével: csak olyan intézmények indíthatnak ilyen programot, ahol a diákok érettségi vizsgát tehetnek. Ez eleve kizárja a programból a három évfolyamos szakközépiskolákat, melyek diákjai egyébként is korlátozottan férnek hozzá az iskolai rendszerű nyelvtanuláshoz. Fehérvári 2008-ban kutatási projektet indított annak feltárására, hogy hátrányos helyzetű di-

ákoknak volt-e egyáltalán esélyük bekerülni ebbe a programba. Arra a megállapításra jutott, hogy az iskolák a jelentkezők nagy számát ürügyként használva, valamint a jogszabályokat kijátszva többféle szelekciót is alkalmaztak. Kimutatta azt is, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű diákok aránya sokkal alacsonyabb a NYEK-évfolyamokon, mint a hagyományos tanrendű osztályokban. Fehérvári (2009a, 2009b) megállapításai azt sugallják, hogy a program leginkább középosztálybeli, iskolázott szülők azon gyerekeinek kínált lehetőséget, akik nem jutottak be a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumokba, illetve két tanítási nyelvű oktatási programmal rendelkező intézményekbe.

### **A NYEK mint oktatási változás és innováció**

A NYEK a változás „mechanisztikus” (Kennedy, 2013, p. 16) vagy „centrum-periféria” modelljét (Waters, 2009) követi, mivel kívülről, jogszabályokon keresztül vezetett be intézményi változást. Ugyanakkor egyéni megközelítésnek is tekinthető aspektusai is voltak, hiszen a programra vonatkozó laza jogszabályok nagy teret hagytak az iskolák számára, hogy tetszésük és igényeik szerint valósítsák meg a programot. A NYEK-évfolyamok számára csak néhány dolgot írtak elő központilag, ezért az iskolák, a megvalósítók szabadon dönthettek a program több kulcsfontosságú paraméteréről. A 2005-ös felmérés (Nikolov et al., 2005a, 2005b) szerint az alábbi variációk domináltak: (1) a heti óraszám 11 és 18 között mozgott, (2) az iskolák 14%-a tette lehetővé két nyelv tanulását a 9. évfolyamon, illetve (3) a NYEK-osztályok 99%-ában angolt és németet tanítottak. Ezek a variációk azt jelentették, hogy a megvalósítási szint befolyásolta az országos szintű változás sikerét.

Bár a fejlesztés során semmiféle együttműködés nem volt a helyi érdekcsoportokkal, a programot „tényfeltáró” kutatás kísérte (Kennedy, 2013, p. 15). Ugyanakkor a három nagy monitoring vizsgálat (Nikolov et al., 2005a, 2005b; Nikolov & Öveges, 2006; Nikolov et al., 2009) során összegyűjtött empirikus adatok láthatóan nem befolyásolták a NYEK-kel kapcsolatos oktatáspolitikai döntéseket, nem kaptak szerepet a programra vonatkozó jogszabályok felülvizsgálatánál.

A NYEK-et sokan hungarikumnak és innovatív kezdeményezésnek tartották (Nikolov, 2006; Nikolov et al., 2009), mivel az intenzív nyelvoktatást integrálta a magyar középiskolai kontextusba, a hagyományosan extenzív nyelvoktatás kiegészítésére (Vágó, 2007, p. 164). De mi az az innováció? Rogers (2003, p. 12) megfogalmazásában az innováció „újdonságnak tekintett ötlet, gyakorlat vagy tárgy”, azaz a változást a megvalósítók újdonságnak tekintik. Nézete szerint egy innováció újszerűsége kifejezhető „tudás, meggyőzés vagy elfogadandó döntés formájában” (Rogers, 2003, p. 12). Waters (2009, p. 421) a következő definíciót adta: „az innováció a jótékony változás előidézésére tett kísérlet”, míg Hyland és Wong (2013, p. 2) a fejlesztési szándékot helyezte a középpontba: „olyan folyamat, amely némi megfontolást és tudatosságot rejt magában”. Ezek alapján a NYEK feltétlenül innovatívnak tekinthető abban az értelemben, hogy alapja a magyarországi iskolai nyelvoktatással való általános elégedetlenség volt, hasznosnak bizonyult, továbbá kontrollált és tudatos intézkedésként vezették be.

