

**Doktori (PhD) értekezés tézisei**

**A NYELVÉRZÉK ÉS NYELVTANULÁSI SIKERESSÉG  
ÖSSZEFÜGGÉSEI EGY KELET-MAGYARORSZÁGI HÁTRÁNYOS  
HELYZETŰ RÉGIÓ 11-12 ÉVES KORÚ TANULÓINÁL**

Szabó Fruzsina

Témavezető: Dr. Csépes Ildikó



**DEBRECENI EGYETEM**

Human Tudományok Doktori Iskola

2020.

## Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

Magyarországon a nyelvvoktatás problémája nem csupán didaktikai kérdés, hiszen hazai (Öveges & Csizér 2018) és nemzetközi (Eurobarometer 2018) eredmények is felhívják a figyelmet arra, hogy az idegennyelv-oktatás hatékonysága messze elmarad az európai átlagtól. Ezek az adatok arra utalnak, hogy generációkon ível át az idegennyelv-oktatásunk sikertelensége. Ennek az okai összetettek, melyeket az oktatáspolitikai sem vesztett szem elől: a NAT (2012) fokozottan kiemeli, hogy az idegennyelven történő kommunikáció képessége, valamint a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás alacsony hatékonyságának javítása a legfontosabb célok közé tartoznak. 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 problematikájának feltárására számtalan kutatás irányult, mely során a kialakult szakirodalmi diskurzus az alábbi legfontosabb témákat részesíti előnyben: a nyelvtanulási stratégiák (Oxford 1990), a nyelvpedagógiai motiváció (Skehan 1991, Dörnyei 2001, Al-Hoorie 2017), a fordítás didaktikája (Cook 2010), a nyelvhelyesség és az érthetőség dichotómiája (Ellis 1985, Ortega 2009), a digitális kompetenciák (Prensky 2001, Neumeier 2005), a 21. századi készségek (Prievara 2015), a diszlexia a nyelvtanulásban (Schneider & Crombie 2003, Kormos és mtsai 2019), a nyelvvizsga megkerülhetetlen szerepe (Nikolov & Vigh 2012, Fekete & Csépes 2018), illetve a kéttannyelvű oktatás (Lambert 1981, Eisenstein 1980). A lista folytatható lenne, hiszen a leggyakrabban megjelenő témák nemcsak aktuálisak, hanem végigkísérik a magyarországi nyelvtanulók pályáját is, és ezek között számos, több generáción át visszaköszönő probléma is szerepel. A magyar nyelvű szakirodalom áttekintése közben azonban egy jelentős hiátus tűnik ki: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását és az esélyegyenlőséget feltáró tanulmányok száma elenyésző. Jelen disszertáció egyik legfontosabb célkitűzése, hogy hiánypótló relevanciájával rávilágítson a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvtanulási nehézségeire, szokásaira, feltárja a jellegzetes stílusjegyeket mind nyelvtanulói, mind nyelvtanári szemszögből.

A kutatásban három központi fogalom kap helyet, melyek a *hátrányos helyzet*, elsősorban ennek az idegennyelv tanításra kifejtett hatása, a *nyelvérzék*, mint a nyelvelsajátítás folyamat előre jelzője, valamint a *nyelvtanulási eredményesség* kérdésköre.

**Első gondolatkörünk**, a *hátrányos helyzet* értelmezésekor két szakterület diskurzusával találkozhatunk: az egyik a szociológiai megközelítés, a másik a pedagógiai értelmezés. A

szociológiai aspektus elsősorban olyan változók mentén jött létre, mely a társadalmi egyenlőtlenségeket műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenségként jellemzi (Bradley & Corwyn 2002, Terrelonge 2015). Ezzel szemben a pedagógiai megközelítés egyénileg értelmezi a hátrányos helyzetet és relatív attribútumként kezeli azt, mely gyakran differenciálással kezelhető. Fejes és Józsa (2005) kiemeli, hogy a hátrányos helyzet nemcsak szocioökonómiai fogalom, hiszen egy jó anyagi hátterű gyermek is válhat hátrányos helyzetűvé a családi struktúra változása esetén, illetve, ha például nyelvi hátrány, megkülönböztetés éri (Brownell és mtsai 2016). A pedagógiában a gazdasági, társadalmi és kulturális tényezőkre utal, melyeket szociokulturális háttérként, ill. 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. A hátrányos helyzet manifesztálódik a kutatásokban a nyelvi hátrány fogalmában (Réger 2002), azonban ez pusztán társadalmi szerepként, nyelvi módként és nyelvi szocializációként jelenik meg. Fejes és Józsa (2005) Réger (2002) fogalomalkotását nyelvi lemaradásként definiálja az anyagi hátránnyal összekapcsolva. Szilágyiné (2012) már rámutat, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nyelvi lemorzsolódását az Arany János Tehetséggondozó Programban felhasznált „Mentors Digitális Nyelvoktató Program” milyen részképességek fejlesztésével javítja. A hátrányos helyzetű tanulók kismintás, nyelvpedagógiai vizsgálatát először Furcsa (2012) végezte el, aki egy adott régió vidéki intézményeire fókuszált. Osztálytermi megfigyelésekre és fókuszinterjúkra alapozva tárta fel, hogy gyakran más módszertani megközelítésekre és megnövekedett verbalításra, azaz szóbeli feladatokra van szükség a hátrányos helyzetű iskolákban.

A hátrányos helyzetű tanulók esetében a tanulási motiváció és a kitartás hiányossága a normáltól eltérő családi értékrend miatt jöhet létre, melyek okozhatják a gyengébb iskolai teljesítményt, tanulási-, beilleszkedési- és magatartászavarokat, továbbá korai iskolaelhagyást. Magyarországon a legfontosabb tényezők vizsgálata a szülői, ezen belül is az anyai iskolázottság, a tanuló kognitív képessége és a nyelvi hátrány mentén történik. Disszertációnkban *a hátrányos helyzetet az alábbi három fő aspektus mentén elemezzük:*

1. *Az anyai iskolázottság* a családi háttér-index egyik vetülete, mely számos általunk vizsgált értékben jelen van (nyelvértékmérés, angol nyelvi felmérés).
2. *A kognitív képesség* aspektusa megkerülhetetlen, mivel a nyelvértékmérés során deduktív logikai feladatot is meg kell oldaniuk a tanulóknak.

