

ALBERT ÁGNES – CSIZÉR KATA – SZABÓ FRUZZINA

A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon

Family background and foreign language learning in Hungary

The fact that the academic performance of schoolchildren in Hungary is very strongly influenced by their family backgrounds is often cited in connection with PISA surveys (Róbert 2004). Although the effects of the family background have mostly been investigated in connection with basic competences, it is easy to see that they probably also influence foreign language learning, perhaps to an even greater extent (Csapó 2001). The aim of our paper is to provide an overview of those theoretical and empirical effects that have been identified in connection with the effects of family background in Hungary on various aspects of language learning: language choice, individual differences, and language learning success. We are also keen to inspire further studies on several under-researched topics. Studying the effects of the family background is important, as it appears to have a pivotal role in ensuring equal opportunities in language education.

Keywords: family background, milieu, language choice, language learning motivation, achievement

Bevezetés

A családi környezet hatása az iskolai eredményességre fontos kutatási területe a neveléstudományoknak Magyarországon, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy a 2020-ban Debrecen Egyetemen megrendezett Országos Neveléstudományi konferenciának is ez lett a vezető témája. Közismert tény, hogy a szülői háttér hat a gyerekek iskolai teljesítményére, és ez az összefüggés különösen erősnek tűnik Magyarország esetében a PISA-felmérések alapján (Róbert, 2004). Bár a családi környezet hatását elsősorban az alapvető kompetenciák elsajátítása kapcsán vizsgálták korábban, könnyű belátni, hogy ezeknek a tényezőknek az idegennyelv-tanulás során is, sőt talán ebben az esetben még inkább szerepe van (Csapó, 2001). Tanulmányunkban visszatérő fogalom a családháttér-index (CSH-index), mely lefedi a kapcsolatot a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzetét jellemző tárgyak és a tanulást segítő eszközök között (Mártonfi, 2006). Cikkünknek célja, hogy bemutasson néhány jellemző elméleti és empirikus adatot, amelyek az utóbbi években születtek Magyarországon a családi környezet és az idegennyelv-tanulás összefüggéseiről. A téma fontosságát az anyanyelvi kompetenciák terén korábban feltárt erős összefüggések is alátámasztják, valamint az, hogy az elmúlt évtizedekben nem született átfogó munka a családi környezet hatásáról a nyelvpedagógia területén. Ezért különösen nagy szükség van az áttekintésre annak érdekében, hogy ki tudjuk jelölni a fontos kutatási irányokat, amivel talán inspirálóan tudunk hatni a kutatókra, és motiválni őket hasonló tematikájú kutatásokra.

Cikkünk elméleti háttérben áttekintjük a családi háttér szerepét az oktatásban, különös tekintettel a PISA- és PIAAC-vizsgálatok eredményeire. Ezután kitérünk

a nyelvtanulás néhány meghatározó tényezőjére, hogy megalapozzuk a következő részben bemutatott empirikus eredmények ismertetését. Az empirikus részben így a nyelvválasztással, a nyelvtanulás néhány tényezőjével és eredményességével kapcsolatosan feltárt olyan összefüggéseket részletezünk, amelyek esetében meghatározó lehet a családi háttér szerepe. Cikkünk utolsó alfejezetében összefoglaljuk, hogy milyen jövőbeli kutatások segíthetik jobban megértenünk a család szerepét a nyelvtanulás során.

A családi háttér szerepe az oktatásban

Vizsgálódásunk központi kérdése, hogy milyen összefüggések bontakoznak ki a családi háttér és a nyelvoktatás között, azonban a kutatásunk tágabb területe maga az oktatás és családi háttér kapcsolata, ezért fontosnak tartjuk áttekinteni, hogy általában az oktatás területén milyen eredmények születtek, és azokból mit lehetne hasznosítani a nyelvoktatás szűkebb területén. A téma fontosságát jelzi, hogy számos tanulmány keresi az összefüggést a társadalmi háttérváltozók és az iskolai eredményesség között. A családi háttér vizsgálata során úgy tűnik, hogy az anya iskolázottságának jelentőségét kell kiemelni (Peters & Mullis, 1997; Smith, