

Doktori (PhD) értekezés

**NYELVVIZSGA HIÁNYÁBAN DIPLOMÁT
NEM SZERZŐ HALLGATÓK VIZSGÁLATA A
SZOCIOÖKONÓMIAI HÁTTÉR ÉS A
NYELVSPECIFIKUS KULTURÁLIS TŐKE
TÜKRÉBEN
A KELET-MAGYARORSZÁGI RÉGIÓBAN**

Somfalvi Zita

Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella



**DEBRECENI EGYETEM
Humán Tudományok Doktori Iskola
Debrecen, 2022**

NYELVVIZSGA HIÁNYÁBAN DIPLOMÁT NEM SZERZŐ
HALLGATÓK VIZSGÁLATA A SZOCIOÖKONÓMIAI HÁTTÉR
ÉS A NYELVSPECIFIKUS KULTURÁLIS TŐKE TÜKRÉBEN A
KELET-MAGYARORSZÁGI RÉGIÓBAN

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében a
neveléstudomány tudományágban

Írta: Somfalvi Zita okleveles angol nyelv és irodalom tanár,
szociálpedagógus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 2022

„Én, Somfalvi Zita teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárása alatt, illetve 5 éven belül nem vontak tőlem vissza odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2022

Somfalvi Zita

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretném hálámat kifejezni témavezetőmnek, Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki lehetőséget biztosított számomra, hogy a doktori iskolában tanulhassak, s aki a jelen disszertáció elkészülését végig kísérte, támogatott, bátorított és tanácsaival segített.

Köszönettel tartozok Prof. Dr. Polónyi Istvánnak, aki tanulmányaim során mindig segítette a kutatásomat és az értekezés megszületését tanácsaival, javaslataival.

Hálámat fejezem ki Dr. Markos Valériának is, akinek barátsága, támogatása és kutatómódszertani tanításai nagymértékben hozzájárultak e disszertáció megszületéséhez.

A családomnak is hálával tartozom a türelmükért, segítségükért, támogatásukért és biztatásukért.

Édesapám emlékére.

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	7
<i>I. 1. A vizsgált téma lehatárolása, fontossága, aktualitása</i>	<i>7</i>
<i>I.2. A nyelvtanulással kapcsolatos néhány korábbi kutatás</i>	<i>22</i>
<i>I.3. A vizsgálni kívánt probléma</i>	<i>35</i>
<i>I.4. Az értekezés központi fogalmainak értelmezése</i>	<i>36</i>
<i>I.5. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása (dimenziói), ezek mérési lehetőségei.....</i>	<i>46</i>
II. Diverzitás a nyelvoktatás területén	48
<i>II.1. Diverzitás a középiskolában.....</i>	<i>49</i>
<i>II.2. Diverzitás a felsőoktatásban</i>	<i>55</i>
II.2.1 Egyenlőtlenségek és nyelvtudás.....	56
II.2.2 A felsőoktatási lemorzsolódás lehetséges okai	58
<i>II.3. A nyelvtudás regionális és társadalmi differenciálódása</i>	<i>61</i>
II.3.1. A nyelvtanulás területi egyenlőtlenségei	61
II.3.2. A nyelvtanulás társadalmi egyenlőtlenségei	64
III. A nyelvoktatás oktatástörténeti vonatkozásai	77
<i>III.1. Nyelvtanítási módszerek történeti változásai.....</i>	<i>78</i>
<i>III.2. A rendszerváltás hatása az idegennyelv-oktatásra</i>	<i>85</i>
III.2.1 Idegennyelv-oktatás a rendszerváltás előtt	86
III.2.2 Az idegennyelv-tudás értékének változása: előnyből kritérium	90
III.2.3 A nyelvvizsgák professzionalizálódása	97
IV. Nyelvoktatás és nyelvvizsga Közép-Európában	102
<i>IV.1. A nyelvoktatás helye az oktatási rendszerekben</i>	<i>104</i>
<i>IV.2. A középiskolai nyelvoktatás.....</i>	<i>110</i>
<i>IV.3. Nyelvi követelmények a felsőoktatásban</i>	<i>112</i>
<i>IV.4. A nyelvtudás mérés eredményei.....</i>	<i>115</i>
V. A kutatás koncepciója	119
<i>V.1. Kutatási kérdések, hipotézisek</i>	<i>119</i>
<i>V.2. A kutatás során elemzett adatok</i>	<i>121</i>
<i>V.3. A vizsgálati módszer</i>	<i>122</i>
VI. Eredmények	125
<i>VI.1. A nyelvvizsga nélkül abszolváló hallgatók jellemzői az országos adatok tükrében.....</i>	<i>125</i>
<i>VI.2. A nyelvvizsga nélkül abszolváló hallgatók jellemzői a kelet-magyarországi régióban.....</i>	<i>132</i>
VI.2.1 Demográfiai és szociokulturális háttér.....	132
VI.2.2. Tanulmányi pályafutás	144
VI.2.3 Nyelvspecifikus kulturális tőke.....	153
<i>VI.3. A nyelvtanulás jellemzői a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők körében.....</i>	<i>160</i>
VI.3.1. Nyelvtanulói biográfia	160

VI.3.2. Nyelvtanulási módszerek	168
VI.3.3. Produktumok, dilemmák.....	171
VII. Összegzés	184
<i>Summary</i>	196
<i>Kérdőív</i>	207
<i>Felhasznált irodalom</i>	212

I. Bevezetés

I. 1. A vizsgált téma lehatárolása, fontossága, aktualitása

Értekezésünkben a nyelvvizsgával nem igazolt, vagyis a 2022 évi felsőoktatási szabályok szerint adminisztratív értelenben az abszolutórium megszerzéséig dokumentált nyelvtanulás kérdéskörét vizsgáljuk, tehát a hallgatótársadalom egy speciális szegmensére, az abszolvált, de nyelvvizsga hiányában diplomához nem jutó hallgatók csoportjára fókuszálunk. Kutatásunk aktualitását alátámasztja, hogy a 2020-as nyelvvizsga szilencium előtt csaknem 14 ezer ún. bentragadt diplomát tartottak nyilván a Debreceni és a Nyíregyházi Egyetemen. Emellett tény, hogy a nyelvvizsgának, mint felsőoktatási kimeneti követelménynek a hiányát, s ennek magyarázatát szisztematikusan, neveléstudományi és nevelésszociológiai aspektusból még kevesen kutatták, bár Nándori (2010) például a munkaerőpiaci átmenettel foglalkozó tanulmányában kitér a nyelvvizsga miatt diplomát nem kapókra. Kutatásunk során arra törekszünk, hogy sokrétűen megragadjuk az okokat, de vizsgálatunk középpontjában a szocioökonómiai háttér és a nyelvspecifikus tőkék hatása áll.

A nyelvvizsga miatt diplomát nem szerzők száma alapján arra következtethetünk, hogy a nyelvoktatás és nyelvtanulás terén problémák merülhetnek fel hazánkban, azonban a 2017-es EF Proficiency teszt alapú felmérése szerint lakosságunk 58%-a beszél valamilyen idegennyelvet. Az EF English Proficiency Index által 2020-ban készült, angol nyelvtudást vizsgáló felmérés alapján pedig a világ száz országából a tizennegyedik helyen áll Magyarország, Európa 34 országából pedig a tizenkettediken, és körülbelül a lakosság 35%-a beszéli az angol nyelvet.

A nyelvtudás és a nyelvvizsga megléte nem feltétlenül fedi egymást, hiszen nem minden nyelvtudással rendelkező személy szerez nyelvvizsgát, és nem minden nyelvvizsgázott beszéli a nyelvet. A tesztelés során mért tudás és az alkalmazható tudás közötti különbség problémája nem ismeretlen a neveléstudományi kutatásokban (Tóth, 2015). Értekezésünkben a hangsúlyt tehát a

nyelvvizsgára helyezzük, hiszen ez az a mérőeszköz, ami alapján meghatározható az idegennyelvi előmenetel, és 2022-ben ezt kérték kimeneti követelményként a felsőoktatási intézmények, tehát ez a tanulmányi életút adminisztratív módon is egyértelműen megragadható állomása. A nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkezők azonban eltérő tudással rendelkezhetnek, mert a vizsga idején nyújtott teljesítményt nem feltétlenül tartja fent a vizsgázó, ha nem használja a nyelvet a mindennapokban.

Az oktatás intézményeinek egységes rendszerré integrálódása maga után vonta, hogy az egymásra épülő iskolai szintekre történő bejutáshoz egyértelmű kritériumokat jelöljenek ki (Green, 1999). A kritériumok egy része az előző iskolai szinten megszerzett, igazolt végzettségek körébe tartozik, azonban a rendszer finomodásával további, valamely részterületen szerzett kompetenciát igazoló bizonyítványok is a kritériumok közé kerültek. A nyelvvizsgák rendszerének kiépülése és expanziója jó példa arra, hogyan intézményesült és professzionalizálódott az oktatási rendszer legfelsőbb szintjein, és a munka világában számításba vett kompetenciák mérése (Green, 1999). Az első nyelvtudást mérő teszt az amerikai New York Regents volt 1878-ban. Hazánkban az 1956-os forradalom után az ELTE-n belül az Idegen Nyelvtanfolyam és Nyelvvizsga Csoport rendelkezett először nyelvvizsgáztatási jogokkal, majd az MM 6/1965-ös rendelete által létrehozták az ELTE felügyelete alá tartozó Idegennyelvi Továbbképző Központot, melyet a nyelvtudást igazoló vizsgák lebonyolításával bíztak meg (Bárdos, 2020). A vizsgarendszerünkben mért idegennyelv-tudás fogalma az alkalmazott nyelvészeti kutatások legújabb megállapításain alapszik. A nyelvoktatás célkitűzései megváltoztak, és az Európa Tanács idegennyelv-tanítási és vizsgáztatási ajánlásai is megjelentek. Emellett a nyelvvizsgázók igény- és szükségélemzésének eredményei is befolyással bírnak a fogalom alakulására. A 2001-ben megjelent Közös Európai Referenciakeret (KER) (mely közös kiindulási alapként szolgál az idegennyelvi tantervek és vizsgák kidolgozásához) az Európai Tanács által kiadott kézikönyv, s a benne olvasható ajánlások is az új célkitűzéseket támasztják alá (nyak.oh.gov.hu¹). 2000 január 1. előtt *állami nyelvvizsgát* lehetett tenni, melyet Magyarországon csak az

¹ Forrás: Oktatási Hivatal: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/KER_2002/1%20fejezet_2.pdf

Idegennyelvi Továbbképző Központ bonyolított le. *Államilag elismert nyelvvizsgának* a 2000 után, a magyar állam által akkreditált nyelvvizsgákat nevezzük (nyak.oh.gov.hu²). Az általános (nem szaknyelvi) nyelvvizsga lehet egy- vagy kétnyelvű, mely a vizsgázók nyelvi teljesítményét méri mindennapi élethelyzetek témaköreiben. Az egynyelvű komplex nyelvvizsga négy készséget mér (írás-készség, írott szöveg értése, beszéd-készség és beszédértés), míg a kétnyelvű nyelvvizsga kiegészül még egy mediációs (közvetítési) készséget mérő feladattal (nyak.oh.gov.hu³). A 137/2008. (V.16.) Korm. rendeletben előírt komplex mérés tehát a szóbeli és írásbeli készségeket egyaránt mérő vizsga, mely értékelhető keresztmetszetet ad a tudásról, s olyan kompetenciákat mér, mint például a lingvisztikai (lexikai, grammatikai, szemantikai és fonológiai ismeretek), szociolingvisztikai (a nyelvhasználat szociokulturális ismeretei), vagy szövegalkotói (kohézív és koherens szövegalkotás) kompetencia (net.jogtar.hu⁴)

Az 1. táblázatban a különböző nyelvvizsgatípusokat láthatjuk rendszerezve.

² Forrás: Oktatási Hivatal: <https://nyak.oh.gov.hu/doc/faqlist.asp>

³ Forrás: Oktatási Hivatal: <https://nyak.oh.gov.hu/doc/faqlist.asp>

⁴ Forrás: Jogtár: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0800137.kor>

1. táblázat Nyelvvizsga típusok

	Nyelvvizsga típus	Jellemzők	Példa nyelvvizsga
1.	Általános	hétköznapi nyelvi témákban, szövegekben és szókincsben méri a nyelvtudást	Origo Euroexam DEExam
	Szakmai	egy adott szakmai nyelv anyagán méri a nyelvtudást	Zöld Út KJE NKE
2.	Egynyelvű	a feladat utasításai is a célnyelven vannak; 4 készséget mér	Euroexam iTOLC Corvinus
	Kétnyelvű	5 készséget mér, közvetítési feladatot tartalmaz	ECL Euroexam Origo
3.	Akkreditált	államilag elismert nyelvvizsga (nyak.hu-n található a Magyarországon elismert nyelvvizsgák listája); nem veszíti el érvényességét	Origo Corvinus BME DEExam
	Nem akkreditált	honosítás szükséges ahhoz, hogy Magyarországon is elfogadják	IELTS TOEFL
4.	Magyarországi	Magyarországon létrehozott nyelvvizsga	Origo BME
	Nemzetközi	Más országban létrehozott, nemzetközi szinten elfogadott nyelvvizsga	TELC TOEFL ESOL-Cambridge Trinity

Forrás: Saját szerkesztés

A kategóriákban átfedés figyelhető meg, hiszen nem minden nemzetközi nyelvvizsga elismert államilag Magyarországon, és államilag elismert nyelvvizsga is lehet egynyelvű és kétnyelvű is (pl. Origo).

A nyelvvizsgákkal kapcsolatos kutatásokban három fő irányvonal figyelhető meg: a nyelvvizsgamérés megbízhatósága, a vizsgastressz és a felkészülést segítő módszerek.

A TOEFL (Test of English as a Foreign Language) nemzetközi nyelvvizsgát a diákok sikeres nyelvtanulási kimenetelének indikátoraként használják. Jacob (2007) közösségi főiskolákon használta, s eredményei azt mutatták, hogy ez a vizsgatípus csak korlátozott mértékben járult hozzá a diákok sikerességéhez. Sok

országban, köztük Indonéziában is a TOEFL vizsga megléte követelményként jelenik meg a felsőoktatásba való bejutáshoz, s azért erre a vizsgára esett a választás, mert ez rendelkezik a legtöbbet hivatkozott kritériumrendszerrel (Karjo & Ronaldo, 2019).

Természetesen nem ez az egyetlen indikátora a bejutásnak, azonban a nemzetközi szakokon igen nagy a jelentősége. Grigornko et.al. (2000) egy nyelvi képességet mérő új, ún. CANAL-FT (Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language) tesztről ír, melyet egy idegennyelvtanulási képesség elmélet alapján alkottak meg. Három jellemzője különbözteti meg ezt a tesztet a többitől: kognitív elméleten alapszik, inkább dinamikus, mint statikus, és szimuláció alapú. Eom et.al. (2017) a Kínában és Koreában alkalmazott nyelvvizsgákkal kapcsolatban arra a megállapításra jutottak, hogy a Kínában használt angol tesztek eltérően értelmezik a nyelvtudást, mint a Koreában használt TOEIC és TOEFL nyelvvizsgák. A felépítésük mellett a célrendszerük is más, így felmerülnek kérdések az érvényességükkel kapcsolatban, hiszen a kínai tesztek, mint például az NCEE, a CET vagy a TEM nem az angol nyelvtudást mérik, hanem az angol nyelv tartalmi ismereteit (Eom et.al., 2017).

Az, hogy jól mér-e egy nyelvvizsga sok kutatás alapját képezte már. McNamara & Ryan (2011) nyomán három fogalmat kell figyelembe venni ennek meghatározása során: az első a méltányosság, ami a teszt belső műszaki minőségére utal. Ez biztosítja, hogy a vizsgázók egyenlő lehetőséget kapnak a teljesítményük bizonyítására. A második az érvényesség, mely a vizsgálati eredmények alapján hozott döntések megfelelőségére és indokoltságára utal. A harmadik pedig az igazságosság, azaz annak biztosítása, hogy a tesztek meghatározott célokra történő felhasználása indokolt, és bevezetésük nincs káros hatással a társadalomra. Ezek a tényezők összefüggésben állnak egymással, kölcsönösen hatnak egymásra (Hamid et.al., 2019). Choi (2008) arról ír, hogy mivel már a korai nyelvtanulás időszakában elkezdődik a tesztelés, a tanulók könnyen elveszítik motivációjukat, és hajlamosak csak a feleletválasztós tesztekre készülni, miközben a kommunikatív kompetenciáik kevésbé fejlődnek. Ugyanakkor nem találunk alternatívát rá, s a globális gazdasági versenyhelyzet sem kedvez a nyelvtudásmérés negatív hatásainak (Choi, 2008).

Érdemes említést tenni az intézményi nyelvi vizsgákról is. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény felhatalmazása alapján több felsőoktatási intézmény vezette be a nyelvi vizsgát. A törvény a nyelvvizsga-követelmény teljesítése alóli mentesség kérdéséről a 107. § (2) bekezdésével rendelkezik. Eszerint „az oklevél, illetve bizonyítvány megszerzéséhez előírt nyelvvizsga-követelmény teljesítése alól mentesülnek azok a szakirányú továbbképzésben, felsőfokú szakképzésben, főiskolai szintű képzésben vagy alapképzésben abszolutóriumot szerzett személyek, akik a sikeres záróvizsga napjától számított három éven belül nem mutatták be az általános nyelvvizsgát igazoló okiratot, és az adott intézmény által szervezett külön nyelvi vizsgát sikeresen teljesítik.” – tartalmazza a rendelkezés (net.jogtar.hu⁵). Ez a vizsga típus nem egyenértékű a nyelvvizsgával, nem elfogadott nyelvvizsgaként, csupán arra szolgál, hogy a hallgatók hozzájussanak a diplomájukhoz.

De miért látták szükségesnek törvény által megkövetelni a nyelvvizsgát? Gyakran hallhatjuk magyarázatként, hogy az angol nyelv korunk *lingua franca*-ja, mely ma egy közös, standard nyelvként jelenik meg a világban, s elkerülhetetlen a használata. A globális sikeresség elengedhetetlen kulcsaként jelenik meg a globális kompetenciák fejlesztése, s így az angol nyelvtudás is Davies (2011) szerint.

Az Európai Unió nyelvpolitikáját a European Commission (2019) által kiadott *Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* tartalmazza, mely szerint a két fő cél a nyelvtanulással kapcsolatban az, hogy a nyelvvel foglalkozókat ösztönözzék a nyelvtanulás elősegítésére, illetve a nyelvtanároknak megkönnyítsék a nyelvtanítás céljainak és módszereinek megválasztását (op.europa.eu⁶). Az Európai Tanács foglalkozik a különböző nyelveket beszélő európaiak közötti kommunikáció minőségének javításával, úgy vélik ugyanis, hogy a megfelelő kommunikáció nagyobb mobilitáshoz, szorosabb kapcsolatokhoz és jobb együttműködéshez vezet. Ezért támogatják azokat a nyelvtanulási és nyelvtanítási módszereket, amelyek elősegíthetik a függetlenebbé válást nyelvtudás terén. Elvárásként fogalmazzák meg a nyelvtanulás szervezésével foglalkozók irányába, hogy fókuszukban a

⁵ Forrás: Jogtár: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

⁶ Forrás: Publications Office of the European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en/format-HTML/source-110951199>

nyelvtanulók szükségletei, motivációjuk és forrásaik álljanak (www.europarl.europa.eu ⁷).

A munkavégzéshez szükséges készségeket és képességeket új mozgatórugók alakítják. „A nemzetgazdaság fejlődéséhez nélkülözhetetlen a megfelelően képzett, idegen nyelvet beszélő, felsőfokú végzettséggel rendelkező humán erőforrás rendelkezésre állása” – írja az ofa.hu⁸. Nunan (2012) tanulmánya azt mutatja, hogy az angol nyelv globális nyelvként történő megjelenése jelentős hatást gyakorol a politikákra és a gyakorlatokra minden országban. Azon személyek, akik felsőfokú végzettséggel és nyelvtudással rendelkeznek, nagyobb eséllyel szereznek, tartják meg vagy változtatnak munkahelyet, mint azok, akik azzal nem rendelkeznek. Mindemellett a munkaerőpiacon nem tudják kamatoztatni a felsőoktatásban eltöltött éveket diploma nélkül (Nunan, 2012).

Mivel a nyelvtanulás fő célja az idegennyelvű kommunikáció elősegítése, nem kérdés, hogy napjainkban miért csak készségeket mérő feladatokat tartalmaz minden típusú nyelvvizsga. Továbbá az sem kérdés, hogy a legalább B2 szintű komplex vizsga jelentősen befolyásolhatja a társadalmi mobilitást és nemzetköziesedést, hiszen annak az oktatáspolitikai által felruházott értéke jelentős (Fekete & Csépes, 2018). Kutatások alátámasztják, hogy az angol nyelv ismerete szoros összefüggésben áll a társadalmi mobilitással (Veroszta, 2010; Hrubos, 2012; Pusztai, 2009; Pusztai & Nagy, 2005). Fekete és Csépes (2018) tanulmányukban rávilágítanak, hogy a nők magasabb számban jelentkeznak nyelvvizsgára, azonban nyelvvizsgaszerezés tekintetében sikertelenebbek a férfiaknál. Megállapítják, hogy a nők inkább a nyelvvizsga megszerzésében látják megvalósulni nyelvtanulási sikerességüket szemben a férfiakkal, akiknek kevésbé számít a bizonyítvány (Fekete & Csépes, 2018; Fényes, 2010). A hazai nyelvvoktatásban a nyelvvizsga értéke megnőtt, hiszen a felvételi eljárás során szerezhető többletpontok általa, és a diplomaszerezéshez is szükséges nyelvvizsga

⁷ Forrás: Európai Parlament:
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hu/sheet/142/sprachenpolitik>

⁸ Forrás: OFA:
https://ofa.hu/files/Diplomamento/palyazati_felhivas_termeszetes_szemelyek_reszere_iu.pdf

bizonyítvány elengedhetlenné tette a felsőoktatásban tanulni vágyó diákok számára annak megszerzését.

Nem csupán az idegennyelv-tanulás, de a nyelvvizsgára való felkészülés során is egyre inkább új trendeket követnek, mely a technológia növekvő térnyerésének köszönhető. Satirepeci et.al. (2019) egy konkrét applikációt teszteltek különböző demográfiai háttérű török nyelvtanulók körében, akik nyelvvizsgára készültek. Tanulmányuk egyértelműen rámutatott arra, hogy a nyelvvizsgára való készülést elősegítő applikáció aktív tanulást biztosított és motiválta a tanulókat, azonban ennek a folyamatnak korlátozott hatása van a mély tanulás biztosítására. Pereira et.al. (2011) tanulmányuk során a szóbeli nyelvvizsgára történő felkészülés alatt a Web 2.0 eszközöket alkalmazták. Ez egy olyan nemzetközi platform, ahol jelentős kapcsolati háló építhető, jellemzője az együttműködés, együtt tanulás, mely nagy mértékben járulhat hozzá a kommunikációs kompetencia fejlődéséhez, s ezáltal a sikeres szóbeli nyelvvizsga megszerzéséhez. Egyre növekvő igény van tehát az interaktív, innovatív tananyagokra és eszközökre, az új tanulásszervezési formákra és módokra.

2020 jelentős oktatáspolitikai eseménye volt a nyelvvizsga követelmény elengedése az államvizsgát tett felsőoktatásban végzetteknek. A mintegy százötvenezer így kiadott diploma azonban nem oldotta meg azt a kérdést, hogy miért nem sikerül a magyar felsőoktatás végzettjei nem kis hányadának idegen nyelvi ismeretet szerezni tanulmányai végére (Kovács et.al., 2019). Ennek különféle okai lehetnek. 1996 óta a felsőoktatásban végző hallgatóknak B1 (alapfokú) illetve B2 (középfokú) szintű nyelvvizsgával kell rendelkezniük ahhoz, hogy megkapják a diplomájukat. Eleinte ez kiváltható volt intézményen belül tett nyelvi vizsgával, de a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 62§ (1) meghatározta a minimum szintet, mely szerint alapképzésen államilag elismert középfokú C típusú nyelvvizsga, mesterképzésen pedig a KKK-ban meghatározott államilag elismert nyelvvizsga megszerzése kötelező. Alapszakokon tehát a harmadik év végéig kell egy középfokú vizsgát tenni, mesterképzésben azonban felsőfokú vagy szakmai nyelvvizsgát is kérhetnek. Felmentés fogyatékoság esetén adható a 79/2006 (IV.5.) kormányrendelet melléklete szerint, illetve 40 éves kor felett (2003 július 1.-től a 2003/2004 tanév képzési ideje alatt vagy 2004

szeptemberétől a beiratkozás naptári évében betöltött 40. életév, ezt azonban megszüntették 2016-ban). Említést kell tennünk azokról a szakokról is, ahol két nyelvvizsga szükséges a diploma megszerzéséhez. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 51. § (1) bekezdése értelmében „A felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele a sikeres záróvizsga, továbbá – ha e törvény másképp nem rendelkezik – az előírt nyelvvizsga letétele. Ha a képzési és kimeneti követelmény szigorúbb feltételt nem állapít meg, az oklevél kiadásához a hallgatónak be kell mutatnia azt az okiratot, amely igazolja, hogy alapképzésben egy középfokú, „C” típusú általános nyelvi vagy középfokú (B2 szintű) általános nyelvi, komplex, mesterképzésben a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott, államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsgát tett (a továbbiakban: nyelvvizsga). A tantervben a felsőoktatási intézmény meghatározhatja, hogy milyen nyelvekből tett nyelvvizsgát fogad el, azzal a megkötéssel, hogy a középiskolai érettségi bizonyítvány által tanúsított, illetve az érettségi vizsgaként elfogadott nyelvvizsgát általános nyelvi – komplex – nyelvvizsgaként köteles elfogadni.” (net.jogtar.hu⁹) Az alábbi szakokon két, legalább B2 szintű (vagy szaknyelvvizsgálattal bővített) nyelvvizsga megléte a kimeneti követelmény: nemzetközi tanulmányok, nemzetközi gazdálkodás, gazdálkodás és menedzsment, turizmus és vendéglátás, idegennyelv mester képzés, illetve pszichológia mesterképzés (emmiugyfelszolgalat.gov.hu¹⁰).

Az Oktatási Hivatal több, mint 27 ezer olyan korábbi hallgatót tartott számon, akik 2005 előtt kezdték meg tanulmányaikat, de 2020-ig (a diploma nyelvvizsga nélküli kiadásáig: 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről 6.§) nem abszolváltak vagy elhalasztották az államvizsgát. Közülük az utóbbi két évben körülbelül 6400-an szerezték meg a nyelvvizsgát, s ezáltal a diplomát (oktatas.hu¹¹). A többieknek sincs azonban már hátra a diplomaszerzés a 2020-ban hozott rendelet értelmében, miszerint a Covid-19 által okozott vírushelyzetre való

⁹ Forrás: Jogtár: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

¹⁰ Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma: <https://emmiugyfelszolgalat.gov.hu/nyelvvizsga/altalanos-tudnivalok/altalanos-tudnivalok>

¹¹ Forrás: Oktatási Hivatal: https://dari.oktatas.hu/fir_stat_pub

tekintettel nyelvvizsga bizonyítvány bemutatása nélkül is megkaphatták a hallgatók a végzettségüket igazoló okiratot. Az Oktatási Hivatal szerint 27 082 olyan hallgató van, akik 2005 előtt kezdték meg felsőoktatási tanulmányaikat és 2015 előtt nem szereztek diplomát. Közülük azóta 2015-ben 3469-en, 2016-ban pedig 2933-an megszerezték a diplomát.” - írja az Oktatási Hivatal (oktatas.hu¹²). A 2020 augusztus 31.-i 101/2020 (IV.10) kormányrendelet alapján (nyelvvizsga szilencium) több, mint 120 ezer diploma került kiadásra. A Debreceni Egyetemen közel 12 ezer diploma került kiadásra, a gazdaságtudományi karán (ahol két nyelvvizsga a kimeneti követelmény) volt a legmagasabb az érintett hallgatók száma (megközelítőleg 4 ezer hallgató kaphatta meg diplomáját), ezt pedig a bölcsészettudományi kar követte közel ezer kiadott diplomával. A jóval alacsonyabb hallgatólétszámmal bíró Nyíregyházi Egyetemen több, mint hatezer diploma került nyelvvizsga nélküli kiadásra (ksh.hu¹³).

A 2013-ban indult, 3 milliárd forinttal támogatott Diplomamentő Program is a nyelvvizsga hiányt hivatott orvosolni. Bár ez a program már lezárult, mégis érdemes róla szót ejteni. Elsődlegesen az államvizsgát teljesített, de diplomával még nem rendelkező, és hallgatói jogviszonyban már nem álló uniós polgárok vehettek részt a képzésben. Ezen kívül közvetett célja volt még a programnak, hogy a célcsoport végzettségének megfelelő munkakörben tudjon elhelyezkedni a diplomája megszerzését követően (www.ofa.hu¹⁴). Míg a közoktatás nyelvtanításának célja az alaposabb nyelvtudás megszerzése (s ezáltal lassabb a haladás üteme), a Diplomamentő Program célzottan készítette a hallgatókat a nyelvvizsga megszerzésére. A jelentkezők alapszintről KER B2 nyelvi szintre juthattak a képzés során. Abban az esetben, ha nem került sor eredményes nyelvvizsgára, a résztvevőknek vissza kellett fizetniük az államilag finanszírozott nyelvtanfolyam árának a felét. A programban résztvevők 62,1%-nak sikerült nyelvvizsgát szereznie, ez összesen 6363 ember diplomaszerezését tette lehetővé. A program 2016 december 31-én zárult le (ofa.hu¹⁵).

¹² Forrás: Oktatási Hivatal: https://dari.oktatas.hu/fir_stat_pub

¹³ Forrás: KSH: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html#2020bantbbmint114ezervolthallgatvettetadiplojtanylvizsgamentestsnekkshnheten>

¹⁴ Forrás: OFA: <https://ofa.hu/hu/diplomamento>

¹⁵ Forrás : OFA: <https://ofa.hu/hu/diplomamento>

A 2016-os felsőoktatási stratégia értelmében 2020-tól csak azon tanulók nyerhettek volna felvételt egyetemi és főiskolai alapképzésekbe, akik B2 komplex nyelvvizsgával rendelkeznek. Egyik nézet szerint ez jobban ösztönözné a középiskolai nyelvvizsgaszerzést, azonban ez további vizsgálatokat igényel, melyek a közoktatásbeli idegennyelv-oktatás helyzetét tárják fel.

Alapvető kérdés, hogy vajon minden tanulónak azonos esélye van-e megtanulni egy idegen nyelvet a közoktatásban. További kérdés, hogy a tanulók ingyenesen jutnak hozzá ehhez a lehetőséghez, vagy fizetett különórák is szükségesek. Ha nem alkalmas arra a közoktatási nyelvoktatás, hogy a tanulókat társadalmi háttértől függetlenül felkészítse a B2 szintű nyelvvizsgára, s a diákok bizonyos csoportjainak szülei nem tudják finanszírozni gyermekeik extrakurrikuláris oktatását, ez azt jelenti, hogy számukra nem elérhető a diplomaszerzés. Amennyiben a nyelvvizsga hiánya a felsőoktatásba való belépés adminisztratív akadály, az feltételezésünk szerint jelentős hallgatói csoportokat zárhat ki a felsőoktatásból.

A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény módosításának T/15376 számú, az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról szóló törvényjavaslata tartalmazza a nyelvvizsgákra vonatkozó, 2018 január 1-től bevezetett pénzügyi támogatás feltételeit is. A felsőoktatási felvételi eljárásban 2020-tól alapkövetelmény lett volna a legalább egy, középfokú nyelvvizsga vagy nyelvi érettségi letétele, de ezt a követelményt eltörölték. 2018-tól a 35 év alatti állampolgároknak az első közép- vagy felsőfokú komplex nyelvvizsgát az állam finanszírozza, annak reményében, hogy a fiatal lakosság körében megnő a legalább egy idegen nyelvet beszélők aránya a csak anyanyelven kommunikálókéhoz képest. A törvény hat nyelvet, az angolt, németet, franciát, spanyolt, orosz és olaszt jelölte meg az ingyenes nyelvvizsgákra vonatkozóan. A mindenkori minimálbér 25 százalékáig térítik vissza a nyelvvizsga díját, így a maximális visszatérítendő összeg 34.500 forint, ami fedezi egy komplex

nyelvvizsga díját. Az állami hozzájárulás a sikeres nyelvvizsga letétele után folyósított visszatérítő jellegű támogatásnak minősül (mkogy.jogtar.hu¹⁶).

A sikeres és sikertelen nyelvtanulással több hazai és nemzetközi kutatás is foglalkozik (Polonyi & Mérő, 2007; Nikolov, 2001; Novák & Fónai, 2020; Lamb, 2012), azonban a nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők összehasonlítása terén kevesebb kutatás ismert. Albert (2004) arról ír, hogy a rosszul megválasztott nyelvtanulási stratégiák rosszul kombinált alkalmazása a sikertelenség fő oka. Azonban nem lehet meghatározni olyan stratégiát vagy stratégiákat, amelyek minden nyelvtanuló esetében működnének, mert azokat befolyásolja a tanuló személyisége és kultúrája (Polonyi & Mérő, 2007). Gardner (2010) arra az eredményre jutott, hogy a kogníció, az emóció, a külső hatások és a szociális háttérváltozók együttesen befolyásolják a nyelvtanulás kimenetelének sikerességét. Hosszú távon az adottságok és a motiváció a siker legfontosabb elemei Nikolov (2001) szerint, de a szülők iskolai végzettsége és nyelvi műveltsége is meghatározó. A nyelvtanulás körülményeit és a szülők iskolai végzettségének hatását egyéb kutatások is megerősítik, s kiemelik, hogy a tanuló szocioökonómiai és kulturális háttere igen nagy hatást gyakorol a nyelvtanulás sikerességére (Novák & Fónai, 2020; Lamb, 2012; Iwaniec, 2020; Davis-Kean, 2005; Stull, 2013). Az informális kapcsolatok hatása is beigazolódott az eredményességre (Pusztai, 2015) és az is, hogy a magasabb társadalmi osztályba tartozók ambíciózusabbak nyelvtanulás terén is (Sanjurjo et. al., 2017; Rintaningrum et. al., 2017; Iwaniec, 2020).

A sikertelen nyelvtanulást vizsgáló kutatások főként pszichológiai oldalról közelítik meg a problémát (képviselői Gardner, MacIntyre és Ling), melyek középosztálybeli tanulókat vizsgálnak, s nem veszik figyelembe a területi, társadalmi és kulturális különbségeket. Azonban disszertációnkban igen fontos elemekként jelennek meg ezek a tényezők.

A hazai idegennyelv-oktatás területén több probléma is felmerül. A közoktatásban zajló nyelvoktatás kereteit tekintve nem feltételeznénk, hogy az ne lenne hatékony: aránylag magas az óraszám, tantervek állnak az oktatók rendelkezésére és a tanárok képzettsége is megfelelőnek tűnik, hiszen csak nyelvszakos diplomával van lehetőség idegennyelv tanítására. Ezzel szemben a 9-

¹⁶ Forrás: Jogtár: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100155.TV>

10 éves korban kezdődő nyelvtanulás szembe megy a nemzetközi trendekkel, s kevésnek mondható azon közoktatási intézmények száma, ahol már 1-3. évfolyamokon tanulhatnak idegen nyelvet a diákok. Ezekben az osztályokban azonban nem segítik központi anyagok az oktatást, így nem feltétlenül működik megfelelően a nyelvoktatás. A diákok nyelvtanulásának útjában tehát már itt nyílik az olló, aminek következtében egyre nagyobb lesz a távolság diák és diák között a haladás tempója és az oktatás hatékonysága miatt. Problémát jelent ezen kívül még az is, hogy a tartalmi szabályozásokban megadott kimeneti szintek alapjául nem szolgál empirikus adat, ezért teljesíthetőségük nem mérhető. A 2012-es Nemzeti Alap Tantervben (NAT) megfogalmazott 8. osztály megemelt kimeneti szintjéhez adatok a valós szintről csupán az idegen nyelvi mérésekből nyerhetők, mellyel a későbbiekben foglalkozunk. Itt fontos megemlítenünk a Köznevelési Stratégia 2021-2030 által megfogalmazott, az idegennyelvi tudás fejlesztésére vonatkozó elveket. Az idegennyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztését tűzi ki célul, illetve az idegennyelvi mérés továbbfejlesztését is indokoltnak látja a tanulók nyelvtudásának minél pontosabb felmérése érdekében. A nyelvtanárokat és az infrastruktúrát illetően a pedagógusok saját idegennyelvi kompetenciáinak fejlesztése és a módszertani repertoárjuk bővítése a cél, illetve az idegennyelvi kompetenciafejlesztés korszerű infrastrukturális feltételeinek megteremtése (www.2015-2019.kormany.hu¹⁷).

Csejk (2017) azt írja, hogy bár a nyelvtanárok képzettek (de nem sokan rendelkeznek nyelvterületen szerzett tapasztalatokkal), mégis megállapítható, hogy az előírások szerint történő nyelvoktatás, miszerint nyelvtanári végzettséggel rendelkező nyelvtanár szinte minden iskolatípusban taníthat, nem feltétlenül hatékony. Az általános iskola alsó tagozatán történő nyelvoktatás ugyanis nem ugyanazt a módszertani felkészültséget igényli, mint a középiskolában. Megállapítja továbbá, hogy a nyelvórák számát tekintve körülbelül 400 óra elegendő a középszintű tudás, azaz B2 szintű nyelvvizsga megszerzésére, aminél a közoktatásban történő nyelvtanulás során jóval többet kapnak a diákok. A kapott órák száma valóban elegendő lehet ideális esetben a B2 szintű nyelvvizsga

¹⁷ Forrás: Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030: <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf>

elérésére, hiszen több, mint ezer nyelvórán részt vesznek a tanulók a középiskola elvégzéséig, azonban általánosságban véve egy megközelítőleg 800 órás tanterv tartalmazza azt a mennyiségű tananyagot és készségfejlesztést, ami a Közös Európai Referenciakeret szerinti közép szintű, azaz B2 nyelvtudáshoz szükséges. Ezt támasztják alá az új NAT kerettantervei is (oktatás.hu¹⁸), mely szerint 5-6. évfolyamon az idegennyelv alapóraszám 204, 7-8. évfolyamon szintén 204, 9-10. évfolyamon 204, majd 11-12. évfolyamon 248. Összességében tehát 860 alapórát biztosít. Általános célként fogalmazza meg a közép- és emelt szintű érettségire való differenciált felkészítést, de a szakasz végére a B2 szintű nyelvtudás elérését várják el.

Kérdés, hogy minden nyelvtanár fel tudja-e készíteni diákjait a nyelvvizsgára, hozzá tudja-e segíteni őket az említett kompetenciák elsajátításához és a készségeik fejlődéséhez. Dávid (2014) a nyelvvizsgáztatásban részt nem vevő nyelvtanárokat vizsgálta, s megállapította, hogy a legtöbb nyelvtanár nem vizsgaközpontban dolgozik és nem rendelkezik képzettséggel a nyelvtudás ezen típusú mérésére. Számukra tehát kevésbé átláthatók a vizsgarendszerek, nincs pontos tudásuk a tervezés, feladatkészítés, és vizsgáztatás folyamatáról. Hashemi (2011) szerint szintén döntő szerepe lehet a nyelvtanár képzettségének, de legalább annyira fontos a meggyőződése és a felfogása egy idegennyelv tanulásáról és tanításáról.

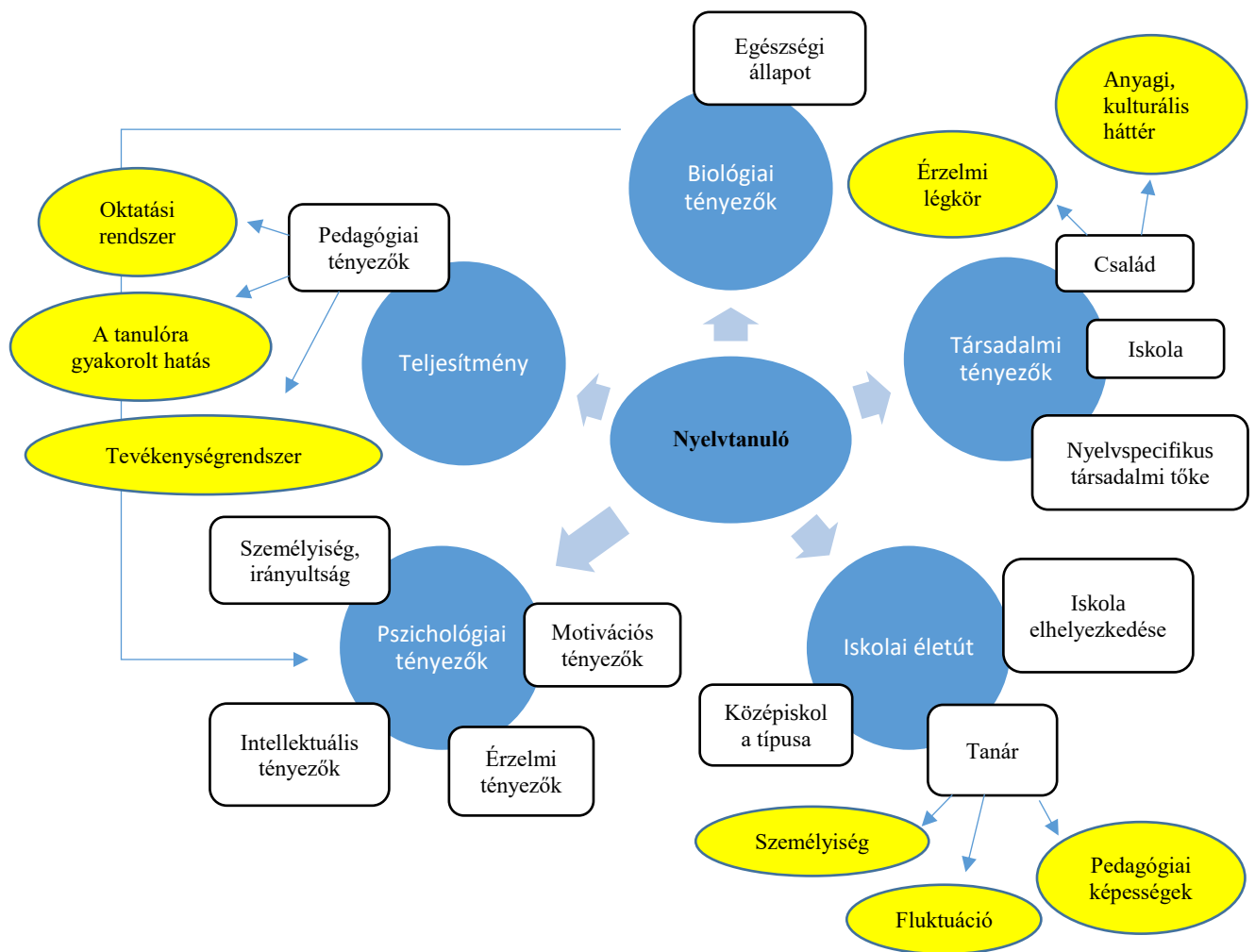
Egy másik megközelítése a problémának a személyes vonatkozások: a tanuló kognitív és affektív sajátosságai, tanulótípusok és azok szociobiológiája (életkor, nemek közötti különbségek, akkulturáció). A nyelvtanuló kognitív sajátosságait már számos kutató vizsgálta, s eredményeik közel azonosak: szoros összefüggést véltek felfedezni a nyelvtanulás sikeressége és a nyelvi képességek, az intelligencia, illetve a nyelvtanulási stratégiák között (Dörnyei, 2010; Dörnyei et.al., 2006; Polonyi & Mérő, 2007; Oxford, 1990). Az affektív sajátosságokat illetően kutatások megállapították, hogy a motiváció hiánya hátráltatja a nyelvtanulást, de az önbizalom és a nyelvi szorongás is hatással van a nyelv elsajátításának kimenetelére (Dörnyei et.al., 2016; Dörnyei et.al., 2006; Kálmán, 2016; Piniel & Albert, 2020). Esetünkben világos, hogy a cél (nyelvvizsga

¹⁸ Forrás: Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat

megszerzése) miatt nem affektív, hanem kognitív késztetésről beszélhetünk, hiszen egyértelműen tudja a hallgató, hogy ha nincs nyelvvizsga, akkor nincs diploma sem. Nem mondhatjuk, hogy nem motivált, itt inkább arról van szó, hogy tudja, ismeri a célt, de nincsenek meg a lehetőségei, több visszahúzó erő is hat rá.

Oktatáspolitikai szempontból is megállapíthatunk problémákat, amelyek akadályozó tényezők lehetnek a nyelvtanulásban. Ilyen például tervezéskor a kimeneti szintek fontossága a tanulási eredményekkel szemben, illetve az esélyegyenlőséget előtérbe helyező differenciált osztálytermi nyelvoktatással vagy az információs és kommunikációs technológiai eszközökre építő nyelvtanítással kapcsolatos továbbképzés hiánya. Ezen kívül az oktatási intézmények segítség hiányában nem tudnak lehetőséget biztosítani tanulóik számára a tanórán kívüli nyelvtanulásra, nem érdekeltek ugyanis az iskolák abban, hogy szakmai és anyagi támogatás nélkül felkészítsék a tanulókat a minimum B1 szintnél magasabbra. Öveges & Csizér (2018) megállapítja, hogy a hazai közoktatásban történő nyelvoktatás bajban van, eredményessége kérdéses.

A fent tárgyalt nyelvtanulást hátráltató tényezőket és az ez által okozott nyelvvizsgahiányt a következő ábra összegzi.



1. ábra A nyelvtanulói teljesítményt befolyásoló tényezők
Forrás: Saját szerkesztés

I.2. A nyelvtanulással kapcsolatos néhány korábbi kutatás

Az általunk vizsgálni kívánt nyelvvizsgahiányt viszonylag kevesen vizsgálták, de több tanulmány született már a nyelvtanulással, nyelvvoktatással és annak problémáival kapcsolatban, melyekből a következőkben kiemelünk néhányat. Az ebben a fejezetben tárgyalt tanulmányokat témakörökre bontjuk, melyek rendszerezését az alábbi táblázat mutatja. A kiemelt témakörök szorosan kapcsolódnak a vizsgálatunk tárgyához, azonban a többi témakör tárgyalását is fontos tartjuk, hiszen a nyelvvizsgahiány problémája sokrétű, annak megértéséhez a téma többoldalú megvilágítása elengedhetetlen.

2. táblázat A fejezetben tárgyalt témakörök

A nemzetközi szintű nyelvtudás fejlesztése (Coleman, Smit, Macaro)
Motiváció (Busse & Walter, McVeigh, Nikolov, Leong & Ahmadi, Arigita-García et.al.)
Pszichológiai vonatkozások (Horwitz, Seligman & Csíkszentmihályi, Frederickson, Naiman, stb.)
Szociolingvisztikai kutatások (Elaine & Stephenson, Tawfig; Brown, Matsumoto, Khalifa, stb.)
Mobileszközök által támogatott nyelvtanulás (Viberg & Grönlund, Szűcs et.al., Czékman et.al., stb.)
Sikertelen nyelvtanulás (Nikolov, Manzenara Pagés, Vann & Abraham, Sahinkarakas)
Idegennyelvi kompetenciák fejlesztése (Mohácsi & Spiczéné, László et.al., Szekeresné)
Idegennyelv elsajátítási kutatások (Carroll, Nikolov & Ottó, Sominé, Bacsó, stb.)
Hátrányos helyzet (Peters & Mullis, Smith et.al., Allington, Shields)
Nemek közötti különbségek (Glynn et.al., Öztürk & Gürbüz, Mohamad & Wahid)
A középiskolai nyelvtanulás eredményessége (Szemerszki, Csapó, Fehérvári)

Forrás: Saját szerkesztés

Először az angol nyelv, mint *lingua franca* terjedésének és tanításának vizsgálatával foglalkozó művekbe tekintünk, melyek annak megértésében segíthetnek, hogy miért tartják fontosnak nemzetközi szinten az angol nyelvű oktatás bevezetését a felsőoktatásban, ezáltal segítve a nyelvtudás fejlődését. James A. Coleman (2006) *English-medium teaching in European higher education* címmel megjelent tanulmánya átfogó képet fest az angol nyelv, mint *lingua franca* egyetemes tanításának terjedéséről az európai egyetemeken. Az írás meghatározza a változásokat a gyorsuló globalizáció és a piacosodás összefüggésében, elemzi azokat az erőket, amelyek az angol nyelv elfogadását hivatottak előidézni, valamint néhány olyan problémát, amelyek felgyorsíthatják az európai felsőoktatás „angolosodását”. Az olasz felsőoktatásra fókuszálva megállapította, hogy a nemzeti nyelv a nemzet identitásának fontos részeként jelenik meg, ezért a csak angol nyelvű oktatás bevezetése az egyetemekre szinte lehetetlen. A felsőoktatási intézmények így csupán a külföldi diákok Olaszországba való vonzására vezették be az alternatívaként választható angol nyelvű oktatást bizonyos szakokon. A szerző megállapítja, hogy az olasz diákok nyelvtudása általánosságban véve nem megfelelő az angol nyelven történő oktatáshoz, ami a követelményeknek való nem megfeleléshez vezetne és magában hordozná az alulteljesítés kockázatát. Ute Smit (2010) átfogó diskurzusa is az angol nyelv *lingua franca* szerepéről szól az európai oktatási rendszerben. A felsőoktatásbeli angol nyelvű oktatás európai és az angol

nyelvű világon kívüli virágzása óta ez az első olyan mű, amely etnográfiailag megágyazott analízist mutat be nemzetközi hallgatói csoportok körében, akik az angol nyelv funkcióját lingua franca-ként közelítik meg. Egy ilyen oktatási program teljes egészében történő vizsgálata révén a tanulmány kiterjeszti az ELF (English as Lingua Franca) diskurzus ismeretét, mivel újszerű betekintést nyújt az interakciós dinamikába, amely a gyakorlat oktatási közösségét alakítja és fejleszti. Ernesto Macaro et.al. (2017) szintén az angol nyelvű oktatás bevezetéséről írtak *A systematic review of English medium instruction in higher education* című tanulmányukban. Miután felvázolták, miért van sürgősen szükség az angol közegű oktatás (EMI) felsőoktatásban való kutatásának szisztematikus felülvizsgálatára, röviden összefoglalják a gyorsan növekvő EMI jelenséget a szélesebb értelemben vett kutatási területen, amelyben figyelembe veszik a tartalmat és a nyelvet, és összehasonlítják a felsőoktatási kutatási eredményeket az oktatás más fázisaiból származó eredményekkel. A felsőoktatásban végzett 83 tanulmány mélyreható felülvizsgálata az EMI különböző földrajzi területeken történő növekedését mutatja. Olyan tanulmányokat írnak le, amelyek az egyetemi tanárok hiedelmét és a diákok véleményét vizsgálták, mielőtt megpróbálták szintetizálni azt a bizonyítékot, hogy az angol nyelvtudás, mint második nyelv (L2) által közvetített tantárgyak oktatása az angol nyelvtudás fejlesztésében hasznos-e, anélkül, hogy káros hatással lenne a tartalomra. Arra a következtetésre jutottak, hogy az érdekeltek komoly aggodalmakkal szembesülnek az EMI bevezetésével és végrehajtásával kapcsolatban, illetve az eddigi kutatási bizonyítékok nem elégségesek ahhoz, hogy azt állítsák, hogy az EMI a nyelvtanulás előnyeit élvezi, és nem is érinti hátrányosan a tartalomtanulást. Nincsen elegendő tanulmány, amely az osztálytermi diskurzuson keresztül azt mutatja be, milyen gyakorlati megoldások vezethetnek előnyös kimenetelhez. Ez az elégtelenség, amit vitatnak, részben a kutatási módszertani problémáknak köszönhető, mind mikro-, mind makro szinten.

A nyelvtanulás sikerességének egyik legfőbb kulcsa a motiváció, így nem meglepő, hogy számtalan kutató foglalkozik ezzel a témakörrel is. Bár értekezésünk középpontjában nem a motiváció áll, feltételezésünk szerint a szociokulturális változókkal igen szoros kapcsolatba hozható. Vera Busse és

Catherine Walter (2013) tanulmánya *Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes* címmel első éves modern nyelvszakos, német kurzusra járó tanulókat vizsgált két egyesült királysági egyetemen. Elsősorban motivációs szempontból tanulmányozták a hallgatókat longitudinális vegyes módszereket használva annak érdekében, hogy megtudhassák a motivációs attribútumok idő- és kontextus érzékeny természetének jellemzőit. A tanulmányból kiderül, hogy bár a tanulók eltökélt szándéka az, hogy jól beszéljék a német nyelvet, a nyelv iránti elkötelezettségük csökkenni látszik a tanfolyam előrehaladtával. A belső motiváció és az önhatékonyságban való hit csökkenésének kapcsolatában vélik a szerzők megjelenni a változást. A tanulmány pedagógiai javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy hogyan kezelje az első éves idegen nyelv szakos hallgató a csökkenő motivációt. McVeigh (2004) a japán idegennyelv-oktatást vizsgálja meg a felsőoktatásban. Szerinte a japán felsőoktatás idegennyelv-oktatásának gyengése a motiváció problémájára vezethető vissza: a lelkesedés szerintük az önfejlesztés impulzusát akadályozza. Marianne Nikolov az egyik legtöbbször említett hazai kutató, ha nyelvvoktatásról van szó. *A study of Hungarian children's foreign language learning motivation* (1999) című tanulmánya például a 6 és 14 év közötti magyar diákok attitűdjeit és motivációit elemzi a tekintetben, hogy miért tanulnak idegen nyelvet, milyen a hozzáállásuk az iskolai tárgyakhoz és mely osztálytermi tevékenységeket részesítik előnyben. Ebbe a nyolc évig tartó, 1977-ben kezdődő vizsgálatba három gyerekcsoport került bevonásra. Az eredmények általános pozitív attitűdöt mutatnak a tanulási környezet, a tevékenységek, a feladatok és a belső motiváció szempontjából. Ezen kívül erős érzelmi kapocs fűzi őket a tanárhoz, ami fokozatosan gyengülni látszik idővel mindhárom csoport esetében. Nikolov egy másik tanulmánya, az *Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja* (2003) a nyelvtanulási attitűdöt, a motivációt és az iskolai nyelvválasztást vizsgálja. 2000-ben gyűjtötték a felmérés adatait 2000 megyei mérő biztosok segítségével, majd ezt követte az értékelés, az adatfeldolgozás és az elemzés. A kutatás eredménye az lett, hogy a nyolcadikosok között a legmagasabb azon tanulók aránya, akik nem szándékoznak további nyelvtanulást folytatni, főleg, akik németet tanulnak. Azonban azok aránya, akik

két nyelvből tervezik a felsőfokú végzettség megszerzését magasabb azok arányától, akik a nyelvtanulás abbahagyását fontolgatják. Összefoglalva, a tanulók nyelvtanulási tervei mind angol, mind pedig német nyelvből pozitív attitűdöket és motiváltságot tükröznek, s a diákok többsége nyelvvizsgát vagy érettségit szeretne tenni valamelyik nyelvből. Leong & Ahmadi (2017) tanulmányukban arra mutatnak rá, hogy a beszédkészség fejlődése a motiváció növekedésének eredménye. A kollaboratív nyelvtanulási környezet motiváló hatása például kedvez a beszédkészség fejlődésének. Arigita-García et.al. (2021) szerint a motiváció fenntartása érdekében a legfontosabb tényezők, hogy a nyelvtanuló önként válassza az idegennyelv tanulását, és ne jelenjen meg a nyelvtanulási szorongás tanulmányai során.

A nyelvtanulás pszichológiai vonatkozásairól is érdemes szót ejtenünk, hiszen a nyelvtanuláshoz való hozzáállás befolyásolja annak sikerességét. Míg korábban csak a Horwitz et.al. (1991) nyomán előtérbe kerülő nyelvi szorongást vizsgálták, ma a pozitív pszichológia (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000) térnyerésével összefüggésbe hozható pozitív attitűd vizsgálatok is napvilágot látnak a nyelvtanulás területén is. Fredrickson (2003) *broaden and build* (szélesít és épít) elmélete a pozitív érzelmeknek azon hatását hangsúlyozza, hogy pozitív érzelmek átélése során az emberek befogadóvá válnak, s ezáltal épülnek jövőbeni készségeik és erőforrásaik. Ezt az elméletet számos szerző (MacIntyre & Gregersen, 2012; MacIntyre & Mercer, 2014; Dewaele & MacIntyre, 2014) is relevánsnak tekinti az idegennyelv-elsajátítás szempontjából. A nemzetközi szakirodalomban a pszichológiai magyarázatok kapják a nagyobb hangsúlyt a sikertelen nyelvtanulás terén, azonban nem veszik figyelembe a területi és a társadalmi különbségeket. A nyelvtanulók érzelmi állapota és nyelvtanulási sikerességük közötti kapcsolat sem új keletű elképzelés. Krashen (1976) elsőként próbálta leírni, hogy milyen folyamat megy végbe, amikor a nyelvtanuló szorong a nyelvórán. Elmélete szerint az *input* (bemenet) feldolgozását akadályozzák a negatív érzelmek, mely a nyelvtanulás kudarcához vezet. Pedagógiai szakirodalom szerint, a reményvesztettség egyértelműen együtt jár az alacsony teljesítménnyel (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Albert et.al. (2019) egy olyan kérdőívet dolgoztak ki, mellyel vizsgálni tudták a tanulók átélt érzelmeinek viszonylag széles skáláját (11

féle érzelem). Egy gimnázium két tanítási nyelvű és általános tagozatra járó diákjait vizsgálták, s eredményeik alátámasztották a szakirodalomban leírtakat. Elaine Hewitt és Jean Stephenson *Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study* című 2011-es tanulmányukban arra tesznek kísérletet, hogy felmérjék az egyetemi idegennyelv-hallgatók által tapasztalt nyelvi szorongás hatását szóbeli vizsga során. A varianciaanalíziseket három szinten (alacsony, közepes és magas) a beszédzavar és a nyelvi szorongás közötti összefüggések értékelésére használták. Az egyéni interjúkat a kiválasztott diákokkal közvetlenül a szóbeli vizsga után tartották. A kutatók több szempontból is megerősítették eredményeik bizonyos aspektusait. Néhány eltérő eredmény merült fel. A tanulási stratégiákkal kapcsolatban az az eredmény született, hogy az alacsony nyelvtudással rendelkezők a fordítás és a memorizálás módszerét használják a szóbeli vizsgára való felkészülés során. Ezen kívül megállapították, hogy ugyanezen csoport úgy vélte, hogy semmit nem tehetnek a vizsga során érzett idegességük enyhítésére, míg a magasabb nyelvi szinten álló egyének izgalmaik ellenére lehetőségként fogták fel a vizsgát arra, hogy tudásukat használják és megmutassák. A tanulmány statisztikailag szignifikáns korrelációra mutat rá a nyelvi szorongás és a szóbeli teljesítmény között. Továbbá az extrovertált nyelvtanuló sikeresebb, mert könnyebben tudja elsajátítani az idegennyelvet, mint az introvertált (Naiman, 1975).

A szociolinvisztikai kutatások is rámutatnak az általunk vizsgált nyelvvizsgahiány alapjául szolgáló számos témára. Tawfig (2020) elmélete szerint a sikeres nyelvtanulás egyik fontos kulcsa, az attitűd olyan értékek sorából áll, mint például a kitartásért felelős érzelmi felkészültség, vagy a motivációt fenntartó pozitív hozzáállás. A sikeres nyelvtanulást hátráltató negatív attitűdöt kialakító tényezők közé sorolja a tanár személyével kapcsolatos percepciókat, a célnyelvi kultúra iránti ellenérzéseket, illetve a tantervi problémák miatt kialakult negatív hozzáállást (Tawfig, 2020). Továbbá Brown (2000) is arról ír tanulmányában, hogy a pozitív sztereotípiák a célnyelvi kultúra iránt erősítik az idegennyelv elsajátításának mértékét. Matsumoto (2012) szerint a nyelvtanulási kulturális környezet hatással van a nyelvtanuló motiváltságára. A tanulmány rámutat, hogy a mindennapi tanulmányaikkal és a tanulási kontextussal kapcsolatos percepcióik

szoros kapcsolatban állnak a kulturális háttérükkel. Khalifa (2011) tanulmányában pedig azt hangsúlyozza, hogy azok, akik korai életkorban (5-6) kezdik a nyelvtanulást, magasabb szitű tudást tudnak elérni, mint azok, akik később kezdik (12-13). Továbbá az egyéni különbségek, mint a motiváció, az attitűd, a kor, az intelligencia, a nyelvérzék, a tanulási stílus és a személyiség vizsgálata is elengedhetetlen, ha a sikeres nyelvtanulást kutatjuk (Khasinah, 2014). Ezen tényezők vizsgálata nélkül tehát nem tudunk teljes képet kapni arról, hogy mik okozzák a nyelvtanulás sikertelen kimenetelét.

Érdeemes említést tennünk továbbá a mobileszközök által támogatott nyelvtanulásról szóló vizsgálatokról is, hiszen feltételezhető annak pozitív hatása. Olga Viberg és Åke Grönlund (2013) Svédországban és Kínában vizsgálták meg a mobil eszközök használatának hatását az idegennyelv-tanulásra a felsőoktatásban. Tanulmányukban a diákok mobil technológiával kapcsolatos attitűdjére voltak kíváncsiak, s hogy az életkor, a nem vagy a kulturális tényezők befolyásolják-e ezeket az attitűdöket a nyelvtanulás irányában. Ebben a felmérésben összesen 345 diák vett részt Kínában (Yunnan Egyetem) és Svédországban (Dalarna Egyetem). Hofstede kulturális dimenzióit használták a diákok kulturális nézőpontjainak megközelítése céljából, mivel ezek a dimenziók bizonyos értékeket képviselnek, amelyek befolyásolhatják a technika és a tanulás egyéni és kombinált faktorait. Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadóknak a mobil tanuláshoz való hozzáállása nagyon pozitív, az individualizáció a legpozitívabb (83%), majd ezt követi az együttműködés (74%) és a hitelesség (73%). A statisztikai elemzés azt mutatja, hogy a Hofstede féle tényezők nem tudják megmagyarázni a választott mintában a mobil-támogatott nyelvtanulásbeli különbségeket. A személyes tényezők között a nemet azonosítják, amely előre jelzi a diákok mobil eszközökhöz való viszonyának különbségét. Ez a tanulmány azt mutatja, hogy a technológia maga a legfontosabb kultúraformáló tényező. Szűcs Róbert Sándor et. al. 2013-ban végeztek kutatást *A pályakezdő diplomásokkal szemben támasztott nyelvi elvárások felmérése kvantitatív kutatással* címmel. A szerzők szerint, mivel a bizonyítvány mellett napjainkban egy friss diplomásnak beszélnie kell legalább egy idegen nyelvet a munkaerőpiac elvárásai miatt, az egyetemeknek és főiskoláknak változtatniuk kell a nyelvi képzéssel kapcsolatos politikájukon. A

mai fiatalok számára a számítógépen végezhető feladatok könnyebbnek és érdekesebbnek tűnnek, ezért a nyelvi órák többségét olyan tantermekben kellene tartani, amelyekben az internet elérhető. A szóbeli és írásbeli feladatok elvégzésén túl a számítógépen készíthető és e-mailben beküldendő feladatokkal növelhető a hallgatók érdeklődése a feladatok iránt. Czékmán et. al. (2017) szerint nem túl racionális bármilyen pozitív hatást várni a nyelvoktatásban kizárólag a mobil eszközökre alapozva, azonban a probléma-alapú tanulási környezet gazdagítható az IKT eszközök alkalmazásának lehetőségével. Az IKT-val támogatott tanulás során számos esetben valamilyen projekttermék, előadás vagy prezentáció készül el, mely igen jelentős önmotiváló mechanizmust indít el Moursund (2005) szerint. A motivációs kutatásokon belül az elmúlt években jelentősen megnőtt a gamifikáció idegennyelvoktatásban betöltött szerepét vizsgáló tanulmányok száma is. A játékosításnak nem csupán a motivációs szerepét emelik ki, hanem a tanulásszervezési mintázatokra ható szervező erejét is (Rigóczki, 2006). A megváltozott technológiai hatások miatt új típusú tanulási formák jelennek meg, melyek hatással vannak az önszabályozás fogalmi hátterére, újraértelmezik azt, és ennek hatására a tanulói és a tanári szerepek is átrendeződnek (Al-Hoorie, 2017). A tanár a háttérben marad, irányító szerepét elveszíti, de folyamatos megfigyelőként, monitorként jelen van (Patton, 2012). A technológia térnyerése miatt az oktatás digitalizációja lehetővé tette, hogy a gamifikáció (játékosítás) megjelenjen a tanulási és a tanítási folyamatokban is. A digitális nemzedék másképp viszonyul az információhoz és annak feldolgozásához, s ez a tény nemcsak újfajta tanulási stratégiákat és tanulói stílusokat eredményez, hanem új oktatási szemlélethez is vezet (Prensky, 2011; Asztalos, 2015). A hagyományos nyelvoktatáshoz viszonyítva kiemelhető egy igen jelentős érdeme a gamifikációnak, mégpedig a differenciált tanulás lehetősége. A nyelvtanuló egyéni tempóban haladhat, egyéni értékelésben részesül, lehetősége van felzárkózni, a számonkérés sajátos, s mindez hatással van a motivációjára (Prieara, 2015). Hajba (2015) kiemeli, hogy a játékosítás előnye, hogy a tanuló szabadon mozoghat egy keretrendszeren belül, és lehetőség nyílik arra, hogy ne egymáshoz mérjük őket, hanem saját magukhoz. Sun (2019) tanulmányában pedig arról ír, hogy a nyelvtanárok jártassága a multimédiás eszközök használatában elengedhetetlen

ahhoz, hogy a nyelvtanuló nemzedék motiváltságát fenntartsák, s ezzel hozzájáruljanak a nyelvtanulás sikerességéhez.

