

## DIVERZITÁS AZ IDEGENYELV-OKTATÁS TERÜLETÉN

### DIVERSITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Somfalvi Zita

**Abstract:** It has always been obvious that we all think and behave differently, so it is no wonder that many people are concerned about the causes of our differences. Some people think that these differences are mainly for physiological reasons, so differences are inevitable and cannot be altered; others say our environment affects our intellect, character, and properties (Dweck, 2006). Hrubos (2008) defines diversity in education (2008) as diversity within the system, and differentiation is the process in which new units develop within the system. Diversity refers to a state of a variety of units at a given time. However, differentiation is the process that describes its dynamics. I begin my theoretical study with the discovery of secondary school diversity in the field of language teaching in Hungary. Here I distinguish the institutional, social and cultural factors that can cause differences. After that I focus on the types of diversity observed in higher education. Here we can talk about structural diversity (e.g. public or private) referring to the different types of institutions, the diversity of programs announced by the institutions and the diversity of reputations. So the main question of my research is which the dimensions of inequalities that cause dropouts are.

**Keywords:** diversity, foreign language learning, education system, institutional differences

#### 1. Diverzitás a középiskolában

##### 1.1. Intézményi különbségek

Fehérvári (2008) tanulmányában arra mutat rá, hogy a nyelvi előkészítő évfolyamokat mely iskolák vezették be és mely társadalmi háttérrel rendelkező diákok bekerülési esélye a legnagyobb. A szerző összehasonlítja 200 középiskola sajátosságait, 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 presztízsű középiskolák vezették be. A nyelvvizsgázók aránya jelentős eltérést mutat: a magasabb presztízsű iskolákban szinte kétszer nagyobb a nyelvvizsgázók aránya (47%), mint a közepes színvonalúnak vélt intézményekben (26%). Az iskolatípusok tekintetében arra az eredményre jutottak, hogy a szerkezetváltó (hat és nyolc osztályos) és hagyományos gimnáziumok eredményei sokkal jobbák, mint a legjobb szakközépiskoláké. Ezekben az iskolákban majdnem hatszor többen szereznek nyelvvizsgát, mint az alacsony presztízsű 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 (78,5%) (Fehérvári, 2008).

Imre (2007) is hasonló következtetésre jutott tanulmányában. Megállapítja, hogy a nyelvtanulás feltételei középfokon igen különbözőek a választható nyelvek körét, a nyelvtanulási lehetőségek szintjét, a tanárok felkészültségét, a nyelvi csoportok létszámát és összetételét illetően. Meghatározók az intézményi és a helyi szinten érvényesülő tényezők, de a különbségek ezen túlmenően legfőképpen a három képzési program között figyelhetőek meg. Az idegen nyelv oktatásának szintjét illetően azt találta, hogy a középfokú oktatásban az első nyelvet a tanulók átlagosan kétharmada kezdő vagy alapszinten tanulja, amely vélhetően az általános iskolai nyelvtanítás minőségi problémáival és a két

képzési szint nyelvoktatásának szerkezeti különbségeivel van összefüggésben. 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 egytizede érintett. A szakközépiskolákban az alap szintű nyelvoktatás jellemző. A szakiskolákban tanulóknak azonban nincs reális lehetőségük komolyabb nyelvtanulásra. Az idegen nyelvi órák az első idegen nyelv esetében magasabbak, hetente átlagosan 4,08 órát tesznek ki (a gimnáziumokban 4,73, a szakközépiskolákban 4,21, a szakiskolákban 2,85 órát) (Imre, 2007).

Kutatásomban (Somfalvi, 2017) magam is rávilágítok 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. Ezekben az iskolákban maximum heti négy órában tanulja a diák a nyelvet, és sokszor nehézségekbe ütközik az osztály csoportokra való bontása is. Felmerül a kérdés, hogy vajon a szakközépiskolák képesek-e felkészíteni a diákokat 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 rendszerváltás óta a két tanítási nyelvű képzésben részt vevő középiskolák száma is 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, 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 státuszával és társadalmi tőkéjével. Az intézményi különbségeket követően a következőkben vizsgáljuk meg a diákok közötti társadalmi különbségeket is.

## 1.2. Társadalmi különbségek

Széles körben elfogadott tény, hogy a nyelvtudás különböző faktorok hatására alakul ki, tehát nem a tanítás közvetlen eredménye. Megállapították, hogy a faktorok is változhatnak, és ami még fontosabb, hogy egymással interakcióban hatnak (Gardner és MacIntyre, 1993). Bourdieu három tőkeformát említ: „közvetlenül pénzzé konvertálható” (Bourdieu, 1999) gazdasági tőkét, az iskolai sikert eredményező kulturális tőkét, valamint „a társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakadó” (Bourdieu, 1999) kapcsolati, azaz társadalmi tőkét. Coleman (1994) is hasonló tőkeformákról ír, azonban az ő társadalmi tőke elmélete részben különbözik a Bourdieu-jétől. Az 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. 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 hátrányban van (Réthyné és Vámos, 2006).

De mi okozhatja a hátrányokat? Engler (in Pusztai, 2015) tanulmányában rávilágít, hogy a származási család szocioökonómiai és társadalmi státusza, 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 orvossá, jogásszá, mérnökké vagy tanárrá válniuk. Sajnos ezek a tanulók a gyengébb iskolákba

tudnak csak bekerülni és nem érnek el jelentős eredményt (Németh,1997) . A lakóhely tekintetében számtalan vizsgálat rámutatott már, hogy a falusi és kistelepüléseken élőknek az iskolaválasztási lehetőségeik korlátozottak, mely kedvezőtlen helyzetet okozhat számukra.

Földes (1957) szociológus már egészen korán rávilágított arra a tényre, amellyel ma is számos kutató egyetért, hogy a szegényebb társadalmi csoportok alacsony továbbtanulási arányának okai egyértelműen gazdasági, társadalmi és kulturális jellegűek. Persze ebben az időszakban nem ugyanazon okok álltak gondolatainak háttérében, mint a mai kutatóknak, azonban maguk az okok ma is megállják a helyüket.

### 1.3. Kulturális különbségek

Mint azt már a bevezetésben tárgyaltam, 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 Bourdieu (1973) 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.

Mint számos kutató kimutatta, a tanulással kapcsolatos motivációk a kulturális tőkével hozhatók kapcsolatba. Bernstein (1975) is úgy gondolta, hogy a nyelv és 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 (Csapó, 2001).

## 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 (1994) 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. Pusztai (2015) kimutatta, hogy a felsőoktató mentori hatása és hatékonysága meghatározó jelentőséggel bír a sikeresség szempontjából.

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 hosszabb szünet után térnek vissza a formális oktatásba, de a felnőtt hallgató meghatározható életkori csoportok szerint is (21, 25 vagy 30 év feletti), míg nappali tagozatra a legtöbb esetben érettségi vizsga után közvetlenül érkeznek a hallgatók. A tagozatok különbözősége tehát további diverzitást okoz.

## 2.1. Többdimenziós egyenlőtlenség

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.hu](http://www.felvi.hu)). Ezt a követelményt nem tudja bármely középiskolába járó diák teljesíteni. A középiskola-típusok közötti különbségeket már korábban tárgyaltam, 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 nyelvtudás specifikus kulturális tőke vizsgálatok 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 nyelvtanulási sikerességében. A nyelv-specifikus társadalmi tőke, azaz a kapcsolathálóban nyelvtudással rendelkezők éppúgy hatással vannak arra. A felsőoktatási évek folyamán kialakult kapcsolatok éppoly jelentőséggel bírnak, mint a korábbiak. Sőt, ha végigtekintünk az intézményi hatásról szóló empirikus kutatásokon, amellyel több tudományterület is foglalkozik, láthatjuk, hogy a hallgatótársakhoz fűződő kapcsolatok igencsak kiemelkednek (Pusztai, 2011). Ismert az a jelenségként, hogy a közoktatásban a szülők lakóhelyüket és a gyermeküknek az iskolát a szerint választják meg, hogy azzal biztosítsák számára a megfelelő kortárs környezetet, megelőzve ezzel a véletlenszerű diákelosztáson alapuló csoportban való szocializálódást (Coleman és Hoffer 1987).

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. Mint azt már korábban tárgyaltam, 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, és magasabb fizetést kapjanak. Azonban ennek előnye évről évre egyre rohamosabban fogyott, mára pedig már teljesen leszűkült a közszférára (Bárdos, 2003). A versenyszférában már az interjú előtt egy telefonos beszélgetés során leszűrik az idegennyelv-tudás szintjét. Itt nem feltétlenül veszik figyelembe azt, hogy rendelkezik-e valaki nyelvvizsgával, a lényeg, hogy tudjon kommunikációt folytatni az elvárt nyelven.

Cunillera és Missé (2009) szerint egy nyelv megfelelő szintű ismerete hosszú távon megnövelheti 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. Egy automatizált szövegalkotói repertoárból képes olyan mondatok kiválasztására, amelyekkel magához tudja ragadni a szót, és ezzel időt nyerni addig is, amíg gondolkodik (Cunillera és 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 kapunk diplomát.

## 2.2. A lemorzsolódást okozó egyenlőtlenségek

A lemorzsolódás általánosságban véve az a folyamat, melynek következtében a tanuló az oktatási rendszert végzettség hiányában hagyja el. Mindezt valószínűleg egy olyan folyamat előzi meg, melyre nagy hatással van az otthoni és az iskolai környezet, valamint a társadalmi értékek és alapelvek összessége. Tehát ezek mindegyike erősen hat a felsőoktatásból való kiesésre. Az felsőoktatási rendszerből lemorzsolódók esélyei a munkaerőpiacon rosszabbak és lehetőségeik korlátozottabbak. Ez országos szinten a versenyképesség csorbulásához vezethet, további költségeket róva az egész társadalomra.

Teichler (1998), az egyik legfigyelemreméltóbb európai lemorzsolódás-kutató szerint a felsőoktatásból való kilépést leginkább az átmenet-elmélet mentén érdemes értelmezni. A Frank Notestein nevéhez fűződő elmélet kimondja, hogy a születések és halálozások arányának alakulását a technológiai fejlettség és a társadalmi normák befolyásolják. E szerint megkülönböztetünk preindusztriális, átmeneti, indusztriális és posztindusztriális időszakokat. Stark és Taylor (1988), illetve Faragó (1986) a lemorzsolódás okát a szocializáció sikertelenségében látják, azonban Pusztai (2011) úgy véli, hogy éppen a hallgatótársadalom normáinak sikeres befogadása nyomán alakul ki az, amit ha más szemszögből nézünk, az akadémiai normák megszegéseként is értelmezhetünk.

Az Európai Unió, oktatással kapcsolatos stratégiai célkitűzéseinek egyike, hogy a korai iskolaelhagyók, azaz a lemorzsolódók számát 10 százalék alá csökkentsék. Nem csupán az egyetemista populációra vonatkozik ez a törekvés, hanem különböző korcsoportra vonatkoztatva 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 cél, miszerint a 34-40 év közötti felsőoktatással rendelkezők arányát 40% fölé tudják emelni, 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 törekvésből indították el, mellyel azt szeretnék elérni, hogy minden 25 éves kora előtt az oktatásból és foglalkoztatásból kieső fiatal számára négy hónapon belül biztosítani kell a képzésben, a gyakornoki munkában, önkéntes tevékenységben vagy munkavégzésben való részvételt (Jackson, 2013).

Azon kívül, hogy a tanuló a lemorzsolódás következtében végzettség nélkül hagyja el a rendszert, sok más negatív hatással is rendelkezik. Rendszer szinten 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 a rendszerben lappangó, de valós 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. Ezek a dilemmák tehát megnehezítik a kutatás lefolytatását.

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, évfolyamisméltás, stb.), a viselkedés bizonyos aspektusait (pl. korai gyermekvállalás, drog és alkoholfogyasztás, korai szexuális aktivitás), az egyénre jellemző attitűdöket (pl. értékek, önismeret) és a szocioökonómiai háttérrel. 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). Tinto (1975) szerint az egyetemi tanulmányok megszakítása egyet jelent a szocializációs folyamat megszakításával, Bean (1985) pedig a családi és intézményi támogatást emeli ki, mint a lemorzsolódás fő okait.

A felsőoktatás rendszeréből való kiesés egyik fő oka hazánkban a nyelvvizsga hiánya. A felsőoktatásban a végzős hallgatóknak B1 (küszöbszint) vagy B2-es (középszint) szintű nyelvvizsgára van szükségük ahhoz, hogy megkapják a diplomájukat. Mester fokozat megszerzéséhez (MSc/Ma) bizonyos szakokon akár C1-es (haladó) szintű vagy szakmai nyelvvizsgát is kérhetnek.

### 3. Összegzés

Végső következtetésként megállapíthatjuk, hogy a lemorzsolódást okozó egyenlőtlenségek már a közoktatási képzésben fellelhetők főként az intézményi különbségek révén. A nyelvtanulás feltételei középfokon igen különbözőek lehetnek a választható nyelvek körét, a nyelvtanulási lehetőségek szintjét, a tanárok felkészültségét, illetve a nyelvi csoportok létszámát és összetételét illetően. Ezen kívül a nyelvtanuló társadalmi és kulturális tőkéjének is kimagasló szerep tulajdonítható. Ezeknek a tényezőknek hatása van a felsőoktatásba való bejutására és a tanulmányi sikerességükre is. A felsőoktatásból való lemorzsolódást tehát valószínűleg egy olyan folyamat előzi meg, melyben figyelemre méltó szerepe van az otthoni és az iskolai környezetnek, valamint a társadalmi értékek és alapelvek összességének. Tehát ezek mindegyike erős hatással van a felsőoktatásból való kiesésre.

### 4. Felhasznált irodalom

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

Bárdos J. (2003): A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*. 13, 8, 28-39.

Bean, J. P. (1985): A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*. 55,4, 485-540.

Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap és Szépe (szerk.): *Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393-435.

Bourdieu, P. (1973): *Cultural reproduction and social reproduction in knowledge, education and cultural change*. Tavistock, London

Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 391-399.

Burt, R. S. (2000): The network structure of social capital. *Research in Organizational Behaviour*. 22, 345-423.

Coleman, J. S., Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools: The Impact of Communities*. New York Basic Book, New York.

Coleman, J.S. (1994): Social capital, human capital, and investment in youth. *Rationality and Society*. 6, 2, 188-189.

Csapó B. (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 11, 8, 25-35.

Cunillera, T.; Mestres-Missé, A.; de Diego-Balaguer, R. (2009): Neurophysiological mechanisms involved in language learning in adults. *Philosophical transactions of the royal society of London*. Series B, 364, 3711-3735.

Dweck, C.S. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books, New York.

Engler Á. (2015): Családstruktúra és eredményesség. In Pusztai Gabriella, Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Kiadó, Oradea. 75-107.

Faragó S. M. (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

- Fehérvári A. (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Földes F. (1957): *Földes Ferenc válogatott művei*. Tankönyvkiadó vállalat, Budapest.
- Gardner, R.; P. MacIntyre, (1993): On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*. 43, 2,157-194.
- Granovetter, M. (1982): A gyenge kötések ereje: A hálózatelmélet felülvizsgálata. *American Journal of Sociology*.78, 1360-1380.
- Horn, L. J. (1998): *Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year*. National Center for Education Statistics, Washington DC.
- Hrubos, I. (2008): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*. 1,18-31.
- Imre A. (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In Vágó I. (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43-72.
- Jackson, M. (2013): *Determined to succeed? : performance versus choice in educational attainment*. Stanford University Press, Stanford
- Kasworm, C. E. (1993): Adult higher education from an international perspective. *Higher Education*. 25,4, 411–423.
- Németh A.(1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- 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, Frankfurt.
- Réthy E.; Vámos Á. (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Konzorcium, Budapest.
- Rumberger, R. W. (2012): *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press, Cambridge.
- Somfalvi Z. (2017): Possible approaches to the problem of not having a foreign language exam by the end of the university years. *PedActa*. 6, 2, 61-67.
- Stark, O., JE. Taylor, S. Yitzhaki (1988): Migration, remittances and inequality: A sensitivity analysis using the extended Gini index. *Journal of Development Economics*. 28, 3, 309-322.
- Teichler, U. (1998): The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in europe. *European Review*. 6, 4, 475-487.
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 45, 1, 89-125.
- Vámos Á. (2009): A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszköz ellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia*. 109, 1, 5-27.
- [www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli\\_tajekoztato/FFT\\_2019A/3\\_dokumentumok/33\\_tobblepton\\_tok\\_igazolasa/331\\_nyelvtudas](http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2019A/3_dokumentumok/33_tobblepton_tok_igazolasa/331_nyelvtudas) (2018 12. 28.)

## Szerző

**Somfai Zita**, Debreceni Egyetem, Debrecen (Magyarország). E-mail: [z.somfai@gmail.com](mailto:z.somfai@gmail.com)