3. *A nyelvi hátrány* fogalma tükröződik számos eredményünkön, mivel a nyelvérzékmérés egyik feladata az anyanyelvi kompetenciához kapcsolódik. Kutatásunk és a disszertáció szempontjaihoz ez a fogalmi értelmezés áll a legközelebb.

**Második gondolatkörünk**, a *nyelvérzék* dichotómiára épül: Ellis (1985) olvasatában a nyelvérzék tesztek eredményeit a formális tanulási környezetben lehet értelmezni, mint a nyelvelsajátítás kifejezetten tanulásra vonatkozó aspektusát, mely így dominánsan igazolja a kognitív tulajdonságot. Ellistől kezdve Skehanen (1991) át, Dörnyeivel (2001) nem bezárólag kijelenthető, hogy a nyelvérzék definícióját sajátosan a kognitív aspektussal jellemzik. Nikolov (2009b) a nyelvérzék a nyelvtanulás folyamat sebességi előrejelzésének tekinti. Jelen disszertációban a nyelvérzékkutatás négykomponensű eredményeiből az adott nyelvtanuló tanulási nehézségeire, erősségeire és fejlesztendő területeire vonatkozó következtetéseket vonunk le. Dörnyei (2001) kiemeli, hogy a motivációhoz hasonlóan, a nyelvérzék komponenseire is úgy tekinthetünk, mint dinamikusan változó részterületekre, amelyek jelentősen függenek a nyelvtanuló korától, kulturális háttérétől és tanulási szokásaitól. Disszertációnkban *a nyelvérzék dinamikus interpretációját képviseljük* és fogadjuk el, szemben a korábbi statikus felfogással.

**A harmadik gondolatkörünk**, a *nyelvtanulási eredményesség* összetett, hiszen elsősorban tanulói eredményességről beszélhetünk. Kutatásunkban a nyelvtanulási eredményességet három komponensre tagolhatjuk: a) a nyelvérzékmérés relevanciája, b) az angol nyelvi felmérő eredménye, c) osztályzás: félévi érdemjegy. A nyelvérzék és az angol nyelvi felmérő egy külső mérési folyamatot takar, hiszen az intézménytől független mérőeszközzel, a disszertáció készítője végezte a felmérést. Az osztályzás ötödik és hatodik osztályban, hátrányos helyzetű régióban jellemzően nem kizárólag a valós tudást méri, így a nyelvi felmérővel történő összevetésben eltérő mintázatokat kapunk.

#### **Az alkalmazott módszerek vázolósa**

Jelen disszertáció problémakörét a hátrányos helyzetű idegen nyelvet tanulók vizsgálata, komplex nyelvérzék-kutatásban felvett adataik kiértékelése és az ehhez kapcsolódó angol nyelvi szintfelmérő eredményeivel történő összevetése képezi. Kutatásunk nemcsak hiánypótló, hanem a maga nemében újszerű is. Tudomásunk szerint Magyarországon ezidáig nem vizsgálták a nyelvérzék a hátrányos helyzettel és a

szocioökonómiai státusszal összefüggésben. A kvantitatív kutatás helyszínét egy kelet-magyarországi, alföldi tankerület iskolái adták, ahol nyelvelsajátítási mérést (nyelvérzék kutatást), illetve az ehhez kapcsolódó angol nyelvi felmérést végeztük el, valamint megvizsgáltuk a tanulók idegennyelv tantárgyból az iskolai teljesítményére kapott féléves érdemjegyét. A kvantitatív kutatásunkban létrehozott adatbázis, a Nyelvérzékkutatás kelet-magyarországi hátrányos helyzetű tanulói környezetben 2019 (NYÉK-KMO 2019) tartalmazza 365 ötödik és hatodik osztályos tanuló nyelvérzékkel és nyelvtudással kapcsolatos adatait. Az intézményekre jellemző a magas hátrányos helyzetű, valamint halmozottan hátrányos helyzetű tanulói létszám. Az iskolák különféle településtípusokon lelhetőek fel: városban, kisvárosban és egyéb településen. Ezen kívül elmondható róluk, hogy állami fenntartásúak és többségében egy földrajzi régióhoz tartoznak. A bevont intézmények a következő településeken találhatóak: Biharkeresztes, Esztár, Hajdúbogos, Hosszúpályi, Kaba, Debrecen, Nagyhegyes, illetve Budapest. A nyelvérzék teszt sajátosságai miatt az ötödik és hatodik évfolyamokon vizsgáldtunk. Az iskolák a tanulólétszámot tekintve kis vagy közepes méretű intézmények. Mindenhol az angol az első idegen nyelv, és az intézmények többségénél választható idegen nyelv a német is. A tanulók jellemzően csoportbontásban tanulnak, de időszakosan előfordulhat csoportösszevonás, amikor egy egész osztálynyi gyermek tanul az idegen nyelvi órán, mely legtöbbször pedagógushiány miatt történik, és a leggyakrabban időszakos megoldás az adott intézményben. Külön kitértünk a nyelvválasztás kérdésére, amely meglehetősen sokrétű képet mutat: történhet a tanulmányi eredmény, a tanulói/családi kérés, valamint a képesség alapján. Jellemzően a jobb tanulók kerülnek az angol nyelvi, a gyengébbek a német nyelvi csoportba. A kontrollcsoport szerepét egy megyeszékhelyen található, belvárosi iskola töltötte be Debrecenben, ahol 0%-os a hátrányos helyzetű tanulók aránya, valamint egy fővárosi, jellemzően hátrányos helyzetű intézményt is választottunk a regionális sajátosságok kiszűrésére.

A kutatás fő fókuszában a nyelvérzékmérés áll. Kiss Csilla (2004) ifjúsági nyelvérzék tesztjét használtuk fel, mivel ezt a mérőeszközt kifejezetten 12 éves gyerekek nyelvérzékének vizsgálatára fejlesztették ki. További mérőeszközként szolgált az angol nyelvi felmérő, mellyel a tanulók angol nyelvi teljesítményének felmérésére törekedtünk objektív körülmények között. Így ennek egyik fő célja, hogy átfogó képet nyújtson a vizsgálatban résztvevő diákok angol nyelvi szintjéről, megbízhatósága révén pedig további kutatásokban is alkalmazhatóvá váljék. Viszonyításunk alapjául a féléves érdemjegyet vettük, mely ugyanakkor a tanulmányi eredményességi mutató szerepét is betölti. Emellett a kutatás során

megvizsgáltuk a szociodemográfiai faktorokat, amely folyamán összegyűjtöttük, melyek azok a tanulók, akik hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek. Továbbá egybegyűjtöttük az anyai iskolázottságra vonatkozó válaszokat, melyek alapján szociális csoportokat hoztunk létre.