Waters és Vilches (2013, p. 60) különbséget tettek a változás objektív és szubjektív jelentése között. Az innovációs projektelnél kötelező a „megalapozott, objektív jelentés”,

de azt „összhangba kell hozni a lehetséges szubjektív jelentésekkel”. Míg az első a változás formai manifesztálódása az indítványozó szemszögéből, addig az utóbbi halmazba az érdekcsoportoknak a változással kapcsolatos személyes interpretációi tartoznak. A NYEK-program esetében a változás objektív jelentését a vonatkozó jogszabályok és útmutatók testesítették meg, míg a szubjektív jelentéseket a monitoring felmérések vizsgálták. Ám úgy tűnik, hogy a két oldal nem találkozott: a megállapításokat soha nem vették figyelembe a programmódosítások során. Az eredményes változáskezelés tekintetében az oktatáspolitikai döntéshozóknak nyilvánvalóan szándékában állt a „másodlagos innovációk” beépítése (Waters & Vilches, 2013, p. 61) a célkitűzések elérése érdekében, de a monitoring vizsgálatok megállapításai alapján ezek ténylegesen hatékony megvalósítása nem sikerült maradéktalanul.

## Összegzés

A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) 2004-ben indult azzal a céllal, hogy azonnali és látványos fejlődést indítson el a középiskolás diákok nyelvtudásában, illetve hatékonyan segítse, előrelendítse a hazai iskolai nyelvvoktatás hosszú távú fejlesztését. A szükség égető volt minden területen: a meglévő idegen nyelvi kompetencia elmaradt a várakozásoktól, akadályozta az uniós csatlakozásban és az információs és kommunikációs technológiák hirtelen fejlődésében rejlő lehetőségek kiaknázását, továbbá a diákok meglehetősen aránytalan esélyekkel vehettek részt a hatékony nyelvtanulásban, ami kihatott a későbbi szakmai és személyes életükre is. A programot a nagyívű Világ-Nyelv Program leglátványosabb elemeként indították el és bevezetését számos másodlagos innovációval segítették.

A NYEK fogadtatása meglepően pozitívnak bizonyult, a legelső évben a középiskolák közel egyharmada integrálta a képzést pedagógiai programjába. A döntés háttérében többféle indok húzódott meg: ezek közül a legfontosabbak a következők voltak: az intenzív nyelvvoktatás biztosítása a tanulók számára, a csökkenő tanulói létszám kompenzálása, ezzel lehetőséget biztosítva arra, hogy a tanárok megtarthassák az állásukat, valamint esélyegyenlőség biztosítása a hátrányt szenvedő tanulók számára. Az iskolák összetételét tekintve váratlan megállapítás volt az, hogy a kevésbé előnyösen elhelyezkedő földrajzi régiókban található és szociális szempontból kedvezőtlenebb háttérű diákokat tanító iskolákon kívül nagynevű intézmények, például egyetemi fenntartású gimnáziumok vagy hatosztályos elitiskolák is a NYEK bevezetése mellett döntöttek. Jóllehet mindkét csoport a jelentkezők megnyerésének további lehetőségét látta a programban, az utóbbi halmazba tartozó iskolák háttérbe szorították a program eredeti, felzárkóztatással kapcsolatos célkitűzését. Ezt a tendenciát erősítette az akkori Oktatási Minisztérium nyilvános kommunikációja is, ami a kiadott rendeletek céljaitól eltérően a program valódi céljaként a nyelvvizsga sikeres letételét jelölte meg. Ugyanez jellemezte a választható nyelvek körét és számát: bár a szakpolitikai dokumentumok egynél több idegen nyelv tanítását ajánlották, ideértve a kevésbé gyakran tanultakat is, a média és a minisztérium kommunikációiban

mindig csak az angol jelent meg egy elérendő idegen nyelvként. Ez a kettős információ-áramlás – minden bizonnyal – jelentősen hozzájárult a programmal kapcsolatos ellentmondó és zavaros véleményekhez.

A bemutatott számos előny és megvalósult cél mellett a NYEK láthatóan több területen is kudarcot vallott. Ezt támasztják alá a diákok válasza a 2009. évi felmérésben, melyek szerint közel 50%-uk nem jelentkezne NYEK-es osztályba, ha újrakezdhetné a középiskolát. A neheztelés nem feltétlenül a nyelvtanulásra szűkül, eredhet abból is, hogy ez a korcsoport volt az első, amelynek egyes tagjai már egyetemre jártak, miközben a NYEK-es évfolyamon tanulókat 20 évesen is kötötték a középiskolai szabályok. Ezzel a társadalmi aspektussal nem számoltak a tervezési szakaszban.

