

Doktori (PhD) értekezés tézisei

**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

Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

A disszertációban a nyelvvizsgahiány kérdéskörét vizsgáljuk a hallgatótársadalom egy speciális szegmensére, az abszolvált, de nyelvvizsga hiányában diplomájukhoz nem jutó hallgatók csoportjára fókuszálva. A nemzetközi szakirodalomban a nyelvtudás hiányát elsősorban pszichológiai tényezőkkel magyarázzák, ennek a nézetnek nagy nemzetközi képviselői Gardner, MacIntyre és Ling. A pszichológiai magyarázatmodell dominanciája annak köszönhető, hogy a nyelvtanulási kutatások elsősorban átlagos, középosztálybeli tanulókat vizsgálnak, s figyelmen kívül hagyják a tanulótársadalom területi, társadalmi és kulturális különbségeit. A nemzetközi szakirodalomban az utóbbi évek munkáiban ritkábban, de találkozunk ez utóbbi szempontok vizsgálatával is (Kahn-Horwitz, Goldenberg, és Hackman munkáiban), azonban a hazai kutatások még nem koncentráltak ezekre a tényezőkre. A hiányzó nyelvvizsga okozta karriertörés kapcsán sem vették számításba a társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet és a tanuló kulturális és társadalmi tőkeforrásainak hatásait. Jelen értekezés célja a hallgatók szocioökonómiai státusának és kapcsolati erőforrásainak hatását vizsgálni a nyelvtanulói karrierre és a nyelvvizsgával való rendelkezésre. A nyelvtanulás és nyelvoktatás különböző aspektusaival foglalkozó tudományos diskurzus főbb állításaira és a korábbi kutatások eredményeire támaszkodva építettük fel a kutatásunk értelmezési keretét.

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, 2010; Dörnyei et.al., 2006; Kálmán, 2016; Albert, 2004; Piniel & Albert, 2020). Újabb nemzetközi kutatások azonban rámutattak, hogy a szocioökonómiai háttér az affektív és a kognitív tényezőkön keresztül is befolyásolja a nyelvtanulás kimenetelét. Mivel a szülők az elsődleges érdekeltek a gyermekük tanulmányi eredményességében, óriási szerepet

játszanak benne (Dawadi, 2020). Nemzetközi kutatások kimutatták a szülők szerepének fontosságát a nyelvvizsgára való felkészülés során, s egyértelmű különbség rajzolódott ki a diplomás és az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei között. A szülők nyelvtanulásra történő hatását a szociolingvisztikai kutatások is detektálták (Aslı és Dollar, 2017). A nyelvtanulás folyamatát elemző elméletek és kutatások tapasztalatainak feldolgozása mellett disszertációnkban fontos tényezőként jelenik meg a szociokulturális háttér hatása. Számos tanulmány keresi az összefüggést a társadalmi háttérváltozók és az iskolai eredményesség, illetve a nyelvtudás között. Ezek a szülői iskolázottság jelentőségét hangsúlyozzák (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 stimulációval is jár, hiszen ezek kulturális élményben való részesülése igen alacsony mértékű, tehát az alacsonyabb kognitív stimuláció eredményeképp alábbhagy a tanulási kompetenciák fejlődése is (Neville et.al., 2013; Neville et.al. 2009; Farah & Hackman, 2012; Hackman et.al 2010). A kutatások feladata azonosítani a nyelvtanulási sikertelenség társadalmi-kulturális okai mellett azokat a tényezőket és pedagógiai eljárásmodokat, amelyek képesek felülmúlni a társadalmi háttér hatását.

Négy ország idegennyelv-oktatási rendszerét hasonlítottuk össze különböző szempontok alapján: megvizsgáltuk, 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 nyelvvizsga a felsőoktatásban, és van-e nyelvi kimeneti követelmény a főiskolákon és egyetemeken. Az országok felsőoktatási lemorzsolódási jellemzőit is megvizsgáljuk, bár a tanulmányi kimenetelre vonatkozó adatok különbözőek az adatgyűjtés, a meghatározás, a bemutatás és az általános felhasználás szempontjából. A nyelvvizsga, mint felsőoktatási kimeneti követelmény egyedinek számít Magyarországon, így nincs erre vonatkozó adat a többi vizsgált országban. Az általános nyelvtudásbeli

vonásokat tekintve megállapíthatjuk, hogy a nyugati nyelveket beszélők száma közel azonos a térség három Európai Unió országában. Nyelvi előkészítő osztály csak hazánkban van a vizsgált országok közül, ez lehet az egyik oka, hogy Magyarország az Európai Unióban az egyik olyan ország, ahol a legtöbb nyelvvórát kapják azok a diákok, akik ilyen osztályban tanulhatnak. A térség országainak összehasonlítása szerint egyedül Magyarországra jellemző, hogy kizárólag a közoktatás feladata a nyelvvoktatás, s a felsőoktatás nem feltétlenül vállal részt belőle, noha a kimeneti nyelvvizsga általános követelmény, s a felsőfokú végzettség mellett éppen a nyelvtudás az, ami jelentős mértékben hozzájárul az elhelyezkedési, munkahely szerzési és megtartási esélyekhez.

A középiskolai nyelvi diverzitás legfőképpen az intézmény típusától függ, amely meghatározza a nyelvi órák számát, a nyelvvoktatás 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. A felsőoktatást tekintve a hallgatói diverzitás az előbbieken említetteken túlmenően számos további okból is eredhet, mint az intézmény típusa vagy a presztízse, a képzési terület, valamint a nappali és levelező tagozat. A hallgatók társadalmi összetétele ezek mentén is jelentősen eltér egymástól (Pusztai, 2011).

A nyelvtanulás módja is jelentős egyenlőtlenségeket mutat. A megváltozott technológiai hatások miatt új típusú tanulási formák jelennek meg, melyek újra értelmezik az önszabályozás fogalmi háttérét, 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. A családok társadalmi státusa, a szülők nyelvi kulturális tőkéje azonban eltérő tanulási stratégiákat tesz elérhetővé a fiatalok számára.

Az idegennyelv-tanulás sikertelenségének okait már többen kutatták, azonban mivel a nyelvvizsga, mint felsőoktatási kimeneti követelmény egyedinek számít Magyarországon, nem született sem nemzetközi sem hazai tanulmány ebben a témában. A kutatásunk ezért újdonság értékkel bír a nyelvoktatás-kutatás területén.

Kutatásunk fő kérdéseit a következőképpen foglaljuk össze. Egyrészt milyen demográfiai és szocioökonómiai változók (szülők iskolázottsága, gazdasági és lakóhelyi státusa) vannak hatással a nyelvvizsga megszerzésének esélyére? Második kérdésünk az volt, hogy a nyelvspecifikus társadalmi és kulturális tőke milyen hatással van a nyelvvizsga megszerzésének esélyére. Továbbá 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 nyelvvizsgaszerezés esélyére? Milyen nyelvtanulási stratégiák vannak, s ezek közül melyek növelik a nyelvvizsga megszerzésének esélyét? Végül miben látják maguk a hallgatók sikertelenségük okát?

Hipotéziseink a következők voltak:

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 létre: 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 költségtérítési 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 nyelvtanulási módszertan alkalmazása hozzájárul egyes hallgatói csoportok nyelvvizsgázási eredménytelenségéhez (Nikolov, 2001; Bárdos, 2000).

Az alkalmazott vizsgálati módszerek

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, költségterítéses, nappali tagozatos, és levelezős hallgatókat is. A leíró elemzésen túl a kétváltozós elemzéseinkben kereszttáblát használtunk, a többváltozós elemzésünkben pedig logisztikus regressziót alkalmaztunk.

Az eredmények tényszerű felsorolása

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. A kétváltozós elemzés 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. Végül többváltozós elemzést végeztünk, hogy kiderüljön, egymás hatásának kontrollja alatt milyen hatások bizonyulnak valóban erősnek. A logisztikus regresszióelemzésnél a következő tényezők támogatták szignifikánsan a nyelvvizsgaszerzést: a nem, az anyagi helyzet, a településtípus, az apa nyelvismerete, a középiskola típusa, a nyelvi specializáció, a középiskolai különóra, a nyelvtanulás újrakezdése, és a nyelvtanulást támogató szabadidős tevékenység.

A logisztikus regresszióelemzésből 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.

Az apa nyelvtudása hatást mutat a nyelvvizsgázottságra a logisztikus regresszió-elemzésben, 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 háttérével.

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 nyelvvizsgázottságra hat a középiskola típusa és a középiskolai tanulmányi átlag is a regresszióelemzésünk 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 nyelvvizs-

gával 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 diplomaszerezés 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 nyelvvizsgaszerezésre. Elemzésünkéből kiderül, hogy a nyelvvizsgázottak körében igen magas, majd 40% azok aránya, akik heti rendszerességgel 6-8 nyelvóránban részesültek. 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 költségterítéses 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 költségterítéses, 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 tehát hatással van a nyelvvizsgázottságra.

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 kommu-

nikációs 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.

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*.

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.

Konklúzió

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 tőkéjüknek és

iskolai életútjuknak köszönhető. Sikertelenségükhöz hozzájárultak a közoktatási tanulmányaik során végbemenő nyelvtanulási hibák és egyoldalú stratégiák is.

A nyelvoktatás módszertanának történeti irányzatait áttekintve rámutattunk, hogy alig vették figyelembe a társadalmi és kulturális tényezőket. Kutatási eredményeinkkel arra hívtuk fel a figyelmet, hogy a tanulók szociokulturális helyzetének figyelembevétele megkerülhetetlen a nyelvoktatás szervezeti és módszertani struktúráinak kialakításához. A tanulók és hallgatók kulturális és társadalmi diverzitása miatt a nyelvtanulási eredményesség egyenlőtlenségeinek kiküszöbölése oktatásügyi kihívás, nem megnyugtató megoldás a családokra hagyni a motiválással, az idegennyelvi környezet megteremtésével és egyéb nyelvtanulást támogató tényező biztosításával kapcsolatos feladatokat. Kutatási eredményeink ismeretében a nyelvoktatással foglalkozó kutatásoknak és fejlesztéseknek nem elegendő a továbbiakban a középosztálybeli tanulókra fókuszálniuk.

Kutatási eredményeinkre alapozva indokoltnak látszik megfontolni az alacsony szocioökonómiai státusú tanulók nyelvoktatásának többoldalú támogatását. Egyrészt szükségesnek véljük a szülők támogatását 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 középrétegekből széles körben tapasztalható különórai részvétel hatását. A családtámogatást szolgáló kedvezmények körébe beépíthetők lennének olyan, célzottan nyelvtanfolyamokon, nyelvvizsgafelkészítésen beváltható juttatási elemek, melyek segítségével szintén jelentősen előre lendíthető lenne azon tanulók fejlődése, akiknek a családi háttere 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. Amennyiben a nyelvvizsgára való felkészülést a különböző társadalmi státusú tanulók számára egyaránt lehetővé teszi a köznevelés különböző intézménytípusaiban működő nyelvoktatás, megnyugtatóan bevezethetővé válna a nyelvvizsga megszerzésének feltétele a felsőoktatási

intézményekbe való bejutáshoz is. Mindazonáltal a felsőoktatásban hasznos lenne kötelező nyelvórák bevezetése a nyelvtudás szinten tartása és fejlesztése érdekében.

Hivatkozott szakirodalom

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.

Albert, Á. & Piniel, K. & Lajtai, Á. (2019). Középiskolás diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőíves felmérés tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 25 (2), 27-41.

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.

Andor, M. (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717-728

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.

Bartha, Cs. (2002). Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12 (6-7), 84-93.

Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dawadi, S. (2020). Parental Involvement in National EFL Test Preparation. *RELC Journal*, 51(3), 427-439.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman, London.

Dörnyei, Z. & Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.

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.

Dörnyei, Z. & Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge, New York.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group, New York.

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.

Fehérvári, A. (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.

Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Resercher. *Texas Papers in Foreign Language Educations*, 6(1), 1-18.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.

Gardner, R. (2010). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.

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.

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.

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.

Hunter, J. S. (2017). Mi az a kulturális tőke és hogyan tehető vagyonná? Forrás: <https://mindenkimaskeppegyforma.reblog.hu> (Letöltés dátuma: 2018 11.19.)

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). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427-441.

Jensen, A.R. (1974). Cumulative deficit: A testable hypothesis. *Developmental Psychology*, 10(6), 996-1019.

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.

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.

Ling, C. (2008). Study on affective factors on listening performance of English majors in Xinjiang Agricultural University. *US-China Foreign Language*. 6.

Littlewood, W. (1995). *Foreign and second language learning*. Cambridge University Press, Cambridge.

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.

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.

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.

Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61-73.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.

Polonyi, T., & Mérő, D. (2007). A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2), 88-107.

Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

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.

Rumberger, R. W. (2012). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It.* Academic Trade, United States.

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.

Shields, R. (1991). *Places of the margin.* Routledge, New York.

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. (szerk.): *Consequences of growing up poor* (pp. 132– 189). Russell Sage Foundation, New York.

Terestyéni, T. (2000). Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években. *Educatio*, 9(4), 651-667.



Nyilvántartási szám: DEENK/379/2022.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Somfalvi Zita
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10058160

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

1. **Somfalvi, Z.:** A társadalmi és kulturális tőke hatása a nyelvvizsgaszerzés sikerességére.
In: Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen. Szerk.: János István,
Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 434-441, 2022, (Acta Academiae Nyiregyhaziensis,
ISSN 2416-2981 ; 6.) ISBN: 9786156032515

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

2. **Somfalvi, Z.:** Esélyegyenlőségi szakpolitikák.
Educatio. 24 (4), 141-143, 2015. ISSN: 1216-3384.

Magyar nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (2)

3. **Somfalvi, Z.:** Az idegennyelv-oktatás jellemzői néhány közép-európai országban.
Módszertani Közl. 9 (1), 166-180, 2019. ISSN: 2217-4540.
4. **Somfalvi, Z.:** Diverzitás az idegennyelv-oktatás területén.
PedActa. 8 (2), 85-91, 2018. ISSN: 2248-3527.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

5. **Somfalvi, Z.:** Inquiry of the relationship between the popularity of foreign languages and the learning effectiveness on the basis of OKM2016 database.
Hung. Educ. Res. J. 10 (1), 85-94, 2020. ISSN: 2062-9605.
DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2020.00007>
6. **Somfalvi, Z.:** The impact of social and cultural capital on the success of language exams.
Hung. Educ. Res. J. 10 (1), 66-73, 2020. ISSN: 2062-9605.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/063.2020.00005>

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

7. **Somfalvi, Z.:** Possible Approaches to the Problem of Not Having a Foreign Language Exam by the end of the University Years.
PedActa. 6 (2), 61-67, 2017. EISSN: 2248-3527.





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (2)

8. Somfalvi, Z.: A rendszerváltás hatása a nyelvoktatásra.

In: Oktatás, gazdaság, társadalom : HuCER 2018 : absztraktkötet / kiadja: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 188, 2018.

9. Somfalvi, Z.: Lemorzsolódás nyelvvizsga hiányában.

In: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Program és absztrakt kötet. Szerk.: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza, 255, 2017. ISBN: 9789635088638

Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (2)

10. Somfalvi, Z.: Possible Approaches to the Problem of Not Having a Foreign Language Exam by the end of the University Years.

In: (Un)Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities. Ed.: A. G. Papadopoulos, ESA, Athén, 308, 2017, (ISSN 2522-2562)

11. Somfalvi, Z.: Possible Approaches to the Problem of Not Having a Foreign Language Exam by the end of the University Years.

In: Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017 : Absztrakt kötet, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 191, 2017. ISBN: 9786155657023

További közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

12. Czékmán, B., Szabó, F., Somfalvi, Z., Major, E.: Az IKT-val támogatott probléma-alapú tanulás és lehetőségei az idegennyelv-tanításban.

In: Digitális tanulás és tanítás. Szerk.: Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 69-82, 2017. ISBN: 9789633186657

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

13. Czékmán, B., Szabó, F., Somfalvi, Z., Maior, E.: ICT-Supported Problem-Based Learning.

Possibilities of Applying Problem-Based Learning from Primary School to Higher Education.

PedActa. 6 (2), 41-50, 2016. ISSN: 2248-3527.

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

Debrecen, 2022.08.10.