Ehhez kapcsolódóan elvégezzük a félévi idegennyelvi érdemjegy és az angol nyelvi szintfelmérő eredményeinek komparatív elemzését, s rávilágítunk a túlosztályzás problematikájára. A disszertációban vizsgált egyik problémakör a hátrányos helyzet, mint szociokulturális háttér, valamint az, hogy az anya legmagasabb iskolai tanulmányai milyen szerepet töltenek be a nyelvérték tekintetében, illetve kihatnak-e az objektíven értékelt angol nyelvi felmérő eredményeire. További kutatási kérdés az intézményi hatás vizsgálata, amely az intézményi hozzáadott értéket elemzi a nyelvtanulás eredményességének fényében. A szociodemográfiai szempontok fontos szerepet töltenek be a nyelvérték vizsgálatok, valamint a nyelvi felmérő és az érdemjegy összevetésekor. A nyelvtanulókat klaszterekbe rendeztük, melynek köszönhetően a korrelációk, az összevetések és a tendenciák szépen kirajzolódnak.

Kvalitatív kutatásunk keretében utolsó célkitűzésünk a nyelvtanári attitűdök és tapasztalatok feltárása volt mélyinterjúk nyomán. Ennek során a nyelvértékvizsgálatok helyszínéül kiválasztott vidéki intézmények nyelvtanárai tárják fel az értékeléshez, módszertanhoz, nyelvtanítási kihívásokhoz szorosan kapcsolódó tapasztalataikat.

A kutatási kérdéseket a következő három csoportba soroltuk:

### **I. Általános kutatási kérdések**

1. Mennyire megbízhatóan méri az alkalmazott kvantitatív mérőeszközök (diagnosztikus feladatok és szintfelmérő tesztek) a korai nyelvtanulók idegennyelvelsajátítási komponenseit?
2. Milyen mélyebb összefüggések feltárását segíthetik a kutatásban alkalmazott kvalitatív mérőeszközök (intézményvezetői és nyelvtanári interjúk)?

### **II. Nyelvelsajátítási mérésre vonatkozó kérdések**

3. Milyen nemi különbségek állnak fenn a nyelvértékvizsgálat eredményeiben?
4. Milyen különbségek rajzolódnak ki az egyes feladattípusok között?
5. Melyik feladatban teljesítenek a tanulók a legjobban, és melyik okozza a legnagyobb nehézséget?

6. Befolyásolja-e az eredményt az anya legmagasabb iskolai végzettsége?
7. Milyen intézményi szintű különbségek állnak fenn a nyelvérzék és nyelvi eredményesség (felmérő és idegennyelvi kompetencia) között?
8. Milyen összefüggés látható a nyelvérzék és a hátrányos helyzet között?
9. Milyen összefüggés látható a nyelvérzék és a nyelvi felmérő eredménye között?
10. Milyen tanulói klaszterek állíthatóak fel a nyelvérzék és nyelvi eredményesség (felmérő) mentén?

### III. Hátrányos helyzet és nyelvtanulás

11. Melyik komponensben mutatkoznak gyengébb eredmények a hátrányos helyzetű tanulóknál?
12. Melyik részeredményben nincs eltérés a hátrányos helyzetű tanulók eredményeiben?
13. Milyen összefüggésrendszer és mintázat tárható fel a változók mentén?

#### Az eredmények tézisszerű felsorolása

Disszertációnk **első hipotézise**, hogy *más nyelvérzékmérésekhez hasonlóan a lány tanulók jobb eredményeket érnek el a fiú társaiknál ebben a korosztályban*. Feltételeztük továbbá, hogy a lányok jobban teljesítenek mind a nyelvérzék, mind a felmérő és tanulmányi eredményesség tekintetében. Megállapíthattuk, hogy a lányok minden tekintetben jobban teljesítettek, mint a fiúk, de ezek nem minden esetben jelentettek szignifikáns különbségeket, így hipotézisünk részben beigazolódott, amely megerősíti a korábbi nyelvérzékkutatások eredményeit (Suarez 2012; Terrelonge 2015). Ez a különbség jellemzően korszpecifikus, s mint ilyen életkori sajátosággként is felfogható, ugyanakkor számos tanulmány állítja, hogy későbbi életkorban ez a különbség csökken, illetve el is tűnik. Nyelvérzék kutatásunkban a nemek változója fontos szempont, mivel hipotézisünk szerint a lányok összesített eredménye jobb, mint a fiúké, azonban a hallás utáni feladatvégzés során ez a különbség nem fellelhető. Kutatásunkban a fiú-lány arány megoszlása a következő: a nyelvérzék tesztben résztvevő tanulók száma 365 (N=365), ezen belül a nemek eloszlása kiegyensúlyozott. A nyelvérzékkutatások esetében a nemek változója mindig fontos szereppel bír, hiszen számos nyelvérzék teszt vizsgálata arra utal, hogy általánosságban a lányok nyelvérzék eredménye túlszárnyalja a fiúkét (Harper & Kieser 1977, Suarez 2010,). Tanulmányok és kutatási eredmények alapján szinte mindegyik területen jobban teljesítenek a lányok, kivéve a hallás utáni feladatokban.

Az egyéni feladatok összesítésekor is a várt eredményt kaptuk. Az első feladatban, a hallás utáni tesztben a lányok érték el magasabb eredményt, jóllehet a különbség igen csekély. A nyelvérzék teszt további feladataiban a lányok minden területen magasabb átlageredményt érték el. A második feladat a nyelvtani érzékenységet méri, mely a nyelvelsajátítási vizsgálatokban az alanyok anyanyelvén készült. Leginkább itt jelent előnyt a fejlettebb anyanyelvi kompetencia. Kutatásunk későbbi fázisában megvizsgáljuk, milyen korreláció van az anyai iskolázottság és a nyelvérzék második feladatának eredményei között. A nyelvérzék teszt harmadik feladatban a lányok és a fiúk között jelentős a különbség, amit feltehetőleg azzal magyarázhatunk, hogy az induktív gondolkodás a lányoknál ebben a korban érettebb és komplexebb. A negyedik feladat a szópár tanulás, mely alapvetően a munkamemóriára épül, és tanulási stratégiákat is vizsgál. A nemek tekintetében itt is rendkívül eltérő eredményt kaptunk.