A nyelvtanulás sikertelenségének vizsgálatával is jelentős számú tanulmányban találkozhatunk. Ez igen összetett probléma, mely átfogó vizsgálatot kíván meg és értekezésünkben is fontos tényezőként jelenik meg. Nikolov (2001) megkísérelte a sikertelen nyelvtanulás tényezőinek feltárását az *A study of unsuccessful language learners* című tanulmányában. Ez a kvalitatív kutatás feltárja, hogy a felnőttkori nyelvtudás szintjét miként befolyásolja az attitűd, a motiváció, a korai nyelvtanulás, az osztálytermi élmények, a tanárok, a tananyagok és más tényezők a magyar nyelvvizsgával nem rendelkezők esetében. A szerző megállapította, hogy hosszú távon az adottságok és a motiváció a siker legfontosabb elemei, azonban nem állt rendelkezésre elegendő empirikus bizonyíték annak leírására, hogy hogyan befolyásolják a személyiségváltozók, az osztályhoz kapcsolódó változók és más tényezők az idegen nyelv összefüggéseit. A kutatási kérdések arra irányulnak, hogy feltárják a különböző változókat az idegennyelv-tanulás sikerességével vagy kudarcával kapcsolatban. Marina Manzanera Pagés 2015-ben *Successful and Unsuccessful English Learners: the use of learning strategies as an indicator of L2 (lack of) success* címmel írt tanulmánya összehasonlítja a nyelvvizsgázottakat és nyelvvizsgával nem rendelkezőket tekintetbe véve számos egyéni különbséget, mint például a személyiséget, motivációt, nyelvtanulási elkötelezettséget és a tanulási stratégiák használatát. Tizenhat haladó szintű nyelvtudással rendelkező, nyelviskolában tanuló diákot vontak be a tanulmányba, és a tanár megállapítása, az órai teljesítményük és a vizsgákon szerzett jegyeik alapján sikeres, illetve sikertelen csoportokba kerültek besorolásra. Kimutatták, hogy az idegen nyelv sikeres elsajátításának legfőbb alkotói a magas szintű motiváció, az iskolán kívüli tanulásba fektetett nagy mennyiségű idő, a tanulási stratégiák hatékony használata, a személyiség és a nyelvtanulásba vetett hit. A megállapítások arra is rámutatnak, hogy a különböző tényezők kölcsönösen összefügghetnek egymással. Vann & Abraham (1990) tanulmányukban arra az eredményre jutnak, hogy a sikertelen tanulók sokszor aktív stratégiahasználók, azonban nem megfelelő stratégiákat alkalmaztak. Ezen kívül a problémamegoldási megközelítésük alulmarad a sikeres nyelvtanulókkal szemben. Sahinkarakas

(2011) sikertelen nyelvtanulással kapcsolatos vizsgálatának eredményei szerint a siker elengedhetetlen tényezői a tanár személyisége, és annak ténye, hogy a tanár tisztában van-e a diákjai értékeivel.

Az idegennyelvi kompetenciák fejlesztése, annak mérése és értékelése is számos kutatás tárgyát képezik, melyeket a következőkben tárgyalunk. *Idegen nyelvi kompetencia-elvárások és igények az észak-alföldi és észak-magyarországi régióban* címmel Mohácsi Márta és Spiczéné Bukovszki Edit végzett kutatást 2012-ben. Elemzésükben vezető beosztású felsőfokú végzettséggel rendelkező egyéneket kérdeztek a nyelvtudás szerepéről, a motivációról és a tanítási, illetve tanulási módszerekről. Empirikus kutatásuk célja az volt, hogy rávilágítsanak az elvárt nyelvi kompetenciákra, azok munkahelyi egységességére. A fejleszthető tudás, a készségek és a személyes adottságok szolgáltak felmérésük alapjául. Véleményük szerint az emberi tudás és a személyes kompetenciák szoros összefüggésben vannak. László et. al. 2013-ban végeztek kutatást *A munkaerőpiacon szükséges nyelvi kompetenciák feltérképezése kvalitatív eszközökkel* címmel. Kutatásuk eredménye szerint a nyelvtudással rendelkező álláskeresőknél jelentősen több lehetőség áll, főleg multinacionális vállalatoknál. *Módszertani paradigmaváltás a főiskolai idegennyelv-oktatásban* címmel Szekeresné Pinczés Erzsébet írt tanulmányt 2014-ben, miszerint nem könnyű áthidalni a munkaerőpiac és a diákok idegen nyelvi kompetenciája közötti űrt, főleg, hogy a munkahelyi elvárás magasabb középfokú (B2) szintnél. A nyelvtanulás online lehetőségeit vizsgálja, az ún. *blended learning*-et tartja a jövő lehetőségének online és offline tananyag alkalmazásával egyaránt. Véleménye szerint, ha nagyobb lenne a verseny a felsőoktatásba való bekerülésben és csak a tanulni vágyók kerülnének be, akkor jóval kevesebb lenne azon végzett hallgatók aránya, akiknek nem sikerül nyelvvizsgát szerezniük tanulmányaik befejezéséig.

Idegennyelv-elsajátítási kutatások terén számos kiemelkedő kutató nevét említhetjük. Carroll (1962) nyelvérzékmérési kutatásainak célja az volt, hogy kiszűrjék a hatékony nyelvtanulókat, s bár nem sorolták őket jó, illetve rossz nyelvérzéssel rendelkező csoportokba, Nikolov és Ottó (2006) szerint ez a dichotómia máig jellemzi a nyelvérzék terminusát. Kutatásaikban inkább prediktív attribútumnak vélik a nyelvérzéket, mely a tanuló nyelvtanulásának

hatékonyságát és gyorsaságát jelzi előre, illetve azt, hogy vélhetően mely kompetencia elsajátítása során ütközhet nehézségekbe. Azonban lehet a nyelvtanulás sikeres annak ellenére is, hogy bármely kompetencia értéke elmarad a többitől. A hazai szakirodalomban igen kevés nyelvelvértékkutatás lelhető fel (Ottó, Sominé, Bacsa, Nikolov, Kiss), azonban eredményeik említést érdemelnek. Ottó István (1996, 2003) nevéhez fűződik az első ismert és elismert nyelvérték mérő teszt, a Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt (MENYÉT), mely magyar nyelvű, és melyet kimondottan a Magyarországon idegennyelvet tanuló felnőttek tanulási körülményeire adaptáltak (Kormos & Sáfár, 2006). A fiatalabb korosztály számára 2004-ben, majd 2009-ben Kiss fejlesztett ki hasonló tesztet. Nagymintás kutatásában Bacsa (2014) egy viszonylag keveset kutatott területét elemezte a nyelvtanulásnak: a hallás utáni szövegértést. Kiss (2004) nyelvelsajátítási mérőeszközét használva 5-6. évfolyamos diákok beszédértését elemezte. Vizsgálata fókuszában az egyéni különbségek megismerése és azok hallás utáni szövegértés-fejlődésére való hatása áll. Eredményként megállapítja, hogy az idegennyelv-elsajátítás hasonlít az anyanyelv elsajátítására, ahol kiemelkedő szerepet játszik a memória és a hallás utáni nyelvi bemenet (Bacsa, 2014; MacWhinney, 2005; Skehan, 1989). Emellett rámutat, hogy az általános iskolai nyelvvoktatásnak a beszédértést és a beszédkézséget kell előtérbe helyeznie. A vonatkozó nemzetközi kutatások egy része arra az eredményre jut, hogy az idegennyelv-tanulás sikerében kiemelkedően fontos szerepe van a nyelvértéknek (Wen et.al., 2015; Sparks et.al., 2012). Kimutatták továbbá, hogy a munkamemória erősen korrelál a nyelvértékkel (Wesche, 1981; Robinson, 2005; Sasaki, 1996), a motiváció és a nyelvérték között azonban nem figyelhető meg összefüggés (Li, 2015). A nyelvértékkutatások tehát többnyire önmagában vizsgálva vagy a motiváció vonatkozásában szolgálnak eredménnyel. Szabó Fruzsina (2020) doktori értekezésében azonban a hátrányos helyzetű tanulók esetében vizsgálja azt, s eredményként megállapítja, hogy a nyelvérték nem független a nyelvtanuló társadalmi helyzetétől.

Az eddig említett, nyelvtanulást elemző elméletek és kutatások mellett nagy jelentőséggel bír a hátrányos helyzet vizsgálata is, mely értekezésünkben fontos változóként jelenik meg. Számos tanulmány keresi az összefüggést a társadalmi

háttérváltozók és az iskolai eredményesség között. Ezek hangsúlyozzák az anyai iskolázottság jelentőségét, mely jobban befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét, mint az apa iskolázottsága (Peters & Mullis, 1997; Smith et.al., 1997). Shields (1991) és Allington (1991) is rámutat, hogy csökkenthető a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása pozitív osztálytermi környezettel, rendszeres és megerősítő szülő-tanár kapcsolattal, illetve a tanterv készségorientált módosításával (Hajdúné, 2010; Széll, 2015). Számos kutatás arra is rávilágít, hogy a hátrányos helyzet gyengébb stimulációval is jár, hiszen ezek a gyerekek kevesebb kulturális élményben részesülnek, valamint kisebb számú játékkal és könyvvel rendelkeznek, s az alacsonyabb kognitív stimuláció eredményeképp a tanulási kompetenciák fejlődése is alábbhagy (Neville et.al., 2013; Farah & Hackman, 2012; Hackman et.al., 2010). A hátrányos helyzet azonban nem csupán szocioökonómiai fogalom, hiszen nem csak az anyagi hátrányban élő gyermek válhat hátrányos helyzetűvé. Jelen disszertáció szempontjából a nyelvi hátrány fogalma megkerülhetetlen. A korábban gyakori oktatásszociológiai megközelítés helyett Oláh Örsi (2005) szociolingvisztikai szempontból vizsgálja a hátrányos helyzetű tanulókat. Tanulmányában kiemeli, hogy a kompetenciamérések alapján a szövegértés és az iskolai teljesítmény között összefüggés mutatható ki, valamint a nyelvi hátrány legfőbb következménye az általános szövegértésben tapasztalható. Mivel a nyelvi hátrány az idegennyelv elsajátítására hatással van, arra következtethetünk, hogy a nyelvvizsga megszerzésének esélyeit csökkenti (Sominé, 2011; Szabó, 2020).

Nyelvtanulás szempontjából a nemek közötti különbséget illetően Glynn et.al. (2007) úgy vélik, hogy a nők szorgalmasabbak, és a tanulással kapcsolatos kitartásuk és fegyelmük is nagyobb a férfiakénál, azonban jelentősebb mértékben élik meg a stresszt kommunikáció során, mely hátráltathatja ezen kompetencia fejlődését. Továbbá kutatók azt is alátámasztották, hogy a nők inkább törekednek a tökéletességre, s átgondolt, helyes mondatokkal szeretnék kifejezni magukat, mely szintén gátat szabhat verbális kompetenciájuk fejlődésnek (Öztürk & Gürbüz, 2013; Mohamad & Wahid, 2009).

A középiskolai nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata kapcsán is említhetünk kutatásokat. Szemerszki (2015) eredményei szerint a középiskolai eredményességet a felvételi szelekció jelentősen befolyásolja, hiszen leginkább a szerkezetváltó gimnáziumok válogatják ki a jobb képességű és jobb családi háttérű tanulókat, míg a szakképzésbe inkább hátrányos helyzetű, kevésbé motivált és alacsonyabb tudásszinttel rendelkezők kerülnek. Szemerszki (2015) kiemeli a tudatos iskolaválasztás problémáját az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők közül, s megállapítja, hogy ha a tanuló olyan oktatási intézményben folytatja tanulmányait, amely szándékában állt, az jelentős mértékben járul hozzá tanulmányai sikerességéhez. Kutatók úgy vélik, hogy bár már az általános iskola kiválasztására is van lehetőség, a középiskolában jóval nagyobb arányú a szelekció hatása (Csapó, 2002; Fehérvári, 2008; Bacskai, 2015). A képességmérő tesztek eredményei alapján is megállapíthatók az osztályok és intézmények közötti különbségek (Csapó, 2003). Továbbá az iskola elhelyezkedése, azaz a település mérete is befolyásoló tényező (Csapó, 2002). Varga (2008) a pedagóguskínálatot vizsgálta és arra az eredményre jutott, hogy a kedvezőbb helyzetű intézményekben nagyobb a kínálat. A hátrányos helyzetű iskolák több pályakezdő vagy 50 évnél idősebb tanárt alkalmaznak és a kutatás eredményei *megerősítették a rosszabb szociális összetételű iskola – kevésbé jó tanár* feltételezést is. A tanárok fluktuációja szintén negatív hatást gyakorol az eredményességre, s ezen tényezők hatással lehetnek a tanulók teljesítménykülönbségeinek fennmaradására vagy annak növekedésére (Varga, 2008; Bacskai, 2015). Az idegennyelv-tanulás sikerességét illetően a nyelvtanulás körülményei a gimnáziumokban kedvezőbbnek mutatkoznak a szakgimnáziumokkal (korábbi néven szakközépiskola) szemben, befolyásoló tényezőként jelenik meg a szülők iskolai végzettsége és a nyelvtudás fontosságáról alkotott véleményük, azonban nem mutatható ki annak összefüggése a nyelvórák heti számával Novák és Fónai (2020) kutatása szerint.

I.3. A vizsgálni kívánt probléma

A disszertációnkban vizsgálni kívánt kérdések a nyelvvizsgahiány problémájának megközelítési lehetőségeit vizsgáló előkutatásunk során rajzolódtak ki egyértelműen számunkra. E csoport vizsgálatának fontos tényezői a szocioökonómiai státusuk, az iskolai életútjuk, a nyelvtanulói biográfiájuk, a kulturális tőkéjük, a nyelv-specifikus társadalmi és kulturális tőkéjük, a nyelvtanuló típusuk, a nyelvpedagógiai vonatkozásaik, a lemorzsolódásuk oka(i) és a nyelvtanulási attitűdjeik voltak. Vizsgálni kívánjuk tehát e tényezők összefüggéseit, a minta alapján megválaszoljuk a nyelvvizsga hiányában történő lemorzsolódás fő okainak kérdését, és meg kívánjuk vizsgálni a hipotéziseinket.

A nyelvvizsgahiány problémája szempontjából a valós nyelvtudás és a nyelvvizsga meglétének kapcsolata nem jelentős, így azt nem kívánjuk megvizsgálni a kutatásunkban. Kérdés, hogy a nyelvvizsga különböző típusai vajon valós idegennyelvi kompetenciát mérnek-e, illetve, hogy a jó idegennyelvi kompetenciákkal rendelkezők egésze tett-e nyelvvizsgát (esetleg nem volt érdekében vizsgát tenni), ez azonban a jelen dolgozatban nem kerül vizsgálat alá. A nyelvvizsgahiány jelenségének megértése érdekében azt a célt tűztük ki, hogy feltárjuk annak okát, hogy miért nem szereznek egyes hallgatók nyelvvizsgát egyetemi vagy főiskolai éveik végéig, s ezzel nem jutnak hozzá a diplomájukhoz. Ez a kutatás azért indokolt, mert ez által szeretnénk felhívni a figyelmet az országunkban zajló nyelvoktatás problémáira, hiányosságaira, a hátrányos helyzet hatásának mérséklésének fontosságára és a nyelvtudás hasznosságára. Kutatásunk nem terjed ki a nyelvvizsga szilenciumra, azaz a diplomák 2020-ban és 2021-ben történő nyelvvizsga nélküli kiadására, amely új helyzetet teremtett. Ez egy új kutatást igényelne, mely kívül esik a dolgozat témáján. Emellett a nyelvvizsga elengedése átmeneti helyzetnek bizonyul, tehát az általunk vizsgált diplomát nem szerző hallgatók újratermelődése várható. Azonban a továbbiakban szándékunkban áll egy olyan empirikus kutatás indítása, amely ennek a szilenciumnak a hatását méri majd fel, de ehhez bizonyos konszolidációs időszakra van szükség, mivel az

újonnan megkapott diplomák munkaerő-piaci érvényesítéséhez idő szükséges. Továbbá a dolgozat elméleti részében tárgyalt bizonyos témák, mint például a nyelvvizsgastressz, a nyelvtanári felkészültség vagy a nyelvtanárok fluktuációja nem kerül vizsgálat alá a kutatási részben, a nyelvvizsgahiány problémakörének alapos körüljárása és megértése érdekében azonban indokolt.

Kutatásunk neveléstudományi, ezen belül közoktatás- és felsőoktatásbeli szempontból is releváns, hiszen a nyelvtanulás hosszú folyamat, mely a közoktatásban gyökerezik és a felsőoktatásban elért eredményekre is hatással van. Az idegennyelv-tanulás sikertelenségét már többen kutatták, azonban a nyelvvizsgahiánnyal kapcsolatban kevés tanulmány született. A kutatásunk ezért újdonságértékkel bír a nyelvoktatás-kutatás területén.

I.4. Az értekezés központi fogalmainak értelmezése

A következőkben az értekezés központi fogalmainak értelmezésére kerül sor a vonatkozó elméleteket bevonva.

Szocioökonómiai státus

A szocioökonómiai státus értekezésünkben a tanulók háttérének meghatározását takarja, konkrétabban a szociális, társadalmi és gazdasági helyzetüket. A szocioökonómiai státus általános értelemben azokra a tanulói tulajdonságokra mutat, amelyekről feltételezzük, hogy „az egymást követő generációk társadalomba történő beilleszkedése, a szocializáció során tartós környezeti hatásokra alakulnak ki.” (Bourdieu, 1978, 316.o.). Bourdieu (1978) a társadalmi egyenlőtlenségeket kommunikációs és szocializációs hatásokkal magyarázza (Bourdieu, 1978). A tanulási attitűdök kialakulásában jelentős szerepe van a gyermek tanulóvá válása alatti társadalmi és gazdasági helyzetnek is. Nyilvánvalóvá vált továbbá, hogy a tanulási teljesítményeket erőteljesen meghatározza a társadalmi és gazdasági helyzet, mely behatárolja az egyén jövőbeni lehetőségeit is.

Bloom (1985) a változtatható családi-környezeti tényezők között megkülönbözteti a *kemény* tényezőket a *lágysz* változóktól, amelyek kedvező irányba változtathatják meg a tanulók merev szociológiai determinációit. Ide soroljuk például a családban használt anyanyelv minőségét, a tudás értékkel rendelkező és tanulásra buzdító családi környezetet, a szülők tanulással kapcsolatos elvárásait, és a gyermekek családon belüli és otthoni tanulásáról való gondoskodásukat (Bloom, 1985). Ezen kívül fontosnak tartják még annak a módját, ahogyan otthon az iskoláról és tanárokról beszélnek. A szülők együttműködése tehát meglehetősen fontos az iskolai tanulás szempontjából (Sanda, 2015). Dawadi (2020) szerint mivel a szülők az elsődleges érdekeltek a gyermekük tanulmányi eredményességében, óriási szerepet játszanak benne. Kimutatta a szülők szerepének fontosságát a nyelvvizsgára való felkészülés során, s egyértelmű különbség rajzolódott ki a diplomás és az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei között. Aslı & Dollar (2017) szintén rámutatott a szülők nyelvtanulásra történő hatására, eredményeik szerint szociolingvisztikai szerepük jelentős. Az alacsony szocioökonómiai státusz nyelvtanulásra gyakorolt hatását vizsgáló kutatók eredményei azt mutatják, hogy a társadalmi hátránnyal rendelkező tanulók kevésbé értik a tanár idegennyelvű utasításait (Jeynes & Littell, 2000), így kétszeres hátrányban vannak a magas státuszú kortársaikhoz képest (Heppt et.al., 2015). Az alacsony szocioökonómiai státusz korrelál a hosszú, komplikáltabb szavak kiejtésének nehézségével és a lexikai, illetve grammatikai elemek nehezebb elsajátításával is (Heppt et.al, 2015). Van der Slik et.al. (2006) olyan osztályokban vizsgálták a nyelvtudást, amelyekben nagy számban voltak jelen kisebbségi tanulók. Arra mutatnak rá tanulmányukban, hogy az alacsony szintű nyelvtudás szorosabb összefüggésben áll a szülők jövedelmével, mint azzal, hogy milyen arányban vannak jelen kisebbségi csoportokba tartozó tanulók (Van der Slik et.al., 2006). Sung et.al. (2006) tanulmányi teljesítménymutató szerint vizsgálták a középiskolákat nyelvtanulás szempontjából, s azt találták, hogy a magasabb teljesítménymutatóval rendelkező iskolákban több tanuló jelentkezik idegennyelv-tanulásra, több a nyelvtanár, több a nyelvtanulásra irányuló program, többen folytatnak külföldön tanulmányokat, van cserediák program, és gyakrabban használnak technológiai eszközöket is az idegennyelv órán. Trebits et.al. (2021)

arra mutattak rá, hogy az átlagos iskolákba járók nyelvtanulási eredményei alul maradnak a két tanítási nyelvű iskolákba járó diákok nyelvtudásához képest, továbbá a szocioökonómiai státus nagyobb hatást mutat az átlagos iskolákba járó tanulók esetén. Khansir et.al. (2016) pedig a nyelvtanulási motiváció és a szocioökonómiai státus szoros összefüggését hangsúlyozzák.

A szocioökonómiai státus értekezésünk értelmezésében a tanulók családi háttérének komplex meghatározása. Fontos eleme elsősorban a szülők iskolai végzettsége, ami a legtöbb esetben a családi háttér más aspektusaira is hatással van. Az iskolai végzettséggel szoros kapcsolatban van a szülők, szempontunkból szintén fontos, foglalkozási besorolása is, melynek hatása van az objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzetükre. Bár az általunk kérdezett egyének koruknak megfelelően valószínűleg a tanév közben részben önálló háztartásban élnek, vizsgálatunk szempontjából jelentős háttértényező a szülők lakóhelye és háztartásuk nagysága is. Az otthonról hozott családi tényezők jelentős mértékben képesek befolyásolni az iskolai teljesítményt, ezért a szocioökonómiai státus, mint háttértényező igen fontos szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében.

Iskolai életút

Andorka (2006) összefoglalása szerint a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődnék az oktatási rendszer szelektív szerkezete által, mivel az intézményes szelekció korai vagy későbbi elhelyezkedése igen jelentős szerepet játszik abban, hogy az iskolai életutak hány éves korban válnak szét. Különböző vizsgálatok és képességmérő tesztek eredményei is kimutatták az iskolák típusai és elhelyezkedésük szerinti különbségeket (Szemerszki, 2015; Csapó, 2002; Varga, 2008).

A nyelvtanuló iskolai életútja nem csak annyiban érdekes számunkra, hogy részesült-e bármilyen pluszban nyelvoktatás terén, például járt-e nyelvi előkészítő évfolyamra, két tanítási nyelvű osztályba vagy nyelvtagozatra. Ezek mind nagyon fontos tényezők a kutatás szempontjából, azonban a középiskola típusára is szeretnénk nagy hangsúlyt fektetni, mert a diverzitás igen jelentős lehet e tekintetben is. A középiskola földrajzi elhelyezkedése azért fontos kutatásunk szempontjából, hogy kiderítsük, sikereesebb nyelvtanulók-e a városban lakók.

Számos kutatás rávilágított a településtípusok közötti különbségekre a tanulmányi eredményességet illetően (Balázs et.al., 2010; Idegen nyelvi mérés, 2017; Andor, 2000; Terestyéni, 1996), ezért úgy véljük, hogy a lakóhely településtípusa a nyelvtanulás sikerességére is hatással lehet. Az iskolaválasztás és az extrakurrikuláris tanulás lehetősége inkább a városban lakóknak adatik meg, de kisebb településen lakó tanulók is tanulhatnak városban, ami torzíthat az eredményeken. Érdeemes azonban fontolóra vennünk annak tényét is, hogy a kisebb településekről ingázóknak kevesebb idejük jut a tanulásra/nyelvtanulásra és a különórákra az utazás miatt.

Nyelvtanulói biográfia

A nyelvtanulói biográfia, azaz a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos életrajza meghatározó jelenőséggel bír annak kutatásában, ami a nyelvvizsgaszerezés szempontjából sikertelen nyelvtanulás okait keresi. Értelmezésünkben a nyelvtanulói biográfia a tanult nyelvek számát, a nyelvórák számát, a nyelvi súlypontú képzést (nyelvi előkészítő évfolyam, két tanítási nyelvű osztály vagy nyelvtagozat) és a külföldi tartózkodás gyakoriságával kapcsolatos kérdéseket takarja.

A külföldi tartózkodás nagyrészt anyagiaktól függ, a szocioökonómiai státus befolyásolja. A külföldi nyaralást vagy tanulást a tökeerősebb családokból származók engedhetik meg, de dolgozni sem a hátrányos helyzetűek mennek külföldre, mert a külföldi munkavállalás irodalmából kiderül, hogy ehhez annyi előzetes beruházás kell, amivel nem mindenki rendelkezik (Lakatos, 2015; Hárs & Simon, 2019; Szondi, 2019).

Kulturális tőke

A kulturális tőke Pierre Bourdieu (1973) szerint többdimenziós jelenség. Az intézményesült kulturális tőke a szülők iskolázottságát és a saját iskolai végzettséget, a nyelvvizsgákat és egyéb szakképzésben szerzett végzettséget foglalja magában. A tárgyasult kulturális tőke a könyvek, művelődésre alkalmas eszközök, például idegennyelvű könyvek összességét tartalmazza, amit a család vagy az egyén birtokol. Az inkorporált kulturális tőkének két változata is van: az

egyik a szülőktől átörökölt, a nevelés során elsajátított műveltség, kifinomult nyelvhasználat, viselkedni tudás, művelődési igény, tudásvágy, motiváció a tudás gyarapítására, aspirációk, aminek része, hogy a szülők biztatják-e a gyermeküket a nyelvvizsgára. A másik része az ún. saját kulturális tőke, amelyben azok a nyelvi készségek is benne vannak, amit könyvolvasással, angol nyelvű filmnézéssel halmozott fel a hallgató, illetve a továbbtanulási vagy karrieraspiráció.

A család nyelvhasználata a családi kulturális tőke része (inkorporált kulturális tőke). A nyelvspecifikus kulturális tőke fogalma magában foglalja a szülők nyelvtudását, a szülők nyelvvizsgával való rendelkezését, és a család birtokában lévő nyelvkönyvek, illetve idegennyelvű olvasmányok is ide sorolhatók. Leseman et.al. (2007) szoros összefüggést találtak az otthoni műveltségi és nyelvi tevékenységek, illetve a gyerekek idegennyelv-tudása között. Emellett kutatásukban megállapították, hogy a családi beszélgetés és az olvasási szokások előrevetítik a gyermek szókincsét és szövegértési készségét is (Leseman et.al., 2007). A családi környezetben szerzett anyanyelvi készségek meghatározók lehetnek abból a szempontból, hogy ezekre az alapokra ráépíthető-e egy idegennyelv. Kahn-Horwitz et.al. (2006) szerint az anyanyelv fonológiai ismerete, az olvasási készség és a szókincs befolyásolja az idegennyelv elsajátítását.

Értekezésünk értelmezési keretében a kulturális tőke, mint a nyelvvizsgahiány szempontjából is jelentős tényező van jelen. Ennek az összefüggésnek a felfedésére is kísérletet teszünk a szülők iskolai végzettségén és nyelvtudásán túl a megkérdezett egyének kulturális háttérének vizsgálata által.

Nyelvspecifikus társadalmi tőke

Bourdieu (1985) szerint a társadalmi tőke azon erőforrások összessége, amelyek egy konkrét csoporthoz való tartozáshoz kötődnek. Az egyén társadalmi tőkéjének nagysága egyrészt a ténylegesen mozgósítható kapcsolatai hálójának kiterjedtségétől függ, másrészt a vele kapcsolatban álló személyek tőkéjének nagyságától. A csoporthoz való tartozás egyféle hitelképességet kölcsönöz az egyénnek, mert mindnyájuknak biztosítékul áll rendelkezésére a csoporttagok által birtokolt tőke összessége.

Coleman (1988) definíciója szerint a társadalmi tőke a társadalmi struktúrának a racionális döntések paradigmájába történő bevezetésére utal, mely az aktorok közötti kapcsolatok struktúráját határozza meg, s ezáltal elősegít bizonyos cselekvéseket. Pusztai és Verdes (2002) megállapították, hogy a vitathatatlanul fontos egyéni kulturális tőke birtoklásán túl a társadalmi tőke, azon belül a tanulói társas környezet erőforrásai is erősen befolyásolják a tanulási tervek alakulását. Továbbá Pusztai (2004) megállapítja, hogy a társadalmi tőke azon formája, amely a kapcsolatok szoros struktúrája, és kapcsolathálót összetartó normák által fejti ki hatását, képes módosítani a kulturális tőke reprodukcióját.

Értelmezésünkben a nyelvtanulás és nyelvtudás szempontjából a társadalmi tőke azokat a kapcsolatokat takarja, amelyek hozzájárulnak az egyén nyelvi készségeinek fejlődéséhez. Értekezésünkben ezeket a kapcsolati struktúrákat is meg kívánjuk megvizsgálni, mégpedig a hallgatók kapcsolathálójában lévő, nyelvtudással rendelkező vagy külföldi egyének hatását.

Nyelvtanuló típus

A nyelvtanuló típusokat általában az érzékszervi preferenciákon alapuló leírással különböztetjük meg, miszerint vannak auditív, vizuális és szenzomotoros típusok. Bárdos (2000) szerint azonban a konformista családi és iskolai hagyomány, így a helytelen elvárás következtében a tanulónak némán kell tanulnia. Ezért nem meglepő, hogy sok ember vizuális típusnak véli magát, még akkor is, ha egy vizsgálat útján kiderül, hogy fejlett auditív vagy motorikus képességek használatára többen is képesek lennének közülük.

Sok olyan tanuló típusról szóló modell létezik, amely az agy jobb és bal féltékes tanulását különbözteti meg. Pask & Scott (1972) például leírja, hogy az egyik távolról szemlél egy jelenséget, és a feltételezéseit azonnal kipróbálja a gyakorlatban (tehát szubjektíven jut el a következtetésig), míg a másik típus lépésenként halad, egyszerre csak egy dologgal foglalkozik és nem biztos, hogy egy témában felismeri a fontosabb összefüggéseket.

Vannak diákok, akiknek szüksége van az iskolai környezetre, az irányításra és elengedhetetlen számukra, hogy rendszeresen részt vegyenek az órákon. Az ilyen tanulókat Hudson (1968) tantervfüggőknek nevezi, míg a másik csoport, a

tantervtől függetlenül a saját elképzeléseik szerint szeretnek dolgozni, és úgy érzik, hogy a kurzus követelményei csak hátráltatják őket a munkában (Hudson, 1968; Bárdos, 2000).

Guilford (1956) kognitív megközelítésből konvergens és divergens gondolkodású nyelvtanulókat különböztet meg, Kagan (1965) pedig az impulzív és reflektív tanulótípusok kettősségét emeli ki.

Kutatások arra is rámutatnak, hogy a nyelvtanuló típus és a szocioökonómiai háttér között is kapcsolat húzódik. Egyértelmű különbségek fedezhetők fel az alacsony és az átlagos vagy jó szocioökonómiai háttérű tanulók között tanulási stílusukat és típusukat illetően (Höl & Yavuz, 2017; Mohseni & Rabiee, 2014).

Mint láthatjuk sokféleképpen kategorizálhatjuk a nyelvtanulókat, más-más szempontok alapján. A mi értelmezésünkben megkülönböztethetjük a tanulókat aszerint, hogy hányszor kezdték újra az idegennyelv-tanulást, milyen keretek között tanulták a nyelvet és hogy játszott-e, illetve milyen szerepet játszott a nyelvtanulási útjukban a nyelv extrakurrikuláris tanulása, illetve mely más tényezőkkel áll kölcsönhatásban.

Affektív sajátosságok

Bárdos (2000) értelmezésében a nyelvtanuló affektív sajátosságai a tanulás érzelmi-szociális aspektusaira utal. Leírásában megállapítja, hogy a nyelvtanulásban kevésbé tudatosult az, hogy az ember miként kezeli érzelmeit a tanulás során. Ezért az affektív terület stratégiái szegényesnek tűnhetnek, ha egybevetjük őket a többi területtel. Bárdos megállapítja, hogy szükséges lenne többet foglalkozni az érzelmi stratégiákkal, mivel a nyelvtanulás az egész személyiséget igénybe veszi, nem csak az intellektusra irányul. A tanuló legfőbb affektív sajátosságai közé tartozik a motiváció, az önbizalom (vagy annak hiánya) és a nyelvi stressz vagy szorongás, de Bárdos (2000) a kockázatvállalást, az versenyszellemet és együttműködést, az empátiát és az extrovertáltságot is ide sorolja.

Hasonlóképpen értelmezzük mi is értekezésünkben az affektív sajátosságokat, melynek nagy jelentőséget tulajdonítunk a vizsgálatunk várható eredményében. A

hallgatói önjelentések alapján következtetni próbálunk a nyelvtanulók fő tanulási stratégiáira, a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdjeikre és motivációjukra.

Nyelvpedagógia

Általánosságban véve a nyelvpedagógia az idegen nyelvek tanításának tudománya. Bárdos megfogalmazásában a nyelvpedagógia „mint tudományág kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Kutatja továbbá a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat személyi tényezőinek szerepét, a tanári és tanulói típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit.” (Bárdos, 2000, 18.o.)

A nyelvpedagógia tényezői tehát elkerülhetetlenek, ha bizonyos egyének vagy csoportok nyelvtanulási körülményeit vizsgáljuk. Értekezésünkben rá kívánunk világítani arra, hogy mely területek tanulása jelent nehézséget a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők körében a nyelvvizsgálóval rendelkezőkkel összehasonlítva, valamint mely készségek gyakorlására fordították a középiskolában a legnagyobb hangsúlyt és hogyan fejlesztik a verbális készségeket a nyelvvizsgára való felkészülés során.

Lemorzsolódás

Stark et.al. (1988) és Faragó (1986) a lemorzsolódás okát a felsőoktatási szocializáció sikertelenségében látják, azonban Pusztai (2011) úgy véli, hogy a hallgatók egyik csoportja esetén éppen az adott intézményben domináns hallgatói normák sikeres befogadása nyomán alakul ki az, amit, ha az intézmény hivatalos normáinak szemszögéből nézzük, az intézmény által deklarált tanulmányi normák megszegéseként értelmezhetünk. A hallgatói értelmező közösségeknek a felsőoktatási eredményességre gyakorolt hatására hívta fel a figyelmet a szerző.

Értelmezésünkben a lemorzsolódás az a folyamat, melynek következtében a tanuló az oktatási rendszert végzettség nélkül hagyja el. Bár az általunk megkérdezettek befejezték felsőoktatási tanulmányaikat, mégis lemorzsolódottnak számítanak, hiszen nyelvvizsga hiányában nem szerezték meg a diplomát. Mindezt

valószínűleg egy olyan folyamat előzi meg, melyre nagy hatással van az otthoni és az iskolai környezet, illetve a társadalmi és kulturális értékek. Az intézményi és a kampusz társas közegében kialakult értelmező közösségek is befolyásolják a hallgató diplomaszerzés felé mutató céltudatosságát és aktivitását a nyelvvizsga megszerzése érdekében, ezért az intézmény és a képzési terület hatásával is számolnunk kell elemzésünk során.

Összességében tehát a fent említett fogalmak mindegyike hatással lehet arra, hogy a hallgató nyelvvizsga hiányában diploma nélkül hagyja el a felsőoktatást. A felsőoktatási rendszerből lemorzsolódók esélyei a munkaerőpiacon rosszabbak és lehetőségeik korlátozottabbak. Ez országos szinten a versenyképesség csorbulásához vezethet, további költségeket róva az egész társadalomra. Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy mik annak a pontos okai, hogy nem szerezték meg a nyelvvizsgát az általunk megkérdezett hallgatók.

Nyelvtanulási attitűdök és vélemények

A nyelvi attitűdnek számos meghatározása van. Pszichológiai megfogalmazás szerint az attitűd a társadalom-lélektan alapfogalma, mely magatartást, viselkedést, modort jelent. Kiss (1995) pontosabb meghatározása alapján viszont egy adott jelenséggel, véleménnyel szemben tanúsított magatartást mutat. Megállapítása szerint a nyelvi attitűd az embereknek a nyelvvel szembeni beállítottságát, s így az idegennyelvhez való viszonyulását mutatja.

Trudgill (1997) más irányból közelíti meg a jelenséget. A nyelvi attitűd szerinte a nyelvi viselkedésre való felkészültségre utal. Ez azt takarja, hogy egy adott nyelvre kedvező vagy nem kedvező módon reagálunk. A nyelvi attitűd kapcsolata a nyelvi viselkedéssel meglehetősen szoros, Deprez & Persoons (1987) definíciója szerint a kettő azonos. Mint minden attitűdnek, a nyelvinek is több összetevője van: a megismerő (kognitív), az értékelő (evaluatív) és az akarati összetevők. A nyelvi attitűd kialakulásának sok tényezőjét különíthetjük el a szakirodalomban leírtak alapján. Baker (1992) például azt írja, hogy a szociológiai vizsgálatok során kiderült, hogy a nem, az életkor, a különböző kulturális hatások, a család társadalmi helyzete és a szülők iskolázottsága nagymértékben befolyásolják az attitűd kialakulását. Allport (1957) megfogalmazásában az attitűd

és az előítélet összefügg, hiszen az előítélet másokról való, bizonyíték nélküli kedvezőtlen feltételezést jelent. Giddens (1995) pedig azt emeli ki, hogy az attitűd jelenség lényege egy olyan előzetesen kialakult elképzelés, amely új információk hatására sem változik meg.

Értekezésünkben az attitűdöt egyrészt az nyelvoktatási rendszerhez való hozzáállásban mérjük. Meg kívánjuk vizsgálni, hogy a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők miben látják a saját nyelvtanulásuk hiányait és erősségeit. Másrészt a nyelvhez való egyéni hozzáállásukat szeretnénk felmérni, ezen belül azt, hogy mennyire tartják fontosnak a nyelvtudást és miben látják a nyelvvizsgaszerzésük elmaradásában megnyilvánuló sikertelenségük magyarázatát.

Diplomamentő program

A nyelvvizsgahiány felsőoktatási jelenségéhez szorosan fűződő diplomamentő programra is kitérünk a kutatásunkban. Bár nem ennek menete és sikeressége az értekezésünk fő kérdése, mégis érdemesnek tartjuk e mentő intézkedés tárgyalását. Eredményeink alapján következtetni tudunk arra, hogy az ehhez hasonló intenzív nyelvi képzési programok hozzájárulhatnak-e a nyelvvizsgahiány kezeléséhez. A tanfolyamok bemeneti követelménye, pedagógiai tartalma, hatékonysága és sikeressége egyaránt fontos tényezők e mentőövként bevezetett program vizsgálatának szempontjából.

I.5. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása (dimenziói), ezek mérési lehetőségei

3. táblázat A vizsgálni kívánt fogalmak dimenziói

Fogalom	Dimenzió	Változó
Szocioökonómiai státus	Szülők legmagasabb iskolai végzettsége Foglalkozási besorolása Anyagi helyzet Objektív anyagi Szubjektív anyagi Relatív anyagi Lakóhely: -Településtípus - Lakókörnyezet Háztartásnagyság	Hol él? Milyen végzettséggel rendelkeznek a szülei? Mivel rendelkeznek a szülei (anyagi javak)?
Iskolai életút	Középiskola típusa Külföldi iskola Két tanítási nyelvű iskola	Milyen középiskolába járt?
Nyelvtanulói biográfia	Tanult nyelvek száma Nyelvórák száma Nyelvi súlypontú képzés Külföldi tartózkodás	Tanult-e több nyelvet? Hány órája volt hetente a középiskolában a fő nyelvből? Járt-e nyelvi specializációs tagozatra középiskolában? Tartózkodott-e már huzamosabb ideig külföldön? Milyen gyakorisággal jár külföldön?
Kulturális tőke	Intézményesült: Szülők iskolai végzettsége Inkorporált: Kulturális tevékenységek	Milyen végzettséggel rendelkeznek a szülei? Milyen gyakran szokott könyvet olvasni/ színházba vagy koncertre járni?
Nyelvspecifikus kulturális tőke	Intézményesült: Szülők nyelvvizsgái Inkorporált: szülők nyelvtudása	Milyen idegennyelv-tudással rendelkeznek a szülei
Nyelvspecifikus társadalmi tőke	Kapcsolathálóban nyelvtudással rendelkezők, külföldiek	Barátok idegen nyelvtudása Magyarul nem tudó külföldiek a baráti, ismeretségi körben
Nyelvtanuló típus	Újrakezdés Intézményi tanulás Extrakurrikuláris tanulás	Hányszor kezdte újra a nyelvtanulást? Milyen keretek között tanult idegen nyelvet egyetemi/főiskolai éve előtt? Vett-e különórát idegen nyelvből? Végzett-e valaha idegennyelv-tanulást támogató szabadidős tevékenységet?

Affektív sajátosságok	Fő nyelvtanulási stratégiák Nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök Motiváció	Mely fő nyelvtanulási stratégiák jellemzőek Önre? Jelölje az öt fokú skálán, mennyire jellemzőek Önre az állítások. Mi motiválja a nyelvtanulásban?
Nyelvpedagógia	Külföldi tartózkodás Készségek	Mely területek tanulása jelent számára nehézséget? Mely készségek gyakorlására fordították a középiskolában a legnagyobb hangsúlyt? Hogyan gyakorolta/gyakorolja az orális készségeket?
Lemorzsolódás	Nyelvtudás szerepe	Miért nem fejezte be időben a felsőoktatási tanulmányait?
Nyelvtanulási attitűdök és vélemény	Oktatási rendszer problémái Nyelvtudás fontossága Sikertelen nyelvtanulás	Ön szerint a nyelvoktatás mely területei oktatásával állnak hadilábon az iskolák? Mennyire tartja fontosnak a nyelvtudást? Miért nem sikerült megtanulnia a nyelvet?
Diplomamentő program	Tanfolyam óraszám Hatékonyság Sikeresség	Hány órás tanfolyamra járt? Mennyiben volt más, mint az korábbi nyelvtanulása? Hatékonyak találta-e a programot? A szintfelmérés a reális tudását mutatta-e? Fektettek-e elegendő hangsúlyt az orális készségek fejlesztésére? Milyen gyakran írtak dolgozatot? Kaptak-e házi feladatot? Sikeres nyelvvizsgát tett-e a tanfolyam befejeztével?

II. Diverzitás a nyelvoktatás területén¹⁹

A nyelvoktatás területén megjelenő diverzitás a fent felsorolt összes fogalom tekintetében hátrányt jelenthet a nyelvtanulás folyamatában. Ezen hátrányok feltárását segítve jelen fejezetben betekintést nyerünk a különbözőségekre.

Mindig is nyilvánvaló volt, hogy mindannyian különbözőképpen gondolkodunk és viselkedünk, így nem csoda, hogy sokakat foglalkoztatnak a különbözőségünk okai. Egyesek úgy gondolják, hogy ezen eltérések főként fiziológiai okokból állnak fenn, így a különbségek elkerülhetetlenek és változtatni nem lehet rajtuk, mások szerint azonban környezetünk befolyásolja intellektusunkat, jellemünket, tulajdonságainkat (Dweck, 2006). Az oktatásban felmerülő diverzitást Hrubos (2008) rendszeren belüli különbözőségekként definiálja, a differenciálódás pedig szerinte az a folyamat, amelynek során új egységek alakulnak ki a rendszeren belül. A diverzitás egy állapot, az egységek változatosságának mértéke egy adott időpontban, a differenciálódás azonban az a folyamat, ami annak dinamikáját írja le (Hrubos, 2008).

Vizsgálatunkat a középiskolai diverzitás feltárásával kezdjük a nyelvoktatás területén. Itt megkülönböztetjük az intézményi, a társadalmi és a kulturális tényezőket, melyek a különbözőségeket okozhatják. Ezt követően a felsőoktatásban megfigyelhető diverzitás típusaira világítunk rá. Itt beszélhetünk az intézmények különböző típusaira utaló strukturális diverzitásról (pl. állami vagy magán), az intézmények által meghirdetett programok sokféleségéről és reputációs diverzitásról. Megvizsgáljuk tehát az egyenlőtlenségek dimenzióit, melyek a lemorzsolódást okozzák.

¹⁹ Ez a fejezet korábban megjelent publikáció: Somfalvi, Z. (2018). Diversity in Foreign Language Learning. *PEDACTA*. 8(2), 85-91.

II.1. Diverzitás a középiskolában

A tanulmányi eredményességre, s ezáltal az idegennyelv tanulására ható különbözőségek a középiskolai tanulmányok folyamán fokozódni látszanak. Ennek intézményi, társadalmi és kulturális szemszögből történő vizsgálata érdekében tekintsünk át néhány tanulmányt. Fehérvári Anikó (2008) *Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon* című tanulmányában arra mutat rá, hogy mely iskolák vezettek be nyelvi előkészítő évfolyamokat és mely társadalmi háttérrel rendelkező diákoknak van esélyük a bekerülésre leginkább. 200 középiskola sajátosságai kerülnek összehasonlításra, a szerző elemzi a tanulók jellemzőit, leírja az alkalmazott felvételi eljárásokat, és azt, hogy ezeken az évfolyamokon mennyire érvényesül az esélyegyenlőség. Eredményként megállapítja, hogy a nyelvi előkészítő programot legfőképpen a magasabb presztízssű középiskolák vezették be. A tanulmány nagy eltérést mutat a nyelvvizsgázók arányát illetően. Az eredmények szerint a magasabb presztízssű iskolákban szinte kétszer nagyobb a nyelvvizsgázók aránya (47%), mint a közepes színvonalúnak vélt intézményekben (26%). Az iskolatípusok tekintetében arra jutottak, hogy a szerkezetváltó (hat és nyolc osztályos) és hagyományos gimnáziumok eredményei sokkal jobbak, mint a legjobb szakközépiskoláké. Ezekben az iskolákban majdnem hatszor többen szereznek nyelvvizsgát, mint az alacsony presztízssű szakmákat oktató intézményekben. A szerző megállapítja, hogy ennek oka az, hogy a nyelvi programokat bevezető iskolákban felkészültebb pedagógusokat igyekeznek kiválasztani, ebből eredően ezekben az intézményekben többen rendelkeznek egyetemi diplomával, mint főiskolaival (78,5%) (Fehérvári, 2008).

Imre Anna (2007) is hasonló következtetésre jutott tanulmányában. Megállapítja, hogy a nyelvtanulás feltételei középfokon meglehetősen másak lehetnek a választható nyelveket illetően, a nyelvtanulási lehetőségek szintje szerint, a tanárok felkészültségét tekintve, illetve a nyelvi csoportok létszámát és összetételét illetően. Az intézményi és a helyi szinten érvényesülő tényezők meghatározók lehetnek, de legfőképpen a három képzési program között figyelhetők meg különbségek. Az idegen nyelv oktatásának szintjét illetően azt

találta, hogy a középfokú oktatásban az első nyelvet a tanulók nagyobb része kezdő vagy alapszinten tanulja, amely vélhetően összefüggésben van az általános iskolai nyelvoktatás minőségi problémáival és a két képzési szint nyelvoktatásának szerkezeti különbségeivel. A tanulmány eredményei szerint a középfokú iskolatípusok közül jelentős szinten csak a gimnáziumokban lehet idegen nyelvet tanulni, de az ilyen szintű képzésben a tanulóknak csupán tizede részesül. A szakközépiskolákban az alap szintű nyelvoktatás jellemző, a szakiskolákban tanulóknak azonban nincs reális lehetőségük komolyabb nyelvtanulásra. Az idegen nyelvi órák száma magasabb az első idegennyelv tekintetében, mely hetente átlagosan 4,08 óra (a gimnáziumokban 4,73, a szakközépiskolákban 4,21, a szakiskolákban pedig 2,85 óra) (Imre, 2007).

A nyelvtanulók egyéni különbségeivel foglalkozó kutatások (Dörnyei, 2005; Albert, 2011) mellett vizsgálatunkban mi is rávilágítunk arra a tényre, hogy a gimnáziumban a diákoknak két nyelvet is kell tanulniuk, az egyiket magasabb óraszámban, míg szakközépiskolában a hangsúly a szakma elsajátításán van, nem pedig a nyelvtanuláson (Somfalvi, 2017a²⁰). Ezekben az iskolákban maximum heti négy órában tanulja a diák a nyelvet, és sokszor nehézségekbe ütközik az osztály csoportokra való bontása is. Ezen kívül felmerül a kérdés, hogy vajon a szakközépiskolák képesek-e felkészíteni a diákot B2 szintű nyelvvizsgára ilyen körülmények között, és hogy azok a szülők, akik azt szeretnék, hogy gyermekük felsőoktatási intézményben folytassa a tanulmányait, szakközépiskolát fognak-e választani. Nekik tehát figyelembe kell venniük, hogy melyik iskola kínál magasabb szintű nyelvoktatást.

A következő táblázatban a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók érettségi és OKM-teljesítményei közötti különbségeket láthatjuk.

²⁰ A 2016 előtti besorolás alapján *gimnázium*, *szakközépiskola* és *szakiskola* elnevezést használunk, hiszen az általunk megkérdezettek 2016 előtt végezték középiskolai tanulmányaikat. A dolgozat további részében ezek az elnevezések mindvégig a 2016 előtti elnevezésre utalnak.

4. táblázat Tanulói teljesítmény iskolatípusonkénti megoszlása pontokban (NÉ=49732, NOKM=55156)

	Gimnázium	Szakközépiskola	Átlagpontszám
Matematika eredménye	1802,969	1629,953	1696,371
Szövegértés eredménye	1778,588	1610,123	1679,078
Családi háttérindex	0,774	-0,044	0,274
Angol középszintű érettségi	72,928	50,288	62,480
Német középszintű érettségi	69,457	45,595	57,258

Sig.=,000. Forrás: Érettségi, 2013-2015; OKM, 2013; Sebestyén & Hegedűs, 2017

A két iskolatípus tanulóiak eredményei között minden esetben szignifikáns a különbség. A gimnáziumban tanulók érték el magasabb százalékos értékeket az érettségi teljesítmények tekintetében mindkét idegen nyelvből. A magyar nyelv- és irodalom (4), a matematika (3) és az első idegennyelv (3-4) heti óráinak száma megegyezik a két intézménytípusban (oktatas.hu²¹). Arra következtethetünk tehát, hogy a gimnáziumok eredményessége felülmúlja a szakközépiskolákét.

Érdemes említést tenni a nyelvtanárok fluktuációjáról is, amely szintén negatív hatást gyakorol az eredményességre, s ezen tényezők hatással lehetnek a tanulók teljesítménykülönbségeinek fennmaradására vagy annak növekedésére (Varga, 2008). A nyelvtudás növekvő fontossága a nyelvtanárok lehetőségeinek emelkedésével is jár, ezáltal könnyebben váltanak munkát, mint tanártársaik, vagy akár a tanári pályát is feladhatják. Ennek következtében a nyelvtanárok fluktuációja egy olyan jelenség, amely igen komoly problémákat okozhat: a fluktuáció és a tanárhiány együtt jár, s ez kontraszelekciót eredményez. Az alacsonyabb presztízssű intézményeknek kevesebb lehetősége nyílik az általuk megfelelőnek vélt nyelvtanár kiválasztására, hiszen bizonyos esetekben örülnek, ha jelentkezik valaki a meghirdetett állásra. Rosszabb esetben tanárhiány alakul ki, ez vagy összevont csoportokat eredményez, vagy nyelvvizsgával rendelkező egyéb szakos tanár tanítja a nyelvet, vagy jobb esetben végzős nyelvszakost alkalmaznak.

²¹ Forrás: Oktatási Hivatal:
<https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/eredmenyek>

Ez nem kedvez a beszédközpontú, kompetencia alapú nyelvtanulás hatékonyságának.

A rendszerváltás óta a két tanítási nyelvű képzésben részt vevő középiskolák száma rohamosan nőtt. A program előnyei közé tartozik, hogy a diákok három tantárgyat idegen nyelven tanulnak, nyelvóráik egy részét anyanyelvi tanár tartja, s általában jóval több nemzetközi lehetőség közül választhatnak, mint más gimnáziumokban. A bejutáshoz azonban nem elég a kitűnő bizonyítvány, csupán azok jutnak be, akiknek a nyelvtudása eléri az A2-B1-es szintet, amit felvételi vizsgán kell bizonyítaniuk. Azokban az intézményekben, ahol nyelvi előkészítő osztállyal indul a program, alacsonyabb nyelvtudással is bejuthatnak a tanulók. A tanterv a középiskola végére a C1-es szint, vagyis a felsőfok elérését célozza meg, melyet a magas óraszám biztosításával támogatnak (Vámos, 2009). Ezekben az intézményekben tanuló diákok nyelvi előnyei megkérdőjelezhetetlenek, és az előttük álló lehetőségek merőben eltérnek a szakközépiskolát végzettekétől.

Megállapítható tehát, hogy a középiskolai nyelvi diverzitás legfőképpen az intézmény típusától függ, amely meghatározza a nyelvi órák számát, a nyelvoktatás presztízsét és a nyelvtanár képzettségét. Persze abban, hogy a diák milyen középiskolát választ, fontos szerepe van az általános iskola elhelyezkedésének, típusának és presztízsének is. Ezek szoros kapcsolatban vannak a tanulók szocioökonómiai státusával és társadalmi tőkéjével. Az intézményi különbségeket követően a következőkben megvizsgáljuk a diákok közötti társadalmi különbségeket is.

Széles körben elfogadott tény, hogy a nyelvtudás különböző faktorok hatására alakul ki, tehát nem az oktatás közvetlen eredménye. Megállapították, hogy a faktorok is változhatnak, és ami még fontosabb, egymással interakcióban hatnak (Gardner & MacIntyre, 1993). Pierre Bourdieu három tőkeformát említ: „közvetlenül pénzzé konvertálható” (Bourdieu, 1999, 156-157.o.) gazdasági tőkét, az iskolai sikert eredményező kulturális tőkét, valamint „a társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakadó” (Bourdieu, 1999, 156-157.o.) kapcsolati, azaz társadalmi tőkét. Coleman (1988) is hasonló tőkeformákról ír, azonban az ő társadalmi tőke elmélete részben különbözik a Bourdieu-jétől. Olyan erőforrásokról szól, amelyek alapja egy csoporthoz való tartozás, mely társadalmi

tőkéjének nagyságát a csoport normáinak erőssége, a közösségi viszonyok szerkezeti egysége és a társadalmi érintkezések stabilitása határozza meg, illetve növeli. Bourdieu viszont az eltérő kapcsolatok minőségét a társadalmi státussal összefüggőnek tartja, s így alapvetően a társadalmi helyzet alapján homogén kapcsolathálókból gondolkodik (Bourdieu, 1999). Így a magas státusúak olyan iskolákba járnak és olyanokkal barátkoznak, akik iskolázottabbak, s nemcsak a kifinomult anyanyelvhasználat jellemzi őket, hanem minden bizonnyal az idegennyelvtudásuk is magasabb színvonalú. Bartha (2002) szerint is többek között a társadalmi-kulturális különbségek állnak a nyelvi hátrányok hátterében. Bár a hátrányos helyzet elsősorban azokra a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményekre utal, amelyek az iskolai teljesítményre negatív hatással vannak, megfelelő anyagi körülmények között élő tanuló is lehet hátrányos helyzetű, ha például nyelvi hátránnyal küzd (Réthy & Vámos, 2006).

De mi okozhatja a hátrányokat? Engler (2015) tanulmányában rávilágít, hogy a származási család szocioökonómiai és társadalmi státusa, illetve a tanulási irányultság szoros összefüggésben állnak egymással, s ez által befolyásolja a szakmai pályafutást és a tanulással kapcsolatos attitűdöt is. Hátrányokban szenvednek nyelvtanulás szempontjából is azok a tanulók, akik hátrányosak lakóhelyük és társadalmi hovatartozásuk tekintetében. Tény, hogy a legszegényebb gyerekeknek kevés esélyük van orvosszá, jogásszá vagy mérnökké válniuk, és sajnos ezek a tanulók a gyengébb iskolákba tudnak csak bekerülni és nem érnek el jelentős eredményt (Németh, 1997). Kutatók már egészen korán rávilágítottak arra a tényre, amellyel ma is számos kutató egyetért, hogy a szegényebb társadalmi csoportok alacsony továbbtanulási arányának okai egyértelműen gazdasági, társadalmi és kulturális jellegűek (Gazsó, 1971; Ferge, 1980). Persze korábban nem ugyanazon okok álltak gondolataiknak hátterében, mint a mai kutatóknak, azonban maguk az okok ma is megállják a helyüket (Gazsó, 2019; Róbert, 2000; Fehérvári & Lisko, 2006; Andor, 1999; Blaskó, 2009). A lakóhely tekintetében is rámutatott már vizsgálat arra, hogy a falusi és kistelepüléseken élőknek az iskolaválasztási lehetőségeik korlátozottak, mely kedvezőtlen helyzetet okozhat számukra (Lannert, 2004; Alpár, 2020), így közvetett módon a lakóhely is hatással lehet a tanulmányi kimenetelre.

Mint azt már a bevezetésben tárgyaltuk, a kulturális tőke általános értelmezése szerint olyan kulturális alapelveket tartalmaz, amelyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak elvártnak és fontosnak. Ezek az értékek korszakonként változnak és minden társadalomban eltérők. A kulturális tőke Pierre Bourdieu (1973, 78.o.) francia szociológus szerint „olyan készségekből, úgynevezett kulturális kompetenciákból áll, amely a hétköznapi érintkezéstől a társasági érvényesülésen át (akár egy szakma professzionális gyakorlásáig) alapvető ismeretelemeket tartalmaz. Ezek az elsajátított ismeretek, az információk, az értékek, a normák, a tudáskészletek, a kommunikációs készségek és a magatartásformák összessége.” (Bourdieu, 1973, 78.o.)

Kutatók kimutatták, hogy a tanulással kapcsolatos motivációk a kulturális tőkével hozhatók kapcsolatba (Bourdieu, 1973; Lannert, 2004). Bernstein (1975) is úgy gondolta, hogy a nyelv és a kultúra kölcsönösen hatnak egymásra. A kulturális tőke, mint a nyelvvizsgahiány szempontjából is jelentős tényező van jelen. A szülők iskolai végzettségén és nyelvtudásán túl a tanulók kulturális élete is meghatározó szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében. Az oktatásszociológia egyik jól ismert állítása, hogy az iskolai eredményeket erősen befolyásolja a családi háttér, a társadalmi, gazdasági és kulturális helyzet. Ha ezt mérni szeretnénk, a legegyszerűbb módja a szülők iskolázottsági szintjének a vizsgálata. Habár a múltban az apáknak volt magasabb végzettségük, több felmérés is azt mutatja, hogy az anyák végzettségének nagyobb hatása van a gyermek iskolai teljesítményére (Pusztai, 2004; Csapó, 2001).

Összességében megállapíthatjuk, hogy a középiskolai diverzitást okozó tényezők hatására a nyelvtanulás eredményessége is különbözőségeket mutathat, s ez az időszak igen meghatározó nyelvtanulás szempontjából. Ha a középiskolai tanulmányok során nem figyelhető meg jelentős előrehaladás legalább az egyik tanult idegennyelv esetében, akkor a nyelvvizsgaszerezés esélye csökken, hiszen a felsőoktatás által nyújtott csekély nyelvtanulási lehetőségek nem megfelelő módon járulnak hozzá annak sikerességéhez.

II.2. Diverzitás a felsőoktatásban

A felsőoktatásban fellelhető tanulói különbségek egy része hasonló, mint a már tárgyalt középiskolai diverzitás. A társadalmi és kulturális tőke hatással van a hallgatók felsőoktatásba való bejutására, tanulmányi sikerességükre és a további életútjukra is. Arról, hogy a társas kapcsolatok mely formája segíti elő a tanulmányi sikerességet, több vélemény is kialakult. Coleman (1988) úgy véli, hogy a társadalmi tőke alapja a társadalmi kapcsolatok szerkezetében lelhető fel, s az egyén tanulmányi céljainak elérésében nyújt támogatást, így ő a zárt és szoros kapcsolati struktúrát tartja a leghatékonyabbnak. Granovetter (1982) azonban a gyenge kötések és a nyitott háló mellett érvel. Szerinte a gyenge kötésű kapcsolatok erőforrásai akkor hatékonyak, ha kohézió van a társadalmi alakzatok között. Ebben a vitában korábban Burt (2000) és Lin (2005) konszenzusteremtő javaslatként vetik fel, hogy mind a szoros, homogén, mind pedig a kevésbé szoros kapcsolatháló képes nyereséghez juttatni tagjait, csak más módon (Pusztai, 2011).

Pusztai (2011) szerint a fent említett jellemzőkön túl egy olyan erőforrás együttes is érzékelhető, amely a felsőoktatásban töltött évek alatt szerzett társas és szocializációs tapasztalatok által fenntartott kapcsolatok révén alakul ki. A szerző szerint ez alkalmas arra, hogy befolyással legyen a hallgató pályafutásának legfontosabb tényezőire. Ezen kívül Pusztai (2015) kimutatta, hogy a felsőoktató mentori hatása és hatékonysága meghatározó jelentőséggel bír a sikeresség szempontjából.

Pusztai (2011) rendszerezi, milyen típusú diverzitás van a hallgatók között. A hallgatói diverzitás eredhet olyan okokból is, mint a tagozat típusa vagy az intézmény presztízse. A nappali és levelező tagozaton tanulók különbözősége nyilvánvaló. A levelező, nem tradicionális hallgatók ismérvei általánosságban véve sokban különböznek tradicionális társaikétól. Kasworm (1993) értelmezésében a felnőtt tanulók (azaz a 21 év felettiek) hosszabb idő után térnek vissza a formális oktatásba, de ezen hallgatók életkori csoportok szerint is meghatározhatók (21, 25 vagy 30 év felettiek), míg nappali tagozatra a legtöbb

esetben érettségi vizsga után közvetlenül érkeznek a hallgatók. A tagozatok különbözősége tehát további diverzitást okoz.

II.2.1 Egyenlőtlenségek és nyelvtudás

Több olyan alap- és osztatlan szak van, amelyekre csak azok a tanulók kerülhetnek be, akik két tárgyból is emelt szintű érettségit tesznek. Ezért megkapják az 50+50 többletpontot, de mivel a maximálisan gyűjthető többletpontok száma 100, ezek a jelentkezők nyelvvizsgáért, versenyeredményért már nem kapnak pluszpontokat (www.felvi.hu²²). Ezt a követelményt nem tudja bármely középiskolába járó diák teljesíteni. A középiskola-típusok közötti különbségeket már korábban tárgyaltuk, de itt is érdemes megemlíteni a gimnáziumok előnyeit, melyekből a továbbtanulók száma igen jelentős, többek között a középiskolai évek alatt megszerzett nyelvvizsga megléte miatt.

A nyelvspecifikus társadalmi és kulturális tőke vizsgálatakor szintén diverzitás fedezhető fel a hallgatók között. A szülők iskolai végzettsége, nyelvtudása és a tanuló kulturális élete mind befolyásoló tényezőként hatnak erre a jelenségre. Ez az inkorporált tőkeforma magában foglalja a különböző rétegek, beszélőközösségek, és az egyén által használt nyelvet. Ha csak az alapnyelvet tekintjük, már felfedezhetők különbözőségek. A gyermekek által a családi környezetben elsajátított alapnyelv az iskolai oktatás és nevelés szempontjából különböző értékkel bír. Az iskola által képviselt nyelvhasználat kulturális és társadalmi szempontból sem semleges. Az iskola a legtöbb esetben az iskolázott rétegek kommunikációs módjait és nyelvhasználatát várja el mindenkitől, azt tartja normának (Hunter, 2017). Tehát ez a tény már önmagában különbözőségeket okoz a diákok között, s ha ehhez hozzá vesszük az idegennyelv-tudásra vonatkozó kompetenciákat, ez a diverz állapot csak fokozódik.

Akik a kulturális tőke e típusával nem vagy kevésbé rendelkeznek, kevésbé tudnak társadalmilag érvényesülni (Hunter, 2017). Persze nem csupán a szülők iskolai végzettsége és nyelvtudása az egyedüli befolyásoló tényezők a hallgató

²² Forrás: FELVI: <https://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas>

nyelvtanulási sikerességében. A nyelvspecifikus társadalmi tőke, azaz a kapcsolathálóban nyelvtudással rendelkezők összetétele és aránya éppúgy hatással vannak arra. A felsőoktatási évek folyamán kialakult kapcsolatok éppoly jelentőséggel bírnak, mint a korábbiak. Sőt, ha végig tekintünk az intézményi hatásról szóló empirikus kutatásokon, amellyel több tudományterület is foglalkozik, láthatjuk, hogy a hallgatótársakhoz fűződő kapcsolatok igencsak kiemelkednek (Pusztai, 2011). Egyre inkább hazánkban is ismert az a jelenség, melyről Coleman és Hoffer írt, miszerint a közoktatásban a szülők lakóhelyüket és gyermeküknek az iskolát aszerint választják meg, hogy azzal biztosítsák számára a megfelelő kortárs környezetet, megelőzve ezzel a véletlenszerű diákelosztáson alapuló csoportban való szocializálódást (Coleman & Hoffer, 1987). Azért vonhatunk párhuzamot, mert Magyarországon a városokban (ahol több iskola közül választhat a szülő), még ha nem is az iskolához igazítják a lakóhelyet, de sokan hajlandók a mindennapos utaztatást vállalva a számukra megfelelő iskolába járatni gyermeküket.

Bár a nyelvtudás legkézenfekvőbb mérési lehetősége a nyelvvizsga megléte, az anélküli idegennyelv-tudással rendelkezők száma is jelentős lehet manapság. A felsőoktatásban a hallgatók a nyelvvizsga megszerzésére törekednek diplomájuk kézhezvételének érdekében, azonban a munkaerőpiacon jóval kevesebb jelentősége van annak. A rendszerváltást követően óriási mértékben nőtt azoknak a száma, akik nyelvvizsgát tettek, s ez a plusz sok éven át elegendő volt ahhoz, hogy a karrierjükben haladjanak előre, s ezáltal jobb anyagi javakban részesüljenek. Ennek előnye évről évre egyre rohamosabban fogyott, s már teljesen leszűkült a közszférára (Bárdos, 2003). A versenyszférában már az első személyes interjú előtt egy telefonos beszélgetés során felméri az idegennyelv-tudás szintjét, tehát nem feltétlenül veszik figyelembe azt, hogy rendelkezik-e valaki nyelvvizsgával. Azt tartják lényegesnek, hogy tudjon kommunikációt folytatni az elvárt idegennyelven.