A NYEK-et sok kritika érte amiatt, hogy fel fogja erősíteni a magyarországi nyelvtanárok meglévő módszertani problémáit azzal, hogy a programban a tanárok a korábbinál nagyobb óraszámban használják majd hagyományos módszereiket. Ez a veszély könnyen elkerülhető lett volna, ha a kezdeti szakaszban több támogatást kaptak volna a tanárok, hiszen a felmérések szerint presztízsnak számított, ha valaki NYEK-es osztályban tanított. A NYEK-évfolyamos tanulók után az iskolák kiegészítő fejkvótát kaptak, ami különösen vonzóvá tette számukra a programot, állítják sokan a program ellenzői közül. Ez azonban nem magyarázza azt a soha nem látott lelkesedést, amellyel például önként vállalták a longitudinális mérésben való részvételt. A szerzők szerint felemelő volt látni, milyen sok intézmény mutatott erre hajlandóságot abban a magyar oktatási rendszerben, ahol a programértékelés nem számít bevett gyakorlatnak, és általában csak kritizálási alapot és újabb terhet látnak benne.

Összességében a legtöbb felmérés szerint részben beigazolódta a NYEK-kel kapcsolatos kételyek, illetve a várt eredmények nem valósultak meg hiánytalanul. Mivel azonban a program fejlesztendő pontjai jól körülhatárolhatók, és a NYEK létező és talán újjászülető opció a magyarországi közoktatásban, a gyengeségek orvoslása után a program teljesíteni tudná eredeti célkitűzéseit. Ilyen javítandó területek lehetnek a gyakorló és pályakezdő tanároknak szervezett továbbképzések a nyelvtanítás olyan aspektusairól, amelyek minden nyelvoktatási formára jellemzők, de itt hangsúlyosan megjelennek (pl. tanárok együttműködése, tanmenet tervezése, osztályon belüli differenciálás). Emellett előrelépést jelenthet a hálózatépítés a nyelvi előkészítő osztályos iskolák között és a monitorozási rendszer kiépítése a folyamatos visszacsatolás érdekében. Bár a NYEK kezdeti hírneve megkopott, de – a rendszert egy dinamikusabb rendszerszemlélettel fejlesztve – a program hatékonyan járulhatna hozzá a többnyelvűséghez és a nyelvtudás adta esélykompenzációhoz egynyelvű országunkban. Azonban a program legújabb módosításai meglehetősen statikus megközelítést tükröznek, csak a kimeneti követelmények állnak a fókuszban, ami nem kecsegtet a program nyújtotta előnyök kiaknázásának lehetőségével. Sajnálatos emellett a nyomon követés folytonosságának felfüggesztése: 2009 óta nem gyűjtöttek olyan adatot a NYEK-ről, amely tényszerű alapul szolgálhatna a fejlesztési irányok meghatározásához.

## Irodalom

- Balázs, É. (2007). Stratégiától a kistérségi együttműködésekig. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 9–42). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Author. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Author. Retrieved from <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
- Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Dombi, J., Nikolov, M., & Turányi, Zs. (2009). 'It was a very pleasant experience': Language teachers' views on the year of intensive language learning programme. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 47–64). Retrieved from <http://mek.oszk.hu/10000/10042/10042.pdf#page=53>
- Európa Tanács (2002). *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Retrieved from [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)
- European Commission (2006). *Europeans and their languages*. Brussels: Eurobarometer. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- European Commission (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe, 2017 Edition*. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)
- Fehérvári, A. (2008). Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(2), 30–50.
- Fehérvári, A. (2009a). Kik a nyelvi előkészítő képzés nyertesei? *Iskolakultúra*, 19(9), 62–71.
- Fehérvári, A. (2009b). Intenzív felzárkózás? A nyelvi előkészítő program vizsgálata. *Iskolakultúra*, 19(12), 3–17.
- Fekete, H., Major, É., & Nikolov, M. (Eds.). (1999). *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest: The British Council.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2000). *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hódi, Á., Nikolov, M., & Pathó, I. (2009). Emic perspectives on students' year of intensive language learning experiences. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 39–46). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Horváth-Magyar, V. (2010). Research on the YILL Programme in the 2009/2010 School Year. In M. Lehmann, R. Lugossy, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 91–103). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Hyland, K., & Wong, L. L. C. (Eds.). (2013). *Innovation and change in English language education*. London, UK: Routledge.
- Imre, A. (2000). Idegennyelv-oktatás a 90-es években. *Educatio*, 9(4), 701–616.
- Kennedy, C. (2013). Models of change and innovation. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 13–27). London, UK: Routledge.

- Lukács, Zs. (2001). Foreign language teaching in present-day Hungary: An EU perspective. *NovELTy*, 9(1). Retrieved from <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol91/lukacs.html>
- Medgyes, P. (2005). World – Language: Foreign language policy in Hungary. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe, & V. Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 264–278). Clevedon: Multilingual Matters.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989-2009* [Golden age. Two decades in our language education: 1989-2009]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P., & Miklósy, K. (2000). The language situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, 1(2), 148–243. doi: [10.1080/14664200008668008](https://doi.org/10.1080/14664200008668008)
- Medgyes, P., & Nikolov, M. (2000). Curriculum development in foreign language education: The interface between political and professional decisions. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 263–274). Oxford, UK: Oxford University Press. doi: [10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0018](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0018)
- Medgyes, P., & Öveges, E. (2004). Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary. In C. Dobos, Á. Kis, Y. Lengyel, G. Székely, & S. Tóth (Eds.), *Mindent fordítunk és mindenki fordít - Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben* (pp. 279–290). Bicske: SZAK Kiadó.
- Menyhegyi, Zs. (2010). *Teachers' and students' views on the year of intensive language learning*. In M. Lehmann, R. Lugossy & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 74–90). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Morvai, E., Ottó, I., & Öveges, E. (2009). *Idegennyelv-oktatás az általános iskolák 1-3. évfolyamán*. Retrieved from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/idegennyelv-oktatas>
- Nikolov, M. (2001). Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11(8), 3–11.
- Nikolov, M. (2006). *Kihívások és eredmények a nyelvtanulásban és nyelvtanításban a NYEK évfolyamon*. Paper presentation. Tempus Konferencia, Budapest.
- Nikolov, M., & Öveges, E. (2006). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről, 2006*. Retrieved from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803>
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2005a). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. Retrieved from [http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om\\_nyek\\_jelentes\\_2004\\_osz.pdf](http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf)
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2005b). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. Retrieved from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803-2>
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2009). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005-2008/2009*. Retrieved from <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito>
- Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2012). *A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése*. Retrieved from [tamop311.ofi.hu/download.php?docID=4732](http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=4732)
- Öveges, E. (2007). The role language proficiency exams play in the year of intensive language learning. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007, Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 19–33). Retrieved from <http://mek.oszk.hu/07500/07557/>
- Petneki, K. (2007). *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. Szeged: JATE-Pressz.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Szénay, M. (2005). *Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Terestyéni, T. (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 9(4), 651–667.



A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: tapasztalatok és eredmények

- Vágó, I. (1999). Az élő idegen nyelvek oktatása – Egy modernizációs sikertörténet. In I. Vágó (Ed.), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* (pp. 135–173). Budapest: Okker Kiadó.
- Vágó, I. (2000). Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Educatio*, 9(4), 668–690.
- Vágó, I. (Ed.). (2007). *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Világ – Nyelv: Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). *Modern Nyelvoktatás*, 9(1), 3–13.
- Waters, A. (2009). Managing innovation in English language education. *Language Teaching*, 42(4), 421–458. doi: [10.1017/s026144480999005x](https://doi.org/10.1017/s026144480999005x)
- Waters, A., & Vilches, M. L. C. (2013). The management of change. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 58–72). London: Routledge.

## ABSTRACT

### THE START AND IMPLEMENTATION OF THE YEAR OF INTENSIVE LANGUAGE LEARNING: EXPERIENCE AND RESULTS

Enikő Öveges

Since the regime change in the 1990s, Hungary has experimented with several major language policy measures to boost the foreign language proficiency of primary and secondary school students. A most significant element has been the Year of Intensive Language Learning (YILL), which has been in existence ever since. It was introduced in 2004 to expand secondary school studies with an additional year of language education. The most salient aims of YILL have been formulated as follows: (1) to grant a state-financed and school-based alternative to profit-oriented private language tuition; thus (2) to provide access to intensive language learning and (3) to promote equal opportunity; and, as a result of support initiatives, (4) to enhance school language education in general. The programme has become a rare example in our education system in being monitored from the launch of the first classes to the end of students' five-year high school tenure. It involves both large-scale surveys and smaller studies. Despite all the measures to facilitate planning and implementation, however, the programme does not appear to be a clear success. The paper introduces the background and reviews and synthesizes relevant studies and surveys to evaluate the programme and compare its implementation to its original rationale and planning. It aims to draw conclusions on how this uniquely Hungarian programme could operate more efficiently, considering that it seems to be experiencing a revival recently.

Magyar Pedagógia, 118(1). 55–71. (2018)  
DOI: [10.17670/MPed.2018.1.55](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.55)

Levelezési cím / Address for correspondence: Öveges Enikő, Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.