### **1. tézis:**

Megállapíthatjuk, hogy más nyelvérzékkutatásokhoz hasonlóan a lányok minden komponensben magasabb értéket értek el, mint a fiúk, ám a különbség nem minden esetben szignifikáns (lásd fonetikai kódolási képesség), így levonható a következtetés, hogy első hipotézisünk részben igazolódott be.

**Második hipotézisünk** szerint *a hátrányos helyzetű nyelvtanulók a nyelvérzék-méréseken alacsonyabb összeredményt érnek el a nem hátrányos helyzetű tanulókkal szemben.* A hátrányos helyzet vizsgálatokor kíváncsiak voltunk arra, melyik nyelvérzék komponensben mutatkozik különbség, illetve, hogy az érdemjegyben, valamint a nyelvi felmérő eredményének vizsgálata során megfigyelhető-e bármilyen különbség, előny, illetve hátrány, mivel második hipotézisünkben szignifikáns különbséget feltételezünk. A nyelvi felmérőn a nem hátrányos helyzetű tanulók érték el a legmagasabb átlagot, míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredménye messze elmarad ettől.

A negyedik feladatban (szótanulás) és a harmadik feladatban (induktív logika) ugyan alacsony különbséggel, de mégis jobb eredményt értek el a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók a hátrányos helyzetűeknél. Az egyes feladatokban és az összesített eredményben is a nem hátrányos helyzetű tanulók érték el a legmagasabb átlagpontot. A korábbi hipotézisünket megalapozza a nyelvérzék teszt első feladatában kapott eredmény: a három vizsgált és eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók hallás utáni képességében szinte egyáltalán nem figyelhető meg különbség. Ez a komponens az, ami a leginkább velünk született adottság,

tanuláshoz nem köthető, továbbá tanulási stratégiát nem vizsgál a feladat, hanem sokkal inkább a hallás utáni értést és egy ismeretlen (mesterséges) nyelv azonosítását helyezi a fókuszba. Ennél a feladatnál szembetűnő, hogy a három vizsgált csoport között itt a legkisebb az eltérés. A második feladat elemzése során kiderül, hogy itt szintén a nem hátrányos helyzetű tanulók érték el a legmagasabb átlagpontot, a nyelvtani érzékenység feladatban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közel azonos átlagpontoszámot produkáltak. Ezekből az adatokból levonhatjuk azt a következtetést, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók jobban teljesítenek, méghozzá feltehetőleg családi hátterük, és a csekélyebb számú hátráltató körülmény okán. Ezek a hátrányok természetesen lehetnek eltérő dimenziójúak: gazdasági, családi, illetve nyelvi természetűek is. A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet erőteljesen befolyásolja az iskolai teljesítményt, a két utóbbi csoport között apró eltérések figyelhetők meg, melyek szignifikáns különbséget nem jeleznek.

## **2. tézis:**

Összességében elmondható, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményessége szignifikánsan elmarad a nem hátrányos helyzetű tanulókétól (ez alól csak a fonetikai kódolási képesség képez kivételt). Második hipotézisünk tehát beigazolódott.

**Harmadik hipotézisünk** szerint *az anya legmagasabb iskolai végzettsége összefüggésben áll a nyelvérzék teszt eredményével, minthogy a magasabb végzettségű anyák gyermekei jobb eredményt érnek el.* Ahogy korábban láttuk, az eloszlás viszonylag kiegyensúlyozott, mivel a szakmunkásképzőt végzett édesanyák aránya volt a legmagasabb (31%), míg a kizárólag érettségivel rendelkező édesanyák 28%-ot tettek ki. Ez utóbbi arányszámhoz közelít az egyetem/főiskolát végzett édesanyák 26%-os aránya, és csupán 15% az általános iskolát végzett anyák aránya. Az vizsgált tanulókra vonatkozóan az anyák 74%-a nem végzett felsőoktatási tanulmányokat, és 46%-a érettségivel sem rendelkezik. Az egyetemét végzett édesanyák aránya azért éri el a 26%-ot, mert a kontrollcsoportban résztvevő tanulók szülei értelmiségi foglalkozásúak, és jelentős hányaduk egyetemét végzett, több diplomával rendelkezik.

Megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van az anya legmagasabb végzettsége és a nyelvérzék teszt eredménye, valamint az érdemjegy és a nyelvi felmérő eredménye között. Ahogyan azt vártuk, minden komponensben az egyetemét/főiskolát végzett édesanyák gyermekei teljesítettek a legjobban. Meglepő módon a szakmunkásképzőt végzett édesanyák

gyermekai számos tekintetben jobb eredményt értek el, mint az érettségivel rendelkező anyák gyermekei. Feltételezésünk szerint itt szocio-kulturális különbségről lehet szó, mivel a szakmunkásképzőt végzett szülők gyakran fizikai munkát végeznek, így elképzelhető, hogy a munka és a tanulás sokkal inkább jelen van a család életében. A leggyengébb eredményt azok a tanulók nyújtották minden területen, akiknek az édesanyjuk legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola. A nyelvérzék összesített eredményét erőteljesen befolyásolja az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége.

### **3. tézis:**

A nyelvérzék teszt eredményeiben az a tendencia rajzolódik ki, miszerint az anyai iskolázottság nagyon erősen hat a tanulói teljesítményre. Az érdemjegyek vizsgálata során ugyanezt a mintázatot kaptuk: az egyetemet végzett anyák gyerekeinek az érdemjegy-átlaga szignifikánsan magasabb volt. A nyelvi felmérőre vonatkozóan is nagyon hasonló mintázatot találunk az anya iskolai végzettsége tekintetében. Mindent összevetve tehát megállapítható, hogy harmadik hipotézisünk is beigazolódott.