Cunillera & Missé (2009) szerint egy nyelv megfelelő szintű ismerete hosszú távon növelheti az ember fizetését. De milyen a megfelelő nyelvtudás? Bizonyos területeken a versenyszférában kimagasló értékkel bír a nyelvtudás, amely ajtókat nyithat meg az ember előtt. Amellett, hogy a népszerű pozíciók esetében talán az

idegennyelv-tudás dönt a kiválasztás során, még fontosabb kiemelni azt a tényt, hogy ez sokszor kevés. Az üzleti világban például a megfelelő nyelvtudás azt takarja, hogy valaki nemcsak kommunikálni képes, hanem meggyőző, árnyalt információátadásra is. Egy automatizált szövegalkotói repertoárból képes olyan mondatok kiválasztására, amelyekkel magához tudja ragadni a szót, és ezzel időt nyerni addig is, amíg gondolkodik (Cunillera & Missé, 2009). Ehhez a helyzethez és a globalizálódó világhoz való alkalmazkodás magát a nyelvtudást kívánja meg, nem pedig a nyelvvizsga meglétét. De ha a magyar felsőoktatásra tekintünk, nem lehet elkerülni ezt sem, máskülönben nem jutunk diplomához. Elmarad azonban a felsőoktatás több szegmensében is a nyelvi és szaknyelvi képzés (Farkas, 2020), mely a felsőoktatásba nem nyelvvizsgával érkező hallgatók nyelvvizsgaszerezési esélyeit gyengíti.

II.2.2 A felsőoktatási lemorzsolódás lehetséges okai

A lemorzsolódás általánosságban véve az a folyamat, melynek következtében a tanuló az oktatási rendszert végzettség nélkül hagyja el. Ennek előzményeként megfigyelhető egy olyan folyamat, melyre hatással van az otthoni és az iskolai környezet, illetve a társadalmi értékek is. Tehát ezek mindegyike erősen hat a felsőoktatásból való kiesésre. A felsőoktatási rendszerből lemorzsolódók esélyei a munkaerőpiacon gyengébbek.

Teichler (1998) szerint a felsőoktatásból való kilépést leginkább az átmenetelmélet mentén érdemes értelmezni, mely kimondja, hogy a születések és halálozások arányának alakulására a technológiai fejlettség és a társadalmi normák is hatással vannak. A lemorzsolódás okát egyesek szerint a hallgatói szerep elsajátításának eredménytelensége okozza (Stark et.al., 1988), mások szerint a magas színvonalú tanulmányi teljesítményt nem támogató normák, melyek a felsőoktatás egy-egy szegmensében dominánssá válhatnak (Pusztai, 2011).

Az Európai Unió oktatással kapcsolatos stratégiai célkitűzéseinek egyike, hogy a korai iskolaelhagyók, azaz a lemorzsolódók számát 10 százalék alá csökkentsék a 18-24 éves korosztály vonatkozásában (ec.europa.eu). Különböző korcsoportra

vonatköztatva tesznek javaslatokat a lemorzsolódás vizsgálatát illetően a szakpolitikai dokumentumokban. Azonban ezeket a más-más korcsoportokra vonatkozó vállalásokat nem lehet elkülönítve kezelni. Ahhoz például, hogy az egyik Európa 2020 stratégiai célt elérjék, miszerint a 30-34 év közötti felsőoktatással rendelkezők arányát 40% fölé tudják emelni (ec.europa.eu²³), feltétlenül szükséges a középiskolai lemorzsolódás csökkentése. Ezen kívül a lemorzsolódás problémájának megoldása összefüggésben van azzal az EU-s céllal is, hogy csökkentsék azon fiatalok számát, akik nincsenek benne az oktatási rendszerben és nem is dolgoznak. Az Ifjúsági Garancia Programot is e törekvésekből indították el, mellyel azt szeretnék elérni, hogy minden 25 éves kora előtt az oktatásból és foglalkoztatásból kieső fiatal számára négy hónapon belül biztosítani tudják a képzésben, gyakornoki munkában, önkéntes tevékenységben vagy munkavégzésben való részvételt (ifjusagigarancia.gov.hu²⁴).

Azon kívül, hogy a tanuló a lemorzsolódás következtében végzettség nélkül hagyja el a rendszert, sok más negatív hatással is rendelkezik a jelenség. Rendszer szinten tekintve például nincs kihasználva az anyagi ráfordítás, ezen kívül elesnek attól a bevételtől, amit elérhettek volna a végzettség megszerzése által, de megemlíthetjük az állami szintű költségek megemelkedését is, amelyeket azok megsegítésére fordítanak, akik kiszorulnak a munkaerőpiacról végzettség hiányában.

A felsőoktatási intézményekből történő lemorzsolódás kezelése érdekében meg kell vizsgálnunk, mennyire kiterjedt a jelenség és milyen okok állnak a háttérben. Ennek első lépése a lemorzsolódott hallgatók körének meghatározása. Le kell szögeznünk, hogy kit is tartunk lemorzsolódottnak. Ha csupán azon hallgatókat vesszük, akik elhagyják a felsőoktatási rendszert diploma hiányában, torzíthat a valós adatokon, ugyanis az, hogy valaki nem kap diplomát, nem jelenti azt, hogy nem szerzett abszolutóriumot. Azt is érdemes megvizsgálni, hogy az átmenetileg tanulmányokat nem folytató hallgatókat hová soroljuk. Ezen kívül azt is számba kell vennünk, hogy attól, hogy valaki az egyik intézményben lemorzsolódottnak számít, folytathat tanulmányokat másik felsőoktatási intézményben is.

²³ Forrás: Európai Bizottság: https://knowledge4policy.ec.europa.eu/node/45648_hu

²⁴ Forrás: Ifjúsági Garancia Program: <https://ifjusagigarancia.gov.hu/hirek/masodik-hir>

Más lemorzsolódással foglalkozó kutatások is rávilágítanak néhány érdekes jelenségre. Horn (1998) kutatásából tisztán leszűrhető például, hogy azon hallgatók esetében, akik sikeresen meg tudnak birkózni az első évük nehézségeivel, csökken annak az esélye, hogy kiesnek a rendszerből. Rumberger (2012) közel 400 tanulmány elemzése után megállapította, hogy a lemorzsolódásnak vannak egyéni és intézményi tényezői. Az egyéni tényezők közé sorolja a tanulmányi kudarcokat (bukás, év ismétlés stb.), a viselkedés bizonyos aspektusait (pl. korai gyermekvállalás, drog és alkoholfogyasztás, korai szexuális aktivitás), az egyénre jellemző attitűdöket (pl. értékek, önismeret) és a szocioökonómiai háttérét. Az intézményi tényezők pedig a család (pl. család és iskola kapcsolata, családszerkezet, erőforrások), az iskola (társadalmi összetétel, iskolai gyakorlatok stb.) és a közösségek (pl. társadalmi kapcsolatok). Kutatók szerint az egyetemi tanulmányok megszakítása egyet jelent a szocializációs folyamat megszakításával, s kiemelik a családi és intézményi támogatást, mint a lemorzsolódás fő okait (Tinto, 1975; Bean, 1985; Kovács et. al., 2019).

A felsőoktatás rendszeréből való kiesés egyik fő oka hazánkban a nyelvvizsga hiánya. A felsőoktatásban a végzős hallgatóknak B1 (küszöbszint) vagy B2 (középszint) szintű nyelvvizsgára van szükségük ahhoz, hogy megkapják a diplomájukat, s a mester fokozat megszerzéséhez (MSc/Ma) bizonyos szakokon akár C1-es (haladó) szintű vagy szakmai nyelvvizsgát is kérhetnek. Azonban a munkaerőpiaci kompetenciaelvárások egyik fő eleme a legalább kommunikációs szintű nyelvtudás, így a nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők számára nem csak a végzettség, de a nyelvtudás hiánya is hátrányt okoz a munkaszerzésben. Kevésbé okoz ez problémát a mai fiatal felnőttek körében, hiszen az általános iskola alsó tagozatától tanulnak nyugati nyelveket, és az információs technológiai eszközök (melyek használata során idegennyelvet használnak) szerves részét képezik életüknek, azonban az idősebbek (45 év felettiek) inkább középiskolában találkoztak először nyugati nyelvvel és az IKT eszközök sem voltak jelentős hatással rájuk gyermekkorukban (Szabó & Mátó, 2015). A munkaerőpiaci esélyek csökkennek a nyelvvizsga miatt diplomát nem szerzők körében, hiszen a munkáltató nem köteles a munkavállalót felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben foglalkoztatni, mert a záróvizsga-igazolás nem

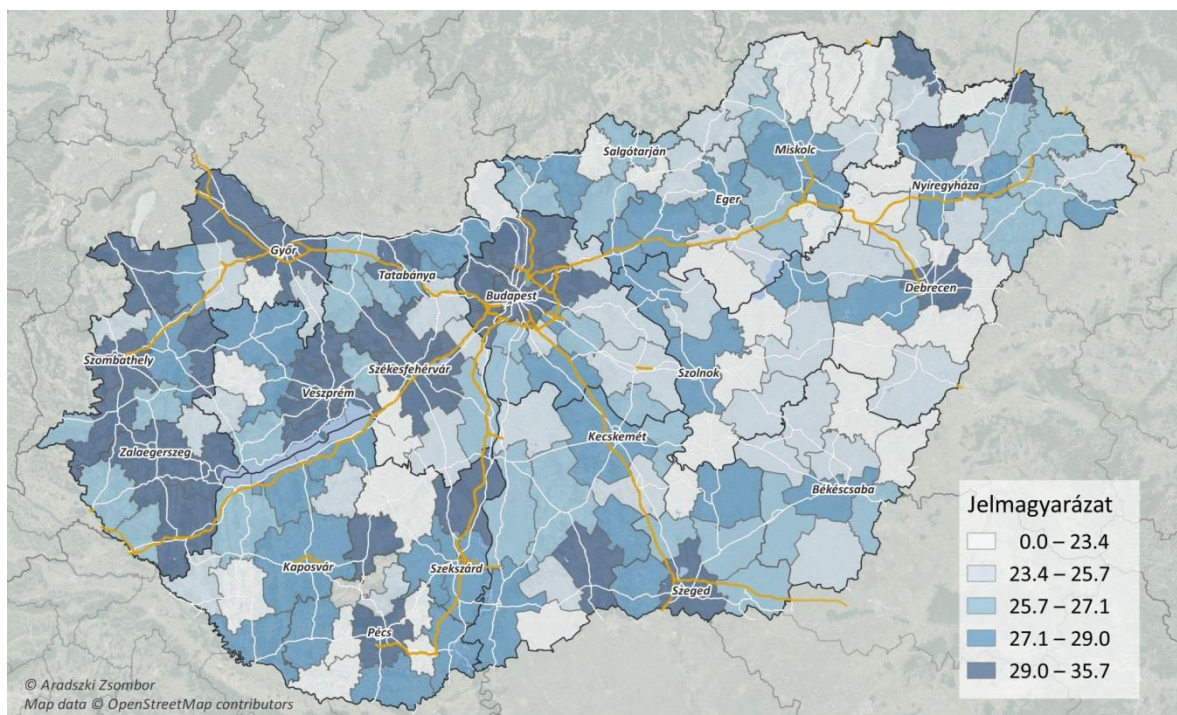
bizonyítja a felsőfokú végzettséget. Továbbá előfordul az is, hogy a munkavállaló felsőfokú végzettséget igénylő feladatkört lát el középfokú végzettségnek megfelelő bérezésért. A legfrissebb lemorzsolódáskutatások szerint nem csak az egyéni okok, de a felsőoktatás rendszerszintű jellemzői is felelőssé tehetők a nagyfokú lemorzsolódásért, főként a hátrányos társadalmi státusúakéért (Pusztai et. al., 2019).

II.3. A nyelvtudás regionális és társadalmi differenciálódása

Fehérvári (2015) szerint napjainkban a társadalom fejlettségének köszönhetően az egyén társadalomban betöltött szerepében kevésbé a családi háttér, inkább az iskolázottság a meghatározó tényező. A társadalmi és foglalkozási csoportok iskolarendszer által történő konzerválása (Bourdieu, 1983) arra enged következtetni, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú tanulók kevesebb eséllyel tudnak kitörni. Azonban a családi környezet, a szülők iskolázottsága, a családi kapcsolat, és a teljes szocioökonómiai helyzet nagyban befolyásolja a tanulmányi eredményességet. Továbbá kutatások rámutattak arra is, hogy az adott térség gazdasági fejlettsége szintén jelentős faktora a tanulmányi eredményességnek, hiszen ezek hatása érzékelhető a társadalmi státusban (Garami, 2003; Hegedűs, 2016).

II.3.1. A nyelvtanulás területi egyenlőtlenségei

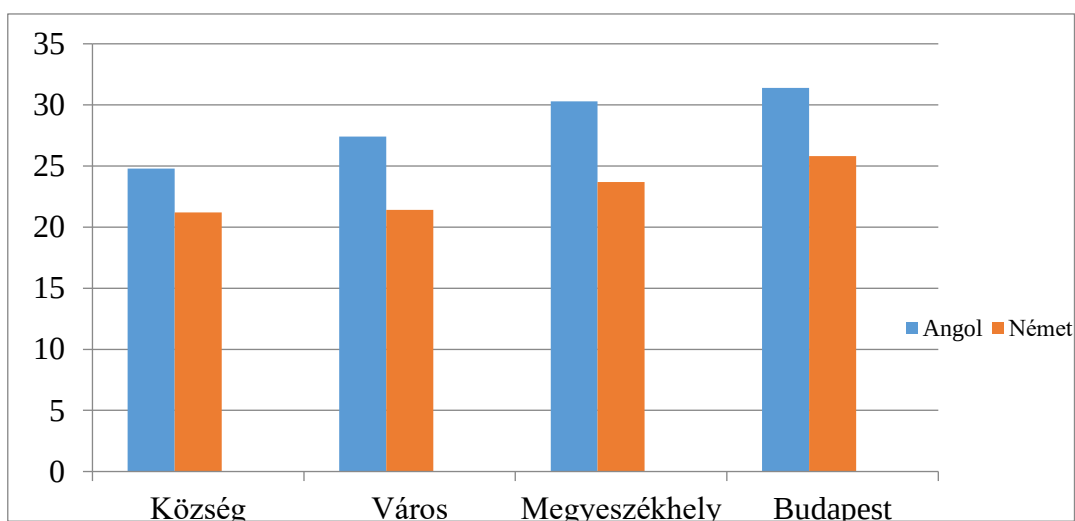
A nyelvtudás területi megoszlását illetően az Oktatási Hivatal által szervezett idegen nyelvi mérés produktumai szolgálnak eredménnyel. A 2014/2015-ös tanévben került sor először ilyen mérésre azon 6. és 8. évfolyamos tanulók körében, akik első idegennyelvként angolul vagy németül tanultak. Az alábbi térkép a 8. évfolyamos tanulók angol felmérésének átlagpontszámait mutatja be a tankerületek szintjén (az elérhető maximális pontszám 40 volt). Az eredmények azt mutatják, hogy a legmagasabb pontszámot Budapesten és az ország nyugati részén élő tanulók érték el.



2.ábra Az idegen nyelvi mérés eredményei – angol, 8.évfolyam, 2015

Forrás: Aradszki Zsombor, Map data

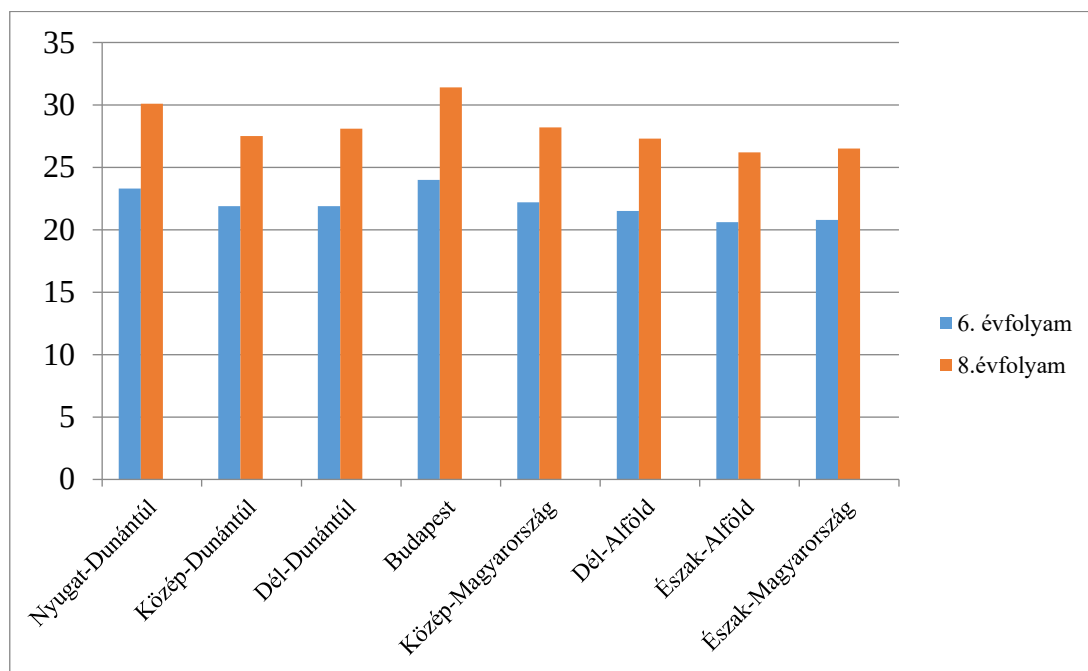
A 8. osztályosok által elért pontszámok átlagát mutatja településtípusonként (az iskola településtípusa) a következő diagram. A nagyobb településtípusban iskolába járók átlagpontszámai mindegyik részmérésben magasabbak voltak az Idegen nyelvi mérés 2017-es adatai szerint.



1.diagram: Területi differenciálódás

Forrás: Idegen nyelvi mérés 2017

Ezt követően régiónkénti bontásban vizsgáltuk a tanulók által elért pontszámok átlagát angol nyelvből az Idegen nyelvi mérés 2017-es eredményei alapján. Budapest és Nyugat-Dunántúl eredményei emelkednek ki mind a 6., mind pedig a 8. évfolyamot tekintve.



2. diagram: A tanulók által elért pontszámok átlaga régióként angol nyelvből

Forrás: Idegen nyelvi mérés 2017

Összességében az eredmények tükrében megállapítható, hogy amellet, hogy az iskola kevés esélyt ad a szegényebb tanulók kitörésére az iskolarendszer társadalmi konzerváló hatása miatt, az iskolai eredményekre jelentős hatást mutat az otthoni környezet, a szülők iskolázottsága, a szülőkkel való kapcsolat és a család társadalmi-gazdasági helyzete. Ezen túl az adott térség gazdasági fejlettsége is hatást mutat a családok társadalmi státusára, s ezáltal az idegennyelv-tanulásukra is. Ezt az eredményt bizonyítja az is, hogy az Idegen nyelvi mérés 2017 adatai szerint a fővárosban és a Nyugat-Dunántúlon működő oktatási intézmények eredményei felülmúlják a többi térség eredményeit. Mindemellet a település méretével egyenes arányban növekszik a nyelvoktatás eredményessége is. A középiskola típusát tekintve a gimnáziumokban történő nyelvtanulás

hatékonyabbnak bizonyul még a legnagyobb presztízzsel bíró szakközépiskolákénál is.

Ha végig tekintünk tehát a hazai oktatási rendszeren láthatjuk, hogy az idegen nyelvi képzés, illetve annak eredménye, a tanulók nyelvtudása éppen olyan polarizált, mint a magyar oktatási rendszer egésze. Ez alátámasztani látszik azt a feltételezést, hogy az idegennyelvi képzés hasonlóképpen nem képes megbirkózni a tanulók szocioökonómiai háttérével, mint az iskola, az iskolai oktatás egésze.

II.3.2. A nyelvtanulás társadalmi egyenlőtlenségei

A nyelvhasználat társadalmi meghatározottságáról Bernstein (1975) úgy vélekedik, hogy bizonyos társadalmi osztályokon belül hasonló a családok szerkezete, sajátosak a szerepviszonyok, s a családon belüli kapcsolatok a kulturális jellemzőkkel együtt sajátos nyelvhasználatot alakítanak ki. Leegyszerűsítve, a munkásosztály és a középosztály családjainak nyelvhasználatát a *korlátozott kód* és a *kidolgozott kód* fogalompárjában látja. Míg a korlátozott kód inkább a beszédhelyzethez köthető (verbálisan kevésbé kifejtett), a kidolgozott kódban jóval önállóbb és teljesebb közlés jellemző. Mivel az iskolában megkívánt nyelvhasználatra a kidolgozott kód jellemző (Lawton szerint ezen állását nem bizonyította Bernstein), az iskolába lépő középosztálybeli gyerekek a családban megszokott nyelvi környezetben érezhetik magukat, a munkásosztály gyerekei azonban hátránnyal indulnak az eltérő nyelvhasználatnak köszönhetően. Ezt a nyelvi hátrányt pedig *kumulatív deficit*-nek nevezi, amely olyan hátrány, aminek a következtében az iskolai pályafutás során egyre növekvő nehézségekkel kell szembenéznük (Bernstein, 1975). Az iskolát nem lehet azonban csupán egyfajta nyelvhasználati típust képviselő és megkívánó, de nyelvi hatásában indifferens környezetnek tekinteni (Lawton, 1974). Bár Bernstein az anyanyelven belüli különbözőségekről beszél, értekezésünkben azért tulajdonítunk jelentőséget neki, mert az anyanyelvben elsajátított nyelvi kódok hatása kimutatható az idegennyelvek elsajátításának folyamatában is (Budai, 2010).

A társadalmi rétegződés megértését a Bourdieu-féle tőkeformák megismerésével érdemes kezdeni. Bourdieu (1999) értelmezése szerint a tőke „anyagi vagy elsajátított, ún. *inkorporált* formában felhalmozott munka. A tőke az objektív és szubjektív struktúrákban rejlő erő, ugyanakkor a társadalmi világ belső szabályszerűségeinek alapvető elve is” (Bourdieu, 1999, 156.o.). A tőkefelhalmozáshoz időre van szükség. Három alapvető formáját különbözteti meg: kulturális tőke, társadalmi tőke és gazdasági tőke. A kulturális tőke legfőbb sajátossága Bourdieu (1999) szerint, hogy valamilyen inkorporációt (bensővé tételt) feltételez, s a személy részévé, tulajdonságává válik. Ennek folyamata megtervezett nevelési intézkedések nélkül megy végbe, azonban elsajátítási mértéke függhet kortól, társadalmaktól és társadalmi osztályoktól is. A kulturális tőkét tárgyasult formában is elsajátíthatjuk könyvek, eszközök, gépek formájában. Ez az objektív kulturális tőke tehát materiális állapotban adható át, azonban számos tulajdonsága miatt az inkorporált kulturális tőkéhez való viszonya alapján határozható csak meg. Bourdieu külön kezeli az intézményesült kulturális tőkét az előzőktől, mert az sajátos tulajdonságokkal bír. Itt az iskolai végzettség titulusára gondol, amely „tulajdonosának tartós és jogilag garantált konvencionális értéket kölcsönöz” (Bourdieu, 1999, 156.o.). A korábbi humán tőkére és képességekre visszavezetett iskolai sikerrel ellentétben Bourdieu olyan speciális profittak nevezi azt, amelyet a kulturális tőkének a különböző társadalmi osztályok közötti eloszlására vonatkoztat, tehát figyelembe veszi *a kulturális tőke transzmisszióját a családban* (Lawton, 1974). A társadalmi tőke Bourdieu (1999) szerint az egy csoporthoz való tartozáson alapuló aktuális és potenciális erőforrásokból áll. A társadalmi, a kulturális és a gazdasági tőke nem függetlenek egymástól. A társadalmi tőke újratermelődik a kapcsolatok által, s ez időbe és gazdasági tőkébe is kerül (Bourdieu 1999).

A nyelvtanulás társadalmi egyenlőtlenségei az oktatás minden szintjén megmutatkoznak, így a felsőoktatásban is, melynek megértéséhez visszatekintünk a felsőoktatás expanziójának időszakára. Ladányi (1994) művében részletezi a felsőoktatásban tapasztalható rétegződést és szelekciót. Véleménye szerint az esti és levelező tagozatos képzések bevezetése és a felsőoktatási intézményrendszer

megkettőzése (főiskolai hálózat kiépítése) volt az a két legfontosabb lépés, melyek által növelhették a hallgatói létszámot. Ezen bővülés háromnegyed részét az esti és levelező képzésbe jelentkező hallgatók és a főiskolákra jelentkezők tették ki. Az esti és levelező tagozatok rövid időn belül tudták biztosítani a felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberszükségletet, azonban az egyetemek és főiskolák hallgatói összetételében különbségek mutatkoztak. Ladányi (1994) elemzése azt mutatta, hogy az egyetemre járók körében jóval magasabb arányban voltak a magas társadalmi státusú családból származó hallgatók, mint a főiskolások között. A képzés időtartamában és a képesítés felhasználhatóságában egyaránt megjelent az egyetem magasabb szintű besorolása a főiskolánál. További megállapításokat is tesz Ladányi (1994): a nappali tagozatos hallgatók inkább a magasabb társadalmi státusú családokból kerültek ki, mint az esti vagy levelező tagozatra járók. Továbbá a nappalisok esetében magasabb arányban jelentek meg az magas beosztású értelmiségi szülők, de az egyéb szellemi dolgozók aránya közel azonos volt a különböző tagozatokon (Ladányi, 1994). Az expanzió hatására kialakult felsőoktatásbeli rétegződés és a nyelvtanulás társadalmi különbségei között tehát összefüggés feltételezhető.

A 90-es években újabb expanzió következett be a felsőoktatásban, hiszen ekkor a szakközépiskolák a technikumok helyébe léptek és megkettőződött az érettségis adó intézmények száma, így jelentősen nőtt a felsőfokú tanulmányokra esélyesek aránya (Róbert, 2000). Az iskolai esélyegyenlőtlenségek itt is megjelentek. Már a 70-es években kimutatták ennek első jeleit (Gazsó, 1971; Ferge, 1980): a szakközépiskolába járó diákok körében magasabb arányban jelentek meg az alacsonyabb társadalmi státusú, fizikai munkás szülőkkel rendelkezők, míg az értelmiségiek gyermekei inkább gimnáziumba jártak. A felsőoktatásban ugyanekkor a főiskoláról kikerült diplomások száma nőtt, míg az egyetemeken nem volt megfigyelhető bővülés. Ladányi (1994) kimutatta továbbá azt is, hogy a főiskolákon több volt az elsőgenerációs diplomás, mint az egyetemeken. A '90-es években a felsőoktatás bővülése során más jellegzetességek rajzolódtak ki: mivel az egyetemi keretszámok is nőttek, már nem a főiskola – egyetem különbségek mentén voltak keresendők a munkaerőpiaci esélyegyenlőtlenségek gyökerei. Elkezdődött egy folyamat, melynek során sokkal differenciáltabb munkaerőpiaci

és kereseti esélyekkel léptek a hallgatók a munkába, mint korábban, mert a piacképesebb diplomákra (például számítástechnika, közgazdaságtan, elektronika, kereskedelem, pénzügy, jog) nagyobb kereslet mutatkozott (Róbert, 2000). Persze a felsőoktatási intézményekben tanulni vágyók sem hagyták figyelmen kívül a diploma piacképességét a szakválasztáskor, s ettől az időszaktól kezdve kutatások már nem csupán a diploma, hanem a keresettebb diploma megszerzésének esélyeit kezdték hangsúlyozni (Gazsó, 1997; Róbert, 2000). A diploma értékének növekedésében a nyelvtudás is szerepet játszott, hiszen a nyelvet beszélő diplomás jobb esélyekkel indult a munkaerőpiacon.

Snow & Hoefnagel-Hohle (1978) tanulmányukban figyelemmel kísérték azoknak a hallgatóknak a haladását, akik újonnan érkező holland lakosokként megkezdtek a holland nyelv tanulását. Néhány hónappal az érkezés után az idősebbek felülmúlták a fiatalabbakat az új nyelv fejlődésében, azonban körülbelül egy éven belül a fiatalabb hallgatók azonban képesek voltak felülmúlni az idősebb nyelvtanulók teljesítményszintjét. Megállapították, hogy az idegen nyelvet tanulók optimális helyzetét az idegennyelvi környezetben befolyásolta a magasabb szocioökonómiai státus, a szülői és nagyszülői iskolázottság, valamint a kulturális tőke. Korábbi kutatások kimutatták, hogy összefüggés detektálható a szülői iskolázottság és az idegennyelv-tudás fejlődése között is (Hakuta et. al., 2000). Ennek oka, hogy az iskolázottabb szülők és az otthonukban biztosított erősebb nyelvi környezet nem különböztek nagyban az iskolában rendelkezésre álló nyelvi környezettől (Dickinson & Tabors, 2001). Különösen egyértelmű kapcsolat állt fenn az anyai végzettség és a nyelvi fejlődés között. Az iskolázottabb anyák gyermekei nagyobb szókinccsel rendelkeztek, és gyakrabban, rendszeresen olvastak (Goldenberg et.al., 2006).

Reisz (2000) arról ír, hogy a társadalmi rétegek különböző művelődési és kulturális szokásokkal bírnak, melyek erősen befolyásolják gyermekük mobilitását, iskola- és pályaválasztását. Az iskolai mobilitással foglalkozó irodalom egyik hipotézise szerint a képzési rendszerben történő előrehaladás által csökken a származás hatása, melynek oka az életciklus hipotézis. Eszerint minél idősebb valaki, annál kevésbé számít a családi háttér (Alwin & Thornton, 1984),

tehát a szülők iskolai végzettsége és nyelvtudása is kisebb hatást mutat a nyelvtanulás kimenetelére. Imre (1995) is összefüggést fedezett fel a demográfiai és a társadalmi változók, illetve a nyelvtudás között. Eredményei szerint az életkor előrehaladtával egyre gyengébb ezen változók ereje. Másik okként a szelekciós hipotézist említik, mely elmélet szerint minél magasabb szinten vizsgáljuk az oktatási rendszert, annál szelektáltabb csoportját találjuk ott a tanulóknak, s annál kisebb a származási hatás is (Ladányi, 1994). A nyelvtudás vonatkozásában ez azt jelentheti, hogy az oktatási rendszer magasabb szintjein magasabban iskolázott és nyelvtudással rendelkező szülők gyermekei jellemzőbbek, akik magasabb társadalmi osztályokba tartoznak. Azonban az oktatás bővülése következtében egyre többen jutnak be a felsőoktatásba, tehát a származás hatása is nő (Róbert, 2000). Róbert (2000) a felsőoktatásba jelentkező és nem jelentkező tanulókat vizsgálta, mert szerinte a hátrányos helyzetűek saját magukat zárják ki a mobilitás lehetőségéből, amikor nem jelentkeznak továbbtanulni. Feltételezi, hogy ezen a ponton lehet tetten érni az esélyegyenlőtlenségeket. Eredményei szerint a felsőoktatásba jelentkezők között több, mint kétszerese azok aránya, akiknek az apja vezető vagy értelmiségi, de a vállalkozó szülővel rendelkezők aránya is magasabb, mint a nem jelentkezők esetében. Ezen kívül jobb a család tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottsága, több könyvet birtokolnak, több különórán vesznek részt, főként gimnáziumba jártak, nagyobb részük lány, nagyobb településen laknak és a tanulmányi eredményeik mintegy egy jeggyel magasabb a felsőoktatási intézménybe jelentkezőknél, mint a nem jelentkezőknél. Továbbá kimutatta, hogy az egyetemre jelentkezők jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, mint a főiskolára jelentkezők. A fizikai munkát végzők gyermekei pedig inkább főiskolára jelentkezők, míg értelmiségi szülők gyermekei egyetemre. Végül a piacképes szakokat vizsgálva kimutatta, hogy itt a családi háttérváltozó a jelentkezés önszelekciós hatásához a legtöbbet tette hozzá a folyamatban (Róbert, 2000). Róbert (2000) kutatásának idején a főiskolák és egyetemek között presztízskülönbség volt megfigyelhető, ahogy ma is jelentős presztízskülönbség van az alap és az osztatlan képzések között, amit a bekerülési pontszám és az elhelyezkedési ráta is jól mutat. Róbert (2000) már ekkor bevezette a piacképes és kevésbé piacképes képzések megkülönböztetését is, ami szintén

presztízkülönbséget okozott, s bizonyítja, hogy a piacképes képzésekbe magasabb státusúak járnak. Az alacsonyabb presztízsű képzések általában alacsonyabb társadalmi státusú belépőket vonzanak, a magas presztízsű képzések hallgatóinak összetételére pedig magasabb szocioökonómiai státus jellemző. A Róbert (2000) által kiemelt különbségek kapcsolatba hozhatók a nyelvtudásbeli különbségekkel is, hiszen a nyelvtudás jellemzőbben van jelen a magasabb státusú családokban, akik körében jellemzőbb az egyetemi tanulmányok folytatása és a piacképesebb szakok választása is.

Csákó (2002) az értelmiségen belüli foglalkozási kategóriák gyerekeit hasonlítja össze. Az orvosok családjában a legeggyértelműbb, hogy a gyermek is egyetemen fog tanulni és náluk fordul elő legkevésbé, hogy főiskolát választanak. Hasonló a helyzet a jogászok és közgazdászok esetében is. A villamosmérnök és tanár szülőknél is fontos a továbbtanulás, azonban megelégednek a főiskolával is. A szakmaöröklési tendencia leginkább a pedagógusoknál látható, de erősen jelen van egyéb szakoknál is. Továbbá Csákó (2002) megállapítja, hogy az elsőgenerációs diplomások inkább főiskolán folytatják tanulmányaikat, míg az egyetemeken túlnyomó részben vannak jelen értelmiségi szülők gyermekei. A felsőoktatási intézményekbe jelentkező tanulók idegennyelvi tanulmányait vizsgálva megállapítja, hogy az értelmiségi szülők gyermekei felvételi előtt átlagosan két és fél évig tanulnak nyelvet különórán. A közgazdász szülők középiskola elejétől járatják gyermekeiket idegennyelvi magánórákra, hasonlóan az orvosokhoz és a jogászokhoz. Ez a villamosmérnök és tanár szülők esetében második osztálytól jellemző inkább (Csákó, 2002).

Érdemes említést tenni az alacsony presztízsű szakokról is, hiszen mint Róbert (2000) is írta, a szelekciós mechanizmusok eltérők lehetnek a piacképes és nem piacképes szakokra jelentkezők esetében: alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei kisebb eséllyel jelentkeznek piacképes szakokra. Kiss (2013) eredményei szerint a 2011-es évben jelentkezőknél az elsőhelyes bejutási arány a művészeti, speciális igazgatási, illetve a sport- és egészségtudományi szakokon lett a legalacsonyabb. Ezzel szemben a legmagasabb átlagpontszámmal a gazdaságelemzés, a pszichológia, a közgazdaságtan, az általános orvos, a

fogorvos, a gyógyszerész és az állatorvos szakokra jelentkeztek. A kevésbé keresett szakokra viszonylag magas a bejutási arány és jellemzően a legalacsonyabb átlagpontszámmal rendelkezők jelentkeznek. Kiss (2013) elemzésébe azokat az alapszakokat vonta be, amelyek 2008 és 2011 között a felvételi eljárásban az utolsó tizenöt legalacsonyabb pontszámú szakok voltak (pl. állattenyésztő mérnök, anyagmérnök, csecsemő- és kisgyermeknevelő, mezőgazdasági mérnök, óvodapedagógus, romológia, tanító stb.), s azt találta, hogy ezeken a szakokon felülreprezentáltak jelentek meg a községben élők, és a községek szignifikánsan nagyobb arányban kerültek be alacsony átlagpontszámú szakokra. A hátrányos helyzet tekintetében kimutatta, hogy az alacsony pontszámú szakokra nagyobb arányban kerültek be a hátrányos helyzetükért többletpontot kapott tanulók, mint a többi nappali alapszakra. Továbbá megállapította, hogy szembetűnően más iskolázottságú családból származnak az alacsony pontszámú szakokra érkezők, mint a többire jelentkezők. Az anyák ezen szakokon is magasabb végzettségűek voltak az apáknál, felsőfokú végzettséggel azonban csak harmaduk rendelkezett. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák kétharmada főiskolát végzett, de szignifikánsan nagyobb volt a szakmunkás végzettségű szülők aránya ezeken a szakokon, mint a többi nappali tagozatos alapszakon (Kiss, 2013). Tehát a szakok piacképessége szempontjából is érdekes lehet megvizsgálni a nyelvtanulás sikerességét, hiszen a feni eredményekre alapozva feltételezhető, hogy különbség rajzolódik ki a piacképes és nem piacképes szakokon tanulók nyelvtudása között.

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásával jelentős átalakulások vették kezdetét. A Bologna-folyamat által megjelent az alap- és mesterképzés, mint társadalmi szelekciót tartalmazó lépcső (Hrubos, 2012). Kimutatták az igen nagy, 30%-os lemorzsolódási arányt az alapképzéseken, melynek okát a nem megfelelő előképzettségben és a motiváció hiányában látják. Hrubos (2012) arról ír, hogy ez nem a rendszer hibájából adódik, hanem abból, hogy a hallgatói létszámnövekedéssel lehetőséget kaptak azok is felsőoktatási tanulmányok folytatására, akik korábban kiszorultak volna vagy nem is tervezték a továbbtanulást. Ezen kívül okolható még a középiskolai oktatás színvonalának romlása és az iskolák minőségbeli különbségei is. Továbbá a hallgatók mintegy

fele távoktatásban vesz részt vagy dolgozik, s kihívást jelent oktatásszervezés szempontjából a színvonal fenntartása (Hrubos, 2012). A magas lemorzsolódási arány okozói közé továbbá a nyelvvizsgahiányt is odasorolhatjuk.

Butler (2013) meglátása szerint a tanulók sikerének és kudarcának okai a szocioökonómiai háttérükben rejlenek. Kínában végzett kutatásának eredményei szerint a különböző társadalmi háttérű csoportok között különbség mutatkozott a szülők viselkedési mintáiban, továbbá míg a szocioökonómiai háttér szoros összefüggést mutatott az idegennyelvi beszédkészséggel, nem mutatott hatást a hallás, olvasás és íráskészségükre. Kormos & Kiddle (2013), illetve Lamb (2012) megfigyelték, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező hallgatók kevésbé robusztus ideális idegennyelvi önképről számoltak be, mint a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező társaik.

Pusztai (2015) vizsgálata arra mutat rá, hogy a területi erőter is befolyásolja a felsőoktatásba lépést és a továbbtanulási terveket a társadalmi státus mellett, illetve hangsúlyozza az informális kapcsolatok eredményességre gyakorolt hatását is. Ez a nyelvtanulásra vetítve is fontos lehet, hiszen az informális kapcsolatok, azaz a barátok nyelvtudása, tanulmányi eredményessége és továbbtanulási ambíciói hatással lehetnek a tanulókra. Lannert (2004) vizsgálatából pedig az derül ki, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok tanulói körében a legnépszerűbb az egyetemi továbbtanulás, őket a gimnáziumok követik, míg a szakközépiskolákban tanulók inkább főiskolát választanak. A szerkezetváltó és hagyományos gimnáziumokban magasabb óraszámú nyelvoktatás is jellemző, mely feltételezi a jobb nyelvtudást, ami hozzásegíti a tanulót ahhoz, hogy felvételt nyerjen egyetemi képzésbe.

Sanjurjo et.al. (2017) a társadalmi, kulturális és gazdasági háttér hatását vizsgálták a tanulók tanulmányi eredményességére a spanyolországi CLIL (tartalmak/tantárgyak idegennyelven történő tanulása) programok keretében. Az írás különböző társadalmi háttérrel rendelkező 6. osztályos általános iskolai tanulókat elemmez. Egy tesztet állítottak össze a hallgatók természettudományos ismereteinek felmérésére, valamint egy kontextus kérdőívet a résztvevők társadalmi, gazdasági és kulturális háttérének mérésére. Arra keresték a választ, hogy a CLIL-képzésben részt vevő spanyol hallgatók jobb kompetenciát

szereznek-e a természettudományban, mint az L1 (első nyelv) -en keresztül tanuló, nem CLIL-es hallgatók, illetve vannak-e különbségek a hallgatók szocioökonómiai státusa szerinti teljesítményében a természettudományban. Eredményeik azt mutatják, hogy a természettudományban résztvevők teljesítményének elemzésénél a *mainstream* (nem CLIL) iskolákba beiratkozott hallgatók szignifikánsan jobb eredményeket értek el, mint a kétnyelvű (CLIL) intézményekben tanulók. Továbbá az eredmények a kutatásban résztvevők szocioökonómiai státusának és az iskola típusának (CLIL vagy nem CLIL) kapcsolatáról azt mutatják, hogy a szocioökonómiai háttér hatása a hallgatók természettudományos ismereteire alacsonyabb, mint az általuk látogatott iskolatípus (CLIL vagy nem CLIL) hatása. Ezen kívül nem figyelhető meg kölcsönhatás a két változó között. A minta hasonló magatartást mutat a vizsgált két iskolatípusban: azonban a természettudományos tartalom elsajátításának különbségei nagyobbak a legkedvezőbb társadalmi-gazdasági környezetből érkező diákok csoportjában. A kutatás fő megállapítása az, hogy statisztikailag szignifikáns különbségek figyelhetők meg a hallgatók szocioökonómiai státus szerinti teljesítményében. A magas és közepes társadalmi osztályokból érkező diákok jobb eredményeket értek el, ha egy további nyelven (ebben az esetben angolul) tanultak, mint alacsonyabb státusú társadalmi háttérrel rendelkező társaik. A szerzők következtetései szerint lehetséges magyarázat, hogy a kiváltságosabb háttérrel rendelkező hallgatók további támogatást kaphatnak. A gazdagabb környezetben élés mellett ezek a hallgatók több kulturális lehetőséget is élveznek, nagyobb támogatást kapnak az iskolai kereteken kívül, és általában magasabb motivációs szintet mutatnak a tanulási folyamatban. Ez a következtetés egybevág Bruton (2011) spanyol kontextusban végzett korábbi tanulmányával is, amely a magasabb szocioökonómiai státust a kétnyelvű környezetben a fiatal tanulók számára kedvezőbb feltételekhez köti. Ezen kívül meg kell jegyezni, hogy az alacsonyabb státusú társadalmi háttérrel rendelkező résztvevők számára a formális oktatási kontextuson kívül kevesebb lehetőség adódhat, s az alacsonyabb státusú társadalmi rétegekből származó szülők kevesebb támogatást nyújthatnak gyermekeiknek (Butler, 2015), mivel általában kevésbé beszélnek idegen nyelveket, mint a kiváltságosabb háttérrel rendelkező társaik. Ezért Sanjurjo et.al. (2017) is azt állítják, hogy az a tény, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi háttérű

tanulók alulteljesítenek a CLIL osztályokban, nem feltétlenül meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy Spanyolországban a tanulók nyelvtudásának különbségeit az L2 (második nyelv) -ben nagyrészt külső (nem iskolai) elemek okozzák. Az kedvezőtlenebb társadalmi háttérű gyerekek ritkán járnak angol magánórákra vagy utaznak külföldre, míg a jobb háttérűek gyakrabban. Ennél fogva az L2 befolyásolhatja a CLIL-ben egy további nyelven átadott tartalom megértését. Ezt nem a CLIL elleni érvként, hanem nemkívánatos hatásként kell értelmezni, amelyet a kutatóknak, a gyakorlati szakembereknek és az iskoláknak ismernie kell (Sanjurjo et.al., 2017).

Hazánkban is szinte biztosnak tűnik, hogy a családi háttér tekintetében az idegen nyelv tanulása sem kivétel az oktatás más területei alól. A szülők fontos szerepet játszanak annak megválasztásában, hogy mikor kezdi gyermekük az idegen nyelv tanulását, befolyásolják a nyelvválasztást, és a motivációs folyamatok révén az idegen nyelv tanulásának általános folyamatára és hatékonyságára is hatással vannak (Szabó et.al., 2020). Világossá vált, hogy a szocioökonómiai háttér nincs összefüggésben a nyelvi képességgel (köznyelven nyelvérzék), de a nyelvtani érzékenységgel igen (Szabó et.al., 2019). Ez annak köszönhető, hogy az anyanyelvi tudás hat az idegennyelv elsajátítására, tehát közvetett kapcsolat fedezhető fel.

A legfrissebb társadalmi háttér és nyelvtudás kapcsolatát vizsgáló kutatásokat tekintve Trebits et.al. (2021) megállapították, hogy az átlagos iskolákba járók nyelvtanulási eredményessége alacsonyabb a két tanítási nyelvű iskolákba járó diákokéhoz képest, továbbá a szocioökonómiai státus hatása nagyobb az átlagos iskolákba járó tanulók esetén. Novák (2021) a nyelvtanulók társadalmi tőkéjét olyan szervezetekhez, csoportokhoz való tartozással mérte, mint például sportegyesület, vallási közösség vagy jótékonyági szervezet. Eredményei arra mutatnak, hogy a nyelvvizsgázottak között főként a vallási közösséghez és jótékonyági szervezethez való kötődés erősebb (Novák, 2021).

A társadalmi-gazdasági helyzetről bebizonyosodott, hogy befolyásolja a hallgatók oktatási teljesítményét, de nem sok tanulmány vizsgálta annak hatását a

nyelvtanulás motivációjára. Kormos & Csizér (2005) kutatási eredményeikből azt állapították meg, hogy a családi motiváció nagy mértékben függ a társadalmi és anyagi helyzettől, hiszen anyagi tőke szükséges ahhoz, hogy a különórát, a külföldi tanulást vagy nyaralást biztosítani tudják. De a nyelvtanár szerepe is fontos ebben, aki fel tudja hívni a szülők figyelmét arra, hogy hogyan használják ki a nyelvtanulást elősegítő helyzeteket (Kormos & Csizér, 2005). Iwaniec (2020) tanulmányának célja annak vizsgálata, hogy milyen mértékben befolyásolja a szocioökonómiai státus két mutatója, az iskola helye és a szülők iskolázottsága a motivációt 15 éves angoltanuló lengyel diákok körében. Az eredmények szerint azok a hallgatók, akiknek szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, általában erősebb önhatékonysági meggyőződéssel rendelkeztek, mint kevésbé képzett családokból származó társaik. Ezek a megállapítások összhangban vannak Kormos & Kiddle (2013) eredményeivel, amelyek azt is megmutatták, hogy a chilei tanulók önhatékonysági meggyőződését a szocioökonómiai státus befolyásolta. A hatás nagysága közepes volt mind az anya, mind az apa tekintetében. Az önhatékonysági meggyőződés volt az egyetlen változó, amelyről a szocioökonómiai státus nagy hatásméretét jelentették (Kormos & Kiddle, 2013). Továbbá Polonyi et.al. (2021) arról számolnak be, hogy a motivációs mintákat nem befolyásolja jelentősen az alacsony szocioökonómiai háttér, viszont az iskolához való kötődésük mértéke igen.

Iwaniec (2020) szerint a szülők magasabb iskolai végzettsége hatással lehet arra, ahogyan a tanulók az idegennyelvi oktatáshoz közelítenek. Davis-Kean (2005), illetve Stull (2013) szintén pozitív kapcsolatot találtak a szülők iskolai végzettsége és gyermekeikkel szembeni oktatási elvárásaik között. Továbbá Iwaniec (2020) megállapítja tanulmányában, hogy mind a szülők, mind az oktatás befolyásolja a nyelvtanulás motivációját. Vidéki iskolák diákjai és azok, akiknek szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, általában kevésbé motiváltak, mint a városi társaik és azok, akiknek szülei magasabb végzettségűek. A különbségek a hallgatók által kitűzött célokban, a személyes interpretációkban, az érzelmi folyamatokban és az önszabályozásban jelentek meg. Ezen túl kiemeli annak szükségességét, hogy növekedjen a tanárok tudatossága is (Iwaniec, 2020). Kormos & Csizér (2005) eredményei szerint a jó nyelvtanulónak számító diákok

85%-a számíthat segítségre a családjától, főként a motiváció megtartásában, továbbá Kormos & Kiddle (2013), illetve Lamb (2012) megfigyelték, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező hallgatók kevésbé robusztus ideális idegennyelvi önképről számoltak be, mint a magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező társaik. A motivációt tekintve arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy a szocioökonómiai háttér kapcsolatba hozható a nyelvtanulási motivációs tényezőkkel is.

A motivációt tekintve Shin & So (2017) kimutatták, hogy az alacsony társadalmi státusú csoportokból származó kamaszok kevésbé célorientáltak nyelvtanulásukban, alacsonyabb szintű belső kontrollal rendelkeznek és a különböző stratégiák használata is kevésbé jellemző köreikben, mint a magasabb társadalmi háttérrel rendelkező tanulóknál. Fontos motivációs tényezőként jelenik meg a technológiai eszközök használata, azonban Ghorbani & Golparvar (2020) eredményei szerint a társadalmi háttér előrevetíti a technológia által történő nyelvtanulás eredményességét, azaz minél magasabb társadalmi osztályba tartozik valaki, annál hatékonyabban használja a technológiai eszközöket nyelvtanulás céljából. Lee, J.H. & Lee, H. (2021) Dél Koreában készült vizsgálata kimutatta, hogy a tanulók társadalmi háttere hatást mutat a technológiai eszközök használatával kapcsolatos motivációikra, s közvetett hatása van a nyelvtanulási teljesítményre is. Továbbá rámutattak arra is, hogy összefüggés fedezhető fel a technológia nyelvtanulásban történő használata, a motiváció és a teljesítmény között is (Lee & Lee, 2021).

Azzolinia et.al. (2020) összehasonlító elemzést végeztek az angol nyelvi kompetencia mozgatórugóiról az európai serdülők reprezentatív mintájában. Az iskolai tényezők - például az angol tanítási idő és a korai angol tanulás - fontos szerepet játszanak, különösen azokban az országokban, amelyek hivatalos nyelve távolabb áll az angoltól. Az iskolák azonban nem kompenzálják teljes mértékben ezen kompetencia különbségeit. Megállapításra került, hogy a család társadalmi-gazdasági háttere pozitív hatást gyakorol a gyermekek idegennyelvi kompetenciáira, a társadalmi egyenlőtlenségek már egészen korai életkorban megnyilvánulhatnak (Fernald et.al., 2013). A szülők növelhetik gyermekeik idegennyelvi kompetenciáit azáltal, hogy közvetlen segítséget nyújtanak számukra

a tanulásban, kedvezőbb otthoni tanulási környezetet biztosítanak (Butler, 2015), valamint azáltal, hogy lehetőségeket biztosítanak a gyermeknek az angol nyelv elsajátításának fokozásához. Néhány, főként az Egyesült Államokban és Kelet-Ázsiában folytatott kutatás kiemelte a nem formális tanulás szerepét is, amely révén a tehetősebb családok magasabb idegennyelvi kompetenciát biztosíthatnak gyermekeik számára (Byun & Kim, 2010; Pearce et.al., 2018; Seo, 2010). Ez a fajta nem formális tanulás, más néven árnyékkoktatás az elmúlt két évtizedben folyamatosan bővült az egész világon. Olyan országokban, mint Japán, Dél-Korea és Kína, a kutatások azt mutatják, hogy a középfokú oktatásban részt vevő hallgatók több mint fele részt vesz angol magánoktatásban azért, hogy kompenzálják a gyenge iskolai minőséget, vagy segítsék gyermekeiket abban, hogy nyelvvizsgát szerezzenek (Dawson, 2010). Hangsúlyozták azonban azt is, hogy az árnyékképzés hozzájárulhat a társadalmi-gazdasági helyzet súlyosbodásához (Dawson, 2010). Az iskola nem teheti meg, hogy az árnyékkoktatásra hagyatkozik a nyelvtanulásban, mert ez konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Azzolinia et.al. (2020) megállapították, hogy a nem iskolai tényezők szerepet játszanak a tanulók idegennyelvi kompetenciáinak fejlődésében. A családtagok vagy az angolul beszélő barátok és ismerősök hálózata a jobb kompetenciákhoz kapcsolódik, különösen nagy az összefüggés a nyelvi kulturális tőkével (Azzolinia et.al., 2020). Nehezen állapítható meg tehát a nyelvet beszélők esetében az, hogy mennyiben járult hozzá tudásukhoz a közoktatásbeli nyelvtanulás, mennyiben a magánoktatás és mennyiben a nyelvtanulást segítő szabadidős tevékenységek.

A fenti tanulmányok alapján megállapíthatjuk tehát, hogy a szocioökonómiai háttér jelentősen befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét főként az anyanyelvhasználaton, a társadalmi és kulturális tőkén, a szülők iskolázottságán és nyelvtudásán, az iskola elhelyezkedésén, és a középiskola típusán keresztül. Bár pontos képet nem kapunk az eddigi tanulmányok alapján a társadalmi háttér és a nyelvtudás kapcsolatáról, az mindenképpen világossá vált, hogy a családi háttér igen fontos szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében.

III. A nyelvoktatás oktatástörténeti vonatkozásai

Noha látszólag nem kapcsolódik a kutatási témánkhoz, mégis fontos megvizsgálni a nyelvoktatás oktatástörténeti vonatkozásait, mert a nyelvoktatók módszertani döntéseit nagymértékben meghatározza, hogy mi a nyelvoktatás célja (alapos nyelvtudás, nyelvvizsga megszerzése stb.). Bár vizsgálatunk nem érintette a nyelvtanárokat, a hallgatók nyelvórai tapasztalataival foglalkozott a vizsgálat. A diákok önjelentései természetesen nem alkalmasak arra, hogy pontosan azonosítsuk a nyelvtanárok pedagógiai módszereit, azonban a tanárok önjelentéseinek megbízhatóságával kapcsolatban szintén merülnek fel kételyek, amelyek a szándékok és a megvalósítás különbségeivel indokolhatók, vagyis mind a tanárok, mind a diákok önjelentéseinek vizsgálatának vannak limitációi.

Kutatási témánknak azon hallgatók vizsgálatát választottuk, akiknek az egyetemi éveik végéig nem sikerült megszerezniük a diplomához szükséges nyelvvizsgát. Feltételezésünk szerint ennek egyik oka a tanulók társadalmi-kulturális hátterének nem megfelelő nyelvoktatási módszertan alkalmazására vezethető vissza, ezért ennek alaposabb megértése érdekében jelen fejezetben a nyelvtanulási módszerek történeti vonatkozásaira térünk ki, mivel a történeti megközelítés a módszertani változatosság megértésében is segít. Ezt követően röviden kitekintünk a rendszerváltás előtti hazai nyelvoktatás helyzetére, majd a politikai, oktatáspolitikai változások nyelvtanításra és annak körülményeire gyakorolt hatását vesszük számba. A téma azért kapott helyet a disszertációban, mert a vizsgált hallgatókat oktató nyelvtanárok körében számos, alább ismertetett nyelvtanítási típus és irányzat nyomait még ma is ki lehet mutatni, hisz a rendszerváltást megelőző és követő időszak nyelvtanárok nemzedékeinek szerepértelmezésére volt hatással, így a kutatásunk során vizsgált hallgatókra is.

III.1. Nyelvtanítási módszerek történeti változásai

Az idegennyelv-tanulás problémája az emberiséggel egyidős, azonban a nyelvtanulás célja évszázadokon keresztül elsősorban a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás volt. A tanulás, mint vizsgára – s nem elsősorban a tudásra vagy tudás alkalmazására – való felkészítés tömeges előfordulása az oktatási rendszerek expanziójával került a fókuszba (Green, 1999). Természetesen ez nagyon finom distinkció, hiszen a vizsga célja is az, hogy tudást mérjen, azonban tény, hogy a vizsgarendszerek kialakulása, a tesztelés, a mérés finomodása, az oktatás elszámoltathatóságának előtérbe kerülése kétségtelenül visszahat az osztálytermi folyamatokra, a pedagógiai módszerekre (Tóth, 2015).

A nyelvpedagógiai kutatás összetett területe érinti a nyelvi tartalom közvetítését, a készségek fejlesztését, a nyelvtanár és az osztálytermi munka sajátosságait, a tanuló személyiségét és a nyelvtanulási folyamatot, valamint a nyelvtanulási stratégiákat is (Ellis, 1994). A nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó kutatások elméleti háttérében leggyakrabban két modell áll (Nikolov, 2003): a kognitív pszichológia információfeldolgozási modellje (O'Malley & Chamot, 1990; Bialystok, 1990), és a nyelvtudás kommunikatív kompetencia-modellje (Bachman & Palmer, 1996). Ennek egyik komponense a stratégiai kompetencia. Ellis (1994, 1999.o.) arról ír, hogy „a stratégia meghatározások is különböző felfogásokat tükröznek. Egyes kutatók a stratégiákat mint a viselkedésben megfigyelhető jelenségeket értelmezik, mások mentális folyamatként, ami megfigyelhetetlen, de olyan elképzelések is vannak, amelyek a kettő ötvözeteként kezelik a stratégiákat.” Egyes kutatók szerint (Ellis, 1994; Nikolov, 2003) kevesebb stratégiát használnak a korai nyelvtanulók az idősebbeknél, ugyanis a korai nyelvtanulás alapja a természetes nyelvelsajátítás folyamata. Nikolov úgy véli, hogy megkülönböztethetünk általános és specifikus (csak a nyelvtanulásra jellemző) stratégiákat, melyek a nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalatok bővülésével alakulnak ki (Nikolov, 2003). Széles körben elfogadott az a feltevés, hogy a jó nyelvi teljesítmény mögött szükségszerűen gyakoribb és változatos stratégiahasználat áll, azonban született ezt megkérdőjelező eredmény is (Nikolov, 2003). Le kell azonban szögeznünk, hogy a nyelvtanulási stratégiák kiválasztása

nem feltétlenül a nyelvtanuló döntése, hiszen a tanulók elsősorban a nyelvórán használt stratégiákat ismerik, melyek nem feltétlenül széles körűek. A nyelvtanulási stratégiák a tanítási módszerek függvényében konstituálódnak.

A második nyelv tanításának területe rendkívül gyors átalakuláson ment keresztül az évek során. A nyelvtanítás olyan terület, ahol a trendek a társadalmi változásokat követték, amelyek az új igényeket idéztek elő (Clarke, 1982). Sok esetben elmondható volt, hogy a nyelvtanárok nem rendelkeztek szakmatörténeti ismeretekkel, és nem voltak tisztában a rendelkezésükre álló számos módszertani lehetőség nyelvi, pszichológiai és szociokulturális alapjaival (Celce-Murcia, 2014).

Elsőként érdemes említést tenni a nyelvtani fordító módszerről, melynek sok ellenzője akadt, mégis vannak hívei napjainkban is. A nyelvtanárok egy része nem igazán ismerte az élő nyelvhasználatot, csak a szabályok ismerete alapján alkotott művi fordítást tanították. Ennek ellenére ez a módszer a 19. század közepére az egész világon elterjedt és még mindig alkalmazzák (főleg szaknyelvoktatásban és vizsga előkészítő kurzusokon) azzal érvelve, hogy csak úgy érthetjük meg a rendszert, ha tudatában vagyunk a nyelvi szerkezetek működésének. Morris (1951) szerint: "El kell ismerni, hogy van a nyelvtanulásnak egy olyan szintje, amely fölött csak a formális nyelvtan segíti elő a nyelvtudás fejlődését" (Morris, 1951, 57.o.). A célnyelvi kultúra megismerése és a célnyelven való kommunikáció tehát nem célja ennek a módszernek, csak az irodalom olvasása, azaz az írás és olvasás elsődleges, a beszéd elhanyagolt, a kiejtés és a hallásértés fejlesztése pedig nem része a módszernek (Bárdos, 1988).

Az 1860 körül kialakult természetes módszer a direkt módszer közvetlen elődjének tekinthető, mivel azon az elven alapult, hogy a nyelvet úgy kell megtanulni, mint ahogyan az anyanyelvet tanulja a gyermek a családban. A módszer alapítói, Gottfried Heness és Lambert Sauveur megfigyelték, hogy sokkal hatásosabb a tanulás, ha az oktató szemléltetést használ. A mai, vizuális kultúrára fókuszáló korszakban nehezen hihető, hogy saját korában kicsit szélsőségesnek tűnt ez a módszer, kevés követője akadt (Bárdos, 1988).

A direkt módszer megalapítója Wilhelm Viëtor volt, aki szembefordult a nyelvtani-fordító módszerrel, és a beszélt nyelvre helyezte a hangsúlyt (Kelly,

1969). Kelly (1969) bemutatja szemléletének legfontosabb elemeit a módszerrel kapcsolatban: az utasításokat a hallgatók anyanyelvén adták meg, a kommunikációhoz alig használták a célnyelvet, a hangsúly a nyelvtani elemzésen volt, nehéz szövegek korai elolvasása és mondatfordítás volt rá jellemző, és a tanárnak nem kellett beszélnie a nyelvet folyékonyan (Kelly, 1969). Mackey (1967) szerint Viëtor ezzel szemben fontosnak tartotta, hogy a nyelvtanár az anyanyelvű országban tanulja a nyelvet és a kiejtést. Kizárólag az induktív módon történő nyelvtantanítást engedélyezte, a szólisták tanulását ellenezte, valamint a fordítást csak a nyelvet magas szinten művelőknél tartotta helyénvalónak (Mackey, 1967). Ez tehát alapvetően szemben áll számos más módszerrel, amelyek szerint az anyanyelv segítségével tanítják a második nyelvet. Eszerint a szemléletmód szerint az oktatásból teljesen ki kell zárni az anyanyelvet, és csak a célnyelvre koncentrálni, mert a cél az, hogy a tanuló közvetlenül a tanult nyelvvvel kerüljön kapcsolatba az oktatási folyamatban. A módszer elvei Angliába is elértek, miután Walter Rippmann 1899-ben lefordította Viëtor: *Kleine Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen* című könyvét. Ezután a módszer világszerte elterjedt, elsősorban a lengyel Maximilian Berlitznek köszönhetően, aki több más ország mellett az Egyesült Államokban is alapított direkt módszert alkalmazó nyelviskolát (Bárdos, 1988). Csak anyanyelvű tanárok tanították a diákokat maximum tíz fős csoportokban, azzal a céllal, hogy anélkül sajátítsák el a nyelvet, hogy anyanyelvüket használnák. Szemléltetést és asszociációs módszert használtak, a szavakat csak mondatokba beillesztve tanulták, a nyelvtant pedig csak bemutatták (Stevick, 1996).

Gyakran reformmódszerként emlegették a direkt módszert, melynek azonban voltak buktatói is. A felkészült tanárok hiánya mellett a tananyag sem volt teljesen világos. Mindössze annyi derült ki belőle, hogy a nyelvtant csak induktív módon lehet tanítani, illetve az anyanyelv és a fordítás tilos. A beszéd eltűlése következtében pedig a diákra (és tanárra is) nehezedő hatalmas teher motivátlansághoz vezetett. A két világháború között azonban megszelídült a módszer és egy kompromisszumos változata alakult ki. Számos eleme megmaradt, mint például a célnyelvi beszéd, kontextusba helyezés vagy a kérdés-válasz struktúra, viszont eltűnt a fonetika túlerőltetése. Új, írásos elemek is bekerültek,

mint a fogalmazás, diktálás vagy a behelyettesítés (Stevick, 1996). A direkt módszer alapfokon igen hatásosnak bizonyult, de nem oldotta meg annak problémáját, hogy magasabb szintű és bonyolultabb jelentéseket hogyan adjunk át. A jelenkori, többnemzetiségű iskolákban, ahol a diákok különféle anyanyelvűek, ezt a módszert alkalmazzák (Celce-Murcia, 2014).

James A. Coleman összefoglalta a *Modern Foreign Language Study* zárójelentés eredményeit, amit az Egyesült Államok idegennyelv-oktatásának feltérképezésére hoztak létre (Coleman, 2006). Nevelésügyi szakértők, pszichológusok és tesztszakértők vettek részt a kidolgozásában és nem csak standard tesztek készítették, hanem speciális (pl. kétnyelvűségekre vonatkozó) vizsgálatokat is végeztek. Az eredmények azt mutatták, hogy a direkt módszer néhány előnyének ellenére egyetlen módszerről sem mondható el, hogy felsőbbrendű lenne a többinél. Kimutatták még, hogy a nyelvtanulás eredményét nagyban befolyásolja, hogy jut-e elég idő a begyakorlásra. Ezen kívül megállapították, hogy a tanár beszédképességének nem megfelelő szintje okozza a diák szóbeli készségeinek nem kellő fejlettségét. További megállapításaik szerint a módszer alkalmazása nem a kizárólagos feltétele az eredményességnek, mert az oktatás minősége, az ellenőrzés mélysége, illetve a dinamikus oktatásszervezés is ugyanilyen fontos. Végző következtetésként azt is kimondták, hogy az olvasási készség fejlesztése is mindenképpen szükséges, s ezzel felfrissítették a már ekkor is létező olvastató módszert (Richards & Rogers, 2014). Az olvastató módszer koncepciója mögött az a gyakorlati megfontolás állt, hogy a célnyelv megfelelő szintű elsajátításához nem elég az az óraszám, amit az iskola biztosít. Az olvasási készség fejlesztését célzó önálló tanulás közben is jelentős lexikai gyarapodás történik, melyet az ekkor már megjelent szókincsvizsgálatok során mértek is. Az olvastató módszert favorizáló módszertani munkák nem a nyelvtani szerkezetek fokozatosságát hangsúlyozzák, hanem a lexikális gyarapodását. A nyelvtani szerkezeteket elég volt felismerni és általában egyszerűsített, érdekes és sikerélményt nyújtó történetek olvasásával fejlesztették a diákok készségeit (Celce-Murcia, 2014). Természetesen nem intenzív olvasásról van szó, melyet nem előzött meg hosszas felkészülés, valamint szövegmagyarázat sem kísérté ezeket, csupán a jelentés megértését tartották szem előtt. A módszer finomodása

következtében a 30-as években bevezették a gyorsolvasás technikáját, de a következetes szókincs kontroll megmaradt (Richards & Rogers, 2014). Bár ez a módszer valaha Magyarországon is népszerű volt, maga az intenzív olvasás hiányzik a mai idegennyelv-oktatásunkból. Az olvasatós módszer eredeti változatában megengedett volt az anyanyelv használata, sőt, fontosnak vélték az olvasott szöveg megfelelő megértéséhez. Az anyanyelvi olvasástanítás különféle módszereit is használták, például különválasztották az analitikus és szintetikus olvasásra szánt szövegeket (Bárdos, 1988).

A nem véletlenül *Army Method*-nak is nevezett intenzív módszer a második világháború alatt jött létre. A hadseregnek nagy szüksége volt olyan emberekre, akik a helyi nyelvet ismerik, így radikális változások következtek be a nyelvtanítás területén. Ez különösen az iskolákban kevésbé tanított nyelvekre volt igaz. Legfőképpen gyorsan, intenzíven és a szóbeliségre koncentrálni szerették volna elsajátítani a nyelveket. A nyelvtanulás okai eltértek a megszokottól, ezért rövid idő alatt kellett elérniük egy bizonyos (leginkább minimum) szintet (Stevick, 1999). A szavakat és a mondatokat kétszer kellett elismételniük a diákoknak, majd a mondatfordításokat rotációban végezték, s folyamatosan ismételték a tanultakat és a dialógusok gyakorlására is nagy hangsúlyt fektettek. A nyelvtanulás szervezeti egysége ebben az esetben nem a tanév, hanem az intenzív tanfolyam volt, melynek keretében napi 5-8 órán keresztül folyt a tanítás. A gyors eredményre koncentrálni módszert a fáradságos nyelvtanulás megváltójaként üdvözlötték, azonban az üzleti fogásként adott címek (pl. *Hogyan tanuljunk meg egy nyelvet 5 nap alatt*) irreális elvárásokat ébresztettek (Bárdos, 1988). A módszer számos gyenge pontja közül az egyik a minimális szint maximális szinten való teljesítése, a nyelvtan elenyésző szerepe vagy a nyelvi elemek és a szókincs izoláltsága. A folyamatos beszéd és a kiejtés gyakoroltatásának módszertani jelentőségét érdemes hangsúlyozni. Emellett technikái (mint például az osztott tanítás, a csapatmunka, az egymástól való függés) megalapozták a későbbi audiolingvális módszert (Coleman, 1966).

A nyelvoktatási módszertan fejlődésére nagy hatással voltak a háború után induló pszichológiai, szociológiai, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai vizsgálatok, valamint az új technológia, a magnetofon, a nyelvi laboratórium, a rádió, a televízió, a film és a számítástechnika megjelenése. A modern módszerek

arra törekedtek, hogy összhangot teremtsenek a jelentés, a nyelvi struktúra és a szituáció között. Az audiolingvális módszerrel tanítók azonban eleinte túlzásba vitték az ismétlést és nem életszerű párbeszédet memorizáltattak (Kelly, 1969). Mivel úgy vélték, hogy minden nyelvnek megvannak a rá jellemző mondatmintái, a fokozatosság elve alapján építették fel a nyelvtanítást megfelelő mennyiségű utánzásos és bevéséses gyakorlat segítségével. A magnetofon és a nyelvi laboratórium segítségével a diákok intenzív egyéni gyakoroltatása vált lehetővé a tanár folyamatos, közvetlen részvétele nélkül. A differenciálásnak és az individualizált tanulásnak nagy segítséget nyújtott a nyelvi laboratórium (ahol a tanuló anyanyelvű beszélőkkel társalgott), hiszen a tanuló gyakorlási idejét meghosszabbította (Mackey, 1967). Mindig is nagy problémát jelentett ugyanis, hogy a nyelvórán nagyon kevés idő jut a beszédkészség fejlesztésére, a tanárnak lehetetlen minden egyes tanulóra elegendő időt szánnia. A nyelvi labor tehát megoldást jelentett; a diák a saját ritmusában dolgozhatta fel a tananyagot és igen közvetlen kapcsolatba került a célnyelvvel is. A tanár szerepe megváltozott, akinek a feladata az irányításra és a hibajavításra korlátozódott (Holló & Hegybíró, 1996).

A módszer túlzott öncélú alkalmazása és a tanulási folyamat elgépesítése miatt a módszer megbukott, viszont az otthoni használatra is alkalmas hanganyagok tömege megmaradt az utókorra. Giuseppe Mezzofanti bíboros (1774-1849) is e módszer segítségével tanult meg 114 nyelvet, nem csoda, hogy minden idők legnagyobb poliglottjának tartották. Amikor arról kérdezték, hogy hogyan kezd el tanulni egy nyelvet, így válaszolt: "Úgy, mint akármelyik iskolás gyermek. Paradigmákat (mondatmintákat) írok ki magamnak, meg szavakat, azután a memóriámban rögzítem őket. Tanulásnál mindig egyetlen nyelvre koncentrálok, a többit kirekesztem a tudatomból" (Lomb, 1988, 28.o.).

Az audiovizuális módszer szerint tehát a négy alapkészség közül a hallás és a beszéd az alapvető készségek, de célnyelvűek az utánzó és begyakorló fázisok is. A motiválatlan és nem túl jó képességű tanulók is képesek ezzel a módszerrel nyelvet tanulni, hiszen egyszerű és aktív módon folyik a gyakorlás. Nem kérdés tehát, hogy a kortárs gyakorlat miért őrizte meg a módszer elveit és eljárásait (Stevick, 1996). A hatvanas években megjelent audiovizuális módszer ma természetes háttere minden beszélt nyelvet tanító módszernek. Az ekkor már

rendelkezésre álló technikai eszközöket intenzív módon kapcsolták be a nyelvoktatásba, ezért is vélték sokan úgy, hogy ez a szemléltetés egy új löketet hozott a nyelvek elsajátításában (Richards & Rogers, 2014). Kidolgoztak egy olyan részletes és átgondolt rendszert, amelyben a nyelvi anyagok feldolgozása szituációkon, a háttérkultúra megismerésén és funkcionális beszédtanításon keresztül zajlott. A módszer az élő nyelv hangleadésének lehető leghűbb utánzásával sajátíttatja el a nyelvet, miközben a látványtól a nyelvi szegmentumig jut el a diák. A módszer a nyelvtani magyarázatot nem tartja fontosnak, viszont használ nyelvtani drilleket. Az írást és olvasást pedig elhalasztja (Celce-Murcia, 2014).

A képekkel való tanítás comeniusi koncepcióját követve, már a direkt módszerrel való tanítás során is kiemelt szerepet kapott a képek prospektusokból vagy plakátokból való kivágása. A képes szótárak elődjének megalkotója, Sadler nem csupán a tankönyvekben használt képek alapján tanított, a repertoárjába beletartoztak még a nagy folyamatábrák, táblázatok, plakátok, fali képek, képsorok, karikatúra-szerű grafikák és képregények. Az audiovizuális módszer célja a hang és a kép látványos ötvözése volt, hogy ez megteremtse azt a szituációt, ami élethűen jeleníti meg a tanuló számára az adott nyelv kulturális hátterét, s a kontextus által nyerve el teljes jelentését (Bárdos, 1988).

Az 1960-70-es évek jelentős innovatív elképzeléseket eredményeztek a nyelvpedagógia megújulásában. Caleb Gattegno néma módszere nem kerülhető meg, amikor a nyelvoktatási módszerek tapasztalatait kívánjuk számba venni. Alapelve szerint a tanulás folyamata fontosabb a tanításnál (Bárdos, 1987). Módszere arra fókuszál, hogy a diákot arra motiválja, hogy saját tanulása részesévé váljon, ezért már az órai munkában arra törekszik a tanár, hogy minél kevesebb időt beszéljen, és a diákok kezdeményezzenek (Richards & Rogers, 2014).

A kognitív módszer egy mentalista megközelítése az audiolingvális és audiovizuális módszerek alternatívájaként keletkezett. Chomsky, a kognitív nyelvi modell megalkotója úgy vélte, hogy elmélete az anyanyelvben működik, de nem segíti az idegen nyelvek tanítását (Chomsky, 1986). Ennek ellenére a kognitív pszichológia e módszer hatására a nyelvet gondolkodási folyamatként vizsgálta,

amelynek eredménye a beszéd. A módszer fontosnak tartja, hogy a diák megfelelő mennyiségű alkalommal találkozzon a célnyelvvel, mialatt megtörténhet az intelligens megfigyelés és analízis (Máthé, 1998). Szabályorientált kreativitásnak tartották tehát a nyelvtanulást, amelyet tudatosan kell tanulni. A módszer jellegéből következően nagyobb a hangsúly a tanuláson, mint az elsajátításon. Ez a megközelítés azt feltételezi, hogy bárki képes tudatos nyelvtanulásra, a szabályok tanulhatók és a nyelv minden megnyilvánulása szabályban megadható (Máthé, 1998).

A tudatos nyelvtanár nemcsak tanulmányai során találkozik a nyelvoktatás módszertanának történetével, hanem tisztában van azzal, hogy módszerek gazdag választéka áll a rendelkezésre. A fentiekben a nyelvoktatási módszerekre elsősorban mint történeti fejlődési folyamatra koncentráltunk, azonban azt is megállapíthatjuk, hogy a célok és a nyelvtanulók sokfélesége eltérő módszertant kíván, s mindegyik módszer kínál pozitív és negatív tanulságokat is. Egyrészt egyértelműen leszögezhető, hogy a heti néhány órás időkeretben megvalósuló iskolai nyelvtanulást nem lehet összehasonlítani a természetes környezetben történő nyelvelsajátítással, ezért a módszerek jórésze ennek a természetes környezetnek az imitálására törekszik. Emellett a nyelvtanítási módszerek áttekintésével amellet kívántunk érvelni, hogy a nyelvoktatók módszertani döntéseit nagymértékben meghatározza, hogy mi a nyelvoktatás célja. Megfigyelhettük azonban azt is, hogy a nyelvtanulók társadalmi-kulturális változatosságával viszonylag ritkán számolnak a nyelvoktatás módszertani fejlesztések.

III.2. A rendszerváltás hatása az idegennyelv-oktatásra

A nyelvtanulásnak és a nyelvvizsgáknak a hazai oktatási rendszer utóbbi évtizedeiben bekövetkező szerepváltozása első ránézésre nem kapcsolódik szorosan a jelen disszertáció témájához, azonban fontosnak tartottuk átgondolni a kérdést, mert mind a nyelvtanulók, mind a nyelvoktatók tanulás- és tanításmódszertani

döntéseit nagymértékben meghatározza, hogy mi a nyelvoktatás célja, mit lehet elérni a nyelvtudással, milyen a nyelvvizsga más oktatási és oktatáson kívüli javakra való átválthatósága (Green, 1999). A vizsgált korszak tanulmányozása nyomán a nyelvvizsga a ritka, s a tömegek számára szinte érdektelen tényezőbből lassan egy magas konvertibilitású, értékes eredménymutatóvá vált. Az alábbi fejezetben ezt a folyamatot és ennek határait foglaljuk össze tömören.

III.2.1 Idegennyelv-oktatás a rendszerváltás előtt

Az iskolában oktatott tantárgyak összetétele oktatáspolitikai kérdés. A kötelező és választható tantárgyak, így az iskolában kötelezően vagy választhatóan oktatott nyelvek meghatározásában az oktatáspolitikai jobbra egy műveltségkonceptióra támaszkodik. A műveltségkép néha jelentős változáson megy keresztül, s ez a tantárgyi struktúrát is alapjaiban érintheti. Ilyen változás történt a műveltségképben a 19. század végi Magyarországon, amikor a klasszikus (görög, latin) nyelvek helyét átvették a modern nyugati nyelvek (Ballér, 1996). Ez a változás a modern, polgárosult emberkép hazai térnyerésének hatására történt, azonban a 20. század közepén olyan oktatáspolitikai változások éreztették hatásukat a tantárgyi struktúrán, melyeket a totális politikai hatalom kiszolgáltatása motivált (Simon, 2006).

Az általános iskola felső tagozatában, a középiskolában, az egyetemeken és a főiskolákon a kommunizmus időszakában kötelezővé tették az orosz nyelv oktatását. Az orosz nyelvtudást többek közt a katonák, diplomaták, szakértők, pártmunkások, az idegenforgalomban dolgozók és a külkereskedelmi vállalatok munkatársai is hasznosították. A hazai lakosság nagy része azonban akár tizenkét évi tanulás után sem jutott el a használható nyelvtudás szintjére. De nem is volt túl sok lehetőségük az orosz nyelv használatára, az orosz katonák ugyanis a helyiektől elzárva éltek, így igazán kevés lehetőség adódott a velük történő kommunikációra, s a szocialista országokba nehezen lehetett utazni, mert nagyon körülményes volt

beutazási engedélyt szerezni (Laki, 2006). Arról a tényről nem is beszélve, hogy az orosz nyelv az országot elnyomó hatalom nyelve volt, így az elsajátítása iránti lelkesedés igen alacsonynak bizonyult. Rengeteg időt és pénzt fektettek a nyelvtanításba, mégis számtalan okát sorolhatnánk, miért nem fejlődött a tanulók nyelvtudása megfelelően. A legfontosabb talán az orosztanárok gyors gyarapodásának köszönhető, nem megfelelő tanítási módszerek voltak, de nagyban hozzájárulhatott a problémához a nyelvkönyvek tartalmi haszontalansága is, túltengtek bennük ugyanis a mindennapokban alig használható szókincsben gazdag ideológia és kultúra alapú szövegek. Ezen kívül egyre nőtt a kereslet a nyugati nyelveket beszélő munkaerő iránt, így az orosz nyelvtanulás motivációja még inkább csökkenni látszott (Laki, 2006). Az orosz nyelvoktatás hatékonysága tehát igen alacsony volt, ezt mutatja a következő táblázat is.

5. táblázat Orosz nyelvet tanulók hányada a közoktatásban születési év szerinti bontásban

Születési év	Általános iskolában orosz tanulók hányada (%)	Középiskolában orosz tanulók hányada %	Közép vagy felsőfokú orosz nyelvvizsgával rendelkezők hányada (%)
1975-1979	86	13	2
1970-1974	96	33	1
1965-1969	98	36	3
1960-1964	95	51	3

Forrás: Medián (2004)

A szocializmus utolsó évtizedeiben a nyugati nyelveket beszélők iránti növekvő keresletre az oktatási kormányzat is felfigyelt, így e nyelvek oktatásának a terjedelmét kiszélesítette a közoktatásban, bár az orosz nyelv dominanciáján nem változtatott. A középiskolák nagy részében a latin nyelvet felváltotta a német, az angol vagy a francia, mint felvehető második idegennyelv, s az egyetemeken is nőtt a nyugati nyelveket tanulók száma (Laki, 2006).

A következő táblázatban azt láthatjuk, hogy a nyugati nyelveket tanulók milyen hányadban tettek sikeres nyelvvizsgát. Összevetve az előző táblázattal azt

láthatjuk, hogy bár orosz nyelvet jóval többen tanultak, mint nyugati nyelveket, azonban angolból ésnémetből mégis többen tettek sikeres nyelvvizsgát.

6. táblázat Angol és német nyelvet tanulók, illetve a nyelvvizsgázottak hányada korosztályonként

Születési év	A nyelvet tanulók aránya az általános iskolában (%)		A nyelvet tanulók aránya a középiskolában (%)		Közép vagy felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők hányada (%)	
	német	angol	német	angol	német	angol
1975-1979	19	14	34	33	8	10
1970-1974	5	6	18	19	3	7
1965-1969	6	4	19	9	4	5
1960-1964	7	2	13	10	6	6

Forrás: Medián (2004)

Már az 1990-es évek előtt is volt igény a magánoktatásra, amely jól jövedelmező, de csak eltűrt nyelvoktatási forma volt a legtöbb esetben. Volt néhány kisebb szervezet, például az Arany János Nyelviskola vagy az Élő Nyelvek Szemináriuma, de a legjelentősebb hosszú éveken át a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) volt. Szinte egyeduralgoként volt jelen nyelviskolaival szerte az országban. Azzal a szándékkal hozták létre ezt a szervezetet, hogy a természettudományokat terjessze hazánkban, majd a '60-as évektől a továbbképzésre került a hangsúly. A nyelvoktatás vált legjelentősebb feladatává, s az ebből befolyó összeget tankönyvek kiadására és tanárok továbbképzésére fordították. Az első alkalommal, 1957-ben, amikor megnyílt a lehetőség az (főként budapesti) emberek számára az olcsó nyelvtanulásra a TIT-ben, 103 csoportot kellett indítaniuk. Több ezren éltek a lehetőséggel azonnal, s ez egyre csak növekedett az évek folyamán. 1962-re pedig már a szabadegyetem tudományos tagozatai hallgatóinak a létszámát is meghaladta. Persze ekkorra a nyelviskola hálózat már országos méretű volt, 17 megyében zajlott oktatás 16 nyelvből. A nyelvoktatás színvonala is igen magas volt, az általuk szervezett konferenciáknak és tudományos tevékenységeknek köszönhetően ugyanis új módszereket vetettek be. Ilyen volt például az audiovizuális oktatás, heti 4-6 órás

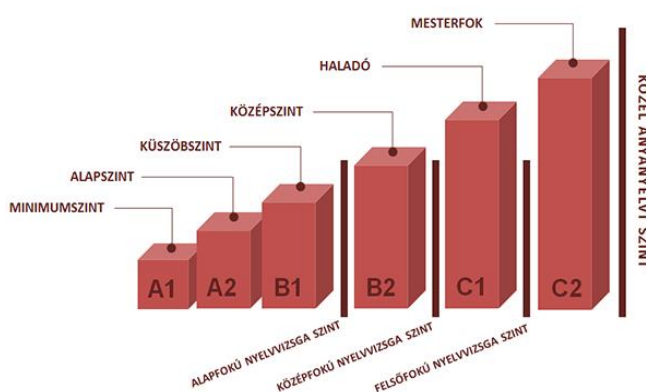
kurzusok vagy az intenzív nyelvoktatási forma. De motivációt jelentettek a kihelyezett, területi tanfolyamok is, melyek során a dolgozók saját munkahelyükön tanulhattak. A '70-es években még tovább nőtt a kereslet a nyelvtanfolyamok iránt, ami azt jelentette, hogy a szervezetnek rendkívül sok tanárt kellett alkalmaznia. Nehéz volt már ekkor a színvonal magasán tartása, de monopol helyzetük miatt ez enyhítette a fejlődésüket (Laki, 2006).

A '80-as években elkezdődött a magán nyelviskolák alakulása, a gazdasági reform lehetővé tette ugyanis a tulajdon- és kisvállalkozási formák létrejöttét, majd magánvállalkozás is nyitható volt. A nyelviskolák leginkább gazdasági munkaközösség (GMK) vagy kisszövetkezeti formában működtek. A TIT-tel ellentétben az új nyelviskolák új módszereket használtak és kiscsoportos foglalkozásokat indítottak. A családias légkör megteremtése által szerintük nőtt a motiváció, s ez elősegítette a nyelvtanulás hatékonyságát. Ezen kívül az akkor még nem megszokott videófelvevételekkel is színesítették a tanórákat, és a beszédcentrikus oktatás újdonságát is bevetették. A tanárok nem csupán tanítottak, tekintettel voltak az egyének problémáira és véleményére is. Nem meglepő tehát, hogy az új vállalkozások nyelvtanfolyamaira rengetegen jelentkeztek. Erős versenyhelyzet alakult ki az új szervezetek és a TIT között, így egyedi arcúlatra törekedtek az új nyelviskolák (Laki, 2006). Részletfizetési kedvezményt adtak, csoportokat indítottak csak gimnazistáknak, vagy próba nyelvvizsgákat szerveztek az akkor egyedüli 'Rigó utcai' nyelvvizsga centrum külső vizsgáztatói bevonásával. A legnagyobb probléma, amivel szembe kellett nézniük, az a megfelelő mennyiségű képzett nyelvtanár volt. Ezért a jó tanárokért verseny folyt és sokkal magasabb kereseti lehetőség alakult ki a magánoktatásban, mint a közoktatásban. A tanárok persze nem feltétlenül akarták kockáztatni a közoktatásbeli biztonságos állásukat, így sokuk csak másodállásban vállalta a nyelviskolákban való tanítást (Laki, 2006).

III.2.2 Az idegennyelv-tudás értékének változása: előnyből kritérium

Az idegennyelv-tudás mindig is fontos szerepet játszott, így a szocializmus rendszerében is. A családok több generációjában felhalmozott nyelvtudással kapcsolatos felfogás adódott tovább, értékének emelkedését azonban a nyugati nyelvek népszerűvé válása hozta meg a '80-as évek derekán. Ebben az időben bár előny volt más nyelvet beszélni, a nyelvtudás szintjének és a nyelvvizsga meglétének nem volt jelentősége (Enyedi & Medgyes, 1998). A felsőoktatásba való belépés során sem volt kritérium, csupán előny.

Amikor Magyarország csatlakozott az Európai Unióhoz 2004-ben, az oktatás szerkezetének átalakítása szükségessé vált. Ekkor került bevezetésre a tagállamok által egységesen használt nyelvvizsgarendszer is, a nyelvtudás Közös Európai Referenciakerete (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR). Az Európa Tanács 1989 és 1996 között dolgozta ki ezt az útmutatót a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására. Ezt azért alakították ki, hogy a nyelvi tematikák és tananyagok kidolgozásához, a tanítás és tanulás megtervezéséhez, illetve a nyelvtudás szintjének a felméréséhez világos, logikus és átfogó alapot nyújtsanak (Council, 2001). Ezt láthatjuk a következő diagramon.



3. diagram Közös Európai Referenciakeret

1994-ben, jóval az Európai Unióhoz való csatlakozásunk előtt vezették be azt a szabályozást, miszerint a diploma kézhezvételéhez szaktól függően valamilyen szintű nyelvvizsga szükséges (Medgyes, 2011). A magyar oktatási rendszer aktuális problémája, hogy sok diák nem kapja meg a diplomáját, mert nem sikerül megszereznie az elvárt nyelvvizsgát egyetemi vagy főiskolai tanulmányai befejezéséig. Mentességet csupán a 40 év felettiak és a művészeti szakokon végzett hallgatók kaphattak már a szabályzat bevezetésének első időszakában is (Medgyes, 2011). Ezzel az 1996-os törvénnyel tehát a nyelvtudás az előny mellett kritériummá vált. De nem csak az oktatás területén. A rendszerváltást követő időszakban egyre nőtt azoknak a száma, akik nemzetközi vagy multinacionális cégeknél helyezkedtek el, ahol szintén követelményként jelen meg a tárgyalóképes nyelvtudás megléte (Máté, 2008).

Annak ellenére, hogy igen nagy társadalmi nyomás volt jellemző a nyelvváltásra már a nyolcvanas években, az orosz nyelv leváltása váratlanul érte az iskolákat és a kialakult kaotikus helyzet súlyosnak tűnt. A központi oktatásirányítás ugyanis magára hagyta az iskolákat a nyelvváltással járó feltételek megteremtésében (Vágó, 2000).

Az orosz nyelv megszűnése nagy változásokat hozott a közoktatásba. Ahol addig is két idegen nyelvet tanítottak, persze könnyebb helyzetben voltak, mert marad egy másik idegen nyelv, amit magas óraszámban, csoportbontásban tanulhattak. Ahol viszont csak az orosz nyelv tanulására volt lehetőség azelőtt, a helyette bevezetett nyelvre ugyanazok a szabályok vonatkoztak: kötelező volt tanulni, csak kis óraszámban biztosították a tanulását, nem volt csoportbontás, és a legnagyobb problémát a tanterv hiánya okozta (Simon, 2006). A legtöbb lehetőséget az angol és német nyelvet oktatók kapták még akkor is, ha a tantestületben tőlük képzettebb, de más nyelvet oktató tanárok is voltak. Szülői nyomás alatt álltak ugyanis a fenntartók, akik az angol nyelv tanításához ragaszkodtak, még akkor is, ha nem állt rendelkezésre kellő számú angol nyelvtanár (Enyedi & Medgyes, 1998). Mindeközben az orosz nyelvtanárok átképzése is megkezdődött, egyre több külföldi kiadású tankönyv jelent meg és átalakult a szakmai munkát segítő háttérintézményi rendszer is (Simon, 2006). Módszertani megújulásra volt szükség és elkezdődtek a kutatások és fejlesztések

is. Az orosz nyelv pozíciójának csökkenésével szinte egyenes arányosságban nőtt a nyugati nyelveket tanulók száma. Az 1990-es évek során a legtöbben németet tanultak első idegen nyelvként, de az angol nyelvet tanulók száma is egyre növekedett. Eközben azonban az orosz nyelvet első idegen nyelvként tanulók száma tizedére csökkent. Az első négy évfolyamban legfeljebb három órában tanulták a választott nyugati nyelvet hetente, az ötödik osztálytól azonban akár öt órára is növekedhetett az óraszám. Az orosz tanítása gyakorlatilag megszűnőben volt, de a francia, a spanyol és az olasz nyelvek tanításával is hasonló volt a helyzet (Rádai, 2002).

A felsőoktatásban ugyanúgy, mint a közoktatás többi szintjén, az orosz nyelv népszerűsége csökkent, és a nyelvtanárok hiánya a lektorátusokon is hasonlóan megjelent, amint bekövetkezett a rendszerváltás hatására bevezetett nyelvváltás (Simon, 2006). Persze voltak olyan tanárok a felsőoktatásban, akik két nyelvszakot végeztek és lehetőségük volt folytatni a munkát a másik nyelv tanításával, de közel sem érték el azt a létszámot, amennyi nyugati nyelvet végzett tanárra szükség lett volna. Szaktól függő valamilyen szintű nyelvvizsga vált kötelezővé 1994-től, ami a nyelvi lektorátusok szükségességét még fontosabbá tették, azonban az ott oktatók szakmai megbecsültsége nem érte el a többi egyetemi oktatóét (Medgyes, 2011). Mi sem igazolja jobban ezt a tényt, mint az 1995-ös kormányzati takarékosági program intézkedései, melynek folyamán a felsőoktatási intézmények oktatóit azáltal védték meg, hogy elbocsátották a nyelvi lektorátus tanárait, vagy bizonyos esetekben az egész lektorátust megszüntették. Ahol azonban megmaradt, ott 1996 után újra fellendült a nyelvtanítás, de az oktatók kevesebb, mint fele dolgozott csak határozatlan idejű szerződéssel. Ez a szigorú személyzeti politika következményének tudható be. A szakmai hatékonyság hagyott némi kivételt magán: a korszerű tankönyvek és hanganyagok hiánya itt is problémát okozott, így saját előállítású anyagokat használtak, ami nagyrészt nyelvtan alapú tananyag volt, s az olvasott szövegek nem igazán illeszkedtek a valódi nyelvhasználathoz. Az 1990-es évek elején egyre javult a helyzet e téren is, így az infrastruktúra, a tankönyv-ellátottság és az oktatói továbbképzési lehetőségek térsége is kibővült (Rádai, 2002).

A munkaerőt célzó politikára érthető módon általában nagy figyelem fordul, ugyanis az oktatásban résztvevő munkaerő minősége igen nagy szerepet játszik az eredményességben, és az energia jelentős hányadát a humán erőforrásra fordítják (Polónyi, 2016). Így volt ez az 1990-es években is. A pedagógusokra az általános közalkalmazotti foglalkoztatási szabályok vonatkoztak, ám az ágazati törvények számos egyedi rendelkezést tartalmaztak (Medgyes, 2011). Az önkormányzatok az oktatásra fordított költségekből elsősorban a béreket finanszírozták, így arra késztették az intézményeket, hogy hatékonyabban gazdálkodjanak, s szervezzenek nagyobb létszámú tanuló csoportokat. Ennek azért volt jelentősége, mert ebben az időszakban az oktatási rendszerre jellemző volt, hogy a demográfiai csökkenés ellenére is változatlan volt az állományban lévők létszáma. A munkahely megtartásának nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, mint a bérek növelésének, így az oktatási rendszerben nagy létszámú munkaerő dolgozott, egyre rosszabb fizetéssel. Ennek eredményeképpen az eredményesség és a minőség is romlott (Whelan, 2009; Mourshed et. al., 2010). Az ország teljesítőképességéhez mérten tehát sokkal kevesebb bért kaptak, mint amennyit akkor kaphattak volna, ha a munkaerővel racionálisan gazdálkodik az ország (Halász, 2011).

A nyelvtanárképzés a rendszerváltás előtt nagyon hasonló volt a legtöbb európai struktúrához. Alapvetően filológia centrikus képzést kaptak a hallgatók, s megtanultak mindent a célnyelvről és a kapcsolódó ország vagy országok kultúrájáról. A tanári szakkal kapcsolatos tárgyak a harmadik évtől jelentek meg a főiskolai képzésben, míg az egyetemeken erősebben építettek a filológiára, és a módszertani tantárgyakra még később került sor, miután a hallgatók a tanárképzési szakirány mellett döntöttek. 1990 után azonban nagy változások mentek végbe a nyelvtanárképzésben (Enyedi & Medgyes, 1998). Három országos programot indítottak be, ebből kettő célja a mennyiségi nyelvtanárképzés volt. Miután eltörölték az orosz, mint kötelezően tanulandó első idegen nyelvet, több mint tíz ezer angol és német szakos nyelvtanár képzését tűzték ki célul. Ezt persze nem tudták elérni, de mégis sikeresnek voltak tekinthetők a programok, ugyanis komoly nemzetközi elismerést hozó innovatív tanárképzési és továbbképzési struktúrák is létrejöttek (Poór & Rádai, 2002).

Az orosz nyelv háttérbe szorulása miatt orosz szakos tanárok ezrei váltak feleslegessé a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt. Szinte mindegyikük rendelkezett egy másik tantárgyból is tanári képesítéssel, ami a legtöbb esetben nem egy másik nyelvszak volt, így az őket alkalmazó intézmények nem igazán tudták hasznosítani szakértelmüket, hiszen az iskoláknak a többi tantárgyhoz megvoltak a tanáraik. Nyelvtanárookra viszont sürgősen szükségük volt, ám a munkaerőpiac kapacitása kevésnek bizonyult. Így tehát az egyik 1990-ben beindított nagyszabású program célja az orosz tanárok átképzése volt (Medgyes, 2011). 1996-ig több mint 5000 orosz szakos tanárt képeztek át, s legfőképpen angol vagy német szakos főiskolai tanári diplomát szereztek három év alatt. A mennyiségileg sikeresnek mondható program azonban szakmai kétségek egész sorát vetette fel. A központi finanszírozású lehetőségek mind arra ösztönözték a felsőoktatási intézményeket, hogy bekapcsolódjanak a programba, és kidolgozzák a saját tantervüket. Ugyanakkor nem volt az intézmények közt szakmai koordináció, így minden felsőoktatási intézmény a saját szája íze szerint hozta létre a képzését. Tény, hogy az átképzés megoldott egy súlyos munkaerő-piaci válsághelyzetet és a tanárellátottság is helyreállt, de szakmai szempontból nem túl meggyőzők az eredmények (Rádai, 2002).

Ahhoz, hogy enyhíteni tudjanak a nyelvtanárhiányon, nem csupán az orosz tanárok átképzésére vonatkozó programot hozták létre. 1990-ben bevezették a viszonylag rövid, 3 éves nyelvtanárképző programot, melyben a nyelvoktatás módszertana igen nagy súlyt kapott. A tanítási gyakorlattal kapcsolatban az intézmények elve az volt, hogy a tanárjelölt kapja meg a megfelelő szakmai képzettséget, majd szakmai támogatás mellett elegendő lehetőséget kapnak a pályán maradáshoz felétlen szükséges tapasztalat megszerzéséhez. Ez akár 180 óra gyakorlatot is jelenthetett intézménytől függően (Enyedi & Medgyes, 1998). A hároméves képzési forma első diplomás nyelvtanárai 1993-ban kerültek ki a felsőoktatásból. Ez a program a Világbank támogatásával valósult meg. 2002-ben bevezették a kreditrendszert a felsőoktatási intézményekbe, de a megváltozott követelmények ellenére is megmaradt ez a program néhány intézményben. A hároméves nyelvtanárképzés 2004-ben megszűnt, egyes vélemények szerint azon okból, hogy a felsőoktatási intézmények nem fogadták be ezt a kommunikáció

központú képzést, mert nem akartak elmozdulni a hagyományos nyelv és irodalom képzéstől (Rádai, 2003).

Az idegennyelv-oktatás, mint szolgáltatás is átalakult a rendszerváltozás folyamán. Idegen nyelveket természetesen tanítottak a közoktatás rendszerében, ahol annak költségeit a helyi vagy a központi költségvetés állta, beleértve a munkaerőt és a tárgyi feltételeket is, kivéve a nyelvkönyveket. Az iskolarendszeren kívüli oktatás azonban nem feltétlenül tartozott a központilag támogatott tanulási formák közé. Három lehetőség állt a tanulók előtt, ha még további nyelvtanulásra szeretnék volna adni a fejüket (Rádai, 2003). Az egyik a tanrendbe be nem épített, szakkör vagy korrepetálás formájában tartott tanóra volt, a második a nyelviskola, a harmadik pedig a magántanártól vett nyelvóra. A maihoz hasonlóan a szakkör ingyenes volt, az utóbbi kettő esetében viszont fizetni kellett a szolgáltatásért. Míg e szolgáltatás vásárlói a nyelvet tanulók, a piac eladói sokféle szereplőt tartalmaznak: vállalat, vállalkozás, egyesület, illetve vállalkozó vagy illegális magántanár (Laki, 2006).

A nyelvoktatás iránti piaci kereslet a rendszerváltás után rohamosan növekedett a változó munkaerő-piac hatására. Bár már 1985 körül kezdtek létrejönni magániskolák, az orosz nyelv eltörlésének köszönhetően a változások ezen a területen is nagy fellendülést hoztak. A közoktatás nyelvtanítási kapacitása gyorsan növekedett, ám mértéke jelentősen elmaradt a nyelvtudás iránti kereslet növekedésének mértékétől (Laki, 2006). A következő években, főleg az Európai Unióhoz való 2004-es csatlakozási folyamat során a nyelvtanulás iránti motiváció jelentősen megnőtt, ugyanis a nyelvtudás alkalmazási lehetőségei kibővültek. A cégvezetők tudták, hogy meg kell tanulniuk angolul vagy németül, különben nem fognak tudni üzletet folytatni külföldi vállalatokkal (Medgyes, 2011). A privatizáció előrehaladásával a cégek részéről nőtt a megrendelések száma és egyre több dolgozónak finanszírozták a nyelvtanulást. Ez azt jelentette, hogy sem a pénzt, sem az időt nem sajnálták. Tehát ezt a piacot egyértelműen a privatizáció vezérelte. Emellett a kis magáncégek is elkezdtek nyugati nyelveket tanulni, hiszen amint lehetőségük nyílt külföldi üzletkötésre, ez számukra is fontos lett (Laki, 2006).

A privatizáció mellett a kereslet egy részét az állam intézkedései alkották. Azáltal ösztönözték a minél magasabb szintű nyelvtudás elsajátítását, hogy a felsőoktatási felvételi eljárások során a nyelvtudással rendelkezők előnyben részesültek, többletpontot kaptak tudásukért. Azonban ami még ennél is ösztönzőbb volt, az az idegennyelv-tudáshoz kötött diplomaszerezés rendszerének bevezetése. Persze alkalmazkodva az új helyzethez, ez a családok új iskolázási stratégiáját is hozta: a közoktatásban a nem megfelelő tanárellátottság miatti alacsony színvonal volt jellemző, így a szülők jobbnak látták a nyelviskolai tanfolyamokat, ahol valóban hatékonyabb volt a tanulás (Medgyes, 2011). Így a mai napig a legjelentősebb kereslet a tanulói réteg felől érzékelhető, akik elsősorban a diplomához szükséges nyelvvizsgát szeretnék megszerezni és igazodni az új munkaerőpiaci keresletekhez (Horváth -Csikós, 2018).

A nyelvtanulásban új trendek jelentek meg, melyek kialakulása háttérben főként a globalizáció, a digitalizáció és az élethosszig tartó tanulás húzódik, de a Z generáció oktatásban való megjelenése is előidézte. Olyan kompetenciák fejlesztése áll a középpontban, amelyek a munkaerőpiacon jól hasznosíthatók (László et.al., 2013). Az aktív, élő nyelvtudás elsajátítása érdekében létrejött nyelvtanulási módszerek újszerűsége abban rejlik, hogy a digitalizáció követelményeinek megfelelő környezetben és eszközökkel teszik hatékonyabbá a nyelvtanulást (Dani, 2014). A multimédia idegennyelv-tanulásra kifejtett hatásáról több kutatás is kimutatta, hogy a szókincs a multimédiás tananyagok segítségével könnyebben elsajátítható, s a gazdag tartalom miatt több és érthetőbb *input*ot érhetnek el a nyelvtanulók a tanulási folyamat során (Zhongyuan, 2013; Benedek, 2007; Schofield et.al., 2011). Molnár (2019) szerint jól érzik magukat a tanulók a digitális környezetben, ahol a kihívások gondolkodásra, problémamegoldásra és együttműködésre ösztönzik őket.

Az Erasmus program megjelenésével lehetőségek sora nyílt meg a hallgatók számára külföldön folytatható tanulmányok tekintetében. A nemzetközi mobilitás szoros összefüggésben áll a nyelvtudással, hiszen anélkül szinte lehetetlen tanulni vagy munkát vállalni más országban. A munkaerőpiacon mindkettő tudástöbbletet jelent, azonban a kölcsönhatás miatt nem csak erősíthetik, de gyengíthetik is egymást (Pusztai & Nagy, 2005). A külföldi mobilitás által nyújtott tudástöbblet

vonzóbbá teszi a munkavállalókat a munkáltatók számára, így sikeresebb karrier elé nézhetnek (Veroszta, 2010). A hallgatók esetében inkább tanulmányi mobilitásról beszélhetünk, külföldi képzésben való részvételről, amely anyagi terhet ró a családra, s ez gátló tényezője lehet a nemzetközi mobilitásnak. Emellett más társadalmi háttértényezők is akadályt jelenthetnek, mint például a hallgató családi értékrendszere, a lakóhelye és a segítő erőforrások (Pusztai, 2009). Mint már korábban tárgyaltuk, a szocioökonómiai státus hatással van a nyelvtudás fejlődésére és a nyelvvizsga megszerzésének esélyére, így feltételezhetjük, hogy a nemzetközi mobilitás eléréséhez meglehetősen sok tényező együttjárása szükséges.

III.2.3 A nyelvvizsgák professzionalizálódása

1875-ben a Harvard College kezdett el felvételi vizsgákat kínálni modern nyelvekből. Az 1876-os francia nyelvű felvételi vizsga kétirányú fordításból állt és néhány nyelvtani kérdésből. 1878-ban bevezették a New York Regents francia nyelvvizsgát középiskolások számára, ami szintén hasonló feladatokból állt. A század későbbi éveiben nem volt egységesség az egyetemek között a felvételi vizsgát illetően. Azt várták a diákoktól, hogy tudásuk legyen a nyelvről, mintsem magát a nyelvet ismerjék (Baluyan, 2017).

Miután az iskolaigazgatók panaszt tettek arról, hogy a diákokat nehéz felkészíteni a különböző főiskolák különböző vizsgáira, 1900-ban létrehozták a főiskolai felvételi vizsgabizottságot (CEEB), amely egyetlen tesztet készített a főiskolai felvételhez. Kilenc területen végeztek vizsgákat, köztük németül és franciául, de az idegennyelv-vizsgák lényegében a feladatok tekintetében nem változtak. Az első világháború katalizátora volt az Egyesült Államok által tapasztalt kísérleti fellendülésnek az 1920-as években (Baluyan, 2017).

A következő mérföldkő a nyelvvizsgák történetében a Michigan English Language Assessment Battery megjelenése volt, mely David Harris és Robert Lado nevéhez köthető, s mely a legszélesebb körben használt teszt lett a maga nemében a TOEFL (Test of English as a Foreign Language) megjelenéséig

(Shillaw, 2017). 1961-ben aztán Lado kiadott egy könyvet, amely jelentős hatással volt az idegen nyelvi értékelés tanulmányozására és gyakorlatára (Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests: A Teacher's Book). A könyv főként arra összpontosít, hogy a kérdéseket hogyan kell felépíteni az értékelendő készség vagy tudás szerint. Lado azzal érvelt, hogy a nyelvi kompetenciát kis egységekben kell értékelni, például a hallgatás tesztelésének elsősorban arra kell összpontosítania, hogy a tanulók mennyire tudnak különbséget tenni az elszigetelt szavak között, mielőtt a mondatokon tesztelnék, s hasonlóképpen, a nyelvtan tesztelését a szókincstől függetlenül kell elvégezni. Lado munkássága másokat is inspirált arra, hogy írjanak és népszerűsítsék a nyelvfelmérés tudományos megközelítésének szükségességét (Shillaw, 2017). Ladonak volt egy kis szerepe a TOEFL létrejöttében is, amelyet egy David Harris által vezetett bizottság kezdett kidolgozni 1961-től, s az első teszt 1964-ben jelent meg (Spolsky, 1995; Barnwell, 1996).

1979-ben vezették be először a beszélt angol nyelv tesztjét, és 1986-ban hozzáadták az írásbeli angol nyelv tesztjét is. További jelentős módosítások 1998-ban történtek, amikor a tesztet számítógépesítették (TOEFL CBT), és 2005-ben, amikor a négy készséget egyesítették egy tesztben (TOEFL iBT) (Shillaw, 2017).

Az idegennyelvi tesztelés egy másik jelentős kutatója, Carroll (1990) méltányolta Lado munkáinak nagy részét, azonban voltak fenntartásai Lado meglehetősen szokatlan nézetével kapcsolatban a nyelvi képesség felméréséről. Elmélete szerint egy ideális angol nyelvvizsgának lehetővé kell tennie, hogy a lehető legnagyobb mértékben megkülönböztessék a teljesítmény azon szintjeit, amelyek relevánsak azokban a helyzetekben, amelyekbe a vizsgázók kerülnek (Shillaw, 2017).

A hetvenes évek elejére az alkalmazott nyelvészeti elméletek inkább a kommunikációs kompetenciára kezdtek összpontosítani (Hymes, 1972), amely hangsúlyozta a kontextus és a jelentés fontosságát a nyelvtanulásban (Wilkins, 1976). Amint a kommunikatív nyelvoktatás felé való elmozdulás felgyorsult, kérdések sora merült fel arról, hogy az értékelésnek hogyan kell változnia és alkalmazkodnia az új paradigmákhoz (Shillaw, 2017).

John Oller, az Új-Mexikói Egyetem nyelvészeti professzora határozottan támogatta Carroll (1990) azon állítását, hogy a teszteknek integrálónak kell lenniük. Bebizonyította, hogy az eredetileg az anyanyelvi olvasási készségek mérésére használt tesztek alkalmazhatják az idegennyelvi olvasási és íráskészségek tesztelésére is (Oller, 1973). A nyelvtudás értékelésének túl kell lépnie a nyelvi ismereteken (nyelvtani kompetencián), hogy felmérje azt is, hogy a tanulók mennyire teljesítenek jól a kommunikációs helyzetekben (szociolingvisztikai kompetencia), hogy felmérjék, hogyan javítják a tanulók a hibákat, ill. milyen hiányosságok lépnek fel a kommunikáció során (stratégiai kompetencia) és annak felmérése, hogy a tanulók mennyire jártasak a hosszú beszélt vagy írott szövegek feldolgozásában, vagy megalkotásában (beszédkompetencia) (Shillaw, 2017).

Ez az időszak nagy hatással volt hazánkra is, hiszen minket is elértek a brit tesztgyűjtemények és vizsgák. Ekkor még csupán egyetlen nyelvvizsgáztatási joggal rendelkező szervezet volt, az Idegen Nyelvtanfolyam és Nyelvvizsga Csoport. Ezt követően az MM 6/1965-ös rendelete által létrehozták az ELTE felügyelete alá tartozó Idegennyelvi Továbbképző Központot (ITK), melynek feladata a nyelvtudást igazoló vizsgák lebonyolítása volt (Bárdos, 2020). Az 1979-es vizsgareform jelentős előrelépés volt a vizsga szerkezetének tekintetében, nem beszélve a beszédkészség és a hallásértés méréséről (Bárdos, 2020).

Mivel a nyelvtanítás rendszerint frissült a generációváltások által, az ITK is megújította vizsgái struktúráját minden 10-12 évben. A következő táblázat az ITK nyelvvizsgák időszakos változásait mutatja.

7. táblázat Az ELTE ITK nyelvvizsgái

Évek	Vizsgák beállása (a négy korszak)	Jellegzetességek	Vizsgaszámok (csak megközelítések a növekedés bemutatására)
1951–57 1957–67	A vizsgáztatási jog az ELTE Idegen Nyelvtanfolyam és Nyelvvizsga Csoport kezébe került		évente 50 körül
1967–1975	1969: mindkét irányú fordításokat preferáló, régi típusú nyelvvizsga. Előbb az írásbeli, utána szóbeli. Elégtelen írásbeli után nincs szóbeli.	ELTE ITK: 6 nyelv, 15 főállás. 3/1967 MM utasítás; előtte 6/1965 (VII. 16.) MM rendelet	5591
1975–1987	1979: új típusú, beszédcentrikus nyelv- vizsga. Magnetofonos hallásértés. Szóbeli és írásbeli jegyek aránya 5:2. Szóbeli és írásbeli nem függ egymástól.	9/1978 (VII. 25.) OM vizsgarend. Kétnyelvű, általános és szakmai nyelvvizsgák. Vidéki egyetemi centrumokban is: Veszprém, Miskolc, Szeged, Pécs, Debrecen.	11 800
1987–1997	1989: modul rendszerű nyelvvizsga. Képleírás, szerepjátszási feladatok. Írásbeli és szóbeli külön-külön is lehetőségek.	ELTE ITK: 40 főállás; vizsga 52 nyelven> összes vizsgáztató: közel hétszáz (!)	29 600 35 000
1997–2015	1999–2000: kétnyelvű, modul rendszerű, kritériumorientált. A NYAT által elsőként akkreditált, államilag elfogadott nyelvvizsga: az Origó (2000)	Nemzetközi szervezetek vizsgálták az intézményt és vizsgáit. Előtesztelt, statisztikai módszerekkel validált nyelvvizsga bevezetése.	101 796 146 000

Forrás: Bárdos, (2020).

A nyelvvizsgarendszer liberalizálását követően különböző egy- és kétnyelvű vizsgák jelentek meg Magyarországon. Az *European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages* (ECL) elnevezésű nemzetközi konzorciumnak lett a feladata az egységes nyelvvizsgarendszer kidolgozása, s a vizsgafeladatok tartalmát és validálását széleskörű vizsgálatok, és célcsoportokon történő tesztelések során határozták meg a szakértők. A nyelvvizsga szintjeit a KER megfelelő szintjeihez illesztették (Márcz, 2015).

A nyelvoktatás történetében nincs nyoma az életkori, de főként a társadalmi és kulturális érzékenységnek, tehát a korábbi nyelvoktatási módszerek nem vették figyelembe sem az életkori sajátosságokat, sem a tanulók társadalmi és kulturális hátterét.

Habár az oktatási rendszernek egyenlő esélyeket kellene biztosítania minden tanuló számára, sokuknak ez sosem válik valóra az intelligencia szintjük, a

társadalmi hovatartozásuk, a lakóhelyük, az iskolájuk típusa vagy a családi hátterük miatt. A tanulók és a hallgatók kulturális és társadalmi diverzitása miatt a nyelvoktatás nem hagyhatja rá a családokra a motiválást, az idegennyelvi környezet megteremtését és számos más nyelvtanulást támogató tényező biztosítását. Ahhoz, hogy a magyar nyelvoktatás sikeres nyelvvizsgákban mérhető eredményessége növekedjen, a nyelvoktatással foglalkozó kutatásoknak és fejlesztéseknek szükséges elszakadni az átlagos képességű és a csupán középosztálybeli tanulókra koncentráló módszertani fejlesztésektől, s nyitni azok felé a tanulói csoportok felé, akik hagyományosan alacsonyabb nyelvtanulási eredményességet mutatnak fel.

IV. Nyelvoktatás és nyelvvizsga Közép-Európában²⁵

Ebben a fejezetben négy ország idegennyelv-oktatását vizsgáljuk meg és hasonlítjuk össze különböző szempontok alapján. Ez a nemzetközi kitekintés azért érdekes számunkra, mert indokoltnak látjuk annak vizsgálatát, hogy hasonló nyelvoktatási helyzetből induló országok milyen módon küzdenek a lemaradással. Megvizsgáljuk, hogy Szlovákiában, Lengyelországban, Ukrajnában és Magyarországon milyen a népesség nyelvtudása, milyen korban kezdik a nyelvtanulást, hány évig tanulják, összesen hány nyelvórán vesznek részt, van-e nyelvi előkészítő évfolyam és két tanítási nyelvű tagozat, érettségi tantárgy-e az idegen nyelv, van-e nyelvoktatás a felsőoktatásban, és van-e nyelvi kimeneti követelmény a főiskolákon és egyetemeken. Az országok felsőoktatási lemorzsolódási jellemzőit is megvizsgáljuk, bár a tanulmányi kimenetelekre vonatkozó adatok különbözők az adatgyűjtés, a meghatározás, a bemutatás és az általános felhasználás szempontjából. Országos áttekintést találhatunk a teljesítési arányokról és a tanulmányok sikerének egyéb mutatóiról, például a megtartásról, a lemorzsolódásról és a végzettség megszerzéséig tartó időtartamról az OECD (2015) és az Education at a Glance összefoglalóiban, azonban körültekintően kell értelmezni azokat az alapmutatók definícióinak különbségei, valamint az országok felsőoktatási rendszereinek kontextusában és intézményi berendezkedésében mutatkozó különbségeik miatt. Emellett az európai országokból kevés számol be lemorzsolódási adatokról, melyből arra következtethetünk, hogy a tanulmányi siker nyomon követése a legtöbb országban még nem kiemelt téma. Továbbá a nyelvvizsga, mint felsőoktatási kimeneti követelmény egyedinek számít Magyarországon, így nincs erre vonatkozó adat a többi vizsgált országban. Az összehasonlíthatóság korlátai miatt tehát lemorzsolódási adatokat nem tudunk összevetni.

²⁵ Ez a fejezet korábban megjelent publikáció: Somfalvi, Zita (2019). Az idegennyelv-oktatás jellemzői néhány közép-európai országban. *Módszertani Közlemény (Újvidék)*. 9(1), 166-180.

A következőkben a már említett négy posztszocialista ország jellemzőit vetjük össze nyelvtudásuk és nyelvtanulási jellemzőik szerint. Azért Szlovákia, Lengyelország, Ukrajna és Magyarország került kiválasztásra, mert e közép-kelet európai országok rendszerváltása óta eltelt mintegy harminc év időszerevé teszi a fejlődési pályák vizsgálatát nyelvvoktatás terén is ezekben a hasonló nyelvvoktatási helyzetből induló országokban.

Mielőtt rátérnénk az általunk vizsgált négy ország jellemzőire, szót ejtenénk az európai nyelvtudásról általánosságban. Az Európai Unióra a többnyelvűség jellemző, mely pluralizált ideológiát vall, így törekszik egy ideális közösséget megalkotni. Hogy ezt elérjék, az Európai Bizottság 2005 novemberében létrehozta a *Kommunikációs Bizottságot*, melynek politikája három alapvető célt fogalmaz meg: 1.az idegennyelv-tanulás fellendítése, 2.a többnyelvű gazdaság támogatása és 3.hozzáférés biztosítása minden EU lakosnak a közösségi törvényhozáshoz, a folyamatokhoz és információkhoz a saját nyelvükön.

A Special Eurobarometer 2006-ban felmérést indított a többnyelvű társadalom tényezőinek meghatározására. Három fő témát tartottak szem előtt: két idegennyelv elsajátítása (hosszú távú cél), korai nyelvtanulás és az oktatás fontossága. Az eredmények tükrében arra jutottak, hogy az idegennyelv-tanulás fellendítése kulcsfontosságú feladat, mert az EU lakosainak csupán 18%-a vallott úgy, hogy fejlesztette nyelvtudását az előző két év folyamán. De az angol, mint *lingua franca* térnyerésével nem mehetünk el említés nélkül a korai nyelvtanulás mellett sem, melyet neves kutatók (Harley & Hard, 1997; Forman & Kushner, 1977) már évtizedekkel ezelőtt is kulcsfontosságúnak véltek.

Hazánk a Világ-Nyelv Program keretében 2003-ban célul tűzte ki az idegennyelv-tudás fejlesztését átfogóan szolgáló stratégia bevezetését annak érdekében, hogy felzárkózzunk az idegennyelveket beszélő európai országokhoz, s az iskolát elhagyó fiatalok mindegyike rendelkezzen legalább egy idegennyelv közép, s egy másik nyelv alap szintű ismeretével. A program láthatóan nem járt sikerrel.

IV.1. A nyelvoktatás helye az oktatási rendszerekben

Az idegennyelv-tanításnak igen jelentős tradíciója van Szlovákiában, illetve a korábbi Csehszlovákiában. Az ország földrajzi elhelyezkedésének köszönhetően, közép európai államként természetesnek vélték, hogy legalább egy idegen nyelvet beszéljenek. A nyelvtanításra fektetett hangsúly mértéke és maga az idegen nyelv azonban változott a különböző történelmi periódusokban. Az osztrák-magyar monarchia idején például általánosságban a magyar és a német nyelvnek tulajdonítottak nagyobb jelentőséget, a tudós társadalom viszont a latint és a franciát preferálta. A második világháború után az 1940-es évek végén megváltozott a helyzet e téren. A politikai vezetők csupán az orosz nyelv tanítását támogatták, ami kötelező tantárgy volt hosszú éveken keresztül minden típusú iskolában, kivéve az általános iskola első négy évét. A nyelvtanítás hatékonysága alacsony volt. Modern európai nyelvek kötelező tanítása csak a középiskola felsőbb éveiben volt része az oktatásnak, ott is csupán azoknak, akik humán tanulmányokat folytattak (nem pedig természettudományokat tanultak) és fel kellett készülniük a továbbtanulásra, egyetemre. A többi középiskolai tanulónak az európai nyelvek tanulása csak opcióként volt kínálva. Az oktatási rendszer harmadik, egyetemi szintjén azonban a tanmenetben a kötelezően tanulandó tantárgyak közé tartozott az idegen nyelv is, bár csupán heti egy alkalommal került rá sor. Az 1989-es politikai és gazdasági változások Magyarországhoz hasonlóan Szlovákiában is nagy reformokat jelentettek. Az oktatás minden szintjén bekerült a tanmenetbe az idegennyelv-oktatás, ezzel nagyobb teret és több óraszámot adva a diákoknak. Szélesebb körben elérhetővé váltak a taneszközök, melyek segítették a tanárok munkáját, és egyre nőtt az igény a magán nyelviskolák iránt is. Az angol nyelv terjedésének legerőteljesebb csatornáit a média és az információs technológiai eszközök lettek (Gadusová & Hartanska, 2003).

Az általános iskola alsó tagozatán (elsőől negyedik osztályig) Szlovákiában nincs idegennyelv-oktatás. Az csupán a felső tagozatra (ötödiktől kilencedik osztályig) járó diákoknak kötelező és a tananyag elválaszthatatlan része. Leginkább angol és német, ritkán francia nyelvet tanulnak heti három órában. A hetedik évfolyamtól második idegen nyelv is választható, heti két órában. Vannak

földrajzilag hátrányos helyzetű területek és iskolák, ahol ez nehézkesen valósítható meg. Itt nagy a kereslet a képzett nyelvtanárok iránt, s nem meglepő módon így van ez a fővárosban is, ugyanis a tanárok alulértékelt társadalmi státusa és jövedelme arra ösztönzi őket, hogy a munkaerőpiacon felkínált más típusú, jobban fizető állást válasszanak (Gadusová & Hartanska, 2003).

Magyarországhoz hasonlóan, Szlovákiában is bevezették a színes képeket tartalmazó, minden készséget fejleszteni próbáló modern nyelvkönyveket az 1990-es években. Ezek közül többet is a mai napig használnak, bár a nyelvtanárok egy része kritikusan tekint rájuk. Egyesek szerint a nyelvtanítási módszerek változtak az elmúlt évtizedek folyamán, így még modernebb könyvekre lenne szükség, mások szerint viszont csak a hosszú évek során ugyanazon tankönyv használatának monotonitása mondatja ezt velük (Baidak, 2012). Sajnos a pénzügyi helyzet nem teszi lehetővé számukra a kísérletezést más megfelelő tankönyvek bevezetésével, kivéve, ha meggyőzik a szülőket, hogy vásárolják meg azokat (Gadusová & Hartanska, 2003).

Szoktak azzal érvelni, hogy egyes országokban történelmi okai vannak annak, hogy a több nyelvet beszélők aránya magas. Szlovákiában is így van ez, hiszen a cseh nyelvet idegen nyelvként veszik számításba statisztikailag (fordítva viszont nem így van). Az oroszot pedig a balti államokban tekintik idegen nyelvnek. Mindemellett a második leginkább beszélt nyelv az angol ezekben az országokban és több mint kétszer annyian beszélnek, mint hazánkban. Bár Szlovákiában a cseh nyelvet sokan beszélnek idegen nyelvként, még így is a lakosság 56%-a beszél nyugati nyelveket a 2015-ös EF Proficiency felmérés szerint (ef.com²⁶). 2011-ben a Közoktatási Intézet (IVO) közzétette a Goethe Intézet megbízásából készült nyelvi kompetenciákat vizsgáló felmérés eredményeit Szlovákiában, ami a német nyelvet vetette össze más nyelvekkel. A felmérés szerint akkor a válaszadók 54%-a oroszul, 49%-a németül, 46%-a pedig angolul beszélt valamilyen szinten, de ha a nyelvtudás szintjének mértékét nézzük, akkor az angol a legnépszerűbb. A német nyelvet magasabb szinten a fiatalabb korosztály beszéli, ők ugyanis motiváltabbak munkaszerzés és szakmai sikerek tekintetében (www.ivo.sk²⁷).

²⁶ Forrás: EF Proficiency Index: <https://www.ef.com/wwen/epi/>

²⁷ Forrás: IVO: <https://www.ivo.sk/92/sk/uvod>

Lengyelországban az iskolai idegennyelv-oktatás az egyik legfontosabb feladat, amelyet az oktatási rendszer reformjaival kapcsolatos tevékenységek keretében hajtanak végre. Az iskolákat egy új, nagyon fontos feladattal látták el, amely nagyrészt a nyugat-európai nyelvek tanításának bevezetésével kapcsolatos. Különösen az iskolák támogatják az attitűdök fejlődését és az iskola felelős azért, hogy a tanulók idegen nyelven kommunikálhassanak (Poszytek et. al., 2005).

Egy idegen nyelvet kötelező a diákoknak tanulniuk általános iskola negyedik osztályától, a második nyelv csak középiskolában kerül kiválasztásra és válik kötelezővé, kivéve az alapfokú szakképzést. Ugyanakkor a jogi rendelkezések lehetőséget nyújtanak az idegennyelv-oktatásra az óvodai nevelés és az I. oktatási szakasz során (az általános iskola első négy éve). A közoktatási miniszter 2001. május 21-i, az állami óvodák és iskolák keretszabályairól szóló rendelete (61. tétel, 624. pont) további tevékenységeket biztosíthat az óvodában a szülők (törvényes gondviselők) kérésére. Az ilyen kiegészítő tevékenységekre fordíthatnak időt, különösen a zenei órák, az idegen nyelv és a vallási tevékenységek tekintetében, melyek során ezeket a gyermekek fejlődési képességeihez kell igazítani, miszerint 3-4 éves gyermekek esetében körülbelül 15 percet, 5-6 éveseknél pedig 30 percet lehet ilyen tevékenységekre szánni. Az általános iskola első éveiben szintén tanítható az idegen nyelv, amennyiben az iskola igazgatója biztosít rá időkeretet. Az idegennyelv-oktatás következő fázisaiban, mint nem kötelező tantárgyat, az adott iskola igazgatója két, tanácsal folytatott konzultációt követően vezethet be: pedagógiai (egy adott iskola alkalmazottaiból álló) és a szülők tanácsa (Poszytek et. al., 2005).

Az Általános Oktatási Alaptanterv, amelyet minden oktatási szakasz egyes fokozataiban végre kell hajtani, az oktatás minden fázisában a tanítási alapot képezi. Az idegennyelv-tanár - a Nemzeti Oktatási és Sportminiszter 2004 február 5-i rendeletével összhangban (25. rendelet, 20. tétel) - idegen nyelvű oktatási tantervet vezethet be, melyet az Alap Tanterv alapján fejlesztett ki, vagy az Országos Oktatási Minisztérium által jóváhagyott és nyilvántartott tantervek közül is választhat (Poszytek et. al., 2005).

Mint már említettük, az idegennyelv-tanulás kötelező az általános iskola negyedik évétől. Mivel a *Life Long Learning Strategy* (Élethosszig Tartó

Idegennyelv-tanulás Stratégia) keretein belül be szeretnék vezetni a nyelvtanulást már 7 éves kortól, a kisebb korú gyermekek nyelvtanítására is megfelelő nyelvtanárképzést elkezdtek az országban (networking programme - Young Learners, chapter 5.2). Jelenleg is tanulhatnak idegen nyelvet, de nem kötelező negyedik osztályig. Az angol a domináns nyelv, melyet a német és az orosz követ, bár vidéken háromszor annyian tanulnak orosz, mint más nyelveket (Poszytek et. al., 2005).

Ukrajna egyik fő sajátossága a nemzetiségek, a kultúrák és vallási felekezetek sokasága. Kárpátalja nagy része a múlt század során hat államhoz is tartozott: az Osztrák-Magyar Monarchiához, Csehszlovákiához, Kárpát-Ukrajnához, a Magyar Királysághoz, a Szovjetunióhoz, majd 1991 óta Ukrajnához. Bár minden állam nyelvpolitikája támogatta e régió többnyelvűségét, leginkább azt erőltették, hogy a kisebbség kötelező módon sajátítsa el az államnyelvet és használja is. Ez máig meghatározó része az ukrán nyelvpolitikának, amely befolyásolja, hogy mely nyelvek legyenek jelen az oktatási rendszerben és hogyan, azonban ez azt eredményezi, hogy kevesen beszélnek egynél több nyelvet (Csernyicskó, 2009).

A nyelvoktatás vizsgálatát megelőzően az oktatási rendszer átvilágítása mindenképpen szükséges, ez megkönnyíti számunkra az idegennyelv-oktatás összefüggéseinek a megértését. Az eddig tárgyalt országokhoz hasonlóan tehát Ukrajnában is 6-7 éves korban kezdik a gyerekek az általános iskolát. Az általános és középfokú oktatásról szóló törvény (1999) az alapfokú oktatás időtartamát 4 évre (1-4 évfolyamok) állapítja meg. Noha az 1990-es években az általános iskolai oktatás átlagos időtartama 4 év volt, sok diák számára az általános iskola csak három évig tartott, és közvetlenül a harmadik után lépett be az 5. évfolyamba. Az általános iskola 3 év alatt történő biztosításának lehetősége a törvény által biztosított, és nem ritka, hogy például a tehetséges gyermekek közvetlenül a második osztályba kerülnek. Az alapfokú oktatás a formális oktatás első négy évét tartalmazza. Az elemi osztályok funkcionális készségeket biztosítanak az olvasás, az írás, az aritmetika, a beszéd, a higiénia és a társadalmi viselkedés terén. A törvényes célok közé tartozik a fizikai képzés, a művészet, a zene és a környezeti kérdések bemutatása is. Ezt követően az általános középfokú oktatás következik, ami 5 évig tart (5-9. évfolyam), és az alapfokú középiskolák biztosítják. A 9.

évfolyam befejezése és a záróvizsga után a tanulók megkapják az alapfokú általános iskolai végzettséget, amely lehetővé teszi számukra, hogy tovább folytassák tanulmányaikat a felső középiskolában (10-11. évfolyam), vagy szakképzésben. A 11 éves iskolai modellben a középiskolai végzettség kétéves, főleg szakképesítést nyújt. Az általános középfokú oktatás végén a hallgatók vizsgát tesznek, ezt követően szakmai-műszaki és középfokú szakképző iskolába jelentkezhetnek, melynek célja az alsó középiskolai végzettséggel rendelkezők számára, hogy a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges készségeket megszerezzék. Akik ezt az oklevelet kiváló értékeléssel szerzik meg, felvételt nyernek egyben a felsőoktatásba (Új keretstratégia, 2005).

A szociális és gazdasági tényezők, valamint az európai integráció szükségessége miatt az idegen nyelvek oktatásának javítására irányuló tevékenységek fontosnak bizonyulnak. A 21. század oktatási programja kiemeli az idegen nyelvek szerepét. Úgy vélik, hogy az idegen nyelvek az ukrán után a legfontosabb helyen állnak és különös figyelmet igényelnek (Badiak, 2012). Az idegennyelv-oktatás három relatív szakaszra oszlik: általános (1-4. évfolyam), általános középfokú (5-9. évfolyam) és felső középiskolák (10-11. évfolyam). Az idegen nyelvi tanulási fázis eredményeit az Oktatási Szabványok írják le, és az első idegen nyelvet az A1 + szintre alkalmazzák általános iskolában, az A2 + szintre általános középfokú iskolában és a B1 + szintre felső középiskolában (Country Report, 2010).

A Tudomány és Oktatásügyi Minisztérium támogatást nyújt a nyelvekben tehetséges tanulók számára speciális nyelvtanulási tantervek biztosítása által. Az ilyen tantervet alkalmazó általános iskolákban a gyerekek kötelezően tanulják a nyelvet az első négy évben, ezen kívül a folyamatos, idegen nyelvű iskolán kívüli tevékenységek alkalmazását is szorgalmazzák (például nyelvi hetek, idegen nyelvű dal és dráma fesztivál, vagy bármilyen művészeti tevékenység). A 2000-es évek elejéig a kötelező idegennyelv-oktatás a 4.-5. évfolyamon kezdődött, de az új oktatásügyi reformban meghatározott 11 osztályos rendszerben már a 2. évfolyamtól tanulniuk kell a diákoknak. Az idegen nyelvekre szakosodott iskolákban a kötelező idegen nyelvek elsajátítása az első osztályban kezdődik: heti 3 óra az 1-3. évfolyamnak és heti 4 óra a felsőbb évfolyamokban. Ezen kívül egy

második idegen nyelv kerül bevezetésre az 5. osztályban (heti 3 óra, 5-11 évfolyamon). A specializált iskolák tantervei magukban foglalják a regionális tanulmányokat, külföldi irodalmat, üzleti idegen nyelvet és műszaki fordításokat is (Új keretstratégia, 2005).