**Negyedik hipotézisünk**, hogy *az idegennyelvi kompetencia elmarad az országos átlagtól az általunk vizsgált intézményekben*. Megvizsgáltuk, milyen eredményesség mutatható ki telephelyi szinten a vizsgált intézményekben a 2018. évi Országos kompetenciamérés, illetve a 2018. évi Idegennyelv-kompetencia mérés eredményei alapján, azt feltételezve, hogy a vizsgált intézmények átlaga elmarad az országos átlagtól.

### **4. tézis:**

Összességében megállapítható, hogy mindhárom kompetencia esetében az országos átlagtól eltérő és elmaradó mintaátlagok tapasztalhatóak, jöllehet vannak olyan intézmények, amelyek eredményessége meghaladja az országos átlagot. Az eredmények alapján tehát negyedik hipotézisünk részben igazolódott be.

Az **ötödik hipotézis** a nyelvérzék és a nyelvi felmérő között fennálló kapcsolatra vonatkozik, mely szerint *a nyelvi felmérő általánosságban véve pozitívan korrelál a nyelvérzék teszt és a féléves jegy eredményeivel, ugyanakkor ez nem jelenik meg a hátrányos helyzetűek körében*. Azt vártuk, hogy mind a négy esetben szignifikáns, pozitív korrelációt kapunk, mert az egyes komponensek fedik a vonatkozó feladatcsoportokat.

## 5. tézis:

A kapott eredmények alapján mind a négy nyelvérzék komponensnek van előrejelző ereje a nyelvi felmérőben nyújtott teljesítményre, tehát az ötödik hipotézisünk beigazolódott.

**Hatodik hipotézisünk,** hogy *a tanulók nyelvi teljesítményére (nyelvi felmérő, nyelvérzék teszt, féléves jegy) szignifikáns hatással bír a nem, a szociális csoport és az évfolyam.* A nyelvérzék esetében lineáris regresszióon keresztül vizsgáltuk meg a hatások irányát, amely alapján mind a négy nyelvérzék komponens szignifikáns hatással bír a felmérőn elért eredményre. Ez azt támasztja alá, hogy a nyelvérzék teszt a felmérőben szükséges nyelvi (nyelvtől független) készségeknek kellően széles körét fedi le. Az osztály hatása jelentősnek mutatkozott, mivel a hatodik osztályosok teljesítménye magasabb, aminek oka az, hogy már többet tanultak, emiatt minden tesztben jobban helyt tudnak állni, mindez azonban nem érinti a nyelvérzéknek a felmérőre gyakorolt hatását.

A következő lépcsőben a társadalmi háttérváltozók (nem, szociális csoport, osztály) és a nyelvi teljesítmény (nyelvi felmérő, illetve a nyelvérzék dimenziók külön-külön és indexálva) kapcsolatát vizsgáltuk többszemponos varianciaanalízisen keresztül. A felmérő elemzése során azt találtuk, hogy az osztály és szociális csoport, illetve az osztály és nem közötti interakciók számottevőek, amely abban mutatkozik meg, hogy mind az ötödik, mind a hatodik osztályban nő a teljesítmény a szociális helyzet javulásával, s bár az ötödikesek nagyobb hátrányból indulnak, a legmagasabb státuszú családok esetén ugyanolyan szintű teljesítményt mutatnak, mint a hatodikosok. A nyelvérzék-komponensek külön-külön történő vizsgálata során is a vizsgált főváltozók, tehát az osztály, a nem és szociális csoport hatása volt jelentős. Ezen túlmenően a fonetikai kódolási képesség dimenzió az osztály és a nem közötti interakció mutatkozik szignifikánsnak, amely arra utal, hogy ötödik és hatodik osztályban egyaránt nő a teljesítmény a szociális helyzet javulásával.

A féléves jegyre ható faktorok vizsgálata során megállapíthattuk, hogy a nyelvérzék hatása szignifikáns és pozitív, amely alapján kijelenthető, hogy a magasabb nyelvérzék jobb féléves jegyet eredményez. Ugyanez a tendencia áll fenn a felmérő esetében is, mivel az itt elért magasabb eredmény ugyancsak jobb féléves érdemjegyhez vezet. Mindezek mellett a szociális csoport hatása is szignifikánsnak mutatkozott, hiszen bebizonyosodott, hogy minél hátrányosabb helyzetű szociális csoportba tartozik a tanuló, annál gyengébb a féléves jegyben manifesztálódó tanulmányi eredménye.

Továbbá az elemzés során azt tapasztaltuk, hogy differencia áll fenn a tanuló féléves osztályzata, illetve a szintfelmérő alapján várható osztályzata között, amelyet az elemzés során túlosztályozásként kódoltunk. A túlosztályozás vonatkozásában megvizsgáltuk a szociális csoport és az osztály, valamint e két faktor közötti interakció hatását. A szociális csoport hatása szignifikáns, amelynek megfelelően a magasabb szociális csoportba tartozó diákok körében magasabb a túlosztályozás is, miközben annak mértéke az alacsonyabb kategóriákban csökkenő tendenciát mutat. Az osztály hatása is kiemelkedőnek mutatkozott, hiszen a túlosztályozás megjelenése az ötödik osztályosok körében nagyobb méreteket ölt. Emellett az osztály és szociális csoport közötti interakció is szignifikáns, amely arra utal, hogy bár az ötödik évfolyamon a túlosztályozás meghaladja a hatodikosoknál megjelenő mértéket, a túlosztályozási tendencia a hatodik évfolyamon jelentősen javul a szociális csoporttal összefüggésben, s bár nem éri el az ötödikes átlagot, a legelőnyösebb helyzetű szociális csoportban már megközelíti azt. Eredményeink alapján továbbá megállapítható, hogy az érdemjegy nehezen tükrözi a valós tudást, hiszen ez számtalan egyéb aspektust is tartalmaz. Emellett az is láthatóvá vált, hogy a nyelvérzék felerősíti a nyelvi felmérő és a túlosztályozás közötti negatív kapcsolatot, amelyből arra következtethetünk, hogy minél gyengébb a tanuló nyelvi készsége, annál gyengébb eredményt ér el a nyelvi felmérőn, amely azonban a tanulmányi eredményességén, tehát a féléves érdemjegyén nem feltétlenül látszik meg a túlosztályozás jelensége miatt. A kvalitatív kutatásban kapott válaszok elemzéséből derül ki, hogy az érdemjegy, különösen hátrányos helyzetben gyakran a motiválás, a fegyelmezés aspektusait is ötvözi. Ezek az eredmények kimerítik a differenciálás fogalmát: a féléves érdemjegy gyakran nem tükrözi objektívan a tanuló tényleges tudását, ahogy az látható a nyelvi felmérő pontszámain is. Továbbá a parciális korreláció eredményei alapján láthatóvá válik az is, hogy a tanárok gyakran túlosztályzással kompenzálják a tanulók gyengébb képességeit. Ez fakadhat egyrészt az alapvető nyelvi hátrányokból (szegényes szókincs, grammatikai problémák stb.), amelyet a hátrányos helyzet okoz, másrészt a tanulási nehézségekből és zavarokból, amelyek prevalenciája az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokból származó tanulók esetében alapvetően magasabb (Terrelonge 2015; Suarez 2012). Bár így a féléves érdemjegy objektív helyett sokkal inkább szubjektív értékelésnek tűnik, a túlosztályzáson, differenciáláson keresztül a tanár képessé válhat fenntartani a tanuló motivációját és tantárgy iránti lelkesedését, amely a tanulói eredményesség mellett az osztály eredményességére, valamint az osztályműködésre és az iskolai klímára is pozitív hatással lehet.

## 6. tézis:

A tanulók mért nyelvi teljesítményére szignifikáns hatással bír a nem, a szociális csoport és az évfolyam. Megállapítható tehát, hogy a hipotézisünk összességében véve beigazolódott.

**Hetedik hipotézisünk** szerint *a nyelvérzék és nyelvi felmérő mentén mérhető eredményesség alapján tanulói klaszterek állíthatóak fel.* Utolsó mérési szegmenseként a korrelációs összefüggések mellett olyan mintázatokat keresünk, amelyek jól tudják jellemezni a tanulók nyelvi kompetencia-dimenzióit. Ennek megfelelően a klaszteranalízis módszerével három tanulói csoportot különítettünk el, amelyek a „jók”, „közepesek” és „gyengék” elnevezést kapták. A klaszterek osztályonkénti eloszlásában szignifikáns különbség áll fenn: miközben a hatodik évfolyamon a „jók” felülreprezentáltak (arányaikban kétszerese az alacsonyabb évfolyamon jelenlévőknek), addig a gyengék alulreprezentáltak. A klaszterek nemi eloszlásában is szignifikáns különbség mutatkozik, mivel a lányok körében a jók felülreprezentáltak, miközben a fiúk esetében a gyengék klaszterbe tartozók aránya magasabb. Emellett a klaszterek szociális csoporthoz viszonyított eloszlásában is szignifikáns különbség áll fenn, hiszen a legrosszabb szociális helyzettel jellemezhető csoportban a közepesen teljesítők mellett a gyengék aránya kiugró, miközben a legjobb szociális helyzetű csoportban a jól teljesítők aránya felülreprezentált, hiszen arányaikban több mint kétszeresen vannak jelen a jobb szociális csoporthoz, és több mint négyszeresen a legrosszabb szociális csoporthoz képest.

## 7. tézis:

A klaszteranalízis módszerével három tanulói csoportot különítettünk el: a „jók”, a „közepesek” és a „gyengék” csoportját, melyek markánsan jelenítik meg a tanulói teljesítmények eredményességének három fokozatát. Hetedik hipotézisünk tehát beigazolódott.

## Helyzetkép

Kutatásunk másik, kvalitatív szegmensében helyzetképet kívántunk nyújtani nyelvtanári és igazgatói interjúk alapján. Kutatásunk ezen részében az iskolai idegennyelv-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. Ezek a feltételezések az

elemzés és értelmezés során beigazolódottak. Az elemzés során a következő megállapításokat tehetjük: csökken a gyereklétszám, emellett azonban nő a hátrányos helyzetű tanulók, illetve az sajátos nevelési igényű tanulók száma, akiknek az integrálásához szakpedagógus szükséges. Alacsony tanári fluktuáció jellemző, amely pozitív jelenség, ugyanakkor a távozó kolléga pótlása különös nehézséget jelent, amelyre megoldást az áttanítás, illetve a több telephelyen történő helyettesítés hozhat. A csoportbontás problematikája is megjelent: erősíti a szegregációt, illetve az erősebb és a gyengébb csoportok meghatározzák a tanulók fejlődési ütemét és lehetőségeit. Emellett a csoportbontás a nyelvoktatásban kiemelten fontos, ugyanakkor a vegyes csoportok megkönnyíthetik a tanár és a társtanulás helyzetét is. Megállapíthattuk, hogy az idegennyelv-választás tekintetében jellemzően az angol vagy a német nyelv áll a tanulók rendelkezésére; a döntés leggyakoribb okai pedig a családi befolyás, illetve a tanári/intézményvezetői döntés (gyakran a nyelvtanári óraszám kiegyenlítése céljából). Jellemzően angol csoportba kerülnek a gyerekek jobb tanulmányi eredményeik alapján, azaz a németes csoportok gyakran hátrányos helyzetű és gyengébb képességű tanulókat foglal magába. Ugyanakkor néhány iskolában tudatosan, szakkör keretében népszerűsítik mindkét idegen nyelvet a tanulókkal, így lényegében pedagógust választanak a gyerekek, amely fontos pedagógiai hozzáadott értéket képvisel és jelentős intézményi hatásként jelenhet meg a diákok tanulmányi eredményességében. A digitális eszközhasználat tekintetében megállapíthattuk, hogy az iskolák felszereltsége előregedett, de laptopok, okostáblák jellemzően megtalálhatóak; a tanárok az IKT eszközöket a legalapvetőbb célokra használják, pl. hanganyag lejátszása, játékos videók bemutatása. A tabletet alkalmazó iskolákban ezen eszköz erősen motiváló, a tanulmányi eredményt javító hatásáról számoltak be a pedagógusok. A tanulók okoseszköz, elsősorban mobiltelefon, ellátottsága magas, ezek használata gyakori, ám tanulási célból ezeket többségében nem alkalmazzák. A nyelvpedagógia és módszertan esetében a diagnosztikus felmérésből egy jellemzően vegyes kép körvonalazódik. A pedagógusok többsége tudatosan és pontosan nevezi meg a legfontosabb nyelvpedagógiai szakkifejezéseket és irányokat, azonban azok alkalmazása kapcsán gyakran osztálytermi kudarcról és tanulói érdektelenségről számoltak be. 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. Továbbra is a frontális tanítás a legjellemzőbb, ugyanakkor gyakori a kreatív feladatok, valamint a drámapedagógia és bábjátszás alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók bevonásának érdekében. A mélyinterjúk rávilágítanak az értékelés jellemzőire. Érdemjegy alapú értékelésről beszélhetünk annak ellenére is, hogy a legtöbb

esetben ez nem működik, hiszen sem elrettentő, sem motiváló hatása nincs a közömbös családi háttér miatt. Alternatív értékelési formaként, a tanulótárs általi értékelés, illetve önértékelés csupán egy-egy iskolában, jóllehet ezt az aspektust érdemes lenne tudatosítani és alkalmazásukat bátorítani valamennyi intézményben, de különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében, mivel ezáltal mélyebb információfeldolgozás, illetve motiváltabb és eredményesebb elsajátítás valósulhat meg. A szöveges értékelés, illetve az egyéni, szóbeli értékelés nem alkalmazott a vizsgált intézmények nyelvtanárai körében. A pedagógusok munkájához a legfontosabb segítséget két dologban jelölték meg az interjúalanyok: egyrészt fontos a pedagógiai asszisztens alkalmazása, aki elsősorban a differenciálás megvalósításában tud segíteni, másrészt lényeges szegmensként jelent meg a modernebb eszközellátottság, tabletek, laptopok biztosításának igénye. A differenciálás is pedagógiai hozzáadott értéként jelenhet meg, mivel ezáltal egyrészt a tanuló elsajátítási motivációja nem csökken, hanem inkább nő, értelmezése és alkalmazása javul, amely nem csupán az idegennyelv-elsajátításban érhető tetten, hanem bármilyen elméleti és gyakorlati tanulási szegmens esetében is.

### **A kutatás nyelvpedagógiai implikációi**

A kutatás egyik gyakorlati haszna, hogy választ adhat arra a kérdésre, milyen sajátosságok jellemzik a hátrányos helyzetű tanulók idegennyelv-tanulási és -oktatási folyamatait. Összevetettük eredményeinket korábbi nyelvérzékmérésekkel, továbbá az általunk vizsgált tanulók eredményeit nem hátrányos helyzetű tanulókéval. Kutatásunk módszertani és nyelvpedagógiai kutatási haszna mindenképp abban érhető tetten, hogy általános leíró jellegéből fakadóan feltáró vonatkozású, s mint ilyen egy állapotfelmérésként is értelmezhető. A nyelvtanárok és tananyagfejlesztők számára a kutatás relevanciája módszertani intervenciók lehetőségeiben rejlik. Amennyiben a nyelvtanulók már ötödik és hatodik osztályos korukban bizonyos nyelvérzék komponensekben gyengén teljesítenek, úgy preventív tanulásfejlesztés kezdődhet már iskolába lépéskor ezen tanulók számára. Ez a fejlesztés kétpólusú lehet: kisiskoláskortól fejleszhető a tanulás módszertana, továbbá az anyanyelv meghatározó szerepe és a hátrányos helyzetből eredő nyelvi hátrányok leküzdésére folyamatos játékos anyanyelvi fejlesztés lenne szükséges, amint a tanuló elkezdi az általános iskolai tanulmányait. 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 tanítása és a nyelvi hátrány ledolgozása kisiskolás kortól.

Fontos azonban megemlítenünk, hogy a kutatás rendelkezik bizonyos korlátokkal. Egy adott tankerület intézményeire korlátozódik, melyhez kontrolcsoportként egy nem hátrányos helyzetű iskola tanulóit, valamint egy fővárosi hátrányos helyzetű tanulói közösséget vizsgáltunk. A mintaszám bővítésével és további regionális mérésekkel árnyaltabb képet kaphatunk az ötödik és hatodik osztályosok nyelvelsajátítási folyamatairól és nyelvi teljesítményéről.

További kutatási irányt képez a nyelvértékmérés kibővítése más, szintén hátrányos helyzetű tankerületekre (például Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye). A kutatás tovább fejleszthető más tanult idegennyelvek nyelvi mérésével és nemzetközi méréssel való összehasonlítással. Emellett a jövőben tervezzük az idegennyelvi kompetenciamérés eredményeit behatóbban vizsgálni. Jelen kutatás keretei között mindez nem valósulhatott meg, mivel a GDPR törvény alapján az Oktatási Hivatal átmenetileg nem adhatja át az idegennyelvi kompetenciamérés tanulókra lebontott összesítését, ennek okán csupán telephelyi szinten adódott lehetőségünk vizsgálni.

A kutatás neveléstudományi relevanciája jelentős, mivel ez az első általunk ismert olyan nyelvértékkutatás, mely az anyai iskolázottság mentén, a szociális csoport háttérváltozó fényében is megvizsgálja a nyelvértékmérés eredményeit. Azonban a regionális sajátosságok miatt a kutatásban szereplő intézmények és tanulói minta pregnánsan hátrányos helyzetű. Megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű tanulói környezetnek az idegennyelv-oktatás eredményességének növelésével egy eltérő, pozitívabb jövőképe rajzolódhat ki az általános iskolás tanulók körében. Ezekben a régiókban jelentős a lemorzsolódás, ugyanakkor, ha valódi, alkalmazott nyelvtudást szereznek a tanulók, ez terelheti őket a tanulmányaik középfokú folytatása felé. A nyelvértékmérésekből kiderül, melyek azok a komponensek, ahol az oktatás során intervenció történhet, elsősorban preventív jellegű.

Kutatásunk eredményeit összegezve elmondható, hogy kutatási célunk megvalósult. A kutatás hiánypótló funkcióját betöltve rávilágított a hátrányos helyzetű nyelvtanulók nyelvtanulási nehézségeire, szokásaira, feltárta a jellegzetes stílusjegyeket, mind nyelvtanulói, mind nyelvtanári szemszögből. Eredményeink a jövőben felhasználhatók és a gyakorlatban is alkalmazhatók a hátrányos helyzetű tanulók idegennyelvtanulási eredményességének fejlesztésére és a nyelvtanárok tanítási eredményességének növelésére, mindemellett más tanulói populációkra (például a nem hátrányos helyzetű tanulók, vagy akár egyéb sajátos nevelési igény csoportok) vonatkoztatva is transzferálhatóak.

## Felhasznált szakirodalom

- Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty Years of Language Motivation Research: Looking back and Looking forward. *SAGE OPEN*, 7(1), 1-11.
- Bradley H. R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* 53(1),371-99. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Brownell, C.A., Ekuma, O., Nickel, N., Chartier, M., Koseva, I., & Santos, R. (2016). A population-based analysis of factors that predict early language and cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly* 35 DOI: 10.1016/j.ecresq.2015.10.004
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh Gate, England: Pearson Education.
- Eisenstein, M. (1980). Childhood bilingualism and adult language learning aptitude. *International Review of Applied Psychology*, 29(1-2), 159–172. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1980.tb00888.x>
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission (2018). *Eurobarometer 2018. The European Education Area*. European Union: European Commission, Directorate-General for Communication.
- Fejes J. B., & Józsa K. (2005). A Tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében *MAGYAR PEDAGÓGIA*, 105(2), 185–205.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 13-24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13>
- Furcsa L. (2012). *Teaching Foreign Languages to Socially Disadvantaged Children (Doktori disszertáció)*. Budapest: ELTE.
- Harper, B. W., & Kieser, W. E. (1977). The Validity of the Elementary Modern Language Aptitude Test for French Language Achievement in Grades Seven and Eight. *The Canadian Modern Language Review*, 34(1) 23-26.

- Kiss, Cs. (2004). *Factors affecting Hungarian young learners' success in English language learning (Ph.D. Dissertation)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem
- 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. <https://doi.org/10.1093/applin/amy028>
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 9–22. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x>
- NAT (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10639-10847.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163–178.
- Nikolov M. (2009b). *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/nikolov-marianne> Utolsó letöltés: 2019. augusztus 21.
- Nikolov M., & Vigh T. (2012). Az idegen nyelvek tanulmányának eredményessége. In Csapó B. (szerk), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241-288). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Öveges E., & Csizér K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Forrás: [https://www.oktatas.hu/pubbin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pubbin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf) Utolsó letöltés: 2019. március 20.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Prievara T. (2015). *A 21. századi tanár*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Réger Z. (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.

- Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers, <https://doi.org/10.4324/9780203458709>
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298.
- Suarez, M. M. (2010). *Language Aptitude in Young Learners: The Elementary Modern Language Aptitude Test in Spanish and Catalan. Thesis for: Applied Linguistics, Second Language Acquisition*. Barcelona: Univeristy of Barcelona.
- Szilágyiné Inántszy-Papp, Á. (2010). Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szocio-kulturális környezetből érkező diákok számára az Arany János Tehetséggondozó Program keretein belül. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(8-9), 76-80.
- Terrelonge, D. (2015). *Why do so many white working class boys underachieve? An exploration of underpinning factors and beliefs (Thesis)*. Colchester, England: University of Essex & Tavistock and Portman NHS Trust.



Nyilvántartási szám: DEENK/155/2020.PL  
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Szabó Fruzsina  
Neptun kód: UKZBDJ  
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola  
MTMT azonosító: 10060201

### A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

#### Magyar nyelvű könyvek (1)

1. Szerk. Polonyi, T. É., Abari, K., **Szabó, F.**: Innováció az oktatásban. Oriold és Társai Kft., Budapest, 430 p., 2019. (A pszichológia gyakorlata, ISSN 2630-8207) ISBN: 9786155443947

#### Magyar nyelvű könyvrészek (3)

2. **Szabó, F.**, Fegyverneki, G.: A mobil eszközök felhasználási lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban.  
In: Innováció az oktatásban. Szerk.: Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Szabó Fruzsina, Oriold és Társai Kft., Budapest, 205-219, 2019, (A pszichológia gyakorlata, ISSN 2630-8207) ISBN: 9786155443947
3. **Szabó, F.**: Konstruktivizmus a nyelvpedagógiában.  
In: Pszichológia-pedagógia-technológia. Szerk.: Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Oriold és Társai, Budapest, 43-57, 2018. ISBN: 9786155443947
4. Czékmán, B., **Szabó, F.**, Somfalvi, Z., Major, E.: Az IKT-val támogatott probléma-alapú tanulás és lehetőségei az idegennyelv-tanításban.  
In: Digitális tanulás és tanítás. Szerk.: Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 69-82, 2017. ISBN: 9789633186657

#### Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

5. **Szabó, F.**: Dornyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions. New York: Routledge.  
Hung. Educ. Res. J. 7 (1), 127-129, 2017. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/herj.2017.01.11>.

#### Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (2)

6. **Szabó, F.**, Polonyi, T. É., Abari, K.: Foreign Language Learning and Low Socio-Economic Status. PedActa. 9 (2), 37-46, 2019. ISSN: 2248-3527.





7. Czékmán, B., **Szabó, F.**, Somfalvi, Z., Maior, E.: ICT-Supported Problem-Based Learning: Possibilities of Applying Problem-Based Learning from Primary School to Higher Education. PedActa. 6 (2), 41-50, 2016. ISSN: 2248-3527.

### **További közlemények**

#### Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

8. Sápiné Bényei, R., **Szabó, F.**: The Method of Theme-Centred Interaction (TCI) at Hungarian Schools: a Theoretical and Practical Overview.  
Hung. Educ. Res. J. 8 (4), 94-107, 2018. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/8/4/8>
9. **Szabó, F.**: The Motivational Force of Employing Literature in a Foreign Language Classroom.  
Hung. Educ. Res. J. 6 (4), 1-7, 2016. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ.2016.04.05>

#### Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (1)

10. Váradi, J., Csorba, G., **Szabó, F.**, Óváry, Z.: The Pragmatics of Musical Education in the Primary Schools of Hungary, Romania and Serbia.  
In: A tanulás új útjai HuCER 2016 Absztrakt kötet. Kiadta: a Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Kaposvár, 72, 2016. ISBN: 9786155657009

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2020.05.28.