Annak ellenére, hogy Magyarország Európai Unióhoz történő csatlakozása nem hozott rendszerszintű változásokat a közoktatásban, tudatosítja annak szükségességét, hogy beszélnünk kell idegen nyelveket és fel is erősíti a megfelelő nyelvtanulás iránti igényt. Az Oktatási Minisztérium nagyszabású idegennyelvtudás fejlesztési programja 2003-ban látott napvilágot *Világ-Nyelv Program* néven, melyben megtalálható az általános iskolai nyelvoktatás színvonalának emelése és a nyelvi előkészítő évfolyam bevezetése is. Ez utóbbi lehetőséget kínál a diákok számára, hogy a középiskolát egy intenzív nyelvtanulással eltöltött évvel kezdjék. Az Európai Unióhoz való csatlakozás által felerősödött a lakosság mobilitása is, nem csak a más tagállamokban való munkavállalás, de a külföldi nyelvtanulás is jelentőssé vált. A közösségi programok, mint például a Socrates vagy Leonardo, a nyelvoktatást támogató szándékkal jöttek létre. Az *Európai Nyelvi Díjat* pedig 1998-ban azzal a céllal hozták létre, hogy hivatalosan is el tudják ismerni az innovatív, példaértékű programokat, melyek az idegen nyelvek tanítása terén valósulnak meg. A nyelvtudás fontosságát az EU az oktatáspolitikai dokumentumokban is lefektette, melynek eredményeként az Európai Bizottság célul tűzte ki az 1995-ben kiadott Fehér Könyvben, hogy az Európai Unió állampolgárai anyanyelvükön kívül két idegen nyelven tudjanak beszélni. Ezt a *Barcelonai Európai Tanács* is megerősítette 2002-ben. Említésre méltó az Európai Tanács 1995-ös határozata a nyelvtanulás és nyelvtanítás fejlesztéséről és változatosabbá tételéről, az 1997-es *Az Európai Unió Nyelveinek Korai Tanításáról* elnevezésű dokumentuma, vagy a 2002-es *A nyelvi sokszínűség és a nyelvtanulás támogatásáról* című stratégiai dokumentum, melyben közös célokat határoztak meg az oktatás fejlesztése céljából. Ebben a dokumentumban a hangsúlyt az idegen nyelvi készségek fejlesztése kapta. A nyelvtanulás fellendítése terén igen jelentős lépés volt a *Nyelvek Európai Éve* megrendezése 2001-ben, amelyben az EU tagállamaival együtt összesen 45 európai ország vett részt. Ezen kívül az Európai Bizottság az eredmények fenntartása és folytatása érdekében

2003-ban elkészítette a nyelvvoktatásról és nyelvi sokszínűségről szóló akciótervet *A nyelvtanulás és a nyelvi sokszínűség támogatása: Akcióterv a 2004-2006. évre* címmel (ec.europa.eu).

Az *EF English Proficiency Index* által 2020-ban készült, angol nyelvtudást vizsgáló felmérés alapján a világ száz országából a tizennegyedik helyen áll Magyarország, Európa 34 országából pedig a tizenkettediken és körülbelül a lakosság 35%-a beszéli az angol nyelvet, 58%-a pedig legalább egy idegennyelvet (EF Proficiency Index 2015). Azt gondolhatjuk, hogy ez a ráta alacsony, de ha pillantást vetünk a világranglistára, ez az eredmény átlagos. Mégis meglepő lehet, ha figyelembe vesszük a kiadott diplomák alacsony számát. Felmerül tehát a kérdés, hogy hol gyökerezik a probléma. Nem állíthatjuk, hogy túl későn kezdjük tanulni a nyelvet, hiszen a legtöbb általános iskolában a szülők már az iskola első évében választhatják az idegennyelv-tanulást gyermekeik számára. Mindazonáltal vitatható, hogy a tanárok a megfelelő módszert választják-e arra, hogy elsajátíttassák azt mind a készségek, mind pedig a pragmatika tekintetében (Balázs, Kocsis & Vágó, 2007).

IV.2. A középiskolai nyelvvoktatás

Szlovákiában a középiskolai nyelvtanulás kötelező, itt folytatják az általános iskolában elkezdett első idegen nyelv tanulását. A második nyelv kötelező vagy választható, a középiskola típusától függően. A gimnáziumokban és az idegenforgalmi iskolákban két nyelvet kell tanulniuk a diákoknak heti több órában, míg más, például szakközép vagy szakmunkásképző iskolákban csak választható opcióként ajánlják fel. Az érettségi vizsga része az idegen nyelv is (Gadusová & Hartanska, 2003).

Már volt szó arról, hogy a diákok a lengyel gimnáziumban két idegen nyelvet tanulnak kötelezően, kivéve a szakképzést. A középfokú oktatás második részében, azaz a szakközépiskolákban és műszaki középiskolákban, a két fő nyelv az angol és a német. Az idegennyelv-tanítás céljait és tartalmát az Alap Tanterv

tartalmazza, mely szerint a legfőbb cél lehetőséget biztosítani a teljes körű fejlődésre minden tanuló számára (Poszytek et. al., 2005).

A nyelvoktatás nem csak azt jelenti, hogy a megfelelő és folyékony kommunikációt, illetve az írás és az olvasás megértését kell tanítani, ami szükséges a tudás elsajátításához és a készségek fejlesztéséhez, hanem azt is, hogy a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező nemzetek kölcsönös megértését és együttműködését lehetővé tevő hozzáállást is tanítsák. Az Alap Tanterv nem oktatási tananyag. Ez magában foglalja az általános iránymutatásokat, amelyek alapul szolgálnak az eredeti tanterv kidolgozásához az adott oktatási környezet számára (men.waw.pl²⁸). Az iskolák szabadon választhatnak tankönyvet az oktatási minisztérium által összeállított igen bő listából (men.waw.pl²⁹), ami azt jelentheti, hogy a különböző iskolák különböző nyelvkönyveket használnak.

Az ország oktatási eredményeit az általános iskola hatodik osztályában bevezetett teszt, a középiskola első részében tett vizsga, és a végén tett érettségi vizsga mutatja. Az első kettőt lengyel nyelven írják a diákok, de az érettségi vizsga egyik kötelező tárgya az idegen nyelv. A lengyel oktatási rendszerben az érettségi vizsga az első nyelvi teljesítménymutató. Ez segít megismerni a megszerzett nyelvi kompetenciák és készségek szintjét ebben az oktatási szakaszban. Az érettségi vizsga akár közép, akár emelt szinten is elvégezhető. A két tanítási nyelvű iskolák végzősei pedig nyelvvizsgát is tesznek (Poszytek et. al., 2005). Az idegen nyelvi érettségi vizsga szintjének alapjául szolgál a Közös Európai Referenciakeret, mely által meghatározható, hogy a közép szintű érettségi vizsga B1, az emelt B2, a kéttannyelvű pedig C1 szintű. Minimálisan elérendő 30%, ami a közép szintű érettségin A2 nyelvtudásnak felel meg. Az írásbeli vizsga eredménye bekerül a bizonyítványba, amelyet a felsőoktatási intézménybe vagy az európai munkaerőpiacra történő munkába való felvételre jelentkező pályázók esetében figyelembe vehetnek (Modern Languages, 1998).

Ukrajnában fontosnak tartják, hogy legalább középiskolában két idegen nyelvet tanuljanak a diákok. Legfőképpen a kulturális érzékenységük növelése, a nyelvi és

²⁸ Forrás: <http://www.men.waw.pl/patroni-i-przyjaciele/>

²⁹ Forrás: <http://www.men.waw.pl/patroni-i-przyjaciele/>

kulturális kompetenciáik elősegítése a cél, mely által fejlődik a nemzetközi interakció. A középiskola második évfolyamától kötelező a nyelvtanulás, kivéve a nyelvtanításra specializálódott iskolákban, ahol már első évfolyamtól tanulni kell a választott nyelvet. Az alap- és teljes középfokú oktatás állami színvonala, az idegen nyelvek középiskolai oktatásának új tantervei, valamint a modern tanítási módszerek tükrözik a társadalom igényeit. Ezek az Európa Tanács ajánlásain alapuló dokumentumok elősegítik a kommunikációs tanítás elveit, amelyek minden készséget magukban foglalnak, figyelembe véve az egyéni tanulási stílusokat és támogatják a tanulók autonómiáját. Az alap- és teljes középfokú oktatás állami alap tanterve kimondja, hogy a középiskolai nyelvtanítás folytatja a kompetenciák és készségek továbbfejlesztését (hallás, olvasás, beszéd és írás) a Közös Európai Referenciakeret szerinti B1 + szint elérése érdekében. Ennek fő üzenete az európai integrációról szóló nyilatkozat mellett az idegen nyelvek oktatása a tanulók gyakorlati igényeinek, motivációjának és képességeinek figyelembevételével (Country Report, 2010).

A középiskolai végzős hallgatóknak (az Európai Tanács ajánlása szerint) bizonyítaniuk kell az idegen nyelv aktív használatának képességét, a nyelvi készségeik (hallás, beszéd, olvasás és írás) alap szintjét, ezen kívül jártasnak kell lenniük az idegen nyelv alapszintű szintaktikai, szemantikai, nyelvtani és fonetikai mintáiban, és képesnek kell lenniük kommunikatív feladatokkal való megbirkózásra is (Baidak et.al., 2012).

IV.3. Nyelvi követelmények a felsőoktatásban

Az angol nyelv helyzete minden szlovákiai egyetemen nagyon erős. Számos karon angol (vagy valamilyen más: német, francia, orosz) nyelvből elvárják a jelentkezőktől, hogy bizonyos szintű nyelvtudással rendelkezzenek, aminek bizonyítékeként nyelvi érettségi bizonyítvánnyal vagy nyelvvizsgával kell rendelkezniük. Főként a társadalmi, politikai, művészeti, közgazdasági vagy jogi

karokon jellemző ez. Gyakran tesztelik is a diákok tudását, azonban kommunikációs készségükön megmutatkoznak a nyelvtanközpontú tanítás hátrányai. A különböző karoktól függően a diákok heti 2-4 nyelvórán vesznek részt, illetve a minimum két félévtől a maximum nyolc félévnyi nyelvtanulásig terjedhet, attól függően, hogy szükséges-e záróvizsgát, esetleg szaknyelvi vizsgát tenniük az adott nyelvből. Bár az Európai Unióban összességében nagyon, Szlovákiában kevésbé fektetnek hangsúlyt felsőoktatási tanulmányok sikerességére, azaz a lemorzsolódás visszaszorítására (European Commission, 2015).

Lengyelországban is követelményként jelenik meg a nyelvtanulás a felsőoktatásban. Amellett, hogy minden szak diákjai tanulnak nyelvet, számos egyetem jelentős összeget és energiát fektet nyelvi programjaiba annak érdekében, hogy támogassák a többnyelvűség fejlődését. Tapasztalatcserére szolgáló hálózat azonban nem létezik. A Varsói Egyetemen például számos regulációt követően szervezték meg a nyelvi programjukat. A KER egyfajta útmutatóként szolgál a tanmenet megalkotásában és a vizsgák követelményeiben, de nem követik szigorúan. Az egyetem számos nyelven kínál kurzusokat, minden hallgatónak jár 240 óra térítésmentesen és két vizsgát is kell tenniük nyelvből. A minimális nyelvi követelmény az egyetemen 120 nyelvórán való részvétel és B2 szintű nyelvvizsga megszerzése legalább egy idegen nyelvből. A hallgatók kiválaszthatják a kínált kurzusok közül a számukra megfelelőt (Poszytek et. al., 2005). Az European Commission (2015) jelentése szerint Lengyelországban napirenden van a felsőoktatási lemorzsolódás visszaszorítása is. Zajac (2019) arra az eredményre jutott, hogy főként a tanulmányaik első évében esnek ki a hallgatók a felsőoktatás rendszeréből, azonban három típust különböztet meg: a tervezett iskolaelhagyók, a kiábrándult és az elbocsátott hallgatók csoportját.

Ukrajnában általánosságban a nyelvtudás nem játszik fontos szerepet az egyetemekre való bejutásban. Az egyetemi szakokon elvárás a hallgatóktól, hogy ukrán és más idegen nyelvi kurzuson is vegyenek részt. Így az ukrán egyetemek részt vállalnak a többnyelvűség előmozdításában. A nyelvoktatás ütemezése nagyon változatos a felsőoktatásban: 240-432 óra idegen nyelv és 108 óra ukrán nyelv kartól függően. A karok többsége az angol, vagy az angol és német

nyelvtanítás mellett döntött, csak néhány olyan kar van, mint a Közgazdaságtudományi és a Társadalomtudományi Kar, ahol szélesebb választékot vezettek be, az angol és a német mellett a franciát, az olaszt és az orosz (Country Report, 2010). Ukrajna felsőoktatásában problémák mutatkoznak, azok javításának módjai azonban még nem kerültek kidolgozásra. Továbbá a tudományos diskurzusok a sikeres végzettség megszerzéséhez szükséges modellekről sem szólnak, tehát a lemorzsolódás kérdése nem kap hangsúlyt (Kozmenko & Kryński, 2021).

A Bolognai Rendszer 1999-es létrejötte után számos ország csatlakozott hozzá, köztük Magyarország is. A felsőoktatás teljes átalakítását követően könnyen áttekinthetővé és összehasonlíthatóvá váltak a végzettségek és háromciklusú rendszerbe (Bachelor-Master-PhD) lettek szervezve. A részt vevő országok kidolgozták nemzeti keretrendszerüket, amelyek kompatibilisek az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszerével, és tanulási eredményeket határoznak meg a három ciklus mindegyikében. Előnye még a más országban szerzett végzettségek és képesítések elismerése az Európa Tanács/UNESCO Lisszaboni Elismerési Egyezményének megfelelően (Pusztai & Szabó, 2008).

Magyarországon az egyetemek és főiskolák feladatai közé nem tartozik a nyelvvoktatás, mert ez a közoktatás dolga, s kötelező nyelvből érettségizni a középiskolai tanulmányok befejeztével. Ez elgondolkodtathat minket, miért is van olyan sok diák, akik nem tudják elérni a B2-es szintet a következő néhány évben (Vágó, 2007). Bár felajánlásra kerül sok felsőoktatási intézményben a nyelvvoktatás, nagyobb a nyelvet tanulni szándékozók száma, mint a meghirdetett helyek, így sokan kiszorulnak a lehetőségből. Ha sikerül is a hallgatónak nyelvkurzust felvennie, annak szintje nem feltétlenül illeszkedik nyelvtudásához. A European Commission (2015) jelentésében Magyarországon kiemelt figyelmet kap a lemorzsolódás visszaszorítása. Ennek egyik oka az lehet, hogy hazánkban az általános lemorzsolódási okokon kívül a nyelvvizsgahiány is hozzájárul ahhoz, hogy a hallgató diploma megszerzése nélkül hagyja el a felsőoktatási intézményt. Ennek megoldására az egyik javaslat egy új stratégia volt, miszerint 2020-tól B2 szintű nyelvvizsga vált volna szükségessé az egyetemi és főiskolai alapképzésekbe való bejutáshoz, de ezt eltörölték. Azt gondolhatjuk, hogy ez a megoldás a

nyelvvizsga-problémára, de ez által újabb dilemmák merülnek fel, melyekre a későbbiekben keressük a választ.

IV.4. A nyelvtudás mérés eredményei

A vizsgált országok általános nyelvtudásbeli vonásait tekintve megállapíthatjuk, hogy a nyugati nyelveket beszélők száma közel azonos a három Európai Unió országban. Az Ukrajna nyelvtudását mérő TNS 2015 szerint azonban az ország nyelvtudása kiemelkedő. Az EF Proficiency Index 2015 csak a nyugati nyelveket beszélőket mérte, azonban a TNS nem szűrte le a nem hivatalos nyelvnek számító keleti nyelveket. Ezért ez az adat torzíthat. A táblázatban szintén látható, hogy az adott országokban hány évig tanulnak kötelezően idegen nyelvet. Bár Ukrajnában korábban kezdik a nyelvoktatást (2. osztályban), mint a többi országban (3.-5. osztályban), korábban abba is hagyják. Így a nyelvtanulással eltöltött évek számában jelentős eltérés nem rajzolódik ki.

8. táblázat A nyelvtudás általános jellemzői a vizsgált országokban

	Szlovákia	Lengyelország	Ukrajna	Magyarország
a népesség nyelvtudása	56% (EF Proficiency 2015)	62% (EF Proficiency 2015)	89% (TNS 2015)	58% (EF Proficiency 2015)
hány évig tanulják kötelezően	8	11	9	9

Forrás: Saját szerkesztés

Mint a következő táblázatban láthatjuk, nyelvi előkészítő osztály (közismertebb nevén nulladik évfolyam) csak hazánkban van a vizsgált országok közül. Ez lehet az egyik oka, hogy Magyarország az Európai Unióban az egyik olyan ország, ahol a legtöbb nyelvórát kapják a diákok: 984-1363 óra a középiskola befejezéséig (Vágó, 2007). Azonban a lakosság nyelvtudása ezt nem tükrözi, s mint az előző táblázatban is láthattuk, a többi ország népességének

nyelvtudása is eléri az országunk szintjét nyelvi előkészítő osztály nélkül és kevesebb óraszám mellett is.

Két tanítási nyelvű gimnáziumok minden vizsgált országban működnek, de Ukrajnában a tanulni kívánt célnyelv ezekben az iskolákban nem a nyugati, hanem a kisebbségek nyelvei. Azonban minden vizsgált országban hangsúlyt fektetnek a nyelvi érettségire, melynek szintjeit a KER (Közös Európai Referenciakeret) szerint határozták meg. A közép szintű érettség minimum elérendő 30%-s eredmény, amely a KER szerint A2 nyelvtudásnak felel meg. A kiválóra sikerült közép szintű érettségi B1 (régén alapfokú nyelvvizsga) szintnek felel meg, az emelt szintű érettségi pedig B2 (régén középfokú nyelvvizsga) szintű minden országban (Somfalvi, 2019).

9. táblázat A vizsgált országok középfokú nyelvoktatásának jellemzői

	Szlovákia	Lengyelország	Ukrajna	Magyarország
van-e nyelvi előkészítő osztály	nincs	nincs	nincs	van
van-e két tanítási nyelvű tagozat	van (nyugati nyelv)	van (nyugati nyelv)	van (államnyelv+ kisebbségi nyelv)	van (nyugati nyelv)
érettségi tantárgy-e a nyelv	igen (KER szerint)	igen (KER szerint)	igen (KER szerint)	igen (KER szerint)

Forrás: saját szerkesztés

Ami a felsőoktatást illeti, igen nagy különbségek figyelhetők meg az adott országok között. Mivel az idegen nyelv érettségi tantárgy mindenhol, feltételezhető, hogy a szakközépiskolát és gimnáziumot végzett diákok nagy része rendelkezik minimum B1 szintű nyelvtudással. Erre építve kínálnak kurzusokat a főiskolák és egyetemek, hogy a diákok elérjék a valóban használható tudást az adott idegen nyelvből. Az a feltételezés, hogy a diákok nyelvtudása közel azonos, azonban ez nem igazolható. Így előfordul, hogy azonos kurzusra járó diákok nyelvtudása igen különböző, ami nagyban nehezíti, vagy akár lehetetlenné teszi a fejlődést.

A táblázat rávilágít arra, hogy országunk felsőoktatás-politikája mennyire különbözik a többi vizsgált országtól. Hazánkban ugyanis a közoktatás feladata a

nyelvtanítás, a felsőoktatás nem feltétlenül vállal részt belőle, viszont kimeneti nyelvvizsga követelmény szinte minden szakon van. Mint láthatjuk a táblázatban, a többi ország fontosnak tartja a nyelvtanulást a felsőoktatásban is, de nyelvvizsgát nem vár el a hallgatóktól. Ez nem azt jelenti, hogy nincs nyelvi követelmény, ugyanis vizsgát vagy szigorlatot kell tenniük a diákoknak a többi országban is, azok szintjéről azonban információval nem rendelkezünk.

10. táblázat Nyelvi követelmény a felsőoktatásban

	Szlovákia	Lengyelország	Ukrajna	Magyarország
van-e nyelvvoktatás a felsőoktatásban	van (min.2 max.8 félév)	van	van	nincs (felvehető)
van-e kimeneti nyelvvizsga követelmény a felsőoktatásban	nincs (csak szaknyelv)	nincs	nincs	van

Forrás: Saját szerkesztés

Lemorzsolódás tekintetében összehasonlítást nem tudunk végezni, mert egyrészt a fogalmi kérdések nem azonosak a vizsgált országokban és azok jelentése kontextusfüggő, másrészt dolgozatunk szempontjából csak a nyelvvizsgahiány miatti (ami Magyarországon kívül nem követelmény) lemorzsolódás, vagy a lemorzsolódottak szocioökonómiai háttérének vizsgálata lenne releváns, azonban az utóbbira adat nem állt rendelkezésünkre.

Összességében megállapítható, hogy az idegennyelv-tanulásnak mind a négy országban nagy jelentőséget tulajdonítanak, azonban nem feltétlenül csak a nyugati nyelveket tanítják, hanem a kisebbségek nyelveit is. Az általános iskolai nyelvvoktatás után a középiskolákban folytatják a diákok a nyelvtanulást, melynek befejeztével minden ország a KER szerinti, azonos szintű érettségi vizsgát alkalmazza, de ez nem azt jelenti, hogy a négy állam minden egyes érettségizett diákja azonos nyelvtudással rendelkezne. A felsőoktatásban már nem tulajdonítanak olyan jelentőséget az idegennyelv-oktatásnak, mint korábban, főleg Magyarországon. Egyedül hazánkban nem feladata a felsőoktatásnak az idegennyelv-oktatás, mégis csak itt jelenik meg kimeneti követelményként a nyelvvizsga megléte. Bár felajánlásra kerül sok felsőoktatási intézményben a nyelvvoktatás, nagyobb a nyelvet tanulni szándékozók száma, mint a meghirdetett

helyek, így sokan kiszorulnak a lehetőségből, továbbá, ha sikerül is a hallgatónak nyelvkurzust felvennie, annak szintje nem feltétlenül illeszkedik nyelvtudásához. Ez felvetheti a kérdést, hogy a diákok mégis hogyan szerezzék meg az elvárt nyelvvizsgát, ha a felsőoktatásban nem feltétlenül kapnak lehetőséget a nyelvtanulásra. Erre megoldásként szolgálhat a 2016-ban kiadott szabályzat, mely szerint 2020-tól csak azok a tanulók nyerhetnek felvételt a felsőoktatásba, akik legalább egy B2 szintű nyelvvizsgát szereznek középiskolai éveik végéig. Ez a szabályozás újabb dilemmákat vet fel, melyek okozhatták, hogy végül nem lépett életbe. Az összehasonlíthatóság korlátai miatt az országok felsőoktatási lemorzsolódással kapcsolatos adatainak összevetésére nem volt lehetőség.

V. A kutatás koncepciója

Az eddig vizsgált kutatások választ adtak számos, a nyelvtanulás sikerességével és sikertelenségével kapcsolatos kérdésre, azonban nem vizsgálták a nyelvvizsgázottság általunk kutatott tényezőit: a szocioökonómiai változókat, a nyelvspecifikus társadalmi és kulturális tőkét, vagy az iskolai életút hatását a nyelvvizsgázottságra.

V.1. Kutatási kérdések, hipotézisek

A következőkben megfogalmazzuk kutatásunk fő kérdéseit és az azokhoz kapcsolódó hipotéziseket.

Kutatásunk fő kérdései:

Milyen demográfiai és szocioökonómiai változók (szülők iskolázottsága, gazdasági és lakóhelyi státusa) vannak hatással a nyelvvizsga megszerzésének esélyére?

A nyelvspecifikus kulturális és társadalmi tőke milyen hatással van a nyelvvizsga megszerzésének esélyére?

A középiskola típusa és a tanulmányi eredményesség milyen mértékben befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét? Ezek mellett a felsőoktatási tagozat típusa, a képzési terület és a hallgató egyetemi finanszírozása hatással van-e a nyelvvizsgaszerzés esélyére?

Milyen nyelvtanulási stratégiák növelik a nyelvvizsga megszerzésének esélyét?

Miben látják maguk a hallgatók sikertelenségük okát?

Hipotézisek

1. A társadalmi helyzetnek és a kulturális tőkének hatása van a nyelvvizsga megszerzésére. Feltételezhetően a kedvezőtlenebb társadalmi helyzetben lévők és az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők körében alacsonyabb a nyelvvizsgázottak aránya (Bartha, 2002; Réthyné & Vámos, 2006; Németh, 1997; Dweck, 2006; Hunter, 2017).
2. Feltételezzük, hogy a nyelvspecifikus kulturális és társadalmi tőke, azaz a szülők nyelvi műveltsége, nyelvi képzettsége, külföldi munkavégzés, valamint a barátok és a legjobb barát nyelvtudása, illetve a magyarul nem beszélő barát/ismerős, befolyással bír a nyelvtanuláshoz való hozzáállásra, így a nyelvvizsga megszerzésére is hatással van.
3. Feltételezhetően a gyermekkori lakóhely, illetve az általános iskola elhelyezkedése befolyással van a nyelvvizsga létrejöttére: minél kisebb településen lakott gyermekkorában valaki, illetve járt általános iskolába, annál kisebb a valószínűsége annak, hogy van nyelvvizsgája (Idegen nyelvi mérés 2017; Andor, 2000; Terestyéni, 1996).
4. Feltételezzük, hogy a gyermekkori lakóhely befolyással bír az iskolai életútra, mely hatással van arra, hogy valakinek van-e nyelvvizsgája vagy nincs. A felsőoktatási tanulmányaikat levelező tagozaton folytatók körében szintén kevesebb sikeresen nyelvvizsgázott hallgatót feltételezünk, valamint azok körében is, akik költségtérítéses képzésben vesznek részt (Fehérvári, 2008; Imre, 2007).
5. Feltételezzük, hogy a nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők eltérő nyelvtanulási stratégiát követtek a tanulmányaik során. Azok, akik sikeresen nyelvvizsgáztak, jellemzően nagyobb arányban támaszkodnak/támaszkodtak a nyelvtanulás verbális elemeire, a nyelvvizsgával nem rendelkezők pedig inkább az önálló, egyéni, kevésbé kommunikáció központú nyelvtanulási technikákat használták (Manzanera Pagés, 2015; Hewitt & Stephenson, 2011; Rumberger, 2012).
6. Feltételezésünk szerint azok, akiknek nincs nyelvvizsgája, elsősorban külső okokkal magyarázzák sikertelenségüket. A külső okok között főleg az alkalmatlan nyelvtanulási módszerek percepciója hangsúlyosabb. Ehhez hozzájárulhat a szülők

nyelvtudása, iskolai végzettsége, és ezáltal a nyelvtanuláshoz való viszonya is, vagyis a tanuló társadalmi-kulturális háttéréből adódó feszültséget figyelmen kívül hagyó nyelvoktatási módszertan alkalmazása hozzájárul egyes hallgatói csoportok nyelvvizsgázási eredménytelenségéhez (Nikolov, 2001; Bárdos, 2000).

V.2. A kutatás során elemzett adatok

Kutatásunk során egyrészt a Nyíregyházi és a Debreceni Egyetemen végzett, azon hallgatók körében végeztünk kvantitatív felmérést, akik nyelvvizsga hiányában nem szerezték meg a diplomájukat. Az 560 elemszámmal rendelkező adatbázis a *Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021* elnevezést kapta. Az alapsokaságot a 2020-ban a Debreceni Egyetemen nyelvvizsga nélkül kiadott mintegy 11 ezer, és a Nyíregyházi Egyetemen kiadott közel 3 ezer diploma alapján határoztuk meg. Kontrollcsoportként nyelvvizsgázottakat is megkérdeztünk, akik egyetemi hallgatókként már rendelkeztek a kimeneti követelményeknek megfelelő nyelvvizsgával. Ők szintén a Nyíregyházi és a Debreceni Egyetem diákjai. E 820 elemszámú kontrollcsoport elnevezése a *Sikeres nyelvtanulók 2021* lett. Ezen csoport elérése is a Neptun rendszeren keresztül kiküldött kérdőív által történt mintavételes eljárásban. Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell vennünk a nem reprezentatív minta miatti korlátozott általánosíthatóságot. A témához illeszkedő szakirodalom feltárását követően előkutatást végeztünk, mellyel rá kívántunk világítani a nyelvvizsgahiány problémájának fő háttértényezőire. Ezen információk tudatában készítettük el online kérdőívünket, melynek lekérdezése 2019-ben kezdődött. A végzett, de nem nyelvvizsgázott hallgatókat három tanévben (2019, 2020, 2021) teljeskörűen megkerestük online kérdőívünkkel. A sikeresen nyelvvizsgázottakra irányuló vizsgálatunk alapjául szolgáló kérdőív lekérdezése 2021-ben történt a két egyetem Neptun rendszerén keresztül történő kiküldésével, teljeskörűen, a tanulmányi osztályok segítségével. Nyelvszakos hallgatók nem kerültek bele a mintába egyik adatbázis lekérdezése során sem. Emellett országos kitekintés céljából értekezésünkben a *FIR 2010 és 2017*

adatbázist használtuk. Ez az adatbázis 96459 fő adatait gyűjtötte össze. A 43505 fő abszolvált hallgatóból 32715 fő nem rendelkezik nyelvvizsgával. Az abszolvált hallgatókat illetően szükségesnek találtuk külön vizsgálni az alap (39996 fő) és az osztatlan (3509 fő) képzésben résztvevőket, ugyanis az adatbázis a felsőoktatásba 2010-ben és 2014-ben belépő hallgatókat vizsgálta, s az adatbázis lekérdezésekor (2017) a 2014-ben belépő hallgatók még nem jutottak tanulmányaik végére. Esetünkben relevanciája csak azon hallgatók adatainak van, akik egyetemi éveik végéig nem szereztek nyelvvizsgát. Az elemzett minta tartalmazza az államilag finanszírozott, költségtérítéses, nappali tagozatos és levelezős hallgatókat is. A leíró elemzésen túl a kétváltozós elemzéseinkben kereszttáblát használtunk, a többváltozós elemzésünkben pedig logisztikus regressziót alkalmaztunk.

Kutatásunk fő célja, hogy rávilágítson arra, hogy milyen társadalmi, intézményi és személyes tényezők játszanak szerepet a sikertelen nyelvtanulás, illetve a nyelvvizsga hiányának problémájában. Ennek érdekében kerülnek összehasonlításra a két adatbázisunk adatai a hallgatók szociokulturális háttére, tanulmányi pályafutása, a családi nyelvi kulturális tőkéje, nyelvtanulói biográfiája, nyelvtanulási módszerei, produktumai és dilemmái mentén.

V.3. A vizsgálati módszer

Mindkét adatbázisunk esetén online adatfelvételi módszert használtunk kérdőív formájában, leginkább zárt kérdéseket tartalmazó (alternatív, szelektív és skála) *Evasys* rendszerben elkészített kérdőívünkben. A kérdőívek teljeskörűen kiküldésre kerültek a Nyíregyházi és Debreceni Egyetem azon végzettjei számára, akik abszolválás után nem szereztek diplomát nyelvvizsga hiányában, illetve akik hallgatóként már rendelkeztek a kimeneti követelményként elvárt nyelvvizsgával. Az 560 elemszámú adatbázisunkra való utalásként a *Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021* elnevezést használjuk, a nyelvvizsgázottak 820 elemszámú adatbázisa pedig a *Sikeressé nyelvtanulók 2021* nevet kapta. Kutatásunk újdonságértéke, hogy egy olyan csoportból sikerült adatokat gyűjteni, akiket nem könnyű elérni, hiszen a nyelvvizsga nélkül abszolválók már nem járnak egyetemi

kurzusokra, s lényegesen meglazul a kapcsolatuk az intézménnyel. A sikeres nyelvvizsgázók kikérdezése azért volt szükséges, hogy a két csoport jellemzőit össze tudjuk hasonlítani. A két adatbázist összehasonlíthatjuk, mert a képzési területek hasonló arányokat mutatnak, azonos intézményi és területi kontextusból valók, s jelentős jogszabályi változás nem történt az adatfelvételi időszakban. A nyelvvizsga nélkül egyetemet elhagyók esetében a nemi megoszlás alakulása a következő: Nyíregyházi Egyetemen 66% nő, 34% férfi, a Debreceni Egyetemen 59% nő, 41% férfi. A nyelvvizsgázottak esetében a Nyíregyházi Egyetemen 51% nő és 49% férfi, a Debreceni Egyetemen pedig 56% nő és 44% férfi került lekérdezésre. A két intézmény teljes populációjának nemi arányai a nők többségét mutatják. A férfiak mintabeli aránya nem alacsonyabb az egyetemisták közötti arányuknál.

Az egyetemi tagozatot illetően az adatok azt mutatják, hogy a Nyíregyházi Egyetem nyelvvizsgával nem rendelkező tanulóinak 72,9%-a nappali, 27,1%-a levelező tagozatra járt, míg a Debreceni Egyetemet nyelvvizsga nélkül elhagyók közül 65,2% nappali, 34,8% pedig levelező tagozaton tanult. A sikeresen nyelvvizsgázott hallgatók aránya is hasonló a tagozati megoszlást illetően: a Nyíregyházi Egyetemen 75,9% nappali, 24,1% levelező tagozatra jár(t), a Debreceni Egyetemen pedig 72,1% nappali, 27,9% levelező tagozaton tanul(t).

11. táblázat A nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók tagozat szerinti megoszlása a két vizsgált egyetemen (%) (N=1357)

		Nyíregyházi Egyetem	Debreceni Egyetem
Nyelvvizsgázottak N= 808 Sig.=,000	nappali	75,9%	72,1%
	levelező	24,1%	27,9%
Nyelvvizsgával nem rendelkezők N=549 Sig.=,000	nappali	72,9%	65,2%
	levelező	27,1%	34,8%
Összesen		610 (100%)	747 (100%)

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók képzési területi megoszlása tekintetében az adatok azt mutatják, hogy a sporttudomány (20,2%), a pedagógusképzés (18,5%) és a gazdaságtudományok (16,5%) területén jelentkezett legnagyobb mértékben nyelvvizsgahiány, míg a legkevésbé érintettek a műszaki (NYE:5,6%, DE:4,5%) és informatikai (NYE:1,5%, DE:0,2%) területek. A gazdaságtudományi területeken többnyire két nyelvvizsga megléte a kimeneti követelmény, s mivel a kérdőívünkben nem került megkérdezésre, hogy egy vagy két nyelvvizsga hiánya miatt nem került sor a diploma átvételére, így ezen adatok torzíthatják eredményeinket. Ezért a két nyelvvizsgát kérő képzési területeket kivettük az elemzési mintából. Emellett nyelvszakos hallgatók sem kerültek bele a mintába egyik adatbázis lekérdezése során sem. A nyelvvizsgázottak esetén is hasonló megoszlás figyelhető meg a két egyetemen: a bölcsészettudomány (NYE: 21,4%, DE: 19,2%) és a műszaki területek (NYE: 19,5%, DE: 18,6%) emelkednek ki a nyelvvizsgák sikerességét illetően.

12. táblázat A nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók képzési területi megoszlása (N=1329) (%)

Képzési terület	Nyelvvizsgával nem rendelkezők N=517		Nyelvvizsgázottak N=812	
	Nyíregyházi Egyetem	Debreceni Egyetem	Nyíregyházi Egyetem	Debreceni Egyetem
agrár	11,2%	<u>13,6%</u>	6,1%	7,2%
jogi	-	2,4%	-	1,2%
műszaki	5,6%	4,5%	19,5%	18,6%
orvos- és egészségügy	-	3,1%	3,4%	4,3%
pedagógusképzés	<u>18,5%</u>	17,1%	-	1,2%
bölcsészettudomány	10,5%	12,2%	7,3%	9,2%
gazdaságtudományok	16,5%	19,3%	<u>21,4%</u>	19,2%
informatika	1,5%	0,2%	26,3%	<u>26,4%</u>
sporttudomány	20,2%	15,2%	0,7%	1,1%
társadalomtudomány	8,4%	6,3%	8,1%	7,1%
természettudomány	7,6%	6,1%	6,9%	4,2%
Összesen	358 (100%) Sig.=,000	159 (100%) Sig.=,000	402 (100%) Sig.=,000	410 (100%) Sig.=,000

Az aláhúzási szereplő értékeknél az adjusted reziduais értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

E két adatbázis összevetésével az ország keleti régióját vizsgáljuk a nyelvvizsgázottság és a nyelvtanulási lehetőségek mentén.

VI. Eredmények

Ebben a fejezetben kutatásunk eredményeit mutatjuk be. Először a nyelvvizsga nélkül abszolváló hallgatókat vizsgáljuk országos szinten, majd adatbázisainkat használva a kelet-magyarországi régió nyelvvizsgázott hallgatóival vetjük össze a nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerző hallgatókat.

VI.1. A nyelvvizsga nélkül abszolváló hallgatók jellemzői az országos adatok tükrében

Első fejezetünkben először a nyelvtanulási lehetőségek mentén vizsgáljuk meg a sikertelen nyelvtanulás jelenségét a *FIR 2010 és 2017* adatbázis országos eredményei alapján, leválogatva azokat a hallgatókat, akik egyetemi éveik alatt nem szereztek nyelvvizsgát. A második részben a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők nyelvtanulási lehetőségeit vesszük górcső alá a kelet-magyarországi régióban. A harmadik rész pedig a nyelvtanulás jellemzőit elemzi a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők körében szintén Kelet-Magyarországon. Bár a nyelvvizsgával nem rendelkezők körülményeinek, társadalmi és szociokulturális jellemzőinek, illetve az iskolai életútjának vizsgálata már (főleg nemzetközileg) kutatott terület, mi arra vagyunk kíváncsiak, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a sikertelenséget okozzák az egyetemet/főiskolát végzett, de nyelvvizsga hiányában diplomájukhoz nem jutó hallgatók körében. Ilyen aspektusból a sikertelen nyelvtanulást még kevesen kutatták. Bourdieu (1978) szerint a társadalmi egyenlőtlenségeket kommunikációs és szocializációs hatások magyarázzák, a tanulók szocioökonómiai státusa tehát befolyással van tanulmányaik kimenetelére is. A szakirodalom már sokat foglalkozott azzal, hogy a tanulók lakóhelyének településtípusa és régiója mennyire befolyásolja tanulmányi eredményességüket, de a nyelvtanulásra és a nyelvvizsga megszerzésére gyakorolt hatása keveset kutatott (Balázs et.al, 2010). Azonban bizonyított kapcsolat állapítható meg a tanulmányi eredményesség és a

nyelvtanulás sikeressége között (Baker, 1992; Gardner & MacIntyre, 1993; Nikolov, 2001), így eredményeink összevethetők más tanulmányok eredményeivel. Ebben a részben arra keressük a választ, hogy a nyelvtanulók sikertelen idegennyelv-tanulásában milyen környezeti, szocioökonómiai tényezők játszanak szerepet. Jelen dolgozatban azon hallgatókat vizsgáljuk, akik bár sikeresnek számítanak tanulmányaikat illetően (hiszen eljutottak egyetemi tanulmányaik befejezéséig), a nyelvtanulásban sikertelennek bizonyulnak. Éppen ezért véljük úgy, hogy bizonyos esetekben a társadalmi háttér hatását felülírhatja a nyelvtanulási stratégiák használatának hatása, azonban, ha figyelembe vesszük, hogy az egyetemre jelentkező tanulók kedvezőbb társadalmi háttérrel rendelkeznek, mint a főiskolára jelentkezők (Róbert, 2000), és az alacsonyabb tanulmányi eredményességgel rendelkezők kevésbé piacképes szakokra jelentkeznek (ahová alacsonyabb pontszámmal is be lehet jutni) (Gazsó, 2019), akkor feltételezhetjük, hogy a társadalmi háttér hatása erősnek bizonyul azon nyelvvizsga hiányában lemorzsolódottaknál, akik alacsonyabb státusú szakokra jártak. Bár alapvetően nyelvet meg lehet tanulni öröklött kulturális tőke nélkül is, de ekkor más erőforrásoknak kell pótolni a hiányzó kulturális tőkét. Általánosságban megállapítható, hogy akinek nincs nyelvvizsgálója nem eredményes, nem hajt végre társadalmi mobilitást, mert nyelvvizsga nélkül nem tudja megszerezni a diplomát (Blaskó, 2002).

A következőkben a hallgatók lakóhelyének településtípusát vizsgáljuk. A nagyobb településtípusban iskolába járók átlagpontszámai mindegyik rész mérésben magasabbak voltak a 2017-es Idegennyelvi mérés eredményei szerint. Andor (2000) és Terestyéni (1996) szintén arra az eredményre jutottak, hogy minél urbanizáltabb lakóhellyel rendelkezik az egyén, annál valószínűbb, hogy rendelkezik nyelvvizsgával. Azért tartjuk fontosnak ennek a státusdimenzióknak a vizsgálatát a nyelvtanulás kapcsán, mert azt feltételezzük, hogy minél kisebb a település, ahol gyermekkorát töltötte a diák (azaz ahová nagy valószínűséggel iskolába járhatott), annál kevesebb lehetőség állt előtte mind az iskolaválasztás, mind az intézményi nyelvtanulási lehetőségek, mind pedig az iskolán kívüli idegennyelv-tanulás terén. Ezért feltételezésünk szerint a kisebb

településeken felnövő hallgatók kevesebb nyelvtanulási lehetőségei is a nyelvvizsgahiány okai közé sorolhatók.

A lakóhelyet illetően a *FIR 2010 és 2017* adatbázis eredeti változóit 3 kategóriás változóvá alakítottuk át: község, kisváros és nagyváros. A község kategóriába soroltuk a tanya, falu és község változókat, a kisváros kategóriába soroltuk a kisváros és város változókat, a nagyváros kategóriába pedig a megyei jogú várost, a megyeszékhelyt és a fővárost. E három változó mentén vizsgáljuk a *FIR 2010 és 2017* adatbázisokból leválogatott, egyetemi évek alatt nyelvvizsgát nem szerzett hallgatókat.

13. táblázat Nyelvvizsgát szerzett és nem szerzett abszolvál hallgatók összehasonlítása lakóhelyük településtípusa szerint (N=43505) (%)

Lakóhely településtípusa	Nem szerzett nyelvvizsgát egyetemi évei alatt	Nyelvvizsgával rendelkezett
Község	31,4%	17,3%
Kisváros	25,9%	34,6%
Nagyváros	42,7%	<u>48,1%</u>
Összesen	32715 (100%)	<u>10790 (100%)</u>
	Sig.=,000	Sig.=,005

Az aláhúzva szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: FIR 2010 és 2017

A táblázatban látható, hogy a nyelvvizsgát szerzettek és nem szerzettek nagyobb aránya lakik városban. Mivel a magyar népesség többsége, s ezáltal a felsőoktatásba bejutók többsége is városban él, ez az adat torzíthat. A KSH szerint a településtípusok egyenlőtlensége együtt jár az iskolázottság szerinti egyenlőtlenséggel, mert kisebb településen iskolázatlanabbak az emberek még akkor is, ha egy szelektált csoportjuk bejut a felsőoktatásba. Ebből adódóan arra következtethetünk, hogy a nyelvvizsgázottság is függ a település típusától, ahol a tanuló felnőtt.

Megvizsgáltuk a nyelvvizsgázottság régiónkénti megoszlását is. Észak-Magyarország és Észak-Alföld régióiban, illetve a községekből származó tanulók körében várható a legnagyobb arányú lemorzsolódás a közoktatási lemorzsolódási adatok és az ifjúságkutatások adatai alapján (Pusztai, 2015; Hegedűs, 2016). A

nem nyelvvizsgázott hallgatók régiók szerinti bontását a *FIR 2010 és 2017* adatbázisban vizsgáltuk.

14. táblázat Nyelvvizsgázottság képzési szint szerint, régiónkénti bontásban (%) (N=43505)

Lakóhely régiója	Alapképzés N=39996		Osztatlan N=3509	
	Nincs nyelvvizsgája	Van nyelvvizsgája	Nincs nyelvvizsgája	Van nyelvvizsgája
Dél-Alföld	21,4%	7,1%	<u>19,2%</u>	5,3%
Dél-Dunántúl	8,4%	<u>19,6%</u>	7,5%	18,4%
Észak-Alföld	<u>22,3%</u>	5,4%	23,7%	6,6%
Észak-Magyarország	15,1%	5,2%	<u>16,9%</u>	3,8%
Közép-Dunántúl	7,8%	16,3%	8,4%	17,5%
Közép-Magyarország	9,7%	13,5%	10,9%	15,3%
Nyugat-Dunántúl	6,2%	<u>15,3%</u>	4,9%	<u>16,7%</u>
Budapest	9,1%	17,6%	8,5%	16,4%
Összesen N=43309	10060 (100%)	29936 (100%)	712 (100%)	2797 (100%)
	Sig.=,000		Sig.=,000	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő. Sig.=,000

Forrás: FIR 2010 és 2017

Az alap- és osztatlan képzésben résztvevő hallgatók csoportjában is dunántúli nyelvvizsgázott hallgatók jelennek meg felülreprezentáltak, tehát ezekben a régiókban sikeresebb nyelvtanulás feltételezhető. A nyelvvizsgával nem rendelkezők pedig jellemzően az Alföldről vagy Észak-Magyarországról származnak. A régiók közötti különbségek valószínűleg a gazdasági fejlettségnek és az ebből fakadó életkörülményeknek köszönhetők, melyek meghatározó tényezők lehetnek a nyelvvizsga megszerzésének esélyében is. Valószínűsíthető, hogy a hátrányosabb gazdasági fejlettségű régiókban kevésbé vesznek részt a tanulók iskolán kívüli idegennyelv órán. A közoktatásban dolgozó nyelvtanárok országsszerte azonos bérezésben részesülnek, azonban feltételezhetően a fejlettebb gazdaságú régiók mégis elcsábíthatják a magasabban képzett, s ez által minőségibb nyelvoktatást nyújtó tanárokat, emellett az egyéb munkatevékenységekre való lehetőség mindenképpen több ezekben a régiókban, tehát a pályaelhagyás is gyakori lehet.

A társadalmi hátrány hatását a tanulmányi eredményességre számos kutatás bizonyította már (Gardner & MacIntyre, 1993; Dusa, 2012; Ceglédi, 2018), a nyelvtanulásra gyakorolt hatása azonban kevésbé vizsgált (Sanjurjo et.al., 2017; Iwaniec, 2020; Rintaningrum et.al., 2017). Feltételeztük, hogy annak hatása van a nyelvtanulás sikerességére is, ezért megvizsgáltuk azt.

15. táblázat Hátrányos társadalmi helyzetet igazolt, abszolvált hallgatók nyelvvizsgázottsága képzési szint szerint (N=43505) (%)

Társadalmi hátrány	Alapképzés N=39996		Osztatlan N=3509	
	Nincs nyelvvizsgája	Van nyelvvizsgája	Nincs nyelvvizsgája	Van nyelvvizsgája
Nincs	25,4%	<u>74,6%</u>	21,3%	<u>78,7%</u>
Van	58,2%	41,8%	<u>60,1%</u>	39,9%
Összesen	41,8%	58,2%	40,7%	59,3%
N=43505	N=10060	N=29936	N=712	N=2797

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Sig.=,000 Forrás: FIR 2010 és 2017

A táblázatban azt láthatjuk, hogy a magukat hátrányos helyzetűnek vallók esetében mindkét képzési szinten kissé magasabb arányban vannak a nem nyelvvizsgázottak, mint a nyelvvizsgázottak (alapképzésben 58,2%, osztatlan képzésben 60,1%), az osztatlanok esetében felülreprezentáltak jelennek meg. A társadalmi hátránnyal nem rendelkezőknél azonban magasabb a nyelvvizsgázottak aránya (alapképzésben 74,6%, osztatlan képzésben 78,7%), mindkét képzési szinten felülreprezentáltak jelennek meg. Eredményeink szerint tehát a társadalmi hátrány befolyással van a nyelvvizsga megszerzésének esélyére. Sanjurjo et.al. (2017) szerint jelentős különbségek figyelhetők meg a tanulók szocioökonómiai státusa szerinti teljesítményében, illetve Rintaningrum et.al. (2017) eredményei szerint is (egyéb tényezők mellett) a nyelvtanulók társadalmi – gazdasági helyzete befolyásolja a nyelvtanulás eredményét. Azok a hallgatók, akiknek szülei magasabb iskolai végzettségűek, általában erősebb önhatékonysági meggyőződéssel és nyelvtanulói önképvel rendelkeztek, mint kevésbé képzett családokból származó társaik (Iwaniec, 2020), s a tanulók önhatékonysági meggyőződését a szocioökonómiai státus befolyásolja (Kormos & Kiddle, 2013). A formális tanulás, azaz a nyelvtanulók iskolai pályafutása a formális tanulás

rendszerében, beleértve a közoktatás- és felsőoktatásbeli tanulmányokat, már kutatott terület, azonban ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a nyelvvizsgahiány miatt diplomájukhoz nem jutó hallgatókról, mi is fontosnak tartottuk ezt megvizsgálni. A következőkben megtekintjük tehát a nyelvvizsgázott és nem nyelvvizsgázott hallgatók képzési területi eloszlását. Feltételezzük, hogy a nem nyelvvizsgázott hallgatók jellemzően alacsony státusú szakokra jártak, hiszen a magasabb presztízssű egyetemi szakokra jelentkezők magasabb tanulmányi eredményességgel rendelkeznek (Róbert, 2000; Ladányi, 1994; Kiss, 2013), így feltételezhetően jobb a nyelvtudásuk is.

A FIR 2010 és 2017 adatbázisban külön vizsgáltuk az alap és osztatlan képzésben részt vevő hallgatókat azon okból, hogy az osztatlan képzésben részt vevő hallgatók az adatbázis készülésekor még nem abszolváltak. A nyelvvizsgát szerzett és nem szerzett hallgatók képzési területi arányát látjuk a táblázatban.

16. táblázat Nyelvvizsgázott és nem nyelvvizsgázott hallgatók aránya képzési területenként (N=43505) (%)

Képzési terület	FIR 2010 és 2017					
	alapképzés			osztatlan		
	nem nyelvvizsgázott	nyelvvizsgázott		nem nyelvvizsgázott	nyelvvizsgázott	
Agrár	23,8%	76,2%	2419(100%)	44,6%	55,4%	177(100%)
Hitéleti	52,3%	47,7%	405(100%)	25,9%	74,1%	135(100%)
Jogi	43,5%	56,5%	816(100%)	6,4%	93,6%	1198(100%)
Műszaki	16,6%	83,4%	5915(100%)	3,6%	96,4%	139(100%)
Művészet	26,3%	73,7%	885(100%)	30,3%	69,7%	145(100%)
Orvos- és egészségtudomány	21,6%	78,4%	1347(100%)	27%	73%	1691(100%)
Pedagógusképzés	32,5%	67,5%	2807(100%)	66,7%	33,3%	24(100%)
Államtudományi	27,2%	72,8%	2196(100%)	-	-	-
Bölcsészettudomány	15,5%	84,5%	5193(100%)	-	-	-
Gazdaságtudományok	34,5%	65,5%	8429(100%)	-	-	-
Informatika	17,5%	82,5%	1858(100%)	-	-	-
Művészetközvetítés	39%	61%	439(100%)	-	-	-
Sporttudomány	29,2%	70,8%	939(100%)	-	-	-
Társadalomtudomány	26,4%	73,6%	4191(100%)	-	-	-
Természettudomány	14,5%	85,5%	2157(100%)	-	-	-
Összesen	25,2%	74,8%	39996(100%)	20,3%	79,7%	3509(100%)
N=43322	N=9986	N=29917		N=696	N=2723	

Az aláhúzás szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Sig.=,000 Forrás: FIR 2010 és 2017

A hitéleti (52,3%) és a jogi (43,5%) alapképzések kiemelkednek a nyelvvizsgát nem szerzettek körében, míg a legnagyobb arányban nyelvvizsgázottak közé a

műszaki (83,4%), a bölcsészettudományi (84,5%), az informatikai (82,5%) és a természettudományi (85,5%) alapképzések tartoznak. Az osztatlan képzéseket tekintve a jogi (93,6%) és a műszaki (96,4%) képzésekben rendelkeznek a legtöbben nyelvvizsgával. A legjelentősebb különbség e téren a jogi alap- és osztatlan képzések között észlelhető, mely valószínűleg annak tudható be, hogy az alapképzésen részt vevők jelentős hányada (78%) költségtérítéses képzésben vesz részt, tehát a bejutáshoz szükséges pontszám jóval alatta marad az államilag finanszírozott képzésnek. Így a tanulók a nyelvvizsga bizonyítvány által biztosított többletpontszám nélkül is bejuthatnak ezekre a képzésekre.

Az Oktatási Hivatal adatai szerint alapképzési szinten az informatika, a természettudomány, a műszaki, illetve az agrárterületen morzsolódik le a legtöbb diák. Az informatika területére jellemző a legrosszabb arány, ott a felvett hallgatók több, mint fele (52%) lemorzsolódott, és mindösszesen 30 százalék a sikerességi mutató (Oktatási Hivatal, 2015). Ez az adat azonban nem csak a nyelvvizsga miatt lemorzsolódottakat tartalmazza.

Összegezve az eddig vizsgáltakat több szignifikáns eredmény is született a *FIR 2010 és 2017* adatbázist elemezve. Elmondható, hogy nagyobb településen lakó tanulók nagyobb eséllyel szereznek nyelvvizsgát a sikerebb nyelvoktatásnak köszönhetően. A régiók tekintetében kiemelkedik a dunántúli régió a nyelvvizsgázottak arányát tekintve. A család társadalmi helyzete hatással van a nyelvvizsga megszerzésére, mert azok körében, akik hátrányos helyzetükre tekintettel többletpontot kaptak, alacsonyabb a nyelvvizsgázottak aránya, mint a nem hátrányos társaik esetében. A képzési területek vizsgálata során kiderült, hogy a műszaki, az informatikai és a természettudományi alapképzésekben felülreprezentáltak jelennek meg a nyelvvizsgával rendelkező hallgatók.

VI.2. A nyelvvizsga nélkül abszolváló hallgatók jellemzői a kelet-magyarországi régióban

Ebben a fejezetben kerül sor a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Egyetem nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező nyelvtanulóinak összehasonlítására a demográfiai tényezők, a szociokulturális háttérük, a tanulmányi pályafutásuk és a nyelvspecifikus kulturális és társadalmi tőkéjük mentén, a *Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021* és a *Sikeres nyelvtanulók 2021* adatbázisok által. Feltételezzük, hogy a fent említett tényezők befolyásolják a nyelvtanulás sikerességét.

VI.2.1 Demográfiai és szociokulturális háttér

Elsőként a nyelvvizsgával nem rendelkezők és a kontrollcsoport szociokulturális háttérét vetettük össze, ezen belül a nem, a kor, a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet, a településtípus, a kulturális tőke, a családi állapot és a képzés alatti munkavégzés változókat vizsgáltuk.

A következő táblázat az összefüggést mutatja a nem változó és a nyelvvizsga megléte között a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkezők körében.

17. táblázat A nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők nemek szerinti megoszlása (N=1333) (%)

Nem	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Férfi	49,7%	36%	p=0,000
Nő	50,3%	64%	
Összesen	793 (100%)	540 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nem változó szignifikáns összefüggést mutat a nyelvvizsga sikerességével (p=0,000). Az 17. táblázat adatai alapján látható, hogy a sikeres nyelvvizsgázók

körében közel azonos arányban vannak jelen a férfiak és a nők. A férfiak felülreprezentáltak jelennek meg a sikeres nyelvvizsgázók körében. A nyelvvizsgával nem rendelkezők kétharmada nő, és körükben felülreprezentáltak az arányuk. Nyelvtanulás szempontjából a nemek közötti különbséget illetően Glynn et.al. (2007) eredményei arra mutatnak rá, hogy a nők szorgalma, a tanulással kapcsolatos kitartása és fegyelme is jelentősebb a férfiakénál, azonban nagyobb mértékben jelenik meg a stressz kommunikációjuk során. A verbális szorongás pedig hátráltathatja a kommunikációs kompetencia előrehaladását. Más kutatók azt is megerősítették, hogy a nők precizitása, tökéletességre való törekvése szintén nagyobb a férfiakénál, ezáltal átgondoltabb kifejezésre törekednek. Ez szintűgy visszavetheti a verbális kompetenciák fejlődését (Öztürk & Gürbüz 2013; Mohamad & Wahid 2009).

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy az életkor milyen összefüggést mutat a nyelvtanulás sikerességével. Szociológiai vizsgálatok során Baker (1992) megállapította, hogy a nem, a különböző kulturális hatások, a család társadalmi helyzete és a szülők iskolázottsága mellett az életkor is nagymértékben befolyásolja az attitűd kialakulását. Kutatások szerint a gyermekkorban történő nyelvtanulás hatékonysága jelentősebb, mint a felnőttkori, hiszen a kor előrehaladtával csökken a stratégiahasználat, amit kompenzáló stratégiákkal pótolnak (Platsidou & Sipitanou, 2015; Magno, 2010). A szakértők között egyetértés van a tekintetben, hogy az első idegennyelv elsajátításában megfigyelhető egy kritikus periódus (*Kritikus Periódus Hipotézise*), mely után a nyelvtanulás hatékonysága csökken. E szerint a biológiai alapokon nyugvó hipotézis szerint a kor előrehaladtával olyan agyi változások mennek végbe, melyek során lehetetlenné válik az az ösztönös nyelvtanulás, ami a gyerekekre jellemző (Lenneberg, 1967). A soron következő táblázatban a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők korcsoportonkénti összefüggéseit vizsgáljuk.

18. táblázat A nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők korcsoportonkénti összefüggései (N=1353) (%)

Korcsoport	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
20-30	83,1%	32,5%	p=0,000
31-40	8,9%	44,1%	
41-50	6,7%	19,9%	
51 felett	1,4%	3,5%	
Összesen	809 (100%)	544 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az életkor változó szignifikáns összefüggést mutat a nyelvvizsga sikerességével. A sikeres nyelvvizsgázók 83,1%-a a 20-30 év közötti válaszadók közül került ki, arányuk felülreprezentált ebben a korcsoportban. A sikertelen nyelvvizsgázók közel fele (44,1%) 31-40 év közötti, ötöde (19,9%) pedig 41-50 év közötti. Mindkét korcsoport felülreprezentáltan jelenik meg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében. Továbbá felülreprezentáltak az 51 éven felüliek, a nyelvvizsgázottakhoz képest a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében kétszer olyan magas az arányuk. Eredményeink tehát arra engednek következtetni, hogy a kor előrehaladtával csökken a nyelvtanulás sikeres kimenetelének esélye, azonban az életciklus sajátosságaiból adódóan egyéb okok is közre játszhatnak, mint például család vagy a munka.

Feltételezzük, hogy a társadalmi helyzetnek és a kulturális tőkének hatása van a nyelvvizsgaszerzésre. Az alacsonyabb társadalmi és kulturális tőkével rendelkezőkről feltételezzük, hogy körükben alacsonyabb a nyelvvizsgázottak aránya. A szociokulturális háttér vizsgálatának fontos tényezője a szülők iskolai végzettsége, ugyanis számos kutatás bizonyította már ennek hatását a tanulmányi eredményességre (Róber, 2000; Pusztai, 2011; Ceglédi, 2018; Rumberger, 2012; Nikolov, 2001). Bár a szülők iskolai végzettségének nyelvtudásra gyakorolt hatása kevésbé kutatott (Sanjurjo et.al., 2017; Iwaniec, 2020; Rintaningrum et.al., 2017), szoros összefüggést mutattak ki közöttük. Emellett a tanulmányi eredményesség és a nyelvtanulás közötti kapcsolatot is alátámasztotta már számos kutatás (Baker, 1992; Gardner & MacIntyre, 1993; Nikolov, 2001), így feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással van a nyelvtanulás sikerességére.

19. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése az anya iskolai végzettségével (N=1350) (%)

Anya iskolai végzettsége	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Alapfokú	17,3%	<u>32,0%</u>	p=0,000
Középfokú	<u>51,5%</u>	40,0%	
Felsőfokú	31,2%	28,0%	
Összesen	810 (100%)	540 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsga sikeressége szignifikáns összefüggést mutat az anya iskolai végzettségével. Az édesanya iskolázottsága esetén azt láthatjuk, hogy a sikeres nyelvvizsgát tett hallgatók édesanyja szignifikánsan magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezőké ($p=0,000$). A sikeres nyelvvizsgázók édes/nevelőanyjának fele középfokú, és közel harmada felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák felülreprezentáltak jelennek meg a sikeres nyelvvizsgázók körében. A nyelvvizsgával nem rendelkezők édes/nevelőanyjának 40%-a középfokú végzettségű, és az is látható, hogy közel harmaduknak alapfokú végzettséggel rendelkezik az édesanyja (32%). Az alapfokú végzettségű édesanyák felülreprezentáltak jelentek meg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében.

A következő táblázatban az apák iskolai végzettségének hatását vizsgáljuk a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők körében.

20. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése az apa iskolai végzettségével (N=1346) (%)

Apa iskolai végzettsége	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Alapfokú	36,5%	<u>47,0%</u>	p=0,000
Középfokú	41,2%	40,1%	
Felsőfokú	<u>22,3%</u>	12,9%	
Összesen	808 (100%)	538 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az apa iskolázottsága kapcsán a tendencia hasonló, mint ami az anya iskolázottsága esetén rajzolódott ki, azaz a nyelvvizsgát tett hallgatók édesapja szignifikánsan magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezőké ($p=0,000$). A sikeres nyelvvizsgázók édesapjának 41,2%-a középfokú és 36,5%-a alacsony fokú végzettséggel rendelkezik, körükben felülreprezentált a felsőfokú végzettségűek aránya (22,3%). A nem nyelvvizsgázott hallgatók apáinak közel fele (47%) alacsony fokú végzettségű, mely arány felülreprezentált a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében. Ebben a csoportban hasonló arányú a középfokú végzettséggel rendelkező apák aránya, mint a nyelvvizsgázottaknál, azonban a felsőfokú végzettségű édesapák jóval kisebb arányban jelentek meg a nyelvvizsgázottakhoz képest. Az alacsony iskolázottságú szülők nem rendelkeznek elég információval, kevésbé tudják ösztönözni gyermeküket, nem tudják felmérni a nyelvtudás fontosságát, így a nyelvvizsgára vonatkozó aspiráció is hiányzik belőlük, s ezáltal a gyermekeiknek sem tudják átadni, mert nem elvárásuk. Emellett az iskolázottabb szülő maga is rendelkezik nyelvtudással, valamint műveltebb magyar nyelvű változatot is használ, ezzel gazdag nyelvi környezetet teremtve otthon, ami informális tanulási környezetként is hat (Baker, 1992; Iwaniec, 2020).

Az országos eredmények is azt mutatták, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással van a tanulmányi eredményességre. Tehát arra következtethetünk, hogy a szülők iskolai végzettsége egyértelműen befolyásolja a nyelvvizsga megszerzésének esélyét.

Feltételezzük, hogy az alacsony szocioökonómiai státusz befolyással bír a tanulmányi eredményességre, s ezáltal a nyelvtanulás sikerességére is. A következőkben az anyagi helyzetet vizsgáljuk meg ennek feltárása céljából.

A válaszadók objektív anyagi helyzetének feltérképezésére egy indexet hoztunk létre³⁰. A válaszadók átlagosan közel öt anyagi javat említettek, mellyel szülei rendelkeztek akkor, amikor a válaszadó a felsőoktatásban tanult.

³⁰ A létrehozott index a következő elemekből állt: saját ház vagy lakás, okostelefon, egy autó, kettő vagy több autó, nyaraló, mosogatógép, szárítógép, légkondicionáló, számítógép, internet hozzáférés. A minimuma 0 és maximuma 10 lehetett.

21. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése az anyagi helyzet mutatóival (N=1357) (átlag)

Nyelvvizsga sikeressége	Átlag	Sig.
Nyelvvizsgázottak	5,63	p=0,000
Nyelvvizsgával nem rendelkezők	3,92	
Összesen	4,94	

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A különbség szignifikáns a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők között ($p=0,000$); míg a nyelvvizsgázottak szignifikánsan kedvezőbb, a nyelvvizsgával nem rendelkezők kedvezőtlenebb anyagi körülmények között élnek. A kedvezőbb körülmények lehetőséget nyújtanak magánórákra, külföldi utakra, könyvek vásárlására, nyelvvizsga próbálkozások finanszírozására, melyek hiánya nyelvtanulási hátrányokat okozhat a kedvezőtlenebb körülmények között élő tanulók számára.

Számos kutatás ír a társadalmi hátrány hatásáról a tanulmányi eredményességre (Gardner & MacIntyre, 1993; Dusa, 2012; Ceglédi, 2018). Bár a nyelvtanulásra gyakorolt hatását kevesen vizsgálták (Sanjurjo et.al., 2017; Iwaniec, 2020; Rintaningrum et.al., 2017), megállapították, hogy szoros összefüggés mutatható ki közöttük. Pusztai és Verdes (2002) arra jutottak, hogy a vitathatatlanul fontos egyéni kulturális tőke birtoklásán túl a társadalmi tőke, azon belül a tanulói környezet erőforrásai is erős befolyással bírnak a tanulási tervek alakulásában. Bartha (2002) szerint is többek között a társadalmi-kulturális különbségek állnak a nyelvi hátrányok hátterében. Bár a hátrányos helyzet elsősorban azokra a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményekre utal, amelyek az iskolai teljesítményre negatív hatással vannak, megfelelő anyagi körülmények között élő tanuló is lehet például nyelvi hátrányban (Réthyné & Vámos, 2006).

A megkérdezetteket megvizsgáljuk lakóhelyük településtípusa szerint is. Azt várjuk, hogy a nyelvvizsgázottak inkább városban élnek, hiszen ahogy számos kutatás eredményei mutatják, a nyelvoktatás gazdagabb lehetőségei érhetők el a városokban (Idegen nyelvi mérés 2017; Andor, 2000; Terestyéni, 1996). A nagyobb településtípusban iskolába járók átlagpontszámai mindegyik

rész mérésben magasabbak voltak az Idegen nyelvi mérés 2017-es adatai szerint, de más kutatások is azt támasztják alá, hogy minél urbanizáltabb településen lakott gyermekkorában valaki, illetve járt általános iskolába, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy van nyelvvizsgálója (Idegen nyelvi mérés 2017; Andor, 2000; Terestyéni, 1996). Különböző vizsgálatok és képességmérő tesztek eredményei is kimutatták az iskolák típusai és telephelyük elhelyezkedése szerinti különbségeket (Szemerszki, 2015; Csapó, 2002; Varga, 2008), és azt is megállapították, hogy a községekből származó tanulók körében várható a legnagyobb arányú lemorzsolódás a közoktatási lemorzsolódási adatok és az ifjúságkutatások adatai alapján (Pusztai, 2015; Hegedűs, 2016). Ennek tükrében vizsgáltuk meg a két adatbázisunk településtípusra vonatkozó adatait. A tanyát és a községet a *falu* változóhoz vontuk, a megyeszékhelyet, a nagyvárost és a fővárost pedig *nagyváros* változóvá alakítottuk.

Feltételezzük, hogy minél nagyobb településen él valaki, annál nagyobb valószínűséggel rendelkezik nyelvvizsgálóval. Továbbá a gyermekkorai lakóhely befolyással bír az iskolai életútra, mely hatással van arra, hogy van-e nyelvvizsga. Az iskolai életút alatt a közoktatási tanulmányi eredményességet, a középiskola típusát, illetve a felsőoktatási tagozat típusát, a képzési területet és a hallgató egyetemi tanulmányainak finanszírozási formáját értjük. Minél eredményesebb volt valaki középfokú tanulmányai alatt, annál valószínűbb, hogy rendelkezik nyelvvizsgálóval (Fehérvári, 2008; Imre, 2007).

22. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a lakóhely településének típusával (N=1350) (%)

Településtípus	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgálóval nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Falu	21,7%	23,7%	p=0,000
Kisváros	<u>37,4%</u>	26,5%	
Nagyváros	40,9%	<u>49,8%</u>	
Összesen	809 (100%)	541 (100%)	

Az aláhúzott szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A válaszadók lakóhelyének településtípusa szignifikáns összefüggésben áll a nyelvvizsgázottsággal ($p=0,000$). A kisvárosiak sikeresebbnek mutatkoznak

nyelvvizsgázottság tekintetében, a nagyvárosiak felülreprezentáltak jelennek meg a nyelvvizsgával nem rendelkezők között. Ennek magyarázata az lehet, hogy nagyvárosból többen kerülnek be a felsőoktatásba, s a gyengébb középiskolák gyengébb tanulói is bejutnak valamilyen felsőoktatási képzésbe, s ez nem kíván nagy áldozatot a családtól. A vidéki tanulóknak azonban nagyobb áldozattal, nagyobb küzdelemmel jár a felsőoktatási intézménybe történő bejutás, melynek részét képezi a nyelvvizsga megszerzéséért folytatott harc is, ezért lehet több kisvárosi sikeres nyelvvizsgázó.

A továbbiakban a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők kulturális tőkéjét vizsgáljuk, hiszen számos kutató kimutatta, hogy a tanulmányi eredményesség szinte minden indikátora a kulturális tőkével hozható kapcsolatba. Ez egy összetett fogalom, melynek egyik komponense a nyelvhasználat, ami az inkorporált kulturális tőke része Bourdieu elméletében. Bernstein (1975) a rétegspecifikus szocializáció elméletében szintén felhívta a figyelmet a társadalmi státus és a nyelvhasználat szoros összefüggésére. A családon belül elsajátított nyelvhasználat a nyelvvizsgahiány szempontjából is jelentős tényező.

A szülők iskolai végzettségén és nyelvtudásán túl a tanulók által felhalmozott tőke is meghatározó szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében. Az oktatásszociológia egyik jól ismert állítása, hogy az iskolai eredményeket erősen befolyásolja a családi háttér, a társadalmi, gazdasági és kulturális helyzet, így okkal feltételezhető, hogy a felsőoktatási eredményesség a jelen dolgozatban vizsgált, alapvető indikátorát, a nyelvvizsgával való rendelkezést is.

Megvizsgáltuk, hogy a válaszadó saját kulturális tőkéje milyen összefüggést mutat a nyelvvizsga sikerességével. A kulturális tőkét az alábbi változók gyakoriságával mértük: szépirodalom olvasás, szakirodalom olvasás, szórakoztató irodalom olvasás, színházba járás, könyvtárlátogatás. Az egyes változókból kétértékű változókat hoztunk létre, mely során 0 értéket kapott az átlag alatti gyakoriság és 1 értéket az átlag feletti. Ezt követően összevontuk a változókat, és létrehoztuk a kulturális tőkét mérő index változót. Ennek minimuma 0, maximuma 5 volt, az átlag 2,28. Ezen index alapján a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező válaszadók kulturális tőkéje szignifikánsan különbözik (0,018).

23. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a kulturális tőke mutatóval (N=1323)

Nyelvvizsga sikeressége	Átlag	Sig.
Nyelvvizsgázottak	2,36	p=0,018
Nyelvvizsgával nem rendelkezők	2,16	
Összesen	2,28	

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A 23. táblázat alapján megállapítható, hogy a sikeres nyelvvizsgázók átlagosan magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, mint a sikertelen nyelvvizsgázók, tehát alátámasztjuk azon kutatások eredményeit, amelyek fontos befolyásoló tényezőnek vélik a kulturális tőkét a tanulmányi eredményességben, s ezáltal a nyelvtanulás sikerességében is (Blaskó, 2002; Andor, 2000; Józsa & Imre, 2013; Hunter, 2017; Rumberger, 2012; Dweck, 2006; Engler, 2015; Csapó, 2001). Bourdieu (1973) szerint a szülői háttér főként a kulturális tőkén és erőforrásokon keresztül befolyásolja az egyén társadalmi pozícióját, mely által olyan készségekhez, stílushoz juthat, amely képessé teszi őt az iskola világában történő megfelelő kommunikációra (hiszen Bourdieu szerint az iskola valódi funkciója a fennálló egyenlőtlenségi rendszer újratermelése). A *kulturális reprodukció* (Bourdieu elmélete) által tehát az öröklött kulturális erőforrások megkülönböztethetővé teszik a magasabb társadalmi csoportokból származókat (Blaskó, 2002). A *kulturális mobilitás* (Paul DiMaggio elmélete) azonban ezzel ellentétben azt feltételezi, hogy az alacsony státusú családokból származók az öröklött kulturális erőforrásokat nagyobb haszonnal használják fel a társadalmi státusz megszerzése érdekében (Blaskó, 2002). Blaskó (2002) kutatása szerint hazánkban a kulturális erőforrások jelentősége számottevő, azonban a kompenzáló hatás még erősebb, mely lehetővé teszi az alacsony státusúak esetében, hogy a kulturális erőforrások befolyással bírjanak az iskolai pályafutásukra.

Számos kutató bizonyította már, hogy az intézmény, a kulturális tőke, a motiváció, a tanulási stratégiák és a tanuló kognitív tényezői mellett a családi és lakóköznyezet milyen különbözőségekre világít rá tanuló és tanuló között (Andor, 2000; Józsa & Imre, 2013; Hunter, 2017; Rumberger, 2012; Dweck, 2006; Engler, 2015; Csapó, 2001). Bizonyos különbözőségek hatására a fejlődés különböző

irányokat vehet. A felsőoktatásból kifelé vonzó, ún. PULL tényezők közé sorolhatjuk a családi állapotot is (Dusa, 2018), hiszen a házasságban élők és gyermeket nevelők esetében a munkavállalás nagyobb arányban van jelen, mint az egyedülállók esetében. Pusztai (2011) *nem tradicionális hallgatóknak* nevezi őket. Bár a *nem tradicionális* hallgatókkal foglalkozó nemzetközi szakirodalom nem feltétlenül ért egyet abban, hogy mely hallgatók számítanak nem szokványos hallgatóknak (Magyarországon a nem nappali tagozaton tanulókat soroljuk ebbe a csoportba, más országokban azonban ide kerülnek, akik társadalmilag hátrányosak, bevándorlók vagy kisebbségbe tartozók), átfedés lehet a csoportok között. Azonban abban többnyire egyetértés van, hogy a nem tradicionális hallgatókat veszélyezteti a lemorzsolódás lehetősége, melyet azzal magyaráznak, hogy gyengébb az intézményhez való kötődésük és gyengébb a tanulási identitásuk (Brock, 2010; Crossan et.al., 2003).

A kulturális tőke hatását sem a nyelvvizsgázottságra, sem a nyelvtudásra nem vizsgálták még, ezért ennek vizsgálata is újdonságértékkel bír jelen dolgozatban. A soron következő táblázat a felsőoktatási évek alatti családi állapotát mutatja a nyelvvizsgázottaknak és nyelvvizsgával nem rendelkezőknek.

24. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a felsőoktatási évek alatti családi állapottal (N=1336) (%)

Családi állapot	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Egyedülálló	43,9%	45,4%	p=0,000
Házasságban/élettársi kapcsolatban élt	20,1%	20,7%	
Elvált/megözvegyült	1,1%	1,7%	
Megházasodott/párkapcsolata lett	20,6%	<u>27,3%</u>	
Egyéb	<u>14,3%</u>	4,9%	
Összesen	809 (100%)	527 (100%)	

Az aláhúzási szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A sikeres nyelvvizsga és a felsőoktatási évek alatti családi állapot kapcsolata szignifikáns összefüggést mutat ($p=0,000$). Mind a nyelvvizsgázottak, mind a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetén az látható, hogy többségük egyedülálló

volt a tanulmányaik során, azonban a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetén látható, hogy a válaszadók 27,3%-a időközben megházasodott, párkapcsolata lett, míg a sikeres nyelvvizsgázók mindössze 20,6%-nál történt efféle változás. A nyelvvizsgázottak körében az egyéb válaszkategóriát jelölők jelentek meg felülreprezentáltak, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében az időközben megházasodók, párkapcsolatba lépők. A nem nyelvvizsgázott, időközben párkapcsolatba vagy házasságba lépő hallgatók életkora magasabb (főként 30-40), mint a sikeresen nyelvvizsgázott párkapcsolatba vagy házasságba lépőké (leginkább 18-30). Megállapíthatjuk tehát, hogy az egyetemi évek alatti párkapcsolatba lépés negatívan hathat a nyelvvizsgaszerzésre.

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e összefüggés a nyelvvizsga sikeressége és aközött, hogy a válaszadónak volt-e gyermeke a felsőoktatási évek alatt. Feltételezzük, hogy a gyermeknevelés visszavetheti a tanulmányi előmenetelt, hiszen kevesebb időt tud fordítani a hallgató a tanulmányaira és valószínűsíthetően munkát is vállal. Ezért azt várjuk, hogy a gyermeket nevelő hallgatók magasabb arányban jelennek meg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében.

25. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a gyermekkel (N=1340) (%)

Gyermek	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Igen, egy	4,4%	<u>9,9%</u>	p=0,000
Igen, több	8,2%	8,8%	
Egy sem	<u>87,4%</u>	81,3%	
Összesen	803 (100%)	537 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények szignifikáns összefüggést mutatnak ($p=0,000$). A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akiknek nem volt gyermeke, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében az egy gyermekkel rendelkezők a felülreprezentáltak. A nyelvvizsgázottak 87,4%-nak nem volt gyermeke, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők kisebb hányada, 81,4%-a volt gyermektelen a tanulmányok alatt. Az egy gyermekkel rendelkezők a

nyelvvizsgával nem rendelkezők körében kétszer olyan magas arányban jelentek meg, mint a nyelvvizsgázottak között, míg a több gyermekkel rendelkezők közel azonos arányúak a két csoportban. A többgyermekesek száma azonban igen alacsony és a 30 feletti életkor jellemző leginkább ebben a csoportban.

A következőkben megvizsgáljuk, hogy a megkérdezett hallgatók vállaltak-e munkát felsőoktatási éveik alatt. A gyermekvállaláshoz hasonló okokból itt is feltételezzük, hogy a munkavállalás hátráltatja a nyelvtanulást, csökkenti a nyelvvizsga megszerzésének esélyét, hiszen kevesebb idő jut a tanulmányokra. A soron következő táblázatban a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkezők közötti különbséget láthatjuk munkavállalásuk tekintetében.

26. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a felsőoktatási évek alatti munkavállalással (N=1348) (%)

Dolgozott-e Ön egyetemi, főiskolai évei alatt?	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Igen, diákmunkát	<u>36,6%</u>	26,5%	p=0,000
Igen, részmunkaidőben	12,5%	12%	
Igen, teljes munkaidőben	20,7%	<u>32,6%</u>	
Nem	30,2%	28,9%	
Összesen	808 (100%)	538 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A felsőoktatási évek alatti munkavállalás szignifikáns összefüggést mutat a nyelvvizsgával ($p=0,000$). A sikeres nyelvvizsgázók körében a diákmunkát végzők, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a tanulmányok alatti teljes munkaidőben dolgozók jelentek meg felülreprezentáltnak. A nyelvvizsgázottak harmada, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők negyede végzett diákmunkát a képzés idején. Részmunkaidőben közel azonos arányban dolgoztak a két csoport tagjai, továbbá a nem dolgozók is hasonló arányban képviselik magukat a mindkét csoportban. A nyelvvizsgázottak 20,7%-a dolgozott teljes munkaidőben a felsőoktatási évek alatt, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők 32,6%-a. A teljes munkaidőben dolgozók főként 30 év feletiek, míg a diákmunkát végzők a fiatalabb korosztályba tartoznak, tehát a hallgatók kora is befolyással bír a munkavállalásra és ezáltal a nyelvvizsga megszerzésének esélyére.

Összegezve a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők szociokulturális háttérének vizsgálatát több szignifikáns eredményt is kaptunk. A nem változó tekintetében a férfiak felülreprezentáltak jelentek meg a sikeres nyelvvizsgázók körében. A településtípus hat a nyelvvizsga meglétére. Az életkor vonatkozásában kiderült, hogy annak előrehaladtával csökken a nyelvvizsga megszerzésének esélye. A nyelvvizsgázottak körében nem jellemző a gyermeknevelés, azonban a nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjában felülreprezentáltak az egy gyermeket nevelők. A munkavállalás tekintetében is szignifikáns eredményt kaptunk: a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak a tanulmányok alatt teljes munkaidőben dolgozók. Továbbá a nyelvvizsgázottak szignifikánsan több, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők szerényebb anyagi javakkal rendelkeznek. A szülők iskolai végzettségének tekintetében megállapítható, hogy a nyelvvizsgázottak mindkét szülője szignifikánsan magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezőké, illetve a sikeres nyelvvizsgázók átlagosan magasabb kulturális tőkével rendelkeznek. Összevetve ezen eredményeket azt láthatjuk, hogy a szociokulturális háttér jelentős befolyással bírhat a nyelvvizsga megszerzésének esélyére (figyelembe véve a minta miatti korlátozott általánosíthatóságot).

VI.2.2. Tanulmányi pályafutás

A következőkben összevetjük a nyelvvizsgázottakat és nyelvvizsgával nem rendelkezőket középiskolájuk típusa, tanulmányi átlaguk és felsőoktatási képzési jellemzőik (évhalasztás, képzés félbehagyása, finanszírozása és képzési területe) szerint, hiszen különböző vizsgálatok és képességmérő tesztek eredményei is kimutatták az iskolák típusai és elhelyezkedésük szerinti különbségeket (Szemerszki, 2015; Csapó, 2002; Varga, 2008). Nem azt feltételezzük, hogy rosszabb lenne az idegennyelv-oktatás a szakközépiskolákban, hanem azt, hogy alacsonyabb kulturális tőkével rendelkeznek az odajáró diákok és magasabb az alacsony státusú szülők aránya (Szemerszki, 2015; Csapó, 2002; Varga, 2008; Somfalvi, 2017b), s ezen tényezők hatása kimutatható a tanulmányi

eredményességre, ezáltal feltételezhetően a nyelvtanulás sikerességére is hat. Ezen kívül tényként állapítható meg, hogy a nyelvórák száma jóval elmarad a gimnáziumi osztályokban tanuló diákok nyelvóráitól (Imre, 2009). Ez is az alacsony társadalmi-gazdasági háttér hatása, de az iskolák diákkompozíciójának közvetítésével, sőt az alacsony státusú diákkompozíció hatása által felerősítve (Bacsikai, 2015; Pusztai, 2009).

Az alábbi táblázatban, mely a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők különbségének összefüggését mutatja a középiskolájuk típusával, a 2016 előtti besorolás szerinti elnevezéseket használjuk. A kérdőívünkben azt kérdeztük, hogy először milyen típusú középiskolába járt. A szakmunkásképző azért került ide, mert előfordulhat, hogy a szakmunkásképző elvégzése után érettségit szerez a tanuló, majd felsőoktatási intézményben folytatja tanulmányait.

27. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a középiskola típusával (N=1348) (%)

Középiskola típusa	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Szakmunkásképző	1,4%	<u>8%</u>	p=0,000
Szakközépiskola	26,5%	<u>46%</u>	
Gimnázium	<u>72,1%</u>	46%	
Összesen	809 (100%)	539 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsga sikeressége szignifikáns összefüggést mutat a középiskola típusával ($p=0,000$). A sikeres nyelvvizsgát tett hallgatók jellemzőbben gimnáziumba jártak, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők nagyobb arányban végeztek szakközépiskolában vagy szakmunkásképzőben középfokú tanulmányaikat. A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg a nappali tagozatos gimnáziumba járók, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők között a szakmunkásképzőbe és a szakközépiskolába járók jelentek meg felülreprezentáltak. Korábban kevesen mutattak rá, hogy az alacsonyabb státusú és alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező szülők gyermekei – akik körében alacsonyabb a nyelvvizsgázottság is – jellemzőbben szakközépiskolába jártak,

tehát saját eredményként emelhetjük ki, hogy a szakképzésből kikerülőknél kisebb az esélye a nyelvvizsga megszerzésére.

Külföldi iskolában történő tanulmányok folytatása igen nagy mértékben járulhat hozzá az idegennyelv-tanuláshoz, azonban nem feltétele a sikerességnek. Ezért azt várjuk ennek vizsgálatától, hogy bár kevés diáknak lehetett lehetősége külföldi tanulmányokat folytatni, kimutatható a különbség a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók között. (Nem kérdeztük meg, hogy mennyi időt, hány tanévet jártak a válaszadók külföldön, noha ennek nagy jelentősége lehet. Ezt a későbbi kutatásoknak szükséges majd tisztázni.

28. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy járt-e külföldön iskolába (N=1341) (%)

Járt-e külföldön iskolába	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Chi-négyzet Sig.
Igen	7,4%	1,8%	p=0,000
Nem	92,6%	98,2%	
Összesen	797 (100%)	544 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Szignifikáns az összefüggés a nyelvvizsga sikeressége és aközött, hogy tanult-e valaha külföldön a válaszadó. Mindkét esetben azt láthatjuk, hogy a válaszadók jelentős többsége nem folytatott külföldön tanulmányokat, azonban a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében magasabb a külföldön nem tanulók aránya. A sikeres nyelvvizsgázók körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik korábban tanultak külföldön, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak a külföldön nem tanulók.

A tanulmányi eredményességre, s ezáltal az idegennyelv tanulására ható különbözőségeket a középiskolai tanulmányok folyamán fokozódni látszanak (Fehérvári, 2008). A középiskolai szintű intézményi szelekció tovább erősíti a család szocioökonómiai státusa által létrehozott egyenlőtlenségeket a nyelvvizsgázottság terén is. Továbbá kutatások rámutattak arra is, hogy az adott térség gazdasági fejlettsége szintén jelentős tényezője a tanulmányi eredményességnek (Garami, 2003; Hegedűs, 2016). Azonban bizonyított kapcsolat

állapítható meg a tanulmányi eredményesség és a nyelvtanulás sikeressége között (Baker, 1992; Gardner & MacIntyre, 1993; Nikolov, 2001) is, ezért a következő táblázatban összevetjük a nyelvvizsgával rendelkezőket és nem rendelkezőket tanulmányi átlaguk szerint.

29. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a középiskolai tanulmányi átlaggal (N=1346) (%)

Tanulmányi átlag	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
2,00-3,00	1,7%	3%	p=0,000
3,00-4,00	25,4%	<u>48%</u>	
4,00-5,00	<u>72,9%</u>	49%	
Összesen	806 (100%)	540 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A tanulmányi átlag vizsgálata mentén az látható, hogy a nyelvvizsgázottak körében kiemelkedően magas a 4,00-5,00 tanulmányi átlaggal rendelkezők aránya, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a 4,00-5,00 átlagúak mellett a 3,00-4,00 átlaggal rendelkezők is hasonlóan magas arányban jelennek meg. A nyelvvizsgázottak körében a 4,00-5,00 átlaggal rendelkezők, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a 3,00-4,00 átlagúak jelennek meg felülreprezentáltak. Korábban kevesen mutattak rá, hogy az alacsonyabb tanulmányi átlaggal rendelkezőknek kisebb az esélye a nyelvvizsga megszerzésére. A felsőoktatási évek során vizsgált tanulmányi átlagok között azonban már nem találtunk szignifikáns különbséget a sikeres és sikertelen nyelvtanulás összefüggésében. Ennek oka az, hogy a különböző képzésekben eltérő erőfeszítés szükséges a jobb tanulmányi átlagok eléréséhez, előfordulhat, hogy gyengébb teljesítményű hallgatók magasabb átlagot érnek el, ezért a tanulmányi átlagot itt csak a képzésterület függvényében lehet az elemzésbe bevonni. Továbbá az alacsonyabb tanulmányi eredményességgel rendelkezők kevésbé piacképes szakokra jelentkeznek (ahová alacsonyabb pontszámmal is be lehet jutni) (Gazsó, 2019).

Noha az évhalasztás, azaz a passzív félévek alatt a hallgatónak elvileg lenne ideje nyelvet tanulni, külföldi tapasztalatot szerezni, a lemorzsolódási kutatások eredményei alapján (Pusztai & Szigeti, 2020) tudjuk, hogy az évhalasztást a

rosszul összeállított mintatantervek miatti kényszerszünetek eredményezik, a kiemelkedően kedvező anyagi helyzetűeken kívül alapvetően az anyagi terhek fokozódását vonják maguk után, ezért ezek az évek a felhalmozódott képzési költségek pótlására, összegyűjtésére szolgálnak. Összességében inkább rontják a tanulmányi eredményességet és növelik a lemorzsolódás esélyét. Feltételezésünk szerint ezért a passzív félév negatív hatással lehet a nyelvtanulás sikerességére is, ezért a következő táblázatban ezt vizsgáljuk.

30. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a felsőoktatási évek alatti halasztással (N=1341) (%)

Passzív félév	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
nem	<u>81,6%</u>	73,5%	p=0,001
igen, tárgy nem teljesítése miatt	10,1%	<u>16,8%</u>	
igen, egyéb okból	8,3%	9,7%	
Összesen	805 (100%)	536 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A sikeres nyelvvizsgázás és a felsőoktatási évek alatti halasztás között szignifikáns az összefüggés ($p=0,001$). A 30. táblázat alapján megállapítható, hogy a válaszadók többsége nem halasztott, a nyelvvizsgázottság mentén látható, hogy a sikeres nyelvvizsgát tett hallgatók körében magasabb a nem halasztók aránya, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők között magasabb a tárgy teljesítés miatt és az egyéb ok miatt halasztók aránya. A nem halasztók felülreprezentáltak jelentek meg a nyelvvizsgázottak, míg a tárgy nem teljesítése miatt halasztók a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében jelentek meg felülreprezentáltak.

A képzés félbehagyása szintén negatív hatással lehet a nyelvvizsga megszerzésének esélyére, azt várjuk tehát, hogy összefüggés mutatható ki e két változó között is.

31. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a képzés félbehagyásával (N=1343) (%)

Hagyott-e félbe képzést a felsőoktatásban	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
BA-t	<u>11,8%</u>	8,2%	p=0,021
MA-t	0,7%	1,7%	
osztatlan képzést	2,6%	1,3%	
nem	84,9%	<u>88,8%</u>	
Összesen	806 (100%)	537 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények szignifikáns összefüggéseket mutatnak a változók között ($p=0,021$). A nyelvvizsgázottak körében a BA-t megszakítók felülreprezentáltak jelentek meg, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében azok jelentek meg felülreprezentáltak, akik nem hagyták félbe a képzésüket. A nyelvvizsgázottak 84,9%-a nem hagyott félbe képzést, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők 88,8%-a nyilatkozott hasonlóan. Míg a nyelvvizsgázottak körében a BA-t és az osztatlan képzést félbeszakítók jelentek meg nagyobb arányban, addig a nyelvvizsgával nem rendelkezők nagyobb arányban hagyták abba az MA képzést. A nyelvvizsgával nem rendelkezők MA képzéseinek félbehagyása mögött az a jelenség állhat, hogy ők olyan, nem tipikus életkorú továbbtanulók, akik korábban még nyelvvizsgához kötött feltétel nélkül szereztek egy diplomát, hiszen a fiatalabb hallgatói csoportokban a BA képzés már megkövetelte a nyelvvizsgát, így nem is folytathatná a hallgató tanulmányait MA képzésen annak hiányában. A BA és osztatlan közötti különbség hátterében az állhat, hogy a BA képzésekbe alacsonyabb státusúak járnak, mint az osztatlanba.

A nyelvvizsgázottak a BA/BsC és az osztatlan képzések félbeszakításának is egyéb okokat tulajdoníthatunk (anyagi nehézségek, munkavállalás, tanulási problémák, a képzésből vagy az intézményből való kiábrándulás), melyeket a lemorzsolódási kutatások feltártak (Pusztai & Szigeti, 2020).

A nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatókat összevetjük a képzésük finanszírozása tekintetében is, hiszen összefüggést vélünk feltételezni a képzés finanszírozása és a nyelvvizsga megléte között. A költségtérítéssel rendelkező hallgatók vagy eleve is túlnyomórészt költségtérítéssel képzéseket indító képzésterületre

jelentkeztek (pl. gazdaságtudományi), vagy nem sikerült államilag finanszírozott képzésre bejutniuk, vagy alacsonyabb tanulmányi eredményességük miatt kerültek önköltséges finanszírozási formára. Az első eset kivételével a többi arra enged következtetni, hogy nyelvtanulás terén sem jártak élen középiskolai éveik során, hiszen bizonyított kapcsolat mutatható ki a tanulmányi eredményesség és a nyelvtanulás sikeressége között (Baker, 1992; Gardner & MacIntyre, 1993; Nikolov, 2001). Feltételezzük tehát, hogy a költségtérítéssel hallgatók körében jellemzőbb a nyelvvizsga hiánya.

32. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a felsőoktatási képzés finanszírozásával (N=1348) (%)

Képzés finanszírozása	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Végig államilag finanszírozott	<u>73,3%</u>	61,7%	p=0,001
Végig költségtérítéses	11%	<u>21,7%</u>	
Eleinte államilag finanszírozott, majd költségtérítéses	8,5%	9,5%	
Eleinte költségtérítéses, majd államilag finanszírozott	7,2%	7,1%	
Összesen	810 (100%)	538 (100%)	

Az aláhúzási szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Bár a válaszadók többsége a felsőoktatási évei alatt államilag finanszírozott képzésben vett részt, a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők között határozott különbségek rajzolódnak ki a finanszírozás tekintetében ($p=0,000$). A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg azok a tanulók, akik végig államilag finanszírozott képzésben vettek részt, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a költségtérítéses tanulók voltak felülreprezentálva. A nyelvvizsgával nem rendelkezők 61,7%-a államilag finanszírozott képzésben vett részt, és valamivel több, mint ötödük (21,7%) költségtérítéses volt. A nyelvvizsgázottakhoz képest a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében nagyobb arányban voltak olyanok, akik eleinte államilag finanszírozott képzésben kezdték tanulmányaikat, majd később költségtérítéses formában folytatták. A nyelvvizsgázottakhoz hasonló arányban jelentek meg a

nyelvvizsgával nem rendelkezők körében azok, akik eleinte költségtérítéses, majd államilag finanszírozott formában tanultak a felsőoktatásban. Megerősítjük tehát, hogy a költségtérítésesek egyértelmű hátrányban vannak, s ezt alátámasztják azon elméletek is, amelyek szerint a költségtérítéses megjelenése a felsőoktatás rendszerében a kedvezőtlen szocioökonómiai státusúak helyzetét rontja. Ezen csoport tagjainál az alacsony kulturális tőkeforrásaik miatt feltételezhető a nyelvi hátrány is, ami összefügg kedvezőtlenebb általános tanulmányi eredményeikkel is. Továbbá a levelezős hallgatók jellemzően az idősebb korosztályba tartoznak és jelentősen több a költségtérítéses képzésben résztvevő is körükben.

A következőkben a képzési területi megoszlások összehasonlítására kerül sor. Az Oktatási Hivatal adatai szerint alapképzési szinten az informatika, a természettudomány, a műszaki, illetve az agrárterületen morzsolódik le a legtöbb diák. Az informatika területére jellemző a legrosszabb arány, ott a felvett hallgatók több mint fele (52%) lemorzsolódott, és mindösszesen 30 százalék a sikerességi mutató (Demcsákné & Huszárik, 2020). Ezek az adatok azonban nem csak a nyelvvizsga miatt lemorzsolódottakat tartalmazzák. Figyelembe kell vennünk néhány körülményt, amelyek torzíthatják az eredményeket: a fent már említett gazdaságtudományi szakok kimeneti követelményei miatt (két nyelvvizsga), ha a hallgató többletpontot kap egy legalább B2 szintű nyelvvizsgáért, nem jelenti azt, hogy nem fog lemorzsolódni nyelvvizsgahiány miatt, ha nem szerzi meg a C1 szintű vagy szakmai nyelvvizsgát egy másik nyelvből az egyetemi évei végéig. Így tehát átfedés lehet a nem nyelvvizsgázott és nyelvvizsgáért többletpontot szerzett hallgatók között. Ezen kívül jelentős különbségek lehetnek az ugyanazon a szakon tanuló hallgatók között tanulmányi eredményességüket illetően a képzésük finanszírozása mentén. Míg az államilag finanszírozott fent említett szakokra igen magas pontszámmal lehet bejutni, ugyanezen szakok költségtérítéses változatára már nem feltétlenül szükséges a jó tanulmányi eredmény.

A következő táblázatban a kelet-magyarországi régió eredményeit láthatjuk. A két vizsgált egyetem eltérő felépítésű, így képzési területekre soroltuk be a hallgatókat az összehasonlíthatóság miatt. Mindazon hallgatókat, akik képzésük során finanszírozási formát váltottak, a költségtérítéses hallgatókhoz soroltuk. Azt várjuk, hogy az erősnek számító szakokon az államilag finanszírozott hallgatók

nagyobb arányban nyelvvizsgázottak, míg a költségtérítéses hallgatók magasabb arányban jelennek meg a nyelvvizsgával nem rendelkező csoportban.

33. táblázat A nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók képzési területi megoszlása a képzés finanszírozási formája szerint (N=1344) (%)

Képzési terület	Nyelvvizsgázottak N=808		Nyelvvizsgával nem rendelkezők N=536	
	Államilag finanszírozott	Költség- térítéses	Államilag finanszírozott	Költség- térítéses
Agrár	7,2%	11,3%	10,9%	8,3%
Jogi	<u>19,3%</u>	10,9%	12,8%	<u>21,4%</u>
Műszaki	<u>17,2%</u>	9,9%	10,6%	<u>17,4%</u>
Orvos- és egészségtudomány	5,3%	7,8%	8,5%	3,3%
Pedagógusképzés	10,3%	9,7%	11,9%	9,1%
Bölcsészettudomány	<u>20,2%</u>	11,9%	13,7%	<u>17,4%</u>
Gazdaságtudományok	9,1%	8,9%	8,4%	7,2%
Informatika	5,1%	8,9%	7,6%	7,1%
Sporttudomány	3,3%	7,8%	6,0%	2,3%
Társadalomtudomány	2,1%	6,3%	6,2%	5,4%
Természettudomány	(0,9%)	6,6%	3,4%	1,1%
Összesen	718 (100%)	90 (100%)	428 (100%)	108(100%)

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: *Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021*

A táblázatban látható, hogy a jogi (19,3%), műszaki (17,2%) és bölcsészettudományi (20,2%) képzési területeken tanuló államilag finanszírozott hallgatók felülreprezentáltak jelen a nyelvvizsgázottak körében, ugyanezen képzésterületek költségtérítéses hallgatói körében látható kiugrás: a jogi (21,4%), műszaki (17,4%) és bölcsészettudományi (17,4%) képzési területeken. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy nem a képzésterület, hanem a költségtérítéses finanszírozási forma igen nagy befolyással van a nyelvvizsga megszerzésének esélyére. A korábbi tanulmányi eredményesség befolyása is jelentős lehet, hiszen míg a fent említett képzésterületek államilag finanszírozott képzéseire magas pontszámmal lehet bejutni, ugyanezen szakok költségtérítéses változatára már nem feltétlenül szükséges a kiemelkedő tanulmányi eredmény. A

tanulmányi eredményesség azonban jórészt a kedvezőtlen családi szocioökonómiai státus közvetett vagy közvetlen következménye. (A zárójelben szereplő érték esetén a cellába kerültek száma nem éri el a 10 főt).

A tanulmányi pályafutást összegezve kiemelhetünk néhány jelentős eredményt. A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak a gimnáziumba járók és a középiskolában 4,00-5,00 közötti tanulmányi átlagot produkáló tanulók. A nyelvvizsgával nem rendelkezőknél a szakképzésben tanulók és a gyengébb tanulmányi átlaggal (3,00-4,00) rendelkező tanulók felülreprezentáltak, illetve azok, akik tárgy nem teljesítése vagy egyéb okból évet halasztottak a felsőoktatásban. A felsőoktatási képzés finanszírozását illetően a nyelvvizsgázottak inkább végig államilag finanszírozott képzésben vettek részt, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetében jellemzőbb a költségtérítéssel képzés. Végül a finanszírozási forma és a képzési terület összefüggéseinek vizsgálata arra az eredményre jutott, hogy a jogi, műszaki és bölcsészettudományi képzési területek felülreprezentáltak jelennek meg az államilag finanszírozott képzésben a nyelvvizsgázottak körében, míg ugyanezen területek felülreprezentáltak a költségtérítéssel, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók csoportjában.

VI.2.3 Nyelvspecifikus kulturális tőke

Feltételezésünkben megfogalmaztuk, s más kutatások már bizonyították (Bernstein, 1975; Dörnyei, 2001), hogy a belső motivációnak számító pozitív attitűdök a tanult nyelv kultúrájához, közösségéhez, vagy külföldi barátokhoz jelentős mértékben növeli a nyelvtudás fejlődésének mértékét, s ezáltal a nyelvvizsga megszerzésének esélyét is. Így a nyelvspecifikus kulturális és társadalmi tőke vizsgálata értekezésünkben is helyet kap. Ezen kívül úgy gondoljuk, hogy a szülők külföldi munkavégzése vagy a rendszeres külföldi utazás egyrészt konkrét nyelvhasználati tapasztalattal, másrészt motiváló tényezőként is hathat a nyelvtanulásra, ezért fontosnak tartottuk megkérdezni erről a

nyelvvizsgával nem rendelkezőket. Vizsgáltuk, hogy az édesanya/nevelőanya nyelvtudásának szintje milyen összefüggést mutat a nyelvvizsga megszerzésével.

34. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése az édesanya/nevelőanya nyelvtudásával (N=1352) (%)

Édesanya/nevelőanya nyelvtudása	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Semmilyen	43,8%	<u>65,3%</u>	p=0,000
Alap szintű	<u>33,1%</u>	25,8%	
Középszintű (tárgyalóképes)	<u>15,1%</u>	7,2%	
Magas szintű	<u>5,2%</u>	(1,1%)	
Anyanyelvi szintű	<u>2,8%</u>	(0,6%)	
Összesen	810 (100%)	542 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvvizsgázott tanulók édes/nevelőanyja szignifikánsan magasabb nyelvtudással rendelkezik, mint a nem nyelvvizsgázottak édes/nevelőanyja ($p=0,000$). A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg az alap, közép, magas- és anyanyelvi szintű nyelvtudással rendelkező édes/nevelőanyák, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a semmilyen nyelvtudással nem rendelkező édes/nevelőanyák voltak felülreprezentálva. A sikeres nyelvvizsgázók esetén látható, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezőkhöz képest magasabb arányú a valamilyen szinten nyelvet beszélők aránya (alap, közép, magas, anyanyelvi szint), és jóval kisebb a semmilyen nyelvet nem beszélők aránya. Míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők édes/nevelőanyjának kétharmada, addig a nyelvvizsgázottak közel fele semmilyen nyelvtudással nem rendelkezik. A magas és anyanyelvi szinten beszélő anyák száma nem éri el a 10 főt a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében (zárójellel jelölve), melynek oka az lehet, hogy a nyelvet nem beszélő szülők kevésbé tudják felmérni annak fontosságát és kevesebb jelentőséget tulajdonítanak annak, mint a nyelvet beszélő szülők. Továbbá, mint kutatások is kimutatták, az anya képzettségi szintje és nyelvtudása nagyobb hatást mutat a gyermek tanulmányi eredményességére és nyelvtudására, mint az apáé (Pusztai, 2004; Csapó, 2001).

Az adatbázisunkban megvizsgáltuk azt is, hogy az idegennyelvet beszélő szülők milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az eredmények szerint a B2 vagy magasabb szintű nyelvtudással rendelkező anyák és apák tekintetében is jellemzően legalább érettségivel rendelkeznek (anya: 56,2%, apa: 52,3%) ($p=,000$), de magas a diplomás szülők aránya is (anya: 38,4%, apa: 41,9%) ($p=,000$). A nyelvspecifikus kulturális tőke tehát összefügg az iskolázottsággal.

Ahogy az édes/nevelőanya, úgy az édes/nevelőapa nyelvtudása is szignifikáns kapcsolatot mutatott a nyelvvizsga sikerességével ($p=0,000$), a tendenciák hasonlóak.

35. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése az édesapa/nevelőapa nyelvtudásával (N=1344) (%)

Édesapa/nevelőapa nyelvtudása	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Semmilyen	51,4%	<u>74,3%</u>	p=0,000
Alap szintű	<u>32,4%</u>	20,7%	
Középszintű (tárgyalóképes)	<u>10%</u>	3%	
Magas szintű	<u>3,8%</u>	1,3%	
Anyanyelvi szintű	<u>2,4%</u>	(0,7%)	
Összesen	808 (100%)	536 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgázottak esetén felülreprezentáltan jelent meg a nyelvtudással rendelkező édes/nevelőapák aránya (alap, közép, magas, anyanyelvi szint), míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a semmilyen nyelvtudással nem rendelkező apák aránya a felülreprezentált. A nyelvvizsgázottak felének, a nyelvvizsgával nem rendelkezők háromnegyedének az apja nem beszél semmilyen idegen nyelvet. A sikeres nyelvvizsgázók esetén a közép, magas és anyanyelvi szinten beszélő apák aránya háromszoros a nyelvvizsgával nem rendelkezőkéhez képest. Ennek magyarázataként ugyanaz szolgálhat, mint az anyák esetében: valószínűsíthetően nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a nyelvet beszélő apák is a nyelvtudás fontosságának, mint a nyelvet nem beszélők.

Feltételezésünk szerint a szülő külföldi munkavállalása hatással lehet a nyelvtanulási motivációkra, ezért ezt is megvizsgáltuk.

36. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a szülők külföldi munkavállalásával (N=1346) (%)

Dolgozott-e valamelyik szülő külföldön?	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Nem	79,6%	89,9%	p=0,000
Igen, egyikük	16,5%	9,4%	
Igen, mindketten	3,9%	(0,7%)	
Összesen	804 (100%)	542 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A szülők külföldi munkavállalása szignifikáns összefüggést mutat a nyelvvizsga sikerességét illetően ($p=0,000$). A nyelvvizsgázottak esetén felülreprezentált azoknak a szülőknek az aránya, ahol egyik vagy mindkét szülő dolgozott külföldön, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetén a külföldön nem dolgozó szülők aránya van felülreprezentálva. Míg a nyelvvizsgázottak 79,6%-a mondta azt, hogy nem dolgoztak a szülei külföldön, addig a nyelvvizsgával nem rendelkezők 89,9%-a vélekedett hasonlóan. A nyelvvizsgával nem rendelkezőkhöz képest a nyelvvizsgázottak ötször olyan magas arányban mondták azt, hogy mindkét szülő dolgozott külföldön.

Ellenőriztük adatbázisunkban, hogy a külföldön dolgozó szülők milyen iskolázottságúak. Azon hallgatók, akiknek legalább egy szülője dolgozott külföldön, főként érettségizett (anya: 29,3%, apa: 21,3%) ($p=,000$) vagy érettségivel és szakképesítéssel rendelkező szülőkkel rendelkeznek (anya: 30,5%, apa: 35,1%) ($p=,001$), a diploma megléte inkább az anyáknál jellemző (anya: 27,1%, apa: 11,3%) ($p=,005$). A szülő nyelvspecifikus kulturális tőkéjét tehát gyarapítja a külföldi munkavégzés, s ez valószínűsíthetően összefügg a szülő intézményesült kulturális tőkéjével, azaz az iskolázottsággal.

A nyelvspecifikus társadalmi tőkével kapcsolatos hipotézisünk ellenőrzése érdekében megvizsgáltuk a baráti kapcsolatok tekintetében is a nyelvtudás jellemzőit, hiszen a barátok is jelentős hatással lehetnek a nyelvtanulóra. Elsőként a válaszadó legjobb barátjának a nyelvtudását térképeztük fel.

37. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a válaszadó legjobb barátjának nyelvtudásával (N=1345) (%)

A legjobb barát nyelvtudása	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Semmilyen	4,8%	<u>23%</u>	p=0,000
Alap szintű	12,4%	<u>35,1%</u>	
Középszint (tárgyalóképes)	<u>50,9%</u>	28,6%	
Magas szintű	<u>27,5%</u>	9,7%	
Anyanyelvi szintű	4,3%	3,5%	
Összesen	807 (100%)	538 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az összefüggés szignifikánsnak mutatkozik a nyelvtudás sikerességével ($p=0,000$). Míg a nyelvvizsgázottak körében a közép és magas szintű nyelvtudással rendelkező barátok vannak felülreprezentálva, addig a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a semmilyen nyelvtudással nem rendelkezők. A nyelvvizsgázottak fele úgy nyilatkozott, hogy a legjobb barátja középszintű nyelvtudással rendelkezik, több mint negyede pedig úgy, hogy magas szintű nyelvtudású a legjobb barátja. A nyelvvizsgázottak 4,8%-a mondta azt, hogy semmilyen nyelvet nem beszélt a legjobb barát, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők közel negyede nyilatkozott erről. A nem nyelvvizsgázottak körében legnagyobb arányban az alapszintű és a középszintű nyelvtudással rendelkező legjobb barátok a jellemzőek. Nem tipikus eredmény, hogy míg a magasszintű nyelvtudással rendelkező legjobb barátok aránya a nyelvvizsgázottak körében háromszoros a nyelvvizsgával nem rendelkezőkhöz képest, addig az anyanyelvi szinten idegennyelvet beszélő legjobb barátok aránya mindössze 1%-kal haladja meg a nyelvvizsgával nem rendelkezőket.

A legjobb baráton túl a válaszadó többi barátja nyelvtudásának jellemzőit is vizsgáltuk és szintén szignifikáns az összefüggés, és hasonló tendenciát tapasztaltunk ($p=0,000$).

38. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a válaszadó barátainak nyelvtudásával (N=1341) (%)

A barátok nyelvtudása	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Semmilyen	4,6%	<u>23,4%</u>	p=0,000
Alap szintű	20,7%	<u>48,7%</u>	
Közép szintű (tárgyalóképes)	<u>58,6%</u>	22,8%	
Magas szintű	<u>15,5%</u>	4,5%	
Anyanyelvi szintű	(0,6%)	(0,6%)	
Összesen	807 (100%)	534 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Ahogy a legjobb barát esetében, itt is azt láthatjuk, hogy a nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelent meg a közép- és magas nyelvtudással rendelkező barátok aránya, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetén a semmilyen nyelvtudással nem rendelkezők jelentek meg felülreprezentáltak. A nyelvvizsgázottak közel 60%-a középszintű nyelvtudású barátokkal rendelkezik, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetén azt láthatjuk, hogy közel fele alapszintű nyelvtudással rendelkező barátokról számolt be. A magas szinten nyelvet beszélő barátok aránya több mint háromszoros a nyelvvizsgázottak esetén, míg az anyanyelvi szinten idegennyelvet beszélők aránya azonos a két csoportban. Tehát valószínűsíthetjük, hogy a nyelvvizsgával rendelkező barátok támogatják a tanulókat a nyelvtanulási eredményesség tekintetében. Természetesen a társadalmi helyzet homogenitása is magyarázatul szolgálhat a nyelvtudás hasonló szintjére.

Megvizsgáltuk továbbá, hogy a válaszadónak van-e magyarul nem beszélő külföldi barátja, s ez összefügg-e a nyelvvizsga sikerességével.

39. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy a válaszadónak van-e magyarul nem beszélő külföldi barátja (N=1346) (%)

Van-e magyarul nem beszélő külföldi barátja	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Van	<u>37,8%</u>	15,4%	p=0,000
Nincs	62,2%	<u>84,6%</u>	
Összesen	807 (100%)	539 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvvizsgázottak szignifikánsan magasabb arányban rendelkeznek magyarul nem beszélő külföldi baráttal, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők. A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akiknek van ilyen barátjuk, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében azok felülreprezentáltak, akiknek nincs ilyen barátjuk. Az nem derült ki, hogy a nyelvvizsgázottaknak a nyelvtudásuk miatt lett külföldi barátjuk, vagy a külföldi barát segítette őket a nyelvvizsgához.

Végül vizsgáltuk azt is, hogy a nyelvvizsga sikeressége hogyan függ össze azzal, hogy van-e a válaszadónak az ismeretségi körében magyarul nem beszélő külföldi.

40. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy a válaszadónak van-e az ismeretségi körében magyarul nem beszélő külföldi személy (N=1349) (%)

Van-e az ismeretségi körében magyarul nem beszélő külföldi?	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Van	46,6%	29%	p=0,000
Nincs	53,4%	71%	
Összesen	807 (100%)	542 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények szerint a nyelvvizsgázottak esetén szignifikánsan magasabb azok aránya, akiknek van magyarul nem beszélő külföldi a környezetében, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében. A nyelvvizsgával nem rendelkezők 71%-a nyilatkozott úgy, hogy nincs ilyen ember a környezetében, míg a nyelvvizsgázottaknak 53,4%-a mondta ezt.

A nyelvspecifikus kulturális és társadalmi tőke vizsgálata során a kétváltozós elemzések megerősítették, hogy ez a két nyelvspecifikus tőkefajta hatással van a nyelvvizsgázottságra. Az édes/nevelőanya és az édes/nevelőapa esetében is felülreprezentálva jelentek meg a nyelvvizsgázottak körében a valamilyen nyelvtudással rendelkező szülők, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezőknél a semmilyen nyelvet nem beszélők emelkedtek ki. A külföldi munkavállalással kapcsolatban bár több, mint a megkérdezettek háromnegyede nyilatkozott úgy,

hogy nem dolgozott egyik szülőjük sem külföldön, a nyelvvizsgázottaknál mégis felülreprezentáltak jelenik meg a külföldön dolgozó egy vagy mindkét szülő. A barátok nyelvtudását illetően megállapítottuk, hogy mind a legjobb barát, mind pedig a barátok tekintetében felülreprezentáltak a közép vagy magas szintű nyelvtudásúak a nyelvvizsgázottak esetén, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezőknél jellemzőbb a semmilyen nyelvtudással nem rendelkező barát. Külföldi barát és ismerős szintén a nyelvvizsgázottak csoportjában jelenik meg felülreprezentáltak.

A jó tanuló és sikeresen nyelvvizsgázó barátok is összefüggenek az egyén szocioökonómiai hátterével. Az informális kapcsolatok hatással vannak az eredményességre (Pusztai, 2015), s számos kutatás rávilágított már, hogy a magasabb társadalmi osztályokba tartozók a nyelvtanulást illetően ambíciózusabbak (Sanjurjo et.al., 2017; Iwaniec, 2020; Rintaningrum et. al., 2017), tehát valószínűleg a nyelvvizsgázott barát is magasabb társadalmi csoportba tartozik. A szülők, a barátok iskolázottsága is hatással van a nyelvvizsgázottságra, s a magasabb iskolázottságú szülők gyermekei nagyobb eséllyel járnak olyan iskolába, ahol a magas iskolázottságú szülők vannak felülreprezentálva, és a gyermek legjobb barátait az oktatási intézményekből szerzi. Tehát a nyelvvizsgaszerzésben a szocioökonómiai státus indirekt hatása érvényesül.

VI.3. A nyelvtanulás jellemzői a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők körében

VI.3.1. Nyelvtanulói biográfia

A nyelvtanulói biográfia kulcsfontosságú szerepet játszhat az idegennyelv-tanulás sikerességében, ezért ebben a részben olyan tényezők mentén hasonlítjuk össze a nyelvvizsgázottakat és nyelvvizsgával nem rendelkezőket, mint hogy tanultak-e több nyelvet, jártak-e nyelvi specializációs tagozatra középiskolában, tartózkodtak-e külföldön huzamosabb ideig, illetve milyen gyakran járnak külföldre. A

nyelvtanulói biográfia úgy is értelmezhető, mint a hallgató saját nyelvspecifikus kulturális tőkéjének fokozatos gyarapítása. Továbbá azt is megvizsgáljuk, hogy hányszor kezdték újra a nyelvtanulást és egyetemi éveik alatt tanultak-e nyelvet. Kutatók eredményei szerint a nyelvi specializációs osztályok (nyelvi előkészítő és két tanítási nyelvű) nem csupán az ott nyújtott nyelvórak számában emelkednek ki, ugyanis jellemzően magasabb presztízsű iskolákban indítanak ilyen osztályokat, ahol ráadásul magasabb végzettségű, tehát képzettebb nyelvtanárokat alkalmaznak (Fehérvári, 2008; Vámos, 2009; Imre, 2007). Ezen kívül a többi felsorolt tényező is fontos szerepet játszhat az idegennyelv-tanulás tekintetében.

A válaszadók nyelvtanulási tapasztalatainak feltárása kapcsán először megvizsgáltuk, hogy tanultak-e több nyelvet életük során.

41. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy a válaszadó tanult-e több nyelvet (N=1342) (%)

Tanult-e több nyelvet	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Igen	84,8%	70,8%	p=0,000
Nem	15,2%	29,2%	
Összesen	798 (100%)	544 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények szerint a nyelvvizsgázottak szignifikánsan magasabb arányban tanultak több nyelvet, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők. A nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik nem tanultak több nyelvet. Ez arra enged következtetni, hogy a több nyelvet tanulók inkább gimnáziumba jártak (ahol két nyelv tanulása kötelező), ahol korábbi érveléseink okán sikeresebb nyelvtanulás folyik.

A középiskolai pályafutás vizsgálata kapcsán megnéztük, hogy a válaszadó járt-e nyelvi specializációs tagozatra a középiskolában. Feltételezzük, hogy ez a nyelvvizsgázottak csoportjában jellemzőbb.

42. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy a válaszadó járt-e specializációs tagozatra a középiskolában (N=1347) (%)

Járt-e nyelvi specializációs tagozatra középiskolában?	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Nem	57,1%	<u>90,9%</u>	p=0,000
Igen, nyelvi előkészítőre	<u>13,8%</u>	1,7%	
Igen, két tanítási nyelvű tagozatra	<u>7,3%</u>	0,6%	
Igen, nyelvtagozatra	<u>19,7%</u>	6,1%	
Egyéb	2,1%	0,7%	
Összesen	807 (100%)	540 (100%)	

Az aláhúzási szereplő értékeknél az adjusted reziduais értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az adatok azt mutatják, hogy a nyelvvizsgázottak szignifikánsan magasabb arányban jártak nyelvi előkészítőre, két tanítási nyelvű tagozatra vagy nyelvtagozatra, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők ($p=0,000$). A nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik nem jártak nyelvi specializációs tagozatra, míg a nyelvvizsgázottak körében azok voltak felülreprezentálva, akik jártak ilyen tagozatra. E nem meglepő eredmény is alátámasztja a nyelvi specializációs tagozatok eredményességét. Azonban érdemes figyelembe vennünk azt is, hogy a több nyelv tanulása, a nyelvi specializációs osztály és a nyelvi előkészítő is olyan iskolákra jellemző, ahol magasabb iskolázottságú szülők gyermekei tanulnak. Nem lehet tehát egyértelműen a nyelvi tagozat sikerét kimondani, hiszen, ha a magas iskolázottságú szülők gyermekei vannak felülreprezentálva, akkor ez is a szocioökonómiai státus hatása. A nyelvi specializációban részesült gyerekek aránya igen magas, majd 40%, akik heti rendszerességgel 6-8 nyelvórán részesülnek.

A huzamosabb ideig történő külföldön való tartózkodás mentén is vizsgáltuk a különbségeket a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők mentén.

43. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy a válaszadó tartózkodott-e huzamosabb ideig külföldön (N=1348) (%)

Tartózkodott-e már huzamosabb ideig külföldön	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Nem	75%	88%	p=0,000
Igen, kevesebb mint egy évig	18,1%	8,3%	
Igen, több mint egy évig	6,9%	3,7%	
Összesen	808 (100%)	540 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Azt látjuk, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében azok jelentek meg felülreprezentáltak, akik nem tartózkodtak huzamosabb ideig külföldön, míg a nyelvvizsgázottak körében azok, akik igen. A nyelvvizsgával nem rendelkezők 88%-a nem volt hosszabb ideig külföldön, míg a nyelvvizsgázottak 75%-a vallotta ugyanezt. A nyelvvizsgával nem rendelkezők 8,3%-a kevesebb, mint egy évig és további 3,7%-a több mint egy évig volt külföldön, a nyelvvizsgázottak esetén kétszeresek az arányok.

A külföldre járás gyakorisága mentén is találtunk szignifikáns különbségeket a vizsgált két csoport mentén (p=0,000).

44. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy a válaszadó milyen gyakorisággal jár külföldön (N=1346) (%)

Milyen gyakorisággal jár külföldön	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Még soha nem járt	6,9%	9,7%	p=0,000
Járt már egyszer	9,8%	18,7%	
Járt már néhányszor	64,3%	62,3%	
Rendszeresen jár	19%	9,3%	
Összesen	810 (100%)	536 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények szerint a nyelvvizsgázottak gyakrabban járnak külföldre, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők. Ezt támasztja alá az az adat, hogy a

nyelvvizsgázottak 64,3%-a néhányszor már volt külföldön és további 19%-a rendszeresen jár, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetén 62,3%-uk már volt néhányszor külföldön és 9,3%-a jár rendszeresen. A nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik már egyszer jártak külföldön, míg a nyelvvizsgázottak esetén a rendszeresen külföldre járók a felülreprezentáltak. A külföldi utazás anyagi háttértől is függ, mely összefüggésben állhat a szülők iskolázottságával, tehát a külföldre járás is a szocioökonómiai státus közvetett hatását tükrözi.

A soron következő táblázat azt mutatja, hogy a megkérdezettek rendelkeznek-e nyelvvizsgával. A nyelvvizsgázottak esetében nincs relevanciája a kérdésnek, hogy van-e nyelvvizsgája, hiszen csak nyelvvizsgázottakat tartalmaz az adatbázis. Annak viszont igen, hogy az milyen szintű. A nyelvvizsgával nem rendelkező nyelvtanulók azonban csak az abszolválás idején nem rendelkeztek nyelvvizsgával, utána megszerezhették azt. A táblázat a kérdőív lekérdezésének időpontjában fennálló helyzetet tükrözi és arra mutat rá, hogy milyen arányban dolgoztak azon, hogy megszerezzék a nyelvvizsgát.

A nyelvvizsga típusa szignifikáns összefüggést mutat a nyelvtanulás sikerességével ($p=0,000$).

45. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a nyelvvizsga szintjével (N=1330) (%)

Rendelkezik-e nyelvvizsgával	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Nincs nyelvvizsga	0%	<u>67,9%</u>	p=0,000
igen, B1 írásbelivel vagy szóbelivel	1,6%	<u>3,5%</u>	
igen, B1 komplex nyelvvizsgával	1,9%	<u>4,6%</u>	
igen, B2 írásbelivel vagy szóbelivel	6%	<u>11,3%</u>	
igen, B2 komplex nyelvvizsgával	<u>68,9%</u>	8,9%	
igen, C1 írásbeli vagy szóbeli nyelvvizsgával	2,5%	1,5%	
igen, C1 komplex nyelvvizsgával	<u>19%</u>	2,4%	
Összesen	788 (100%)	542 (100%)	

Az aláhúzási szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgálóval nem rendelkezők több mint kétharmadának nem volt nyelvvizsgálója a lekérdezés időpontjában. Az adatok alapján megállapítható, hogy alapfokú nyelvvizsgálója a nyelvvizsgálóval nem rendelkezőknek nagyobb arányban van, azonban komplex közép és felsőfokú nyelvvizsgálója már a nyelvvizsgázottaknak van többségében. A nyelvvizsgázottak 68,9%-a B2 komplex nyelvvizsgálóval rendelkezik, míg a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők körében mindössze 8,9% ez az arány. A nyelvvizsgázottak csoportjában szintén magas a C1 komplex nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya (19%), míg a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők körében 2,4%-k rendelkezik vele. A nyelvvizsgázottak között felülreprezentáltak jelentek meg a B2 és a C1 komplex nyelvvizsgálóval rendelkezők, míg a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők körében a nyelvvizsga nélküliek, a B1 írásbeli vagy szóbeli nyelvvizsgálóval, a B1 komplex nyelvvizsgálóval, és a B2 írásbeli vagy szóbeli nyelvvizsgálóval rendelkezők jelentek meg felülreprezentáltak.

Fontos azt is megvizsgálnunk, hogy a nyelvtanuló hányszor kezdte újra a nyelvtanulást, azt ugyanis számos tanulmány megállapította, hogy az oktatási rendszerünkben a középiskolai nyelvtanítás nem feltétlenül illeszkedik az általános iskolai tananyagra (Balázs et.al, 2010; Csejk, 2017), és a tanulók nyelvtudásbeli különbségei is nehezítik, hogy a középiskola első évében arról a szintről folytathassák a tanulók a nyelvtanulást, ahonnan abbahagyták azt. Amennyiben jelentősen alacsonyabb szintről kezdik tanulni azt, már újrakezdésnek tekinthető, amely számos elpazarolt nyelvórát eredményez. Azt várjuk tehát, hogy a nyelvtanulás újrakezdése és annak sikeressége között kapcsolat fedezhető fel.

A sikeres nyelvtanuló-e a válaszadó és hogy hányszor kezdte újra a nyelvtanulást változók között szignifikáns volt a kapcsolat ($p=0,000$).

46. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése a nyelvtanulás újrakezdésének számával (N=1342) (%)

Hányszor kezdte újra a nyelvtanulást	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
egyszer sem	<u>56,4%</u>	8,1%	p=0,000
egyszer	19,4%	<u>24,9%</u>	
kétszer	10,3%	<u>21,9%</u>	
több mint kétszer	13,9%	<u>45,1%</u>	
Összesen	808 (100%)	534 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgázottak több mint fele egyszer sem kezdte újra, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők 24,9%-a egyszer, 21,9%-a kétszer és 45,1%-a több mint kétszer is újrakezdte a nyelvtanulást. A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik egyszer sem, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében azok voltak felülreprezentálva, akik egyszer, kétszer vagy több mint kétszer kezdték újra a nyelvtanulást. Megállapítható tehát, hogy a nyelvtanulás újrakezdése negatívan hat annak sikerességére.

Nem találtunk szignifikáns összefüggést a nyelvvizsgázottság és aközött, hogy a válaszadó milyen keretek között tanult idegen nyelvet az egyetemi/főiskolai éveitől.

A felsőoktatási keretek között történő nyelvtanulásra jellemző, hogy bár biztosítanak ingyenes nyelvtanulási lehetőséget, nem feltétlenül tudják az azonos szintű tudással rendelkező hallgatókat egy csoportba sorolni. Az is előfordul, hogy a hallgató a tantárgy felvétele során maga választja ki az általa megfelelőnek vélt szintű csoportot, mely nem biztos, hogy releváns. Ezen kívül a felsőoktatásban felvehető nyelvórák óraszámja nem teszi lehetővé, hogy a hallgató nyelvtudása jelentős fejlődést mutasson. Ezen okok miatt feltételezzük, hogy azoknak a tanulóknak, akik nem szereztek a közoktatásban B2 szintet megközelítő nyelvtudást, az egyetemi éveik során valószínűleg a csupán intézményi keretek között történő idegennyelv-tanulás nem elegendő a nyelvvizsga megszerzésére.

A következőkben ennek vizsgálatára kerül sor. A felsőoktatás alatti nyelvtanulási jellemzők mentén szignifikánsak a különbségek (p=0,000).

47. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy milyen keretek között tanult idegennyelvet a válaszadó az egyetemi/főiskolai évei alatt (N=1329) (%)

Milyen keretek között tanult idegennyelvet az egyetemi/főiskolai évei alatt	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Nem tanultam	32,9%	28,6%	p=0,000
Csak intézményi keretek között tanultam	25,1%	25,9%	
Csak magán úton tanultam	17,1%	<u>26,5%</u>	
Intézményi keretek között és magán úton is tanultam	<u>24,9%</u>	19%	
Összesen	808 (100%)	521 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgázottak többsége nem tanult egyetemi és főiskolai évei alatt nyelvet, negyedük csak intézményi keretek között tanult, további negyedük intézményi keretek között és magán úton is. Az ebbe a csoportba tartozók 17,1%-a tanult magánúton. A nyelvvizsgával nem rendelkezők körében azt láthatjuk, hogy 28,6%-k nem tanult, 25,9%-k intézményi keretek között, 26,5%-k magánúton, és 19%-k intézményi keretek között és magán úton is tanult. A nyelvvizsgázottak körében az intézményi keretek között és magán úton is tanulók, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők között a csak magán úton tanulók jelentek meg felülreprezentáltak. A magán úton történő nyelvtanulás esetén felmerül a kérdés, hogy vajon milyen gyakran, milyen képesítésű tanártól vagy milyen módszerrel történt a nyelvtanulás. A sikeresen nyelvvizsgázott és így diplomát szerzett hallgatók esetében előfordulhat, hogy már belépéskor rendelkeztek nyelvvizsgával, s így nem volt szükséges nyelvórákon részt venniük. Ez lehet egy kedvezőtlen gyakorlat, hiszen a nyelv felejtéséhez vezet, ha huzamosabb ideig nem használjuk a megtanult idegennyelvet, azonban jelen kutatásunkban a nyelvvizsgázottságot vizsgáljuk, nem pedig a valós nyelvtudást.

Összességében megállapítható, hogy a nyelvvizsgázottak körében szignifikánsabban magasabb a két nyelvet tanulók aránya, szignifikánsan többen jártak nyelvi specializációs osztályba, magasabb arányú körükben a külföldi

utazási tapasztalattal bírók aránya, és nem jellemző körükben, hogy újrakezdték a nyelvtanulást. Ezzel ellentétben a nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók kétharmada még a lekérdezés időpontjában sem rendelkezett nyelvvizsgával és jelentős részük legalább egyszer újrakezdte a nyelvtanulást. A nyelvvizsgával nem rendelkezők legalább fele az egyetemi évek alatt nem tanult idegennyelvet. Az eredményekből tehát úgy tűnik, hogy jelentős előnye van azoknak, akik már középiskolában megszerezték a nyelvvizsgát, mert a felsőoktatás nem feltétlenül járul hozzá a sikeres nyelvvizsga megszerzéséhez.

VI.3.2. Nyelvtanulási módszerek

Az idegennyelv tudásunkat számtalan különböző módon fejleszthetjük az iskolai tanórákon kívül is. A magánórákon vagy nyelviskolai tanfolyamokon való részvételnek, azaz az extrakurrikuláris nyelvtanulásnak igen fontos szerepe lehet a diplomához szükséges nyelvvizsga megszerzésében. Az informális nyelvtanulás nemzetközileg kutatottabb terület (Reva, 2012), hazai kutatások inkább csak a típusaival foglalkoztak eddig. Mi azonban arra keressük a választ, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók milyen nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységeket folytatnak, és milyen nyelvtanulási stratégiák jellemzők rájuk.

A tanulás és szórakozás összekapcsolása által sokkal hatékonyabban sajátítja el a tanuló az idegennyelvet (Palomo-Duarte et. al., 2016), s manapság számos lehetőség van a nyelvtudás fejlesztésére szabadidős tevékenységek végzése által is, főként az IKT eszközök használata segítségével, melyet számos tanulmány bizonyított már (Esch et.al., 2000; Palomo-Duarte et.al., 2016; Cangelosi et.al., 2010). Ezért fontosnak véltük megvizsgálni megkérdezettjeink szokásait e téren is. Azonban meg kell állapítanunk, hogy az általunk megkérdezett, nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók a Z generáció előtt születtek, tehát rájuk nem volt jelentős hatással tanulmányaik folyamán a digitalizáció, ezáltal nem volt jellemző a nyelvtanulást segítő szabadidős tevékenységek végzése sem. Tehát nyelvtanulói biográfiájukban nem tulajdoníthatunk nagy jelentőséget ennek. A nyelvvizsgázott

tanulók azonban nagy valószínűséggel *digitális bennszülöttek*, tehát feltételezésünk szerint a digitalizáció hozzájárult a nyelvtudásuk fejlődésükhöz.

A nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységek mentén szignifikáns különbségek mutatkoznak a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók körében ($p=0,000$).

48. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy végzett-e valaha nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységet a válaszadó (N=1329) (%)

Végzett-e valaha nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységet	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Soha	15,9%	<u>50,9%</u>	p=0,000
Igen, idegennyelven nézek filmeket, videókat	<u>58,5%</u>	25,2%	
Igen, idegennyelven olvasok	<u>9,1%</u>	3,1%	
Igen, idegennyelvű számítógépes játékokkal játszok	13,5%	15,7%	
Egyéb	3%	5%	
Összesen	809 (100%)	540 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az *adjusted residuals* értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgázottak esetén kiugróan magas (58,5%) azok aránya, akik idegennyelven néznek filmeket, videókat, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében legnagyobb arányban a nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységet soha nem végzők jelentek meg (50,9%). A nyelvvizsgázottak jóval nagyobb arányban olvasnak idegen nyelven, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők, azonban a nyelvvizsgával nem rendelkezők nagyobb arányban játszanak idegen nyelvű számítógépes játékokkal vagy végeznek egyéb nyelvtanulást segítő szabadidős tevékenységet. A nyelvvizsgázottak körében az idegennyelven filmeket és videókat nézők, valamint az idegennyelven olvasók vannak felülreprezentálva, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységet nem végzők. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők indirekt hatása itt is megmutatkozik, hiszen ők magasabb kulturális tőkével rendelkeznek és nagyobb arányban beszélnek idegennyelvet,

mint az alacsonyabb iskolázottságú szülők, tehát gyermekeik is nagyobb valószínűséggel érdeklődnek az idegennyelvű könyvek és filmek iránt.

A nyelvtanuló kognitív sajátosságait már számos kutató vizsgálta, melyek összefüggésre hívták fel a figyelmet a nyelvtanulás sikeressége és a nyelvi képességek, az intelligencia, illetve a nyelvtanulási stratégiák között (Dörnyei, 2010; Dörnyei et.al., 2006; Polonyi & Mérő, 2007; Oxford, 1990). A fő tanulási stratégiák mentén különbségek mutatkoznak a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkezők nyelvtanulóknál.

49. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy melyek a fő nyelvtanulási stratégiák (N=1357) (%)

Tanulási stratégiák	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Memorizálás	61,1%	<u>69,5%</u>	p=0,001
Gyakorlás	<u>67,2%</u>	59,1%	p=0,001
Kommunikációs helyzetek keresése	<u>38,1%</u>	16,9%	p=0,000
Jegyzetelés	45,8%	<u>53,8%</u>	p=0,002
Kulcsszavak keresése	<u>40,1%</u>	32,1%	p=0,002
Fordítás	<u>46,6%</u>	31,7%	p=0,000
Idegennyelvű filmnézés, zene hallgatás, olvasás	<u>77,7%</u>	30,8%	p=0,000
Egyéb	<u>7,6%</u>	2%	p=0,000

Az aláhúзва szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Míg a memorizálás és a jegyzetelés többségében a nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók stratégiája, addig a gyakorlás, kommunikációs helyzetek keresése, kulcsszavak keresése, fordítás, idegennyelvű filmnézés, zene hallgatás vagy olvasás a nyelvvizsgázottakra jellemzőbb nagyobb arányban. Ez utóbbi tanulási stratégiák a nyelvvizsgázottaknál, a memorizálás és a jegyzetelés a nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjában jelent meg felülreprezentáltan.

A nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók nyelvtanulási módszereit tekintve összességében megállapíthatjuk, hogy a nyelvvizsgázottakra

valószínűsíthetően hatással volt a digitalizáció, hiszen a rájuk jellemző idegennyelvű film és videónézéséhez, a zenehallgatáshoz és kommunikációs helyzetek kereséséhez ez elengedhetetlen. A nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjába tartozók inkább memorizálnak és jegyzetelnek, mely stratégiák által lassabb folyamat a nyelvtanulás, kevésbé motiváló és nem alkalmas minden kompetencia fejlesztésére sem.

VI.3.3. Produktumok, dilemmák

A környezet és körülmények, illetve a motiváció szerepe mellett a nyelvtanulás képességét is fontos tényezőnek véli számos kutató egy nyelv sikeres elsajátítása során (Csapó, 2001; Pimsleur, 1966; Granena, 2013). A nyelvérzéket pedig olyan tulajdonságnak tekinthetjük, mely befolyással bír a nyelvtanulás sikerességére (Carroll, 1990; Skehan, 1991). A nyelvtelhetség alkotóelemeiként sorolják fel a memóriát, a fonetikai kódoló képességet, a kommunikációs képességet, az elemző képességet és a kombináló képességet, melyek a nyelvtanulás kognitív tényezőihez tartoznak. Polonyi et.al. (2009) szerint a nyelvérzék kutatása által előrejelezhetővé válik, hogy mennyire lesz sikeres az idegennyelv-tanulás. Dörnyei (2005, 56.o.) szerint „a nyelvtelhetség (nyelvérzék) az idegen nyelvek tanulásának speciális képessége, amely elkülönül az egyén általános tanulási képességeitől, illetve intelligenciájától.” A tanulók szemszögéből már vizsgálták az tanórai környezetben a nyelvi szorongás tényezőit, mely eredményeképpen a következő, nyelvi szorongást kiváltó tényezőket említették a nyelvtanulók: beszéddel kapcsolatos feladatok, a megértés nehézségei, órai rossz tapasztalatok, negatív megítéléstől való félelem, módszerek, a tanár pedagógiai gyakorlata és személyisége. A sikerélmény hiánya, az ebből fakadó motivátlanság és a nem megfelelő nyelvtanulási módszerek jelentős mértékben vetik vissza a nyelvtanulás sikerességét, melyet más kutatások is bizonyítottak már (Nikolov, 2010). A következőkben a nyelvtanulásra jellemző tényezők hallgatói interpretációit vizsgáljuk. Azt várjuk, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók körében jellemzőbb a motiváció és sikerélmény hiánya, illetve az egyéb nehézségekbe való

ütközés. (A nyelvérzéket nem mértük, csupán önbevallás alapján határozható meg.)

50. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy mennyire jellemzők az alábbiak a nyelvtanulás kapcsán (N=1357) (1-5 skála átlaga)

Mennyire jellemzők az alábbiak a nyelvtanulás kapcsán	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Bizonytalan vagyok	2,64	3,57	p=0,000
Nincs motivációm	2,21	2,96	p=0,000
Nehezen tanulok	2,26	3,12	p=0,000
Nincs időm tanulni	2,68	3,80	p=0,000
Stresszt okoz	2,31	3,20	p=0,000
Rossz a nyelvérzésem	2,09	3,29	p=0,000
Fáraszt a nyelvtanulás	2,12	3,12	p=0,000
Nincs sikerélményem	1,91	3,41	p=0,000
Nem tehetem meg anyagilag	1,80	2,84	p=0,000
Túl nehéznek tartom	1,90	3,17	p=0,000

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A felsorolt tíz tényező mindegyike esetén azt látjuk, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében szignifikánsan jellemzőbbek voltak, nagyobb problémát jelentettek a nyelvtanulás során, mint a nyelvvizsgázottak esetén. Amellett, hogy nem biztos, hogy fel tudják ismerni, mivel van probléma, így is látványos a különbség.

Annak kapcsán is találtunk különbségeket, hogy mely területek jelentenek vagy jelentettek nehézséget a nyelvtanulás során. Feltételezzük, hogy mivel a digitalizáció előtt általános- és középiskolába járó nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók kevésbé támaszkodtak a nyelvtanulás verbális elemeire és kevésbé végeztek nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységet, a beszédértés és a beszéd nehézséget jelent számukra. (A táblázat csak az *igen* válaszokat tartalmazza. Több válasz is megjelölhető volt.)

51. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy mely területek jelentenek/jelentettek nehézséget a nyelvtanulás során (N=1357) (%) (csak az igen válaszok aránya)

Mely területek jelentenek/jelentettek nehézséget a nyelvtanulás során	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Írás/nyelvtan	41,7%	44,8%	p=0,148
Olvasás/fordítás	9,9%	<u>13,6%</u>	p=0,022
Szókincs	33,4%	34,5%	p=0,356
Kiejtés	21,6%	19,4%	p=0,193
Beszédértés	27,5%	<u>47,9%</u>	p=0,000
Beszéd	36,1%	<u>59,6%</u>	p=0,000

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az adatok szerint a nyelvvizsgával nem rendelkezők számára szignifikánsan nagyobb arányban jelentett problémát az olvasás, beszédértés és a beszéd, mint a nyelvvizsgázottaknak. A többi felsorolt terület esetén is az látható – a kiejtés kivételével –, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezőkre nagyobb arányban jellemző, de a különbség nem szignifikáns. A nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik számára az olvasás, fordítás, beszédértés és a beszéd jelent vagy jelentett kihívást.

Számos kutató próbál kapcsolatot találni nyelvi és nem nyelvi (pl. motiváció, intelligencia, személyiség) tényezők között az által, hogy összeveti a nem nyelvi mérés eredményeit a tanulók idegennyelv tudását mutató eredményeivel (Rumberger, 2012; Hunter, 2017; Littlewood, 1995). Megállapításuk szerint, ha az elsőn magas pontszámot ér el, akkor valószínűsíthető, hogy a másodikon is jól teljesít. Amennyiben így van, állíthatjuk, hogy a magas szintű motiváció és intelligencia korrelál a nyelvtanulási sikerességgel. Ez azonban nem szükségszerűen jelenti azt, hogy minél intelligensebb és motiváltabb valaki, annál sikeresebb lesz, de a valószínűsége mindenképpen nagyobb (Littlewood, 1995). A nyelvtanulást vizsgáló kutatások során a nyelvtelhetség (köznyelven: nyelvérzék) mellett a motivációt tartják a legfontosabb tényezőnek a nyelv sikeres elsajátítása során. A motiváción múlik, hogy a tanuló mennyi energiát fordít a tanulásra és milyen mértékű a kitartása (Gardner, 2001). Gardner (2001) szerint az instrumentális motiváció a gyakorlati célokat helyezi előtérbe, míg az integratív

inkább az érdeklődés által vezérelt jelenség. Nem hagyjuk azonban figyelmen kívül a motiváció jelenleg elfogadott, pontosabb meghatározások általi alkotóelemeit sem (Dörnyei, 2007), így megvizsgáljuk azt nyelvi, tanulói és tanulókörnyezeti szinten is.

Feltételezzük, hogy aki idegennyelvű szabadidős tevékenységet folytat (pl. filmnézés, internetes játék, olvasás idegen nyelven), a tanult idegennyelv országának kultúrája iránt érdeklődik, vagy további céljainak megvalósításához szükséges az idegennyelv tudás, nagyobb eséllyel szerez nyelvvizsgát (Csizér et.al., 2004; Csizér & Kormos, 2006; Gardner, 2001).

Az alábbi táblázat rámutat, hogy a nyelvtanulási motivációk eltérők a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók körében ($p=0,000$).

52. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy mi motiválja leginkább a nyelvtanulásban (N=1347) (%)

Mi motiválja leginkább a nyelvtanulásban	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Diplomához szükséges	22,5%	<u>55,3%</u>	p=0,000
Külföldi utazás	13,2%	11,3%	
Munkához szükséges/munkaszerzés	<u>39,6%</u>	21,7%	
Idegennyelvű filmek nézése/olvasás	<u>15,3%</u>	4,3%	
Egyéb	9,3%	7,4%	
Összesen	808 (100%)	539 (100%)	

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgázottakat szignifikánsan nagyobb arányban motiválja a külföldi utazás, idegennyelvű filmek nézése vagy olvasása és az, hogy a munkájuk során használhassák az idegen nyelvet vagy munkát találjanak. A nyelvvizsgával nem rendelkezők legjellemzőbb motivációja a nyelvvizsga megszerzése, ezt a válaszadók több mint fele jelölte motivációként. A nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik motivációja az idegen nyelvű filmek nézése vagy olvasása és az, hogy a munka vagy munkaszerzés miatt tanul nyelvet, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak azok, akik a

nyelvvizsga miatt tanulnak nyelvet. A nyelvvizsga megszerzése külső motiváció, tehát erőssége elmarad a belső motivációként megjelenő szabadidős tevékenységektől. Figyelembe kell vennünk, hogy a fiatalabb tanulók motivációja jórészt a szülők motiváltságától függ, amit a szülők iskolázottsága határoz meg. Tehát a szülők iskolai végzettségének közvetett hatása itt is megjelenik.

A válaszadókat megkérdeztük arról is, hogy mennyire tartják fontosnak a nyelvtudást (1=semennyire, 4=nagyon).

53. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy mennyire tartja fontosnak a nyelvtudást (N=1357) (1-4 skála átlaga)

Nyelvtudás fontossága	Átlag	Khi-négyzet Sig.
Nyelvvizsgázottak	3,74	p=0,000
Nyelvvizsgával nem rendelkezők	3,33	

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az eredmények azt mutatják, hogy alapvetően fontosnak tartják a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók is a nyelvtanulást, azonban a két csoport között szignifikáns különbség mutatható ki ($p=0,000$). A nyelvvizsgával nem rendelkezők az 1-4-ig terjedő skálán 3,33, míg a nyelvvizsgázottak szignifikánsan magasabbra értékelték a nyelvtudás fontosságát, azaz 3,74 pontra. Mivel a sikeresen nyelvvizsgázók főként magasabban iskolázott és nyelvet beszélő szülők gyermekei, a nyelvtudás fontossága nagyobb jelentőséggel bír körükben. Tehát a szülők iskolázottságának hatása ez esetben is megjelenik. Azonban a karrierépítés során nagyon céltudatosan viselkednek, s ezért nem feltétlenül maga a nyelvtudás, hanem a nyelvvizsga megléte az, ami fontos szerepet játszhat az értékelésükben.

Figyelmet kell fordítanunk arra is, hogy a középiskolában mely készségek gyakorlására fordítottak több időt, s mint már tárgyaltuk, és több eredményünk is alátámasztotta, a nyelvtanulási stratégia nagyban követi azt a stratégiát, amit a hallgatók a középiskolai nyelvtanulásuk során sajátítottak el (Manzanera Pagés, 2015; Hewitt & Stephenson, 2011; Rumberger, 2012). Emellett azt a feltételezést

is alátámasztottuk, miszerint, ha a nyelvtanulónak nem sikerül nyelvvizsgát szerezni a középiskola végéig, jelentősen csökken annak esélye a felsőoktatási évek alatt. A következő táblázatban azon készségek mentén hasonlítjuk össze a két nyelvtanuló csoportot, amelyekre a középiskolában több időt fordítottak. (A táblázatban csak az igen válaszok szerepelnek. Több választ is meg lehetett jelölni.

54. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy mely készségek gyakorlására fordították a legtöbb időt középiskolában (N=1357) (%) (csak az igen válaszok aránya)

Mely készségek gyakorlására fordították a legtöbb időt középiskolában	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Írás/nyelvtan	<u>76,5%</u>	70,8%	p=0,012
Olvasás/fordítás	54,9%	53,8%	p=0,357
Szókincs	<u>55,4%</u>	44,2%	p=0,000
Kiejtés	<u>19,8%</u>	13,8%	p=0,002
Beszédértés	<u>33,7%</u>	14,1%	p=0,000
Beszéd	<u>33,1%</u>	12,3%	p=0,000

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Az látható, hogy a felsorolt készségek közül az írásra/nyelvtanra, szókincsre, kiejtésre, beszédértésre és beszédre a nyelvvizsgázottak szignifikánsan több időt fordítottak a középiskolában. Az olvasás, fordítás esetén nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között. Kirajzolódik, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezők a legtöbb időt az írásra és nyelvtanra, olvasásra és fordításra, valamint a szókincs fejlesztésére fordították, míg a legkevesebb időt a kiejtésre és a beszédértésre, beszélgetésre fordították. Ezek az eredmények is alátámasztják azt a felvetést, miszerint a kommunikáció központú nyelvórák eredményesebbek az írás/nyelvtan központú nyelvóráknál. Azonban figyelembe kell vennünk, hogy a képzetesebb, magasabb módszertani tudással rendelkező nyelvtanárok (akik körében nagyobb a valószínűsége annak, hogy kommunikatívabb nyelvórákat tartanak) magasabb presztízsű iskolákban jellemzőbbek, ahová magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei járnak nagyobb arányban, tehát a szülők iskolai végzettségének közvetett hatása ebben az esetben is megjelenik.

Az iskolai nyelvtanulás kapcsán, bár vizsgálatunkban nem kérdeztük, de mindenképpen érdemes említést tennünk a tanárminőségről, a presztízshiányról és a nyelvtanárok fluktuációjáról. Ezek a tényezők hozzájárulhatnak a sikertelen nyelvtanuláshoz. Mint korábban már szó volt róla, a fluktuáció és a tanárhiány együtt jár, s kontraszelekciót eredményez. A tanárok presztízshiánya sem kedvez a minőségi nyelvoktatásnak, hiszen a magasabban képzett nyelvtanárok pályaelhagyása is jelentős lehet.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulók hogyan gyakorolták a beszélgetést a nyelvvizsgára.

55.. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy hogyan gyakorolja/gyakorolta a válaszadó a beszélgetést a nyelvvizsgára való felkészülés során (N=1239) (%)

Hogyan gyakorolja/gyakorolta a beszélgetést a nyelvvizsgára való felkészülés során	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Sehogy	6,4%	<u>15%</u>	p=0,000
Csak iskolai nyelvórán	21,6%	25,1%	
Csak magánórán	18,5%	<u>34,8%</u>	
Iskolai nyelvórán és magánórán	<u>40,1%</u>	17,9%	
Külföldivel beszélget/beszélgetett	<u>7,6%</u>	3,1%	
Egyéb	5,7%	4,1%	
Összesen	698 (100%)	541 (100%)	

Az aláhúzás szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A szóbeli nyelvvizsgára való felkészülés mentén különbséget találunk a nyelvvizsgázottak és a nyelvvizsgával nem rendelkezők között. Míg a nyelvvizsgázottak körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akik iskolai nyelvórán és magánórán is gyakoroltak, valamint úgy készültek, hogy külföldivel beszélgettek, addig a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében azok jelentek meg felülreprezentáltak, akik sehogy sem, vagy csak magánóra keretein belül készültek a nyelvvizsga beszélgetésre. A százalékos eredmények is hasonló képet rajzolnak ki, azaz a nyelvvizsgázottak többsége az iskolában vagy magánórán (40,1%), illetve külföldivel való beszélgetés során készült fel a nyelvvizsgára (7,6%), míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők inkább magánórát vették igénybe (34,8%). Ami a

nyelvvizsgázottaknak segítséget jelentett (iskolai nyelvóra, külföldivel való beszélgetés) arról a nyelvvizsgával nem rendelkezők alacsony arányban számoltak be; külföldiekkel 3,1%-k beszélgetett, illetve az iskolai nyelvóra és magánóra 17,9%-nak jelentett segítséget. Ez a kommunikáció központú nyelvoktatás eredményességének felvetését erősíti. A nyelvvizsgázók számára a beszélgetés, beszédértés jelenti a legnagyobb kihívást a nyelvtanulás során. Ezt támasztja alá az is, hogy az iskolai oktatás egyik legnagyobb problémájának a beszéd területének tanítását tartják a megkérdezettek.

Továbbá megkérdeztük a nyelvvizsgázott és nyelvvizsgával nem rendelkező tanulókat arról is, hogy meglátásuk szerint mely területek tanításával vannak problémák az iskolákban. Azt várjuk, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében a beszéd és beszédértés megjelölése jellemzőbb a fenti okok miatt.

56. táblázat A nyelvvizsgázottság összefüggése azzal, hogy mely nyelvi területek tanításával állnak hadilábon az iskolák (N=1357) (%) (csak az igen válaszok aránya)

Mely nyelvi területek tanításával állnak hadilábon az iskolák	Nyelvvizsgázottak	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Khi-négyzet Sig.
Írás/nyelvtan	28,3%	28,4%	p=0,505
Olvasás/fordítás	18,2%	15,6%	p=0,118
Hallás utáni értés	58,1%	53,6%	p=0,055
Beszéd	70,2%	<u>75,6%</u>	p=0,017

Az aláhúзва szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

A nyelvvizsgázottak 70,2%-a tartja a beszéd gyakorlását problémának, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezőknek szignifikánsan magasabb aránya, 75,6%-k gondolja úgy, hogy az iskolák hadilábon állnak a beszéd tanításával (p=0,017). A nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltan jelentek meg azok, akik a beszéd tanítását nem tartják megfelelőnek az iskolában. A beszédén túl, a hallás utáni értés tanításával szintén magas arányban elégedetlenek a válaszadók; a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők valamivel több mint fele vélte úgy, hogy hadilábon áll vele az iskola. A nyelvvizsgázók számára tehát a beszélgetés, beszédértés jelenti a legnagyobb kihívást a nyelvtanulás során. Ezt

támasztja alá az is, hogy az iskolai oktatás egyik legnagyobb problémájának a beszéd területének tanítását tartják a megkérdezettek.

Végül a sikeres nyelvvizsgázásra ható tényezőket logisztikus regresszioelemzés módszerével vizsgáltuk, hogy kiderüljön, hogy egymás hatásának kontrollja alatt milyen hatások bizonyulnak erősnek. A magyarázó változókat több tényezőcsoportra osztottuk: demográfiai (nem), társadalmi (szülők iskolázottsága, objektív anyagi helyzet, településtípus, szülők nyelvi kulturális tőkéje), iskolai pályafutás (középiskola típusa, nyelvtanulási múlt), kulturális tőke, extrakurrikuláris tevékenységek és nyelvspecifikus társadalmi tőke (barátok nyelvtudása, magyarul nem beszélő külföldi barát). A logisztikus regresszióba bevont változókat a következőképpen kódoltuk át: 0-nő, 1-férfi; anya és apa iskolai végzettsége 0-legfeljebb érettségi, 1-érettségénél magasabb; objektív anyagi tőke 1-van, 0-nincs (saját ház vagy lakás, 1 autó, 2 vagy több autó, szárítógép, mosogatógép, internet hozzáférés, okos telefon, számítógép, nyaraló, légkondicionáló); településtípus 0-legfeljebb kisebb város 1-kisebb várostól nagyobb; anya és apa nyelvismerete 0-nem rendelkezik, 1-rendelkezik; középiskola típusa 0-szakmunkás vagy szakközépiskola, 1-gimnázium; nyelvi specializáció 0-nem, 1-igen; középiskolai különóra 0-nem, 1-igen; nyelvtanulás újrakezdése 0-nem, 1-igen; nyelvtanulást támogató szabadidő eltöltés 0-nem, 1-igen; nyelvtudás fontossága 0-átlag alatt fontos, 1-átlag felett fontos.

57. táblázat A háttérváltozók hatása a nyelvvizsgaszerezésre (N=1357) (Lépcsőzetes

	1.	2.	3.	4.	5.
Nem	1,911** *	1,748***	2,278***	1,766***	1,663***
Anya iskolai végzettsége		NS	NS	NS	NS
Apa iskolai végzettsége		NS	0,686*	NS	NS
Anyagi helyzet		1,520***	1,441***	1,334***	1,299***
Településtípus		0,598***	0,584***	0,596***	0,556***
Anya nyelvismeret		NS	NS	NS	NS
Apa nyelvismeret		1,761***	1,650***	1,551*	NS
Kulturális tőke		1,203***	1,117***	1,190***	NS
Középiskola típusa			1,841***	1,683***	1,654***
Nyelvi specifikáció			5,570***	3,636***	3,015***
Középiskolai különóra			NS	1,721***	1,700***
Nyelvtanulás újrakezdése				0,093***	0,101***
Külföldi tartózkodás				NS	NS
Felsőoktatás alatti nyelvtanulás				NS	NS
Nyelvtanulást támogató szabadidő eltöltés				2,030***	1,630*
Nyelvtudás fontossága				2,354***	1,948***
Nyelvspecifikus társadalmi tőke					1,976***
Nagelkerke R-Square	,032	,270	,385	,554	,589

Forrás: Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021, Sikeres nyelvtanulók 2021

Első lépcsőben a nem változó hatását vizsgáltuk a függő változóra és azt láthattuk, hogy elsősorban a női válaszadókra jellemzőbb a nyelvtanulás sikeressége.

Második lépcsőben a nem változón kívül bevontuk a társadalmi háttér tényezőket, mint a szülők iskolázottsága, anyagi tőke, településtípus, szülői nyelvi kulturális tőke és a megkérdezett kulturális tőkéje. A társadalmi

háttértényezők bevonását követően a nem szignifikáns hatása megmaradt, továbbra is azt láthatjuk, hogy a női válaszadókra jellemzőbb a sikeres nyelvtanulás. A szülők iskolázottsága nem hatott a nyelvtanulás sikerességére, azonban a válaszadó anyagi helyzete már igen. Az anyagi helyzetet az objektív anyagi tőke mutatókkal mértük, és az látható, hogy a sikerebb nyelvtanulók jobb anyagi helyzettel rendelkeznek, mint a kevésbé sikeresek. A település típusa szintén szignifikánsan hatott a függő változóra. A kisebb városokban élők tűnnek a sikerebb nyelvtanulóknak. A szülők nyelvi kulturális tőkéje tekintetében az látható, hogy az anya nyelvtudása nem hatott a nyelvtanulásra, azonban az apa nyelvismerete növelte a nyelvtanulás sikerességét. Végül a megkérdezett kulturális tőkéjének hatását is vizsgáltuk és azt láthatjuk, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkezők a sikerebb nyelvtanulók.

A harmadik lépcsőben az iskolai pályafutással kapcsolatos változókat vontuk be, mint a középiskola típusa és a korábbi nyelvtanulás jellemzői. Látható, hogy a nem változó a korábbi lépésekhez hasonló összefüggést mutat. Az anya iskolai végzettsége továbbra sem mutat összefüggést a nyelvtanulás sikerességével, az apa iskolázottsága igen. Az adatok szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei a sikerebb nyelvvizsgázók. Továbbra is azt láthatjuk, hogy kisebb településen élők a sikerebbek. Az anya nyelvtudása továbbra sem befolyásolja a nyelvvizsgaszerezést, míg az apa nyelvtudása hozzájárul a nyelvvizsgázás sikerességéhez. Az újonnan bevont változók esetén azt láthatjuk, hogy a középiskola típusa szignifikánsan hat a függő változóra, azaz a gimnáziumba járók tűnnek sikeres nyelvvizsgázóknak. A nyelvi specializáció esetén is hasonló eredményt tapasztalunk, azaz növeli annak esélyét, hogy könnyebben nyelvvizsgázzanak a tanulók. Végül az utolsóként bevont középiskola alatt igénybe vett különórák nem befolyásolták a nyelvvizsga sikerességét.

A negyedik lépcsőben az extrakurrikuláris tevékenységek változóit vontuk be. A korábban bevont változók hatásához képest azt láthatjuk, hogy a negyedik lépcsőben az apa iskolázottságának hatása megszűnt, ugyanakkor a középiskolai különóra szignifikáns összefüggést mutat. Úgy tűnik, hogy azok a sikerebb nyelvvizsgázók, akik jártak középiskola alatt különórára. A nyelvtanulás

újrakezdése kapcsán az látható, hogy azok a sikeresebbek, akik nem kezdték újra a nyelvtanulást életük során. A nyelvtanulást támogató szabadidő pozitívan hat a sikerességre, és az is, ha valaki fontosnak tartja a nyelvtudást.

Az ötödik lépcsőben a nyelvspecifikus társadalmi tőke változót vontuk be, mely egy három item-ből álló indexet foglal magában (legjobb barát nyelvtudása, általánosságban a barátok nyelvtudása, magyarul nem beszélő külföldi barát). Látható, hogy az új változó bevonását követően az apa nyelvismerete és a kulturális tőke változók szignifikáns hatása megszűnt, melyből arra következtethetünk, hogy azok a válaszadók, akiknek magasabb a nyelvspecifikus társadalmi tőkéjük magasabb végzettségű édesapák gyermekei, és magasabb kulturális tőkével rendelkeznek. A nyelvspecifikus társadalmi tőke pozitívan befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét.

A logisztikus regresszió eredményei arra mutatnak rá, hogy a társadalmi háttérváltozók közül az objektív anyagi helyzet gyakorolta a legnagyobb hatást a nyelvvizsgaszerezésre. Ennek magyarázata az lehet, hogy többnyire magánórák szükségesek ahhoz, hogy nyelvvizsgázni tudjon egy diák, melynek magas költségei vannak, s magának a nyelvvizsgának a finanszírozása is a család anyagi helyzetétől függ. Továbbá ki kell emelnünk azt az eredményt is, hogy a kisebb településeken élők tűnnek sikeresebb nyelvvizsgázóknak. Ez azzal magyarázható, hogy nagyvárosból többen kerülnek be a felsőoktatásba, s a gyengébb középiskolák gyengébb tanulóinak is van lehetősége felsőoktatási képzésbe lépni. A vidéki tanulók azonban feltörekvőbbek lehetnek, hiszen nagyobb áldozattal, nagyobb küzdelemmel jár a felsőoktatási intézménybe történő bejutás és a nyelvvizsga megszerzéséért folytatott harc. Az is szerepet játszhat, hogy nem nagy a választék közoktatási intézményekből a kisebb városokban, így inkább közeli nagyvárosok intézményeiből választanak a tanulók képességeiknek vagy elképzeléseiknek megfelelően. Továbbá a gimnáziumba járók nagyobb aránya szerez nyelvvizsgát, s a nyelvi specializáció még inkább növeli annak esélyét, hiszen a gimnáziumi nyelvórák mennyisége meghaladja a szakközépiskolai nyelvórák mennyiségét, emellett a nyelvoktatás minőségében is jelentkezik különbség a magasabban képzett gimnáziumi tanárok munkájának köszönhetően. Ezen kívül a nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységek űzése is pozitív

hatással van a nyelvvizsgaszerzés esélyére, mert az idegennyelv elsajátítása jóval motiválőbb és hatékonyabb a hagyományosnál, ha a nyelvtanuló összeköti a tanulást a szórakozással. Végül a nyelvspecifikus társadalmi tőke, azaz az idegennyelvet beszélő barátok és magyarul nem beszélő külföldi barát is pozitívan befolyásolja a nyelvvizsgaszerzés esélyét.

VII. Összegzés

Disszertációmban a nyelvvizsgahiány kérdéskörét vizsgáltuk az abszolváltnak, de nyelvvizsga hiányában diplomájukhoz nem jutó hallgatók csoportjára fókuszálva. A 2020 és 2021-es vírushelyzetben nyelvvizsga nélkül kiadott diplomák esete dolgozatunk szempontjából nem releváns tényező, hiszen a sikertelen nyelvtanulás tényét nem befolyásolja, ezért ezzel a témakörrel nem szándékoztunk foglalkozni. Kutatásunk neveléstudományi relevanciája jelentős, hiszen az idegennyelv ismerete igen nagy szerepet kap napjainkban, főként a globalizáció, valamint a munkaerőpiacon és az oktatásban is jelen lévő nemzetközi mobilitás miatt. Az idegennyelv tudás szerepe mindennapi életünkben tehát növekvő tendenciát mutat. Emellett oktatáspolitikai döntések is előremozdítják az idegennyelv tanulását, kiemelve a sikeres diplomaszerezés legalább B2 szintű középfokú nyelvvizsga meglétének feltételét, és a 2020-ra tervezett, de megszüntetett rendelkezést, miszerint a felsőoktatásba való belépéshez szükséges lett volna szintén legalább B2 szintű nyelvvizsga.

Az idegennyelv-tanulás sikertelenségét már kutatták, azonban neveléstudományi, nevelésszociológiai megközelítésű kutatás alig született ebben a témában, így *a kutatásunk újdonságértékkel bír a nyelvoktatás-kutatás területén.*

A disszertáció bemutatta a nyelvtanulás és nyelvoktatás különböző aspektusaival foglalkozó tudományos diskurzus főbb állításait. Az angol nyelv globális nyelvként történő megjelenése olyan jelenség, mely jelentős hatást gyakorol a politikákra és annak gyakorlataira minden országban (Nunan, 2012; Coleman, 2006; Smit, 2010; Macaro et.al., 2017). A felsőfokú végzettség és nyelvtudás jelentős mértékben hozzájárul az elhelyezkedési, munkahelyszerzési és megtartási esélyekhez, és mindenképpen meghaladják az ezzel nem rendelkezők esélyeit. A megváltozott technológiai hatások miatt új típusú tanulási formák jelennek meg, melyek újraértelmezik az önszabályozás fogalmi hátterét, és ennek köszönhetően a tanulói és a tanári szerepek is átrendeződnek. A digitális nemzedék másképp viszonyul az információhoz és annak feldolgozásához, s ez a tény nemcsak újfajta tanulási stratégiákat és tanulói stílusokat eredményez, hanem új

oktatási szemlélethez is vezet. Az általunk vizsgált, nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők csoportja az ezredforduló generációja, akik már otthonosan használták az elektronikus kommunikációt és a közösségi média interaktív felületeit, de még lényegében olyan iskolákba jártak, ahol a pedagógusok csak ismerkedtek az IKT eszközökkel, nem használták napi rendszerességgel. Ezek hiányában valóban nehézkes és időigényes dolog volt a nyelvtanulás, noha ezekkel élve talán könnyebb lehetett volna.

A nyelvtanulás folyamatát elemző elméletek és kutatások mellett nagy jelentőséggel bír a *szociokulturális háttér* vizsgálata is, mely disszertációmban fontos tényezőként jelenik meg. Számos tanulmány keresi az összefüggést a társadalmi háttérváltozók és az iskolai eredményesség, illetve a nyelvtudás között. Ezek a szülői iskolázottság jelentőségét hangsúlyozzák (Peters & Mullis, 1997; Smith et.al., 1997; Iwaniec, 2020; Sanjurjo et.al., 2017; Rintaningrum et.al., 2017). Rámutatnak továbbá arra is, hogy csökkenthető a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának aránya pozitív osztálytermi környezettel, rendszeres szülő-tanár kapcsolattal, illetve a tanterv készségorientált módosításával (Shields, 1991; Allington, 1991). Továbbá kutatások sora arra is rávilágít, hogy a hátrányos helyzet gyengébb kognitív stimulációval is jár, hiszen a kulturális élményben való részesülésük igen alacsony mértékű, tehát az alacsonyabb kognitív stimuláció eredményeképp alábbhagy a tanulási kompetenciák fejlődése is (Neville et.al., 2013; Farah & Hackman, 2012; Hackman et.al., 2010). Mindezek tudatában feltételeztük, hogy bizonyos esetekben a társadalmi háttér hatását felülírhatja a nyelvtanulási stratégiák használatának hatása. Azonban, ha figyelembe vesszük, hogy az egyetemre jelentkező tanulók kedvezőbb társadalmi háttérrel rendelkeznek, mint a főiskolára jelentkezők (Róbert, 2000), és az alacsonyabb tanulmányi eredményességgel rendelkezők kevésbé piacképes szakokra jelentkeznek (ahová alacsonyabb pontszámmal is be lehet jutni) (Gaszó, 2019), akkor a társadalmi háttér hatása erősnek bizonyul azon nyelvvizsga hiányában lemorzsolódottaknál, akik alacsonyabb presztízsű szakokra jártak. Az idegennyelveket meg lehet tanulni öröklött kulturális tőke nélkül is, de ekkor más erőforrásoknak kell pótolni a hiányzó kulturális tőkét. Általánosságban megállapítható, hogy akinek nincs nyelvvizsgája, nem eredményes, nem hajt végre

társadalmi mobilitást, mert nyelvvizsga nélkül nem tudja megszerezni a diplomát, illetve enélkül nem képes magasabb presztízszű álláshoz jutni (Blaskó, 2002).

Értekezésünkben választ kerestünk egyrészt arra, hogy a *demográfiai és szocioökonómiai változók* (szülők iskolázottsága, gazdasági és lakóhelyi státusa), illetve a *nyelvspecifikus kulturális és társadalmi tőke* milyen hatással van a nyelvvizsga megszerzésének esélyére. Továbbá arra is kerestük a választ, hogy a középiskola típusa és a tanulmányi eredményesség milyen mértékben befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét, és a felsőoktatási tagozat típusa, a képzési terület és a hallgató egyetemi finanszírozása hatással van-e a nyelvvizsgaszerezés esélyére. Ezen kívül választ kívántunk találni arra is, hogy milyen nyelvtanulási stratégiákat használnak a hallgatók, s ezek közül melyek növelik a nyelvvizsga megszerzésének esélyét. Végül azt is meg szeretnénk tudni, hogy miben látják maguk a hallgatók a sikertelenségük okát.

Két észak-alföldi egyetem hallgatói populációjának két csoportjából vettünk mintát. Mindkét adatbázisunk esetén online adatfelvételi módszert használtunk kérdőív formájában, leginkább zárt kérdéseket (alternatív, szelektív és skála) tartalmazó *Evasys* rendszerben elkészített kérdőívünkben. A kérdőív teljeskörűen kiküldésre került a Nyíregyházi és Debreceni Egyetem azon végzettjeinek számára, akik abszolválás után nem szereztek diplomát nyelvvizsga hiányában, illetve azok számára, akik hallgatóként már rendelkeztek a kimeneti követelményként elvárt nyelvvizsgával. A teljeskörűen kiküldött kérdőívek visszaérkezési mutatói megfelelnek a hasonló vizsgálatokban tapasztalt arányoknak. A visszaküldők adataiból készült el a két adatbázis. A *Nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők 2019-2021* elnevezésű adatbázisuk 560 fő adatait tartalmazza, a 820 elemszámmal rendelkező nyelvvizsgázottak adatbázisa pedig a *Sikeres nyelvtanulók 2021* nevet kapta. Emellett országos kitekintés céljából értekezésünkben a *FIR 2010 és 2017* adatbázist használtuk. Ez az adatbázis 96459 fő adatait gyűjtötte össze. A 43505 fő abszolváló hallgatóból 32715 fő nem rendelkezett nyelvvizsgával a lekérdezés idején. Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell vennünk a nem reprezentatív minta miatti korlátozott általánosíthatóságot.

Elemzésünkben előbb az országos adatokat vizsgáltuk, ezt követően kétváltozós elemzést végeztünk a kelet-magyarországi régióból begyűjtött adatokból, végül többváltozós, logisztikus regresszióelemzés következett. Az országos adatok elemzése során rámutattunk, hogy a következő tényezők támogatták szignifikánsan a nyelvvizsgaszerzést: a régió, a felsőoktatási képzési terület és a felsőoktatási képzés finanszírozása. Tehát a nyelvvizsgát nem szerzők között az Észak-Alföldi régió alapképzésben résztvevők és az Észak-Magyarországi régió osztatlan képzésében résztvevők voltak felülreprezentálva. Továbbá a nyelvvizsgát nem szerzők között a pedagógia képzési terület, a finanszírozási forma tekintetében a nyelvvizsgát nem szerzők között pedig a költségtérítéses hallgatók voltak felülreprezentálva.

A kétváltozós elemzést már a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak adatain végeztük, s ez arra mutatott rá, hogy egyes hallgatói csoportokban magasabb az abszolutóriumig nyelvvizsgát szerzők aránya, más csoportokban viszont a nyelvvizsgát nem szerzők aránya volt magasabb. E szerint a nem, a kor, a szülők iskolai végzettsége, a középiskola típusa, a középiskolai tanulmányi átlag, a nyelvi specializáció, a középiskolai különóra, a nyelvtanulás újrakezdése, több nyelv tanulása, nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenység, nyelvtanulási stratégiák, külföldre járás, felsőoktatási képzési terület, felsőoktatási képzés finanszírozása, a legjobb barát és barátok nyelvtudása, illetve a magyarul nem beszélő külföldi barát tényezők támogatták szignifikánsan a nyelvvizsgaszerzést. Tehát a nyelvvizsgát nem szerzők a régióban felül voltak reprezentálva a nők és az idősebb hallgatók között, és az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei között. Továbbá a nyelvvizsgát nem szerzők felülreprezentáltak jelentek meg a szakképzésben végzettek között, a gyengébb tanulmányi eredményekkel rendelkezők között, a nyelvi specializációs osztályba nem jártak között, valamint a különórát ritkábban látogatók között. Ami a nyelvtanulói biográfiát illeti, szintén felül vannak reprezentálva a nyelvvizsgát nem szerzők a nyelvtanulást többször újrakezdők között, a mindössze egy idegennyelvet tanulók között, a nyelvtanulást nem támogató szabadidős tevékenységgel időt töltők között, a nem kommunikáció centrikus nyelvtanulási stratégiát használók között. Végül a nyelvvizsgát nem szerzők felülreprezentáltak

vannak jelen a ritkábban külföldre járók között, s nagyon fontos eredmény, hogy a vizsgált régióban is *a pedagógusképzésben tanulók körében vannak felülreprezentálva a nyelvvizsgát nem szerzők*. A nyelvspecifikus társadalmi tőke vonatkozásában pedig azt tapasztaltuk, hogy kevesebb olyan hallgató van a nyelvvizsgát nem szerzők körében, akiknek barátja idegennyelvet beszél, illetve akinek van külföldi barátja.

Végül többváltozós elemzést végeztünk, hogy kiderüljön, egymás hatásának kontrollja alatt milyen hatások bizonyulnak valóban erősnek a nyelvvizsgaszerzés tekintetében. A logisztikus regresszioelemzésnél a következő tényezők befolyásolták szignifikánsan az abszolutóriumig történő nyelvvizsgaszerzést: a nem, az anyagi helyzet, a településtípus, a középiskola típusa, a nyelvi specializáció, a középiskolai különóra, a nyelvtanulás újrakezdése, és a nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenység és a nyelvspecifikus társadalmi tőke. Tehát a vizsgált régióban a hallgatónak nagyobb esélye van nyelvvizsga nélkül maradni az abszolutóriumig, ha valaki férfi, ha kedvezőtlen anyagi helyzetű családból származik, ha valakinek a gyermekkori lakóhelye nagyváros, ha valakinek az édes/nevelőapja nem rendelkezik idegennyelv ismerettel. Továbbá akkor is nagyobb esélye van nyelvvizsga nélkül maradni egy hallgatónak, ha szakképző profilú középiskolába járt, ha nem nyelvi specializációs osztályba, ha kevésbé vett részt különórán a középiskolai évek alatt, ha többször újrakezdte a nyelvtanulást, ha nem végzett nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységet, és nincs nyelvet beszélő barátja.

Összegzésünkben hipotézisenként vizsgáljuk meg eredményeinket, majd a szakirodalom tükrében megállapítjuk, hogy hipotéziseinket meg tudjuk-e erősíteni. *Első hipotézis*ünkben azt feltételeztük, hogy a társadalmi helyzetnek és a kulturális tőkének hatása van a nyelvvizsga megszerzésére. Feltételezhetően a kedvezőtlenebb társadalmi helyzetben lévők és az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők körében alacsonyabb a nyelvvizsgázottak aránya (Bartha, 2002; Réthyné & Vámos, 2006; Németh, 1997; Dweck, 2006; Hunter, 2017). A logisztikus regresszioelemzésből a nem változó tekintetében megállapítható, hogy elsősorban *a férfiakra jellemzőbb a nyelvtanulás sikertelensége*. A kétváltozós elemzésünk eredményei szerint azonban a nők sikertelenebbek, mert a férfiak

felülreprezentálva jelentek meg sikeres nyelvvizsgázók között, míg a nők a nyelvvizsgával nem rendelkezők kétharmadát tették ki. A kétváltozós elemzéseinkből kiderült, hogy a nyelvvizsgázottak körében nem jellemző a gyermeknevelés, azonban a nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjában felülreprezentáltak az egy gyermeket nevelők. A munkavállalás tekintetében is szignifikáns eredményt kaptunk: a nyelvvizsgával nem rendelkezők körében felülreprezentáltak a tanulmányok alatt teljes munkaidőben dolgozók. A logisztikus regresszióelemzésünk rámutatott, hogy a nyelvvizsgázottak szignifikánsan több, míg *a nyelvvizsgával nem rendelkezők szerényebb anyagi javakkal rendelkeznek*. Továbbá a szülők iskolai végzettségének tekintetében megállapítható, hogy a szülők iskolai végzettségének nincs hatása a nyelvvizsgaszerzésre, de a kétváltozós elemzésünk szerint *a nyelvvizsgázott tanulók mindkét szülője szignifikánsan magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik*, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezőké. A logisztikus regresszióelemzés során arra is fény derült, hogy a magas szülői státus és a szülő (különösen az apa) idegennyelv tudásának közvetítésével hat az eredményes nyelvvizsgaszerzésre. *Fontos, új eredményként emelhetjük ki, hogy a sikeres nyelvvizsgázók átlagosan magasabb státusúak*, akikre kedvezőbb anyagi helyzet jellemző. Összevetve ezen eredményeket azt láthatjuk, hogy a szociokulturális háttér jelentős befolyással bírhat a nyelvvizsga megszerzésének esélyére, így a szakirodalom (Bartha, 2002; Réthyne & Vámos, 2006; Németh, 1997; Dweck, 2006; Hunter, 2017) alapján megfogalmazott első hipotézisünket megerősítjük.

Második hipotézisünk szerint a nyelvspecifikus kulturális és társadalmi tőke, azaz a szülők nyelvi műveltsége, nyelvi képzettsége, külföldi munkavégzés, valamint a barátok és a legjobb barát nyelvtudása, illetve a magyarul nem beszélő barát/ismerős, befolyással bír a nyelvtanuláshoz való hozzáállásra, így a nyelvvizsga megszerzésére is hatással van. *Az apa nyelvtudása hatást mutat a nyelvvizsgázottságra* a logisztikus regresszióelemzésben, illetve a nyelvspecifikus társadalmi tőke is pozitívan befolyásolja a nyelvvizsgaszerzés esélyét. Azok a válaszadók, akiknek magasabb a nyelvspecifikus társadalmi tőkéjük magasabb végzettségű édesapák gyermekei, és magasabb kulturális tőkével rendelkeznek. A kétváltozós elemzésünk eredménye szintén arra mutat rá, hogy *a nyelvspecifikus*

társadalmi tőke hatása egyértelműen kedvező a nyelvvizsgázottságra. A kétváltozós elemzés eredményei szerint a barátok nyelvtudását illetően kiderült, hogy mind a legjobb barát, mind pedig a *barátok tekintetében felülreprezentáltak a közép vagy magas szintű nyelvtudásúak a nyelvvizsgázottak baráti körében*, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezőknél jellemzőbb a semmilyen nyelvtudással nem rendelkező barát. Külföldi barát és ismerős szintén a nyelvvizsgázottak csoportjában jelenik meg felülreprezentáltan. Nem meglepő, hogy a jótanuló és sikeresen nyelvvizsgázó barátok is összefüggenek az egyén szocioökonómiai hátterével. Az informális kapcsolatok hatással vannak az eredményességre (Pusztai, 2015), s számos kutatás rávilágított már, hogy a magasabb társadalmi osztályokba tartozók a nyelvtanulást illetően ambíciózusabbak (Sanjurjo et.al., 2017; Iwaniec, 2020; Rintaningrum et. al., 2017), tehát valószínűleg a nyelvvizsgázott barát is magasabb társadalmi csoportba tartozik. Második hipotézisünk is beigazolódott.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az gyermekkori lakóhely, illetve az általános iskola elhelyezkedése befolyással van a nyelvvizsga létre: minél kisebb településen lakott gyermekkorában valaki, illetve járt általános iskolába, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy nincs nyelvvizsgája (Idegen nyelvi mérés 2017; Andor, 2000; Terestyéni, 1996). Bár az országos elemzésünk eredménye szerint a nagyvárosokban több a nyelvvizsgával rendelkező tanuló, a logisztikus regresszióelemzés rámutatott, hogy a kisebb városokban jellemzőbb a sikeres nyelvvizsgázó. A nagyváros általában előnyt jelent a nyelvvizsgaszerzésben, de a vizsgált régió nagyvárosi gyerekeinek legjobb nyelvtudású része a fővárosba vagy külföldre megy egyetemre, ezért az itt maradó nagyvárosiak a gyengébbek közé tartozhatnak. Egy másik magyarázat az lehet, hogy nagyvárosból többen kerülnek be a felsőoktatásba, s a gyengébb középiskolák gyengébb tanulói is bejutnak valamilyen, a közelben elérhető felsőoktatási képzésbe, s ez nem kíván olyan komoly tervezést, olyan nagy áldozatot a családtól, mintha valaki vidéki. A vidéki tanulóknak azonban nagyobb áldozattal, nagyobb küzdelemmel jár a felsőoktatási intézménybe történő bejutás, több áldozatot hajlandó a család is, a tanuló is meghozni ezért, a feltörekvés, az

erős aspiráció a nyelvvizsgaszerzésre is motiváltabbá teszi a tanulókat. Ezért lehet több kisvárosi sikeres nyelvvizsgázó. A harmadik hipotézisünket elvetjük.

Negyedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a gyermekkori lakóhely befolyással bír az iskolai életútra, mely hatással van arra, hogy valakinek van-e nyelvvizsgálója vagy nincs. A felsőoktatási tanulmányaikat levelező tagozaton folytatók körében szintén kevesebb sikeresen nyelvvizsgázott hallgatót feltételezünk, valamint azok körében is, akik költségtérítéses képzésben vesznek részt. Az iskolai életút alatt a közoktatási tanulmányi eredményességet, a középiskola típusát, illetve a felsőoktatási tagozat típusát, a képzési területet és a hallgató egyetemi tanulmányainak finanszírozási formáját értettük. Minél eredményesebb volt valaki középfokú tanulmányai alatt, annál valószínűbb, hogy rendelkezett nyelvvizsgával abszolváláskor, és minél magasabb szinten járt középiskolába, annál valószínűbb a nyelvvizsgázottság. A felsőoktatási tanulmányaikat nappali tagozaton folytatók körében szintén magasabb sikeresen nyelvvizsgázott hallgatót feltételeztünk, valamint azok körében is, akik költségtérítéses képzésben vettek részt (Fehérvári, 2008; Imre, 2007). A nyelvvizsgázottságra hat a középiskola típusa és a középiskolai tanulmányi átlag is a regresszioelemzésünk szerint. A gimnáziumba járók és a középiskolában 4,00-5,00 közötti tanulmányi átlagot produkáló tanulókra jellemzőbb a nyelvvizsgázottság. A kétváltozós elemzésünk eredményei arra mutattak rá, hogy a nyelvvizsgával nem rendelkezőknél a szakképzésben tanulók és a gyengébb tanulmányi átlaggal (3,00-4,00) rendelkező tanulók felülreprezentáltak, illetve azok, akik tárgy nem teljesítése vagy egyéb okból évet halasztottak a felsőoktatásban. Korábban kevesen mutattak rá, hogy a szakközépiskolából érkezőknek kisebb az esélye a diplomaszerzés feltételeként előírt nyelvvizsga megszerzésére. Ők alacsonyabb státusú és alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező szülők gyermekei – akik körében alacsonyabb a nyelvvizsgázottság is – és jellemzőbben szakközépiskolába jártak. Új eredményként emelhetjük ki, hogy a szakképzésből kikerülőknél kisebb az esélye az abszolutórium előtt a nyelvvizsga megszerzésére. A nyelvi specializáció is pozitívan hat a nyelvvizsgaszerzésre. Elemzésünkéből kiderül, hogy a nyelvvizsgázottak körében igen magas, majd 40% azok aránya, akik heti rendszerességgel 6-8 nyelvvórán részt vesznek. A több nyelv

tanulása, a nyelvi specializációs osztály és a nyelvi előkészítő is olyan iskolákra jellemző, ahol magasabb iskolázottságú szülők gyermekei tanulnak. Nem lehet tehát egyértelműen a nyelvi tagozat sikerét kimondani, hiszen, ha a magas iskolázottságú szülők gyermekei vannak felülreprezentálva, akkor ez is a szocioökonómiai státus hatása. A kétváltozós elemzésünk szerint a felsőoktatási képzés finanszírozását illetően a nyelvvizsgázottak inkább végig államilag finanszírozott képzésben vettek részt, míg a nyelvvizsgával nem rendelkezők esetében jellemzőbb a költségtérítéssel képzés. Végül a finanszírozási forma és a képzési terület összefüggéseinek vizsgálata arra az eredményre jutott, hogy a jogi, műszaki és bölcsészettudományi képzési területek felülreprezentáltak jelennek meg az államilag finanszírozott képzésben a nyelvvizsgázottak körében, míg ugyanezen területek felülreprezentáltak a költségtérítéssel, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók csoportjában. A fent említett szakok a piacképes szakok közé sorolhatók, melyek legfőbb jellemzői, hogy magas a bejutási ponthatár, így azok népszerűsége miatt túljelentkezés alakul ki. Ennek köszönhetően ezen szakok nappali tagozatára magasabb tanulmányi eredménnyel lehet csak bejutni, tehát inkább gimnáziumok tanulói kerülnek be, akiknek szülei jellemzően magasabb iskolai végzettségűek. A tanulmányi életút eredményeink szerint hatással van a nyelvvizsgázottságra, tehát a szakirodalmon (Fehérvári, 2008; Imre, 2007) alapuló negyedik hipotézisünk beigazolódott.

Ötödik hipotézisünk szerint a nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők eltérő nyelvtanulási stratégiát követtek a tanulmányaik során. Azok, akik sikeresen nyelvvizsgáztak, jellemzően nagyobb arányban támaszkodnak/támaszkodtak a nyelvtanulás verbális elemeire (kommunikáció, idegen nyelvű hanganyagok/filmek hallgatása/megtekintése), a nyelvvizsgával nem rendelkezők pedig inkább az önálló, egyéni, kevésbé kommunikáció központú nyelvtanulási technikákat használták (pl. memorizálás) (Manzanera Pagés, 2015; Hewitt & Stephenson, 2011; Rumberger, 2012). A nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők nyelvtanulási módszereit tekintve, kétváltozós elemzésünkre alapozva, összességében megállapíthatjuk, hogy a nyelvvizsgázottakra valószínűsíthetően hatással volt a digitalizáció, hiszen a rájuk jellemző idegennyelvű film és videónézéséhez, a zenehallgatáshoz és kommunikációs

helyzetek kereséséhez ez elengedhetetlen. Ez természetesen annak is köszönhető, hogy *a sikeresen nyelvvizsgázók inkább a fiatalabb korosztály tagjai*. A nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjába tartozók inkább memorizálnak és jegyzetelnek, mely stratégiák által lassabb folyamat a nyelvtanulás, kevésbé motiváló, és nem alkalmas minden kompetencia fejlesztésére sem. Ezen csoport átlag életkora magasabb a sikeresen nyelvvizsgázott csoportétól. Továbbá a *magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők indirekt hatása itt is megmutatkozik*, hiszen ők magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, és nagyobb arányban beszélnek idegennyelvet, mint az alacsonyabb iskolázottságú szülők, tehát gyermekeik is nagyobb valószínűséggel érdeklődnek az idegennyelvű könyvek és filmek iránt. Tehát a szakirodalom (Manzanera Pagés, 2015; Hewitt & Stephenson, 2011; Rumberger, 2012) alapján megfogalmazott ötödik hipotézisünket megerősítjük.

Hatodik hipotézisünk szerint azok, akiknek nincs nyelvvizsgálója, elsősorban külső okokkal magyarázzák sikertelenségüket. A külső okok között főleg az alkalmatlan nyelvtanulási módszerek hibáztatása hangsúlyosabb. Ehhez hozzájárulhat a szülők nyelvtudása, iskolai végzettsége, és ezáltal a nyelvtanuláshoz való viszonya is, vagyis a tanuló társadalmi-kulturális háttéréből adódó feszültséget figyelmen kívül hagyó nyelvoktatási módszertan alkalmazása hozzájárul egyes hallgatói csoportok nyelvvizsgázási eredménytelenségéhez (Nikolov, 2001; Bárdos, 2000). Az eredmények azt mutatják, hogy alapvetően fontosnak tartják a nyelvvizsgázottak és nyelvvizsgával nem rendelkezők is a nyelvtanulást, azonban a két csoport között szignifikáns különbség mutatható ki. A nyelvvizsgával nem rendelkezők az 1-4-ig terjedő skálán 3,33, míg a nyelvvizsgázottak szignifikánsan magasabbra értékelték a nyelvtudás fontosságát, azaz 3,74 pontra. Mivel a sikeresen nyelvvizsgázók főként magasabban iskolázott és nyelvet beszélő szülők gyermekei, a nyelvtudás fontossága nagyobb jelentőséggel bír körükben. Tehát a *szülők iskolázottságának hatása ez esetben is megjelenik*, így a szakirodalmon (Nikolov, 2001; Bárdos, 2000) alapuló hatodik hipotézisünk is beigazolódott.

Eredményeink által közelebb kerültünk a sikertelen nyelvtanulás tényezőinek megismeréséhez: elmondhatjuk tehát, hogy a nyelvvizsga hiányában

diplomájukhoz nem jutó hallgatók sikertelensége legfőképpen a szocioökonómiai háttérüknek, alacsony nyelvspecifikus társadalmi és kulturális tőkájüknek, és iskolai életútjuknak köszönhető. Sikertelenségükhöz hozzájárultak a közoktatási tanulmányaik során végbemenő nyelvtanulási hibák és egyoldalú stratégiák is.

Mint láthattuk, a nyelvoktatás történetében nem vették figyelembe a társadalmi és kulturális tényezőket, amik a mi kutatásunkban azonban jelentős szerepet kaptak. A tanulók és a hallgatók kulturális és társadalmi diverzitása miatt nem hagyható tehát a családokra a motiválás, az idegennyelvi környezet megteremtése és egyéb nyelvtanulást támogató tényezők biztosítása. A nyelvoktatással foglalkozó kutatásoknak és fejlesztéseknek ezentúl nem csupán a középosztálybeli tanulókra kell fókuszálniuk.

Kutatási eredményeinkre alapozva indokoltnak látszik megfontolni az alacsony szocioökonómiai státusú tanulók nyelvoktatásának többoldalú támogatását. Egyrészt szükségesnek véljük a szülők segítségét és mentorálását a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében, mely eredményeink szerint erős befolyással van a nyelvtanulás eredményességére is. Az iskolai, tanórán kívüli, kislétszámú vagy egyéni nyelvoktatás kompenzálhatná a középrétegektől széles körben tapasztalható különórai részvétel hatását. A családtámogatás keretébe beépíthetők lennének olyan, célzottan nyelvtanfolyamokon, nyelvvizsgfelkészítésen beváltható juttatási elemek, melyek segítségével szintén jelentősen előrelendíthető lenne azon tanulók fejlődése, akiknek a családi háttére egyébként azt nem teszi lehetővé. Továbbá a nyelvtanárok módszertani továbbképzése mindenképpen indokolt lehet, hiszen a modern nyelvtanítási eszköztárral rendelkező oktatók hatékonyabban tudnák motiválni diákjaikat, így jobb eredményeket érhetnek el. A továbbképzéseknek tartalmaznia kellene a kifejezetten alacsony státusú környezetből érkező tanulók kultúraazonos oktatására vonatkozó kompetenciák fejlesztését is. Mindezek után megnyugtatóan bevezethetővé válhatna a nyelvvizsga megszerzésének feltétele a felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz, amennyiben a körülmények a nyelvvizsgára való felkészülést lehetővé tennék a középiskolai évek folyamán. Mindazonáltal a felsőoktatásban hasznos lenne kötelező nyelvórák bevezetése a nyelvtudás szinten tartása és fejlesztése érdekében.

A 2024-től átalakuló felsőoktatási felvételi rendszer nyomán eltörlik a nyelvvizsga követelményt a felsőoktatási intézményekbe való belépéshez, illetve a felsőoktatási intézmények maguk dönthetnek majd a bemeneti és kimeneti nyelvi követelményekről. Ez jövőbeni kutatási témaként szolgálhat számunkra. Továbbá, a diplomák 2020-ban és 2021-ben történő nyelvvizsga nélküli kiadása következtében kialakult helyzet feltárására is szándékunkban áll egy olyan empirikus kutatás indítása, amely ennek a szilenciumnak a hatását méri fel. Ehhez azonban bizonyos konszolidációs időszakra van szükség, mivel az újonnan megkapott diplomák munkaerő-piaci érvényesítéséhez idő szükséges.

Summary

In our dissertation, we examined the issue of language exam shortages, focusing on the group of students who have completed their studies, but have not obtained a degree due to lack of language exams. The case of graduates without language exams in the 2020 and 2021 viral scenario is not a relevant factor for our thesis, as it does not affect the fact of unsuccessful language learning, and we did not intend to address this issue. The relevance of our research to the field of education is significant, as foreign language skills are of great importance today, mainly due to globalisation and international mobility in the labour market and education. The role of foreign language knowledge in our daily lives is therefore growing. In addition, educational policy decisions are also promoting foreign language learning, notably the requirement to have at least a B2 level intermediate language exam for successful graduation and the abolition of the requirement to have at least a B2 level language exam for entry to higher education, which was planned for 2020.

The failure of foreign language learning has already been researched, but since the language exam as a higher education outcome requirement is unique to Hungary, there has been no international or domestic study on this topic, so our research has a novel value in the field of language education research.

The thesis presented the main claims of the academic discourse on different aspects of language learning and teaching. The emergence of English as a global language is a phenomenon that has a significant impact on policies and their practices in all countries (Nunan, 2012; Coleman, 2006; Smit, 2010; Macaro et.al., 2017). Higher education and language skills contribute significantly to the chances of finding and keeping a job. Changing technological influences are leading to the emergence of new forms of learning that redefine the conceptualisation of self-regulation and, as a result, the roles of learners and teachers are also being redefined. The digital generation has a different approach to information and its processing, which not only leads to new learning strategies and learning styles, but

also to a new approach to teaching. The group, who did not have a language exam, is the millennial generation, already familiar with electronic communication and interactive social media platforms, but still essentially attending schools where teachers were only familiar with ICT tools, not using them. In their absence, language learning was indeed a cumbersome and time-consuming process, although if they had been used, it could have been an easy and unobtrusive process.

In addition to theories and research analysing the process of language learning, the socio-cultural background is also of great importance, and this is an important factor in our dissertation. Many studies have looked for the relationship between social background variables, school achievement and language proficiency. These emphasise the importance of parental schooling (Peter & Mullis, 1997; Smith et.al.,1997; Iwaniec, 2020; Sanjurjo et.al., 2017; Rintaningrum et.al., 2017). They also point to the potential for reducing dropout rates among disadvantaged students through a positive classroom environment, regular parent-teacher contact and skills-oriented curriculum modification (Shields, 1991; Allington, 1991). Furthermore, a body of research also suggests that disadvantage is associated with poorer cognitive stimulation, as their exposure to cultural experiences is very low, and thus lower cognitive stimulation results in lower learning competence development (Neville et al, 2013; Farah & Hackman, 2012; Hackman et.al., 2010). With this in mind, we hypothesised that in some cases the effect of social background may override the effect of the use of language learning strategies. However, when we consider that students applying to university have a more favourable social background than those applying to college (Róbert, 2000), and that those with lower academic achievement apply to less marketable majors (where lower scores may be required to enter) (Gazsó, 2019), the effect of social background is strong for dropouts who failed language exams and who entered lower prestige majors. Although, in principle, it is possible to learn a language without inherited cultural capital, other resources must then make up for the missing cultural capital. In general, those who do not have a language exam are not productive, they do not perform social mobilities, because they cannot obtain a

degree without a language exam and cannot get a higher prestige job without it (Blaskó, 2002).

In our thesis, we sought to answer the question of the impact of demographic and socio-economic variables (parental education, economic and residential status) and language-specific cultural and social capital on the chances of language proficiency. We also sought to find out to what extent the type of secondary school and academic performance influence the success rate of language learning and whether the type of higher education, the field of study and the student's university funding have an impact on the chances of obtaining a language proficiency exam. We also wanted to find out which language learning strategies students use and which of these strategies increase their chances of passing a language exam. Finally, we wanted to know what students themselves perceive as the reasons for their failure.

Two groups of students from two universities in the North Great Plain were sampled. For both our datasets, we used an online data collection method in the form of a questionnaire, mostly using closed questions (alternative, selective and scale) in our Evasys questionnaire. The questionnaire was sent out in full to graduates of the University of Nyíregyháza and the University of Debrecen who did not obtain a degree after graduation due to lack of language exams, and to those who already had the language exam as an undergraduate as an exit requirement. The response rates for the completed questionnaires are in line with those found in similar studies. The two databases were compiled from the data of those who returned. The database, called Non-diploma holders 2019-2021, contains data on 560 people, while the database of 820 language test takers is called Successful language learners 2021. In addition, the FIR 2010 and 2017 databases were used for a national perspective. This database collected data on 96459 individuals. Of the 43505 graduates, 32715 did not have a language exam at the time of the query. When interpreting the results, we have to take into account the limited generalisability due to the non-representative sample.

In our analysis, we first examined the national data, followed by a bivariate analysis of the data collected from the East-Hungarian region, and finally a multivariate logistic regression analysis. The analysis of the national data showed

that the following factors significantly supported language proficiency: region, field of higher education and funding of higher education. So among those who did not have language exam language, the Northern Great Plain region and those in the Northern Hungary region were over-represented. Furthermore, among those who did not pass the language examination, the field of education was over-represented. With regard to the form of funding, the fee-paying students were over-represented.

The bivariate analysis has already been applied at the University of Debrecen and the University of Nyíregyháza and it showed that some student groups have a higher proportion of students who have passed the language examination, while in other groups the proportion of those who did not pass the language examination was higher. According to gender, age, parental education, type of secondary school, GPA at secondary school, language specialisation, extracurricular lessons at secondary school, revisiting language learning, learning more than one language, leisure activities that support language learning, language learning strategies, going abroad, field of higher education, funding of higher education, language skills of best friend and friends, and having a non-Hungarian-speaking foreign friend were factors that significantly supported language proficiency. So those who did not have language exam in the region were represented among women, older students and among children of parents with lower educational attainment. Furthermore, non-language test takers were over-represented among technical graduates, those with lower language test scores, those who had not attended a language specialisation class and those who attended special classes less frequently. In terms of language learner biographies, there is also an over-representation of non-language learners among those who have repeatedly started learning a language, those who have only studied one foreign language, those who spend time in leisure activities that do not support language learning and those who use a non-communicative language learning strategy. Finally, those who have not passed a language examination are over-represented among those who go abroad less frequently, and it is a very important finding that they are also over-represented among teacher trainees in the region. In terms of language-specific social capital we found that there are fewer non-language proficiency test takers

among those who have foreign language speaking friends or who have foreign friends.

Finally, a multivariate analysis was conducted to see which effects proved to be really strong when controlling for each other. In the logistic regression analysis, the following factors were found to significantly support language proficiency: gender, financial situation, type of municipality, father's language proficiency, type of secondary school, language specialisation, special classes in secondary school, language learning re-start, and leisure activities that support language learning.

We summarise our results by hypothesis and then assess whether our hypotheses can be confirmed in the light of the literature.

In our first hypothesis, we hypothesised that social status and cultural capital have an impact on language acquisition. We hypothesised that those in less favourable social situations and those with lower cultural capital will have a lower rate of language proficiency (Bartha, 2002; Réthyné & Vámos, 2006; Németh, 1997; Dweck, 2006; Hunter, 2017). From the logistic regression analysis of the gender variable, it can be seen that men are the most likely to be unsuccessful in language learning. However, the results of our bivariate analysis show that women are more unsuccessful because men are over-represented among successful language learners, while women account for two-thirds of those who do not have a language exam. Our bivariate analyses show that while having children is not a characteristic of those with a language proficiency, those without a language proficiency are over-represented among those with one child. We also found significant results for employment: those without a language test were over-represented among those who worked full-time while studying. Our logistic regression analysis showed that those with a language test have significantly more, while those without a language test have more modest material assets. Furthermore, in terms of parental education, we found that parental education has no effect on language test attainment, but our bivariate analysis shows that both parents of students who have passed the language test have significantly higher levels of education than those who have not. The logistic regression analysis also revealed that high parental status and the parent's (especially the father's)

mediation of foreign language proficiency have an impact on language exam success. An important new finding is that successful language test takers are on average of higher status and have a more favourable financial situation. Combining these results, we can see that socio-cultural background can have a significant influence on the chances of passing a language exam, thus confirming our hypothesis.

According to our second hypothesis, language-specific cultural and social capital, i.e. parents' language literacy, language education, working abroad, and language-specific social capital, i.e. language skills of friends and best friends, and non-Hungarian speaking friends/acquaintances, influence attitudes towards language learning and thus also affect language acquisition. Father's language proficiency has an effect on language proficiency in logistic regression analysis. In our bivariate analysis, the effect of language-specific social capital is clearly positive on language proficiency, but the effect of high status parent and high school environment did not become significant in the regression analysis. The results of the bivariate analysis of friends' language proficiency revealed that, both in terms of best friend and friends, those with intermediate or high language proficiency were over-represented among the friends of language proficiency test takers, while those without language proficiency were more likely to have no language proficiency at all. Foreign friends and acquaintances are also over-represented among language test takers. Not surprisingly, friends who are good learners and successful language examiners are also associated with the socio-economic background of the individual. Informal relationships have an impact on achievement (Pusztai, 2015), and a number of studies have shown that people from higher social classes are more ambitious in language learning (Sanjurjo et al., 2017; Iwaniec, 2020; Rintaningrum et al., 2017), so it is likely that the friend with language exam is also from a higher social group. Our second hypothesis was also confirmed.

In our third hypothesis, we hypothesized that childhood residence and the location of primary school influence the likelihood of having a language exam: the more urbanised the locality of childhood residence and primary school attendance, the more likely it is that a person will have a language exam (Foreign Language

Measurement 2017; Andor, 2000; Terestyéni, 1996). Although the results of our national analysis show that there are more students with language exams in the larger cities, logistic regression analysis showed that smaller towns have a higher proportion of successful language examiners. Living in a city is usually an advantage when taking a language exam, but the best language skilled metropolitan children in the examined region are sent to university in the capital or abroad, so the metropolitans who stay are the weaker ones. Another explanation of it can be that more people from large cities enter higher education, and that weaker students from weaker secondary schools also enter some higher education available nearby, and this does not require as much planning and sacrifice from the family as it does for someone from a rural area. However, for rural pupils, getting into higher education involves more struggle, more sacrifice on the part of the family and the pupil, and the aspiration to get a language exam makes the pupils more motivated. This is why small towns can have more successful language test takers. We cannot confirm our third hypothesis.

In our fourth hypothesis we hypothesized that childhood residence influences the schooling pathway, which affects whether or not someone has a language exam (Fehérvári, 2008; Imre, 2007). By schooling pathway, we mean the academic performance in public education, the type of secondary school or higher education, the field of study and the form of financing the student's university studies. The more successful a person was in secondary education, the more likely he or she was to have had a language proficiency exam at graduation, and the higher the level of secondary education, the more likely he or she was to have had a language proficiency exam. A higher proportion of full-time students in higher education were also assumed to have successfully passed the language test, as were those who had attended a fee-paying course. The type of secondary school and the GPA (grade point average) in secondary school also have an impact on language exam pass rates, according to our regression analysis. Students who attend high school and those with a GPA between 4.00 and 5.00 in high school are more likely to pass the language exam. The results of our bivariate analysis indicated that students without a language exam are overrepresented among those who have a vocational education and those with a lower GPA (3.00-4.00) and those who have deferred a

year in higher education due to subject failure or other reasons. Previously, few have pointed out that those coming from upper secondary vocational schools are less likely to pass the language examination required as a condition for graduation. They are the children of parents with lower status and lower cultural capital - who also have lower language proficiency rates - and were more likely to have attended vocational secondary school. A new finding is that those leaving vocational education and training are less likely to have a language exam before the final exams. Language specialisation also has a positive effect on language exam attainment. Our analysis shows that the proportion of language test takers who have attended 6-8 language classes per week is very high, almost 40%. Bilingual classes, language specialisation classes and language preparatory are also typical of schools with children of more highly educated parents. It is therefore not possible to say unequivocally that language classes are successful, since, if children of highly educated parents are over-represented, this is also an effect of socio-economic status. Our bivariate analysis of the financing of higher education shows that those with a language exam tended to follow a state-funded course throughout, while those without a language exam tended to follow a more cost-reimbursed course. Finally, an analysis of the relationship between the form of funding and the field of study shows that the fields like law, engineering and humanities are over-represented in the publicly funded courses among language graduates, while the same fields are over-represented among students with no language examination attending fee-paying courses. The above-mentioned courses can be classified as marketable courses, the main characteristic of which is that they have a high entry threshold and are therefore oversubscribed due to their popularity. As a consequence, these courses are only accessible to students with higher academic results, i.e. they are more likely to be taken up by students from upper secondary schools whose parents typically have higher educational attainment. Our results show that the educational pathway has an impact on language proficiency, thus our fourth hypothesis is confirmed.

Our fifth hypothesis is that those with and those without a language exam followed different language learning strategies during their studies. Those who successfully passed the language exam tended to rely more on verbal elements of language

learning (communication, listening to/watching foreign language audio/films), while those who did not pass the exam tended to use more autonomous, individual, less communication-oriented language learning techniques (e.g. memorisation) (Manzanera Pagés, 2015; Hewitt & Stephenson, 2011; Rumberger, 2012). Looking at the language learning methods of language test takers and non-test takers, based on our bivariate analysis, we can conclude overall that language test takers were likely to have been influenced by digitalisation, as it was essential for their typical foreign language film and video watching, music listening and seeking communicative situations. This is of course also due to the fact that successful language test takers tend to be younger. Those who do not have a language test tend to memorise and take notes, which makes language learning a slower process, less motivating and not conducive to the development of all competences. The average age of this group is higher than that of the group who have passed the language test. Furthermore, the indirect effect of higher educated parents is also reflected here, as they have higher cultural capital and a higher proportion of foreign language speakers than lower educated parents, and their children are therefore more likely to be interested in foreign language books and films. Our fifth hypothesis is therefore confirmed.

Our sixth hypothesis is that those who do not have a language exam mainly explain their failure for external reasons. Among the external reasons, the blame of inappropriate language learning methods is more pronounced. The parents' language skills, educational background and thus their attitude to language learning may also contribute to this, i.e. the use of language teaching methodologies that ignore the tensions arising from the student's socio-cultural background contributes to the failure of certain groups of students to pass language examinations (Nikolov, 2001; Bárdos, 2000). The results show that language learning is fundamentally important for both language test takers and non-test takers, but that there is a significant difference between the two groups. Non-test takers rated the importance of language learning significantly higher, 3.33 on a scale of 1 to 4, while language test takers rated it significantly higher, 3.74. Since successful language test takers are mainly the children of more highly educated and language-speaking parents, the importance of language skills is higher among

them. Thus, the effect of parental education is also present in this case, thus confirming our sixth hypothesis.

Our results have brought us closer to understanding the factors that contribute to language learning failure: that is, the failure of students who do not obtain a degree due to lack of language proficiency is mainly due to their socio-economic background, low cultural capital and low language-specific social capital and school life. Language learning mistakes and one-sided strategies during their public education also contributed to their failure.

As we have seen, the history of language teaching has not taken into account social and cultural factors, which, however, have played a significant role in our research. Given the cultural and social diversity of learners and students, it is therefore not possible to leave it to families to provide motivation, a foreign language environment and other factors that support language learning. Research and development in language teaching should no longer focus on middle-class learners.

Based on the results of our research, it seems appropriate to consider multilateral support for language learning for learners with low socio-economic status. On the one hand, we consider it necessary to support and mentor parents in order to prevent the transmission of disadvantage, which our results show to have a strong influence on language learning outcomes. In-school, extra-curricular, small-scale or individual language teaching could compensate for the impact of the widespread attendance of extra-curricular classes by the middle classes. Family support could include targeted language course and exam preparation allowances, which could also make a significant contribution to the development of learners whose family background does not otherwise allow it. In addition, methodological training for language teachers could be justified, as teachers with modern language teaching tools would be better able to motivate their students and thus achieve better results. In-service training should also include the development of competences for the culturally-identical teaching of pupils from particularly low-status backgrounds. This could be followed by a reassuring introduction of a language examination as a condition for entry to higher education, provided that the conditions allow for preparation for the language examination during the secondary school years.

However, it would be useful to introduce compulsory language classes in higher education in order to maintain and improve language skills.

The new higher education admissions system from 2024 will abolish the language examination requirement for entry to higher education institutions and will allow higher education institutions to decide on their own language requirements for entry and exit. This could be a topic for future research. In addition, to explore the situation resulting from the issuance of diplomas without language exams in 2020 and 2021, we also intend to launch an empirical study to measure the impact of this silence. However, this will require a certain consolidation period, as the newly obtained diplomas will need time to be validated in the labour market.

Kérdőív

Kedves kitöltő!

Ezt a név nélkül kitöltendő kérdőívet Ön azért kapta, hogy segíteni tudjunk azon probléma feltárásában, hogy sok hallgatónak miért nem sikerül megszereznie az egyetemi/főiskolai évei végéig, a diploma kézhezvételéhez szükséges nyelvvizsga bizonyítványt. A kutatás tapasztalatai alapján javaslatokat fogunk tenni a nyelvtanítás elősegítésére a köznevelésben, illetve a felsőoktatás hatékonyabbá tételére. Az Ön véleménye rendkívül fontos és értékes számunkra ebben a munkában. Ezúton szeretném megkérni Önt, hogy a kérdésekre legyen szíves válaszolni.

1. Szocioökonómiai státusz

1.1 Kora	☐ 20-30 ☐ 51-	☐ 31-40	☐ 41-50
1.2 Neme	☐ férfi	☐ nő	
1.3 Milyen végzettséggel rendelkezik/ rendelkezett édesanyja/nevelőanyja?	☐ kevesebb, mint 8 osztály ☐ érettségi	☐ 8 osztály ☐ érettségi+ szakképesítés	☐ szakképesítés érettségi nélkül ☐ diploma
1.4 Milyen végzettséggel rendelkezik/ rendelkezett édesapja/nevelőapja?	☐ kevesebb, mint 8 osztály ☐ érettségi	☐ 8 osztály ☐ érettségi+ szakképesítés	☐ szakképesítés érettségi nélkül ☐ diploma
1.5 Kérem jelölje, mivel rendelkeznek a szülei:	☐ számítógép ☐ 2 vagy több autó ☐ szárítógép	☐ okos telefon ☐ nyaraló ☐ légkondicionáló	☐ 1 autó ☐ mosogatógép
1.6 A szülei lakóhelye:	☐ tanya/bokor ☐ megyeszékhely	☐ falu/község ☐ főváros	☐ kisváros
1.7 Az ön lakóhelye:	☐ tanya/bokor ☐ megyeszékhely	☐ falu/község ☐ főváros	☐ kisváros

2. Iskolai életút

2.1 Milyen típusú általános iskolába járt?	☐ falusi	☐ kisvárosi	☐ nagyvárosi
2.2 Milyen középiskolába járt közvetlenül általános iskola után?	☐ szakmunkásképző ☐ gimnázium esti/ levelező tagozat	☐ szakközépiskola	☐ gimnázium nappali tagozat
2.3 Járt ön külföldön iskolába?	☐ igen	☐ nem	
2.4 Melyik felsőoktatási intézménybe járt (először)?			

2. Iskolai életút [Folytatás]

2.5 Melyik karra járt?

3. Nyelvtanulói biográfia

- | | | | |
|---|---|---|--|
| 3.1 Tanult ön több nyelvet? | ☐ igen | ☐ nem | |
| 3.2 Hány órája volt hetente a fő nyelvből középiskolában? | ☐ 2-3
☐ 8-9 | ☐ 4-5 | ☐ 6-7 |
| 3.3 Járt ön nyelvi specifikációs tagozatra középiskolában? | ☐ nem | ☐ igen, nyelvi előkészítőre (nulladik évfolyam)
☐ egyéb | ☐ igen, két tanítási nyelvű tagozatra |
| 3.4 Tartózkodott már külföldön huzamosabb ideig? | ☐ nem | ☐ igen, kevesebb mint egy évig | ☐ igen, több mint egy évig |
| 3.5 Milyen gyakorisággal jár külföldön? | ☐ még soha nem jártam
☐ rendszeresen járok | ☐ jártam már egyszer | ☐ jártam már néhányszor |
| 3.6 Rendelkezik/Rendelkezett valaha tanulási nehézséggel (diszlexia, diszgráfia, stb.)? | ☐ Igen | ☐ Nem | |
| 3.7 Rendelkezik ön jelenleg nyelvvizsgával? (B1=alapfok, B2=középfok, C1=felsőfok) | ☐ nem
☐ igen, B2 írásbelivel vagy szóbelivel | ☐ igen, B1 írásbelivel vagy szóbelivel
☐ igen, B2 komplex nyelvvizsgával | ☐ igen, B1 komplex nyelvvizsgával |

4. Kulturális tőke

- | | | | |
|---|---|--|---|
| 4.1 Milyen idegennyelv-tudással rendelkezik/rendelkezett édesanyja/nevelőanyja? | ☐ semmilyen | ☐ alap szintű | ☐ közép szintű (tárgyalóképes) |
| 4.2 Milyen idegennyelv-tudással rendelkezik/rendelkezett édesapja/nevelőapja? | ☐ magas szintű
☐ semmilyen | ☐ anyanyelvi szintű
☐ alap szintű | ☐ közép szintű (tárgyalóképes) |
| 4.3 Dolgozik/Dolgozott valaha valamelyik szülője külföldön? | ☐ magas szintű
☐ nem | ☐ anyanyelvi szintű
☐ igen, egyikük | ☐ igen, mindkettő |
| 4.4 Milyen gyakran szokott ön könyvet olvasni? | ☐ soha
☐ rendszeresen | ☐ néha/ritkán | ☐ alkalmanként |
| 4.5 Milyen gyakran szokott ön színházba járni? | ☐ soha
☐ rendszeresen | ☐ néha/ritkán | ☐ alkalmanként |
| 4.6 Milyen gyakran szokott ön koncertre járni? | ☐ soha
☐ rendszeresen | ☐ néha/ritkán | ☐ alkalmanként |

5. Nyelvspecifikus társadalmi tőke

5. Nyelvspecifikus társadalmi tőke [Folytatás]

- 5.1 Milyen az ön legjobb barátjának a nyelvtudása? ☐ semmilyen ☐ alap szintű ☐ közép szintű (tárgyalóképes)
- ☐ magas szintű ☐ anyanyelvi szintű
- 5.2 Milyennek ítéli meg az ön barátainak a nyelvtudását általánosságban? ☐ nem beszélnek idegennyelven ☐ alap szintű ☐ közép szintű (tárgyalóképes)
- ☐ magas szintű ☐ anyanyelvi szintű
- 5.3 Van önnek magyarul nem beszélő külföldi barátja? ☐ van ☐ nincs
- 5.4 Van az ön ismeretségi körében magyarul nem beszélő külföldi? ☐ van ☐ nincs

6. Nyelvtanuló típus

- 6.1 Hányszor kezdte ön újra a nyelvtanulást? ☐ egyszer sem ☐ egyszer ☐ kétszer
- ☐ több, mint kétszer
- 6.2 Milyen keretek között tanult ön idegennyelvet az egyetemi/főiskolai évei alatt? ☐ nem tanultam ☐ csak intézményi keretek között tanultam ☐ csak magán úton tanultam
- ☐ intézményi keretek között és magán úton is tanultam
- 6.3 Milyen keretek között tanult ön idegennyelvet az egyetemi/főiskolai évei előtt? ☐ csak az iskolában ☐ jártam különóra rövidebb ideig (kevesebb, mint egy évig) ☐ jártam különóra hosszabb ideig (több, mint egy évig)
- 6.4 Végzett ön valaha nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenységet? ☐ soha ☐ igen, idegennyelven nézek filmeket, videókat ☐ igen, idegennyelven olvasok
- ☐ igen, idegennyelvű számítógépes játékokkal játszok ☐ egyéb

7. Nyelvpedagógia

- 7.1 Kérem jelölje, hogy mely fő tanulási stratégiák jellemzők önre:
- ☐ memorizálás ☐ gyakorlás ☐ kommunikációs helyzetek keresése
- ☐ jegyzetelés ☐ kulcsszavak keresése ☐ fordítás
- ☐ idegennyelvű filmnézés/zene hallgatás/olvasás ☐ egyéb

Kérem jelölje az öt fokú skálán, hogy mennyire jellemzők önre a következő állítások a nyelvtanulás kapcsán (1-egyáltalán nem, 5-nagyon):

	1	2	3	4	5
7.2 bizonytalan vagyok	☐	☐	☐	☐	☐
7.3 nincs motivációm	☐	☐	☐	☐	☐
7.4 nehezen tanulok	☐	☐	☐	☐	☐
7.5 nincs időm tanulni	☐	☐	☐	☐	☐

7. Nyelvpedagógia [Folytatás]				
7.6	stresszt okoz	☐	☐	☐
7.7	rossz a nyelvérzésem	☐	☐	☐
7.8	fáraszt a nyelvtanulás	☐	☐	☐
7.9	nincs sikerélményem	☐	☐	☐
7.10	nem tehetem meg anyagilag	☐	☐	☐
7.11	túl nehéznek tartom	☐	☐	☐
7.12	Mely terület(ek) jelentenek/jelentettek az ön számára nehézséget a nyelvtanulás során?			
	☐ írás/nyelvtan	☐ olvasás/fordítás	☐ szókincs	
	☐ kiejtés	☐ beszédértés	☐ beszéd	
7.13	Mi motiválja önt leginkább a nyelvtanulásban?		☐ nyelvvizsga megszerzése	☐ külföldi utazás
			☐ idegennyelvű filmek nézése/olvasás	☐ munkához szükséges/munkaszerzés
			☐ egyéb	
7.14	Mely készség(ek) gyakorlására fordították a legtöbb időt a középiskolában?			
	☐ írás/nyelvtan	☐ olvasás/fordítás	☐ szókincs	
	☐ kiejtés	☐ beszédértés	☐ beszéd	
7.15	Hogyan gyakorolja/gyakorolta a beszélgetést a nyelvvizsgára való felkészülés során?		☐ sehogy	☐ csak iskolai nyelvórán
			☐ iskolai nyelvórán és magánórán is	☐ csak magánórán
			☐ külföldivel beszélgetek/beszélgettem	☐ egyéb
8. Lemorzsolódás				
8.1	Miért nem fejezte be időben a felsőoktatási tanulmányait?			
8.2	Tapasztalatai szerint mely nyelvi területek tanításával állnak hadilábon az iskolák?			
	☐ írás/nyelvtan	☐ olvasás/fordítás	☐ hallás utáni értés	
	☐ beszéd			
8.3	Ön szerint miért nem sikerült megtanulnia a nyelvet egyetemi/főiskolai évei végére?			
	☐ lustaság	☐ motiváció hiánya	☐ rossz tanár	
	☐ rossz módszerek	☐ idő hiánya	☐ sikerélmény hiánya	
	☐ egyéb			
8.4	Mennyire tartja fontosnak a nyelvtudást?		☐ semennyire	☐ egy kicsit
		☐ nagyon	☐ eléggé	
9. Diplomamentő program				
9.1	Részt vett ön diplomamentő programban?		☐ igen	☐ nem
	Amennyiben az előző kérdésre igennel válaszolt, kérem folytassa a kérdőív kitöltését a diplomamentő programmal kapcsolatban.			
9.2	Hány órás tanfolyamra járt?		☐ 120	☐ 180
		☐ 360	☐ 240	
9.3	Hatékonynak találta a programot?		☐ igen	☐ nem

9. Diplomamentő program [Folytatás]			
9.4	Mennyiben volt más, mint a korábbi nyelvtanulása?	☐ semennyiben	☐ rosszabb volt ☐ jobb volt
9.5	Ön szerint a tanfolyam előtt végzett szintfelmérés a reális tudását mutatta?	☐ igen	☐ nem
9.6	Kaptak házi feladatot a tanfolyam során?	☐ igen, rendszeresen	☐ igen, néha ☐ nem
9.7	Milyen gyakran írtak szódolgozatot?	☐ soha ☐ minden alkalommal	☐ néha ☐ gyakran
9.8	Milyen gyakran írtak dolgozatot?	☐ soha ☐ minden alkalommal	☐ néha ☐ gyakran
9.9	Milyen gyakran beszélgettek az adott idegennyelven a tanórán?	☐ soha ☐ minden alkalommal	☐ néha ☐ gyakran
9.10	Sikeres nyelvvizsgát tett a diplomamentő tanfolyam befejezése után?	☐ igen	☐ nem

Felhasznált irodalom

1. Albert, Á. (2004). Az örök próbálkozó esete. In Kontráné, H. E.; Kormos, J. (szerk.) *A nyelvtanuló: sikerek, módszerek, stratégiák* (pp.49-63). OKKER Kiadó, Budapest.
2. Albert, Á. (2011). When individual differences come into play. In Robinson, P. (szerk.) *Second Language Task Complexity* (pp.239-265). John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
3. Albert, Á.; Piniel, K. & Lajtai, Á. (2019). Középiskolás diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőíves felmérés tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 25 (2), 27-41.
4. Albert, Á.; Csizér, K. & Szabó, F. (2021). A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 27(1-2), 88-103.
5. Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty Years of Language Motivation Research: Looking back and looking forward. *Sage Open*, 7(1), 1-11.
6. Allington, R. L. (1991). The legacy of 'slow it down and make it more concrete. In Zutell, J. & McCormick, S. (szerk.) *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction* (pp. 19-30). National Reading Conference, Chicago.
7. Allport, G. (1957). European and American theories of personality. In David, H.P. & H. von Bracken (szerk.) *Perspectives in personality theory* (pp.182). Basic Books, New York.
8. Alpár, V.N. (2020). *A területi és társadalmi egyenlőtlenségek, az iskolai kultúra és az oktatás eredményességének összefüggésrendszere*. (Doktori disszertáció) ELTE, Budapest.
9. Alwin, D. F. & Thornton, A. (1984). Family origins and the schooling process: early versus late influence of parental characteristics. *American Sociological Review*. 49(6), 784-802.
10. Andor, M. (1999). A kétféle diploma. *Iskolakultúra*. (9)1, 46-54.
11. Andor, M. (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*. 9(4), 717-728.
12. Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.

13. Arigita-García, A.; Sánchez-Cabrero, R.; Barrientos-Fernández, A.; Mañoso-Pacheco, L.; Pericacho-Gómez, F.J. (2021). Pre-eminence of determining factors in second language learning: An educator's perspective from Spain. *Heliyon*. 7(2), 206-282.
14. Aslı, D. İ. N. Ç. & Dollar, Y. K. (2017). The role of parental involvement on language development of Turkish EFL learners. *Journal of Language Education and Research*, 3(1), 52-74.
15. Asztalos, R. (2015). *The Pedgogical Purposes of the Use of Virtual learning Environments and Web 2.0 Tools in Tertiary Language Teaching in a Blended Learning Environment (Doktori értekezés)*, ELTE, Budapest.
16. Azzolinia, D.; Campregherb, S. & Media, J.E. (2020). Formal instruction vs informal exposure. What matters more for teenagers' acquisition of English as a second language? *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2020.1789718
17. Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
18. Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
19. Bacsa, É. (2014). *Az egyéni különbségek szerepe a hallás utáni szövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás időszakában (Doktori értekezés)*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
20. Bacskai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere, Szeged.
21. Baidak, N.; Borodankova, O.; Kocanova, D. & Motiejunaite, A. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Akvile Education. Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission, Brüsszel.
22. Baker, C. (1992). Attitudes and Language. *Multilingual Matters*, 22(4), 559-564.
23. Balázs, É.; Kocsis, M. & Vágó, I. (2010). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
24. Ballér, E. (1996). *Tantervelméletek Magyarországon a XIX.-XX. században*. OKI, Budapest.

25. Baluyan, S. (2017). The “Old-type” Tests in the Early History of Language Testing in the USA. In: Proceedings of III International Conference of Students and Young Researchers: Languages and Cultures in the World of Today., (pp.235-238).
26. Bartha, Cs. (2002). Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12 (6-7), 84-93.
27. Bárdos, J. (1987). *A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában*. Kandidátusi disszertáció. MTA, Budapest.
28. Bárdos, J. (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó, Budapest.
29. Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
30. Bárdos, J. (2003). A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, 13(8), 28-39.
31. Bárdos, J. (2020). A Magyar Állami Nyelvvizsga Öröksége. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3-4), 5-29.
32. Barnwell, D. P. (1996). *A History of Foreign Language Testing in the United States: from its beginning to the present*. Bilingual Press, Tempe.
33. Bean, J. P. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55 (4), 485-540.
34. Benedek, A. (2007). Mobiltanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. *Világosság*, 48(9), 21-28.
35. Bernstein, B. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap, M. & Szépe, Gy. (szerk.) *Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások*. (pp.393-435) Gondolat Kiadó, Budapest.
36. Bialystok, E. (1990). The Competence of Processing: Classifying Theories of Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*, 24 (4), 635-648.
37. Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*. 2, 3-27.
38. Blaskó, Zs. (2009). Családtámogatás, gyermeknevelés, munkavállalás. In Monostori, J.; Óri, P.; S. Molnár, E.& Spéder, Zs. (szerk.): *Demográfiai portré 2009*. (pp 41-51) KSH, Budapest.

39. Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. Ballantine Books, New York.
40. Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction in knowledge, education and cultural change*. Tavistock, London.
41. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press, Budapest.
42. Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz, R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. (pp.156-178). Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
43. Brock, T. (2010). Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The Future of Children*, 20 (1), 109-132.
44. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, Longman.
45. Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*. 39(4), 523-532.
46. Butler, Y. G. (2013). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *AsiaPacific Education, Language Minorities and Migration (ELMM) Network Working Paper Series*. 8.
47. Butler, Y.G. (2015). Parental factors in children's motivation for learning English: a case in China. *Research papers in education*. 30(2), 164-191.
48. Burt, R. S. (2000). The Network Structure of Social Capital. *Research in Organizational Behaviour*, 22, 345-423.
49. Busse, V. & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456.
50. Byun, S.-Y. & Kim, K.-K. (2010). Educational inequality in South Korea: The widening socioeconomic gap in student achievement. *Research in the Sociology of Education*. 17, 155-182.
51. Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In Glaser, R. (szerk.), *Training research in education* (pp. 87-136). University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.

52. Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In Parry, T. & Stansfield, C. W. (szerk), *Language aptitude reconsidered* (pp. 11-29). Prentice Hall, Enlewood Cliffs, NJ.
53. Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán*. CHERD, University of Debrecen, Debrecen.
54. Celce-Murcia, M. (2014). *An overview of language teaching methods and approaches*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.
55. Choi, I. C. (2008). The impact of EFL testing on EFL education in Korea. *Language testing*, 25(1), 39-62.
56. Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
57. Clarke, M.A. (1982). On bandwagons, tyranny and common sense. *Tesol*. 16(4), 437-448
58. Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39 (1), 1-14.
59. Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S.Government Printing Office, Washington.
60. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
61. Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. Basic Book, New York.
62. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
63. Country Report (2010) Ministry of Education and Science of Ukraine. Forrás: <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-ukraine-country-report/16807b3b4b> (letöltés: 2018 11.05.)
64. Crossan, B.; Field, J.; Gallacher, J. & Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1), 55-67.
65. Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25-35.

66. Csapó, B. (2002). Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó, B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
67. Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13 (8), 107-117.
68. Csákó, M. (2002).és a doktor úr gyereke? Adalékok egyes értelmiségi kategóriák gyerekeinek felsőfokú továbbtanulásához. *Educatio*. 2, 211-227.
69. Csejk, M. (2017). Minőségi problémák a hazai nyelvoktatásban. *Magyar idők*.
Forrás: <https://magyaridok.hu/belfold/minosegi-problemak-hazai-nyelvoktatásban-1973818/> (letöltés ideje: 2018 03.19.)
70. Csernyicskó, I. (2009). Tények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról. *Együtt: A magyar írószövetség kárpátaljai írócsoportjának folyóirata*, 11(3), 70-77.
71. Csizér, K.; Dörnyei, Z. & Németh, N. (2004). A nyelvi attitűdök és az idegen-nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104 (4), 393-408.
72. Csizér, K. & Kormos, J. (2006). Az interkulturális kapcsolatok és a diákok motivációjának összefüggései: egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 11, 12-20.
73. Cunillera, T. & Mestres-Missé, A. (2009). Neurophysiological mechanisms involved in language learning in adults. 364 (1536), 3711-3735. Forrás: rstb.royalsocietypublishing.org (letöltés: 2017 06.25.)
74. Czékmán, B.; Somfalvi, Z.; Szabó, F. & Maior, E. (2017). ICT-Supported Problem-Based Learning: Possibilities of Applying Problem-Based Learning from Primary School to Higher Education. *PedActa*, 6(2), 41-50.
75. Dani, E. (2014). *A kétfázisú HY-DE-modell: a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztésig*. Informatika a felsőoktatásban 2014 konferencia. Letöltés: <https://bit.ly/2XWlvHI> (letöltés: 2020. 06. 20.)
76. Davies, G. (2011). Genome-wide association studies establish that human intelligence is highly heritable and polygenic. *PMC*, 16(10), 996-1005.
77. Dávid, G. (2014). Mitől jó egy nyelvvizsga? *Iskolakultúra*, 24(4), 3-25.

78. Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*. 19(2), 294–304.
79. Dawadi, S. (2020). Parental Involvement in National EFL Test Preparation. *RELC Journal*, 51(3), 427-439.
80. Dawson, W. (2010). Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asian Pacific Education Review*. 11, 14-24.
81. Demcsákné, O. ZS. & Huszár, P. (2020). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban*. Oktatási Hivatal, Budapest.
82. Deprez, K. & Persoons, Y. (1987). Attitude. In: Ammon, U.; Dittmar, N.; Mattheier, K.J.: *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. (pp.125-132). Walter de Gruyter, New York.
83. Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
84. Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes, Baltimore.
85. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
86. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
87. Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59 (1), 230-248.
88. Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In Macaro, E. (szerk.) *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). Continuum, London.
89. Dörnyei, Z.; Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
90. Dörnyei, Z.; Henry, A. & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge, New York.

91. Dufief, N. G. (1823). *Nature displayed in her mode of teaching language to man; being a new and infallible method of acquiring languages with unparalleled rapidity*. Philadelphia.
92. Dusa, Á.R. (2012). The Factors influencing Student Mobility Plans. In Kozma, T. & Bernáth, K. (szerk.): *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-Border Cooperation Area* (pp.133-140), Partium Press, Nagyvárad.
93. Dusa, Á.R. (2018). Párkapcsolat, családi állapot. In Kovács, K. et.al. (szerk.): *Lemorzsolódott hallagtók*, (pp.34-37), CHERD, Debrecen.
94. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group, New York.
95. Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
96. Engler, Á. (2015). Családstruktúra és Eredményesség. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.) *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp.152-160) Partium, Nagyvárad-Budapest.
97. Enyedi, Á. & Medgyes, P. (1998). Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltás óta. *Modern nyelvoktatás*. 4 (2-3), 12-32.
98. Eom, M.; Lang, Y. & Xie, C. (2017). Chinese and Korean college students' perceptions of standardized English tests. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 117-128.
99. Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztály (2005). *Nyelvvizsgák szintillesztése a közös európai referenciakerethez*. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest
100. European Commission (2006). *Europeans and their Languages*. Special Eurobarometer. Forrás: ec.europa.eu (letöltés: 2017 10.14.)
101. European Commission (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. Forrás: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4deeebf5-0dcd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1> (letöltés: 2019 11.12.)
102. European Commission (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Forrás: [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)) (letöltés: 2020 08.10.)

103. Faragó, S. M. (1986). *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
104. Farah, M. J. & Hackman, D. (2012). SES, Childhood Experience, and the Neural Bases of Cognition. In King, R. & Maholmes, V. (szerk): *The Oxford Handbook of Poverty and Child Development*. Oxford University Press, New York.
105. Farkas, J. (2020). Gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók szaknyelvtanulási motivációjának statisztikai vizsgálata. *Porta Lingua*. 331-349.
106. Fehérvári, A. & Liskó, I. (2006). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási kutatóintézet, Budapest.
107. Fehérvári, A. (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
108. Fekete, A. & Csépes, I. (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevelel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*. 28 (10-11), 13-24.
109. Fekete, H.; Major, É. & Nikolov, M. (1999). *English language education in Hungary*. The British Council, Budapest.
110. Fényes, H. (2010). School Efficiency of Boys and Girls in a Borderland Region of Hungary. *Review of Sociology*, 6(1), 51–77
111. Ferge, Zs. (1980). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Ferge, Zs.: *Társadalompolitikai tanulmányok*. (pp. 97–136). Gondolat Kiadó, Budapest.
112. Fernald, A.; Marchman, V. A. & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*. 16, 234–248.
113. Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Sage Publications, New York.
114. Forman, G. E. & Kushner, D. S. (1977). *The Child's Construction of Knowledge: Piaget for teaching Children*. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California.
115. Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330–335.

116. Garami, E. (2003). A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában. *Iskolakultúra*, 13(1), 83-89.
117. Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Resercher. *Texas Papers in Foreign Language Educations*, 6(1), 1-18.
118. Gardner, R. C. (2010). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.
119. Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.
120. Gardner, R. C. & MacIntyre, P.D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
121. Garrett, R. (2004). *The Global Education Index, 2004 report. Observatory on borderless higher education*. Association of Commonwealth Universities, London.
122. Gadusová, Z. & Hartanská, J. (2003). *Teaching English in Slovakia: Past, Present and Future*. Centro Virtual Cervantes, Slovakia, Bratislava.
123. Gazsó, F. (1971). *Mobilitás és iskola*. Társadalomtudományi Kutató Intézet, Budapest.
124. Gazsó, F. (1997). *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*. Századvég, Budapest.
125. Gazsó, F. (2019). *Iskola, társadalom, rendszerváltás*. Sage Publications, Belvedere.
126. Ghorbani, M.R. & Golparvar, S.E. (2020). Modeling the relationship between socioeconomic status, self-initiated, technology-enhanced language learning, and language outcome. *Computer Assisted Language Learning*. 5-6 (5-6), 607-627.
127. Giddens, A. (1995). *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
128. Glynn, S.M.; Taasobshirazi, G. & Brickman, P. (2007). Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1088-1107.
129. Goldenberg, C.; Rueda, R. & August, D. (2006). Sociocultural influences on the Literacy Attainment of Language-minority Children and Youth. In August, D. & Shanahan, T. (eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report*

- of the national literacy panel on language-minority children and youth (pp. 269-318). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
130. Green, T.F. (1999). Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése. In Halász, G. & Lannert, J. (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete (pp.12-67). Budapest, Okker Kiadó.
 131. Grigornko, E. L.; Sternberg, R. J. & Ehrman, M. E. (2000). A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test. *Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.
 132. Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293.
 133. Granovetter, M. (1982). A gyenge kötések ereje: A hálózatelmélet felülvizsgálata. *Szociológiai Figyelő*, 4(3), 39-60.
 134. Hackman, D. A.; Farah M. J. & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(9), 651–659.
 135. Hajba, L. (2015). *Gamifikáció a felsőoktatásban - egy online kurzus tapasztalatai.* Sárga Paripa. Forrás: <http://sargaparipa.me/2015/07/08/gamifikacio-a-felsooktatasban-egy-online-kurzus-tapasztalatai/> (letöltés: 2017. december 10.)
 136. Hajdúné, Cs. I. (2010). Hátrányos helyzet = nyelvi hátrány? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(8-9), 68-75.
 137. Hakuta, K.; Butler, Y. G. & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Policy Report, Stanford.
 138. Halász, G. (2011). *Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990-2010.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
 139. Hamid, M. O.; Hardy, I. & Reyes, V. (2019). Test-takers' perspectives on a global test of English: questions of fairness, justice and validity. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-20.
 140. Harley, B. & Hart, D. (1997). Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 379-400.

141. Hashem, M. (2011). Language stress and anxiety among the English Language Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 30(2), 1811-1816.
142. Hárs, Á. & Simon, D. (2019). Ifjúsági elvándorlás – Fiatalok külföldi munkavállalása. *Munkaerőpiaci Tükör*. 146-150.
143. Hegedűs, R. (2016). Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*. 3, 1-14.
144. Heppt, B.; Haag, N.; Böhme, K. & Stanat, P. (2015). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 61-82.
145. Hewitt, E. & Stephenson, J. (2011). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189.
146. Horn, L. J. (1998). *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year*. MPR Associates Inc., Washington.
147. Höl, D. & Yavuz, A. (2017). The Role of Socio Economic Status on the EFL Learners' Attributions on Success and Failure. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*. 9(5), 29-38.
148. Horváth-Csikós, G. (2018). A nyelvtudás szükségessége a munkaerőpiacon. *Studia Mundi – Economica*. 5(2), 2-13.
149. Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In Horwitz, E. K. & Young, D. J. (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). Prentice Hall, Englewood Cliffs.
150. Hrubos, I. (2008). A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, 18(1), 18-31.
151. Hrubos, I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*. 22(1), 57–62.
152. Hudson, L. (1968). *Frames of Mind: Ability, Perception and Self-perception in the Arts and Sciences*. London, Methuen.
153. Hunter, J. S. (2017). Mi az a kulturális tőke és hogyan tehető vagyonná? Forrás: <https://mindenkimaskeppeggyforma.reblog.hu> (letöltés: 2018 11.19.)
154. Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*. 269-293.

155. Imre, A. (1995). A nyelvtudás társadalmi háttere. *Iskolakultúra*, 5(1-2), 62-66.
156. Imre, A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban [Language teaching, language learning and language proficiency in secondary education.]. In Vágó, I. (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. (pp. 43-72). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
157. Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427-441.
158. Jeynes, W. H. & Littell, S. W. (2000). A metaanalysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SES students. *The Elementary School Journal*, 101(1), 21-33.
159. Józsa, K. & Imre, I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 1, 38-51.
160. Kahn-Horwitz, J.; Shimron, J. & Sparks, R. L. (2006). Weak and strong novice readers of English as a foreign language: Effects of first language and socioeconomic status. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 161-185.
161. Kagan, J. (1965). Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children. *Child Development*, 36(3), 609-628.
162. Karjo, C. H. & Ronaldo, D. (2019). The Validity of TOEFL as Entry and Exit College Requirements. *College English*, 20(17), 2-76.
163. Kasworm, C. E. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, 25(4), 411-423.
164. Kálmán, Cs. (2016). Corporate Language Education in Hungary: *The teacher's Role in generating and Maintaining the motivation of learners of English*. (Doktori értekezés), ELTE, Budapest.
165. Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury House Publishers, Rowley.
166. Khalifa, E. (2011) The Effects of Age Factor on Learning English: A Case Study of Learning English in Saudi Schools, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 5(1), 223-244.

167. Khansir, A. A.; Jafarizadegan, N. & Karampoor, F. (2016). Relation between Socio-economic Status and Motivation of Learners in Learning English as a Foreign Language. *Theory Practice in Language Studies*, 6(4), 742-750.
168. Khasinah, S. (2014) Factors influencing second language acquisition. *English Journal*. 1(2), 256-269.
169. Kiss, Cs. (2004). *Factors affecting Hungarian young learners' success in English language learning (Doktori értekezés)*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
170. Kiss, Cs. (2009). The role of aptitude in young learner's foreign language learning. In Nikolov, M. (szerk), *The age factor and early language learning* (pp. 3-40). Mouton de Gruyter, Berlin.
171. Kiss, L. (2013). „Alacsony státuszú” szakok az alapképzésben. Felsőoktatási Műhely, Budapest.
172. Kiss, J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
173. Kormos, J. & Csizér, K. (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 29-40.
174. Kormos, J.& Sáfár, A. (2006). A munkamemória és a nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61(4), 557-580.
175. Kormos, J. & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: the case of Chile. *System*, 41, 399-412.
176. Kovács, K.; Ceglédi, T.; Csók, C.; Demeter-Karászi, Zs.; Dusa, Á. R.; Fényes, H.; Hrabéczy, A.; Kocsis, Zs.; Kovács, K. E.; Markos, V.; Máté-Szabó, B.; Németh, D. K.; Pallay, K.; Pusztai, G.; Szigeti, F.; Tóth, D. A.; Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott Hallgatók 2018*. Oktatókutatók Könyvtára 6., Debrecen.
177. Kozmenko, O. & Kryński, A. (2021). Compapative analysis of success in higheer education in Ukraine and the USA. *Scientific Journal of Polonia University*, 42(5), 78-87. <https://doi.org/10.23856/4211>
178. Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157–168.

179. Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya (közread.). (2002). *Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. [Nyelvek Európai Napja, 2002]. PTMIK, Pilisborosjenő.
180. Kun, A. I. (2013). Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai. *Competitio*, 12 (2), 39-60.
181. Ladányi, J. (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Educatio, Budapest.
182. Lakatos, J. (2015). Külföldön dolgozó magyarok, Magyarországon dolgozó külföldiek. *Statistikai Szemle*. 93(2), 93-112.
183. Laki, M. (2006). Az idegennyelv-oktatási piac átalakulása. *Közgazdasági Szemle*, 53, 880-901.
184. Lamb, M. E. (2012). Mothers, Fathers, Families, and Circumstances: Factors Affecting Children's Adjustment, *Applied Developmental Science*. 16(2), 98-111.
185. Lannert, J. (2004). *Pályaválasztási aspirációk*. (Doktori disszertáció) Corvinus Egyetem, Budapest.
186. Lawton, D. (1974). *Társadalmi osztály, nyelv, oktatás*. Gondolat, Budapest.
187. László, É.; Földi, K.; Szűcs, R. S. & Máté, Z. (2013). A munkaerőpiacon szükséges nyelvi kompetenciák feltérképezése kvalitatív eszközökkel. *Szolnoki Tudományos Közlemények*. 17, 140-152.
188. Lee, J.H. & Lee, H. (2021). *The role of learners' socioeconomic status and perception of technology use in their second language motivation and achievement*. Language Awareness. Routhledge Journals, Taylor & Francis Ltd.
189. Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley and Sons, New York.
190. Leong, L.-M. & Ahmadi, S.M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2, 34-41.
191. Leseman, P. P.; Scheele, A. F.; Mayo, A. Y. & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 10(3), 334-355.
192. Li, S. (2015). The Construct Validity Of Language Aptitude: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801-842.

193. Lin, N. (2005). *A Network Theory of Social Capital*. Duke University, United States.
194. Ling, C. (2008). Study on affective factors on listening performance of English majors in Xinjiang Agricultural University. *US-China Foreign Language*, 6.
195. Littlewood, W. (1995). *Foreign and second language learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
196. Lomb, K. (1988). *Bábeli harmónia. Interjúk Európa híres soknyelvű embereivel*. Gondolat Kiadó, Budapest.
197. Macaro, E. S. C.; Pun, J. & An, J. (2017). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76.
198. MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
199. MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213.
200. MacIntyre, P. D. & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153-172.
201. MacIntyre, P. D. & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61–88.
202. Mackey, W. F. (1967). *Language Teaching Analysis*. Indiana University Press Indiana.
203. MacWhinney, B. (2005). The Emergence of Grammar from Perspective. In Percher, D. & Zwaan, R. (szerk.), *Grounding Cognition: the Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking* (pp. 198-223). Cambridge University Press, Cambridge.
204. Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156.
205. Manzanera Pagès, M. (2015). *Successful and Unsuccessful English Learners: the use of learning strategies as an indicator of L2 (lack of) success*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

206. Marginson, S. (2007). Higher education in the global knowledge economy. *Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962-6980.
207. Márcz, R. (2015). Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása. *Iskolakultúra*, 25(2), 48-57.
208. Máthé J. (1998). *A XX. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
209. Matsumoto, M. (2012). *Motivational changes and their affecting factors among students from different cultural backgrounds*. CLaSIC 2012: The Fifth CLS International conference. Singapore.
210. McNamara, T. & Ryan, K. (2011). Fairness versus justice in language testing: The place of English literacy in the Australian citizenship test. *Language Assessment Quarterly*, 8, 161–178.
211. McVeigh, B. J. (2004). Foreign Language Instruction in Japanese Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 211-227
212. Medián - Szénay, M. (2004). *Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*. Forrás: <https://mek.oszk.hu/06500/06548> (letöltés: 2018 09.20.)
213. Medgyes, P. (2011). Aranykor. *Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989-2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
214. Modern Languages (1998). *Learninig, teaching, assessment. A Common European Framework of References*. Council of Europe, Strasbourg Forrás: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (letöltés: 2018 11.13.)
215. Mohamad, A.R. & Wahid, N.D. (2009). Anxiety and speaking English as a second language among male and female business students in University Industri Selangor. *Segi review*, 2 (2), 65-84.
216. Mohácsi, M.& Spiczéné, B. E. (2012). Idegen nyelvi kompetencia elvárások és igények az Észak-alföldi és Észak-magyarországi régióban. *Acta Scientiarum Socialium*, 37, 109-118.
217. Mohseni, A.; Rabiee, M. (2014). The relationship between socioeconomic status and language learning strategies of Iranian EFL learners. *The Iranian EFL Journal*. 10(5), 76-88.

218. Molnár, K. (2019). A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: Hegedűs Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp.89-101). Nemzeti Közszerológati Egyetem, Budapest.
219. Mourshed, M.; Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey; Company, London.
220. Moursund, D. G. (2005). *Introduction to information and communication technology in education*. University of Oregon, USA.
221. Morris, I. (1951). Grammar and Language, the Prescriptive and Descriptive Schools. *English Language Teaching Journal*, 6(2), 55-59.
222. Naiman, N.; Frohlich, M. & Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESL Talk*. 5, 58-75.
223. NAT (2003). *Magyar Közlöny*, 147, 11367-11469.
224. NAT (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10639-10847.
225. Nándori, E. (2010): Átmenet a felsőoktatásból a munkaerőpiacra. In: Garai, O.; Horváth, T.; Kiss, L.; Szép, L. & Veroszta, Zs. (szerk.) *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások*. Educatio Társadalmi Szerológátató Nonprofit Kft.
226. Neville H. J.; Stevens, C.; Pakulak, E.; Bell, T.; Fanning, J.; Klein, S. & Isbell, E., (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *PNAS*, 110(29), 12138-12143.
227. Németh, A. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
228. Jacob N. K. Ng. (2007). *Test of English as a Foreign Language (TOEFL): Good Indicator for Student Success at Community Colleges?* (Doktori disszertáció) Oregon State University, United States.
229. Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33-56.
230. Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (pp.149-170). Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii, Manoa.

231. Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61-73.
232. Nikolov, M. (2011). Az idegennyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*. 9, 1048-1059.
233. Nikolov, M.; Ottó, I. (2006). A nyelvi előkészítő évfolyam (The language preparatory year). *Iskolakultúra*, 16(5), 49-67.
234. Nikolov, M. & Vigh, T. (2012). Az idegennyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola* (pp.241-288) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
235. Notestein, F. (1945). Population: the long view. In Schultz, T.W. (ed.): *Food for the world* (165-174). University of Chicago Press, Chicago.
236. Novák, I. & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16-35.
237. Novák, I. (2021). Középiskolások nyelvtanulásának eredményessége az anyagi, kulturális és társadalmi tőke tükrében. *Educatio*. 30(2), 344-352.
238. Nunan, D. (2012). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
239. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (nyak.oh.gov.hu)
240. OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
241. OECD (2003). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries: Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
242. OECD (2015). *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Forrás: https://read.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en#page59 (letöltés: 2020 10.16)
243. Oláh, Ö. T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 45–58.
244. Oller, J.W. Jr. (1973). Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure. *Language Learning*, 23(1), 105-118.
245. O'Malley, J. & Chamot, U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.

246. Ottó, I. (1996). *Magyar Egyetemi Nyelvérzékmérő-Teszt*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.
247. Ottó, I. (2003). A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, 5 (2), 57-64.
248. Ottó, I. & Nikolov, M. (2003). Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 34-44.
249. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
250. Öveges, E. & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf (letöltés: 2019. május 20.)
251. Öztürk, G. & Gürbüz, N. (2013). The Impact of Gender on Foreign Language Speaking Anxiety and Motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-659.
252. Palomo-Duarte, M.; Berns, A.; Cejas, A.; Dodero, J.M.; Caballero, J.A. & Ruiz-Rube, I. (2016). Assessing foreign language learning through mobile game-based learning environments. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals*. 7(2), 53-67.
253. Parry, T. S. & Child, J. R. (1990). Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT, and language proficiency. In Parry, T. & Stansfield, C.W. (eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 30- 66). Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
254. Pask, G. & Scott, B.C.E. (1972). Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4(3), 217-253.
255. Patton, A. (2012). *Work that matters: The teacher's guide to project-based learning*. Paul Hamlyn Foundation, London.
256. Pearce, S.; Power, S. & Taylor, C. (2018). Private tutoring in Wales: patterns of private investment and public provision. *Research Papers in Education*. 33(1) 113-126.
257. Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, Cathy (eds.):

- Handbook of research on student engagement* (pp.259-282). Springer Science + Business Media, New York.
258. Pereira, J.A.; Perurena, I.; Sanz, S. & Gutiérrez, J. (2011). Extending Babelium Project with a revolutionary method for preparing Second Language Speaking exam using Web 2.0 tools in a collaborative way. In T. Bastiaens & M. Ebner (eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2011--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2029-2034). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Lisbon.
 259. Peters, H.E. & Mullis, N.C. (1997). The role of family income and sources of income in adolescent achievement. In Duncan, B.-G. (ed.), *Consequences of Growing Up Poor*. (pp. 340-381) New York: Russell Sage Foundation,
 260. Pimsleur, P. (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. Harcourt, Brace, Jovanovich, New York.
 261. Piniel, K. & Albert, Á. (2020). Motivation and Flow. In Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A. & Ryan, S. (eds.): *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp.579-597). Springer International Publishing, Switzerland.
 262. Platsidou, M.& Sipitanou, A. (2015). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 4(1), 1-14.
 263. Polonyi, T. & Mérő, D. (2007). A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2), 88-107.
 264. Polonyi, T.; Abari, K. & Nótin, Á. (2009). Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. *Alkalmazott Pszichológia*, 11(1-2), 5-29.
 265. Polonyi, T.; Balajthy, D.; Abari, K.; Szabó, F.; Pásku, J. & Buda, M. (2021). Learners' motivation at schools in low SES regions in Hungary. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866687>
 266. Polónyi, I. (2016). *Embri Erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
 267. Poszytek, P.; Gorzelak, M.; Dakowicz-Nawrocka, A.; Płoszajska, G.; Kujawa, B.; Dłużniewski, S.; Płoszaj, T.; Trzcińska, B. & Grabowska, L. (2005).

- Language Education in Poland, Country Report. Language Education Policy File.* Ministry of National Education, Poland.
268. Prensky, M. (2011). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
 269. Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár.* Neteducatio Kft., Budapest.
 270. Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolák az ezredfordulón.* Gondolat, Budapest.
 271. Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
 272. Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
 273. Pusztai, G. (2015). *Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity.* Higher Education Research and Policy (HERP), Peter Lang GmbH, Frankfurt.
 274. Pusztai, G. (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban* (79-96). Partium, Nagyvárad-Budapest.
 275. Pusztai, G. & Verdes, E. (2002). A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, 1, 89-106.
 276. Pusztai, G. & Fényes, H. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, 82(6-7), 567-582.
 277. Pusztai, G. & Nagy, É. (2005). Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio*, 14(2), 360–384.
 278. Pusztai, G. & Szabó, P. Cs. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse: Restructuring Higher Education in Hungary. *European Education*, 40(2), 85-103.
 279. Pusztai, G.; Kovács, K. & Hegedűs, R. (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*. 28 (4), 737-754.
 280. Pusztai, G. & Szigeti, F. (2020). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
 281. Rádai, P. (2003). Országjelentés Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez. In *Nyelvoktatás-politikai arculat 2002-2003* (pp.26-31), Oktatási Minisztérium, Budapest.

282. Reisz, T. (2000). Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra*. 10 (11), 50-62.
283. Réthy, E. & Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
284. Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
285. Rigóczki, Cs. (2016). „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4), 69-75.
286. Rintaningrum, R.; Aldous, C. & Keeves, J.P. (2017). The Influence of Student Background Characteristics on Proficiency in English as a foreign language: Indonesian Context. *JSH*. 10(2), 112-128.
287. Robinson P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 25, 46-73.
288. Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*. 2, 79-95.
289. Rumberger, R. W. (2012). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Academic Trade, United States.
290. Sahinkarakas, S. (2011). Young Students' Success and Failure Attributions in Language Learning. *Social Behavior and Personality*. 39(7), 879-885.
291. Sanda, I.D. (2015). *Fejlesztő értékelés*. Typotop, Budapest.
292. Sanjurjo, J. F.; Blanco, J. & Fernández-CostaLes, A. (2017). Assessing the influence of socio-economic status on students' performance in Content and Language Integrated Learning. *System*, 73, 16-26.
293. Satirepeci, M.; Duran, A. & Ermis, U.F. (2019). A new trend in preparing for foreign language exam (YDS) in Turkey: Case of WhatsApp in mobile learning. *Education and Information Technologies*. 24,2677–2699.
294. Sasaki, M. (1996). *Second Language Proficiency, Foreign Language Aptitude, and Intelligence: Quantitative and Qualitative Analyses*. Lang, New York.
295. Schofield, C. P.; West, T. & Taylor, E. (2011). *Going Mobile in Executive Education. How mobile technologies are changing the executive learning landscape*. Research for Unioin, Ashridge, Berkhamsted.

296. Sebestyén, K. & Hegedűs, R. (2017). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*. 23 (2-3), 21-33.
297. Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
298. Seo, E. H. (2010). *English as a foreign language and cultural capital in South Korea: a mixed method study* (Doktori disszertáció) University at Albany, New York.
299. Shields, R. (1991). *Places of the margin*. Routledge, New York.
300. Shillaw, J. (2017). Language Testing@ 55: A review of 55 years of foreign language assessment. *Academia: Literature and Language*, 10(1), 1-14.
301. Shin, H.W. & So, Y. (2017). The moderating role of socioeconomic status on motivation of adolescents' foreign language learning strategy use. *System*. 73, 71-79.
302. Simon, O. (2006). *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon oktatáspolitikai és módszertan-történeti aspektusból* (Doktori disszertáció) ELTE, Budapest.
303. Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Edward Arnold, London.
304. Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298.
305. Snow, C. & Hoefnagel-Hohle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from language learning. *Child Development*. 49, 1119-1128.
306. Smith, J. R.; Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (eds.): *Consequences of growing up poor* (pp. 132– 189). Russell Sage Foundation, New York.
307. Somfalvi, Z. (2017a): Possible Approaches to the Problem of Not Having a Foreign Language Exam by the end of the University Years. *PedActa*, 6(2), 61-68.
308. Somfalvi, Z. (2017b). Lemorzsolódás nyelvvizsga hiányában. In Kerülő, J., Jenei, T. & Gyarmati, I. (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia:*

- Program és Absztrakt Kötet* (pp.254), MTA Tudományos Pedagógiai Bizottság, Nyíregyháza.
309. Somfalvi, Z. (2018). A rendszerváltás hatása a nyelvoktatásra. In Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (szerk.): *Oktatás, gazdaság, társadalom* (pp.188), HERA, Budapest.
 310. Somfalvi, Z. (2018). Diversity in foreign language learning. *PedActa*. 8(2), 85-91.
 311. Somfalvi, Z. (2019). Az Idegennyelv-oktatás jellemzői néhány Közép Európai Országban. *Módszertani Közlöny*, 9(1), 166-180.
 312. Somfalvi, Z. (2020). The impact of social and cultural capital on the success of language exams. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(1), 66-73.
 313. Somfalvi, Z. (2020). Inquiry of the relationship between the popularity of foreign languages and the learning effectiveness on the basis of OKM2016 database. *HERJ*. 10(1), 85-94.
 314. Somfalvi, Z. (2022) A társadalmi és kulturális tőke hatása a nyelvvizsgaszerezés sikerességére In: János, I. (szerk.) *Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen. Acta Academiae Nyiregyhaziensis*. 6, 434-440.
 315. Sominé, H. O. (2012). 6. évfolyamos tanulók nyelvérzékének és német nyelvi olvasási készségeinek összefüggése. *Pedagógiai Értékelési Konferencia*, 10, 131.
 316. Sparks, R. L.; Patton, J.; Ganschow, L. & Humbach, N. (2012). Do L1 reading achievement and L1 print exposure contribute to the prediction of L2 proficiency? *Language Learning*, 62(2), 473-505.
 317. Spolsky, B. (1995). *Measure Words: The Development of Objective Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
 318. Smit, U. (2010). *English as a lingua franca in Higher Education: A longitudinal study of classroom discourse*. De Gruyter Mouton, Berlin.
 319. Stark, O.; Taylor, J.E. & Yitzhaki, S. (1988). Migration, remittances and inequality: A sensitivity analysis using the extended Gini index. *Journal of Development Economics*, 28(3), 309-322.
 320. Stevick, E. W. (1996). *Memory, Meaning & Method: A View of Language Teaching*. International Thomson Publishing Book Distribution Center, Florence.

321. Stevick, E.W. (1999). Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In: J.Arnold (ed.): *Affect in language learning* (pp.43-57). Cambridge University Press, Cambridge.
322. Stull, J.C. (2013). Family Socioeconomic Status, Parent Expectations, and a Child's Achievement. *Research in Education*. 90(1), 53-67.
323. Sun, Y. (2019). An Analysis on the Factors Affecting Second Language Acquisition and Its Implications for Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*. 10(5), 1018-1022.
324. Sung, H.; Padilla, A. M. & Silva, D. M. (2006). Foreign language education, academic performance, and socioeconomic status: A study of California schools. *Foreign Language Annals*. 39(1), 115-130.
325. Szabó, Cs.M. & Mátó, F. (2015). A munkaerőpiac elvárása: Idegennyelvtudás. Hogyan fejleszthetik hallhatóik idegennyelvtudását a felsőoktatási intézmények. In: András, I.; Rajcsányi-Molnár, M. & Németh, I. (szerk.): *Nyelvi terek* (pp.9-28). DUFF Press, Dunaújváros.
326. Szabó, F. (2020). *A nyelvérték és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulóinál. (Doktori értekezés)*, Debreceni Egyetem, Debrecen.
327. Szabó, F.; Polonyi, T. & Abari, K. (2019). Foreign Language Learning and Low Socio-Economic Status. *PedActa*, 9(2), 37–46.
328. Szabó, F.; Albert, Á. & Csizér, K. (2020). The Effects of Family Background on the Processes of Foreign Language Learning in Hungary. *CEJER*. 3(2), 87-97.
329. Szekeresné, P. E. (2014). Módszertani paradigmaváltás a főiskolai idegennyelv-oktatásban. *Economica*, 46(4), 49-53.
330. Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140- 147.
331. Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba – Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 47-63.
332. Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki, M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp.62) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

333. Szondi, R. (2019). Egyetemisták külföldi munkavállalással kapcsolatos attitűdje. *Taylor*, 11 (2.), 92-100.
334. Szűcs, R. S.; Máté, Z.; László, É. & Földi, K. (2013). A pályakezdő diplomásokkal szemben támasztott nyelvi elvárások felmérése kvantitatív kutatással. *Szolnoki Tudományos Közlemények*, 17, 125-139.
335. Tawfiq, H. (2020). Investigating the Sociocultural Factors That Affect Learning a Second Language (on the Example of English). *International Journal of Linguistics*, 12(4), 81.
336. Teichler, U. (1998). The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in Europe. *European Review*, 6(4), 475-487.
337. Terestyéni, T. (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 9(4), 651-667.
338. Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1).
339. Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115-138.
340. Trebits, A.; Koch, M. J.; Ponto, K.; Bruhn, A. C.; Adler, M. & Kersten, K. (2021). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.
341. Trudgill, P. (1997). *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGyTF Kiadó, Szeged.
342. Tsiplakides, I. (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: the case of teaching English as a foreign language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71–93.
343. Új Keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére (2005). Brüsszel. Forrás: www.nemfi.gov.hu (Letöltés dátuma: 2020 03.15.)
344. Vágó, I. (2000). Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években. *Nyelvtudás, nyelvoktatás*, 9(4), 668-690.
345. Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon (Language learning paths in Hungary). In Vágó, I (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, Budapest.

346. Vámos, Á. (2009). A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszköz ellátottsága és ennek hatása a tannyelvoktatásra. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 5-27.
347. Van der Slik, F. W.; Driessen, G. W. & De Bot, K. L. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*. 22(3), 293-308.
348. Vann, R. J. & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful learners. *TESOL Quarterly*. 24(2), 177-198.
349. Varga, J. (2008). *A tanárok allokációjának hatása az iskolai eredményességre Magyarországon. „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” című kutatási program keretében készült tanulmány.* MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. Forrás: <http://econ.core.hu/file/download/tmatch306.doc>
350. Veroszta, Zs. (2010). A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In Garai, O.; Horváth, T.; Kiss, L.; Szép, L. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 11-36) Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
351. Viberg, O. & Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers and Education*. 69, 169-180.
352. Világ-Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003). TKA Melléklet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003 (4). Forrás: folyoiratok.og.gov.hu (Letöltés dátuma: 2018 09.20.)
353. Wen, Z. & Skehan, P. (2011). A new perspective on foreign language aptitude: Building and supporting a case for “working memory as language aptitude”. *Ilha Do Desterro: A Journal of English language, literatures and cultural studies*, 60, 15-44.
354. Wen, Z.; Mailce, B. M. & McNeill, A. (2015). *Working memory in second language acquisition and processing*. Multilingual Matters, Bristol.
355. Whelan, F. (2009). *Lessons Learned. How Good Policies Produce Better Schools*. MPG Books Group, UK.

356. Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, London.
357. Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press, Philadelphia.
358. Wesche, M. B. (1981). *Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House, Rowley.
359. Zajac, Z. T. & Komendant-Brodowska, A. (2019). Premeditated and Disenchanted: Higher Education Dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management*. 25, 1-16.
360. Zhongyuan, C. W. (2013). *The Use of Multimedia Material in Teaching Chinese as a Second Language and Pedagogical Implications*. Forrás: <http://bit.ly/294tjA7> (letöltés: 2017. 08. 21.)

Forrás

1. Az Európai Unió számára készített köznevelési startégia 2021-2030: <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf> (letöltés: 2021. 10.14.)
2. Európai Bizottság: https://knowledge4policy.ec.europa.eu/node/45648_hu (letöltés: 2020. 04.12.)
3. EF Proficiency Index: <https://www.ef.com/wwen/epi/> (letöltés: 2017. 03.02.)
4. Emberi Erőforrások Minisztériuma: <https://emmiugyfelszolgalat.gov.hu/nyelvvizsga/altalanos-tudnivalok/altalanos-tudnivalok> (letöltés: 2018. 05.11.)
5. Európai Parlament: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hu/sheet/142/sprachenpolitik> (letöltés: 2021. 10. 16.)
6. FELVI: <https://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas> (letöltés: 2018. 04. 16.)
7. Ifjúsági Garancia Program: <https://ifjusagigarancia.gov.hu/hirek/masodik-hir> (letöltés: 2020. 06.25.)
8. IVO: <https://www.ivo.sk/92/sk/uvod> (letöltés: 2017. 12.13.)
9. 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról. Jogtár: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0800137.kor> (letöltés: 2017. 04.25.)

10. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Jogtár:
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (letöltés: 2017 04.25.)
11. 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról. Jogtár: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100155.TV> (letöltés: 2017 04.25.)
12. KSH:
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html#2020bantbbmint114ezervolthallgatvettetadiplomjtanyelvizsgamentestsnekksznhet en> (letöltés: 2021 02.25.)
13. MEN: <http://www.men.waw.pl/patroni-i-przyjaciele/> (letöltés: 2017 12. 20.)
14. OFA:
https://ofa.hu/files/Diplomamento/palyazati_felhivas_termeszetes_szemelyek_reszere_iu.pdf (letöltés: 2017 12.18.)
15. OFA: <https://ofa.hu/hu/diplomamento> (letöltés: 2017 12.18.)
16. Oktatási Hivatal: https://dari.oktatas.hu/fir_stat_pub (letöltés: 2020 11.10.)
17. Oktatási Hivatal:
https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/KER_2002/1%20fejezet_2.pdf (letöltés: 2017 10.20.)
18. Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (letöltés: 2021 02.20.)
19. Oktatási Hivatal: <https://nyak.oh.gov.hu/doc/faqlist.asp> (letöltés: 2017 10.20.)
20. Oktatási Hivatal:
<https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek> (letöltés: 2018 01.20.)
21. Publications Office of the European Union:
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en/format-HTML/source-110951199> (letöltés: 2021 09.18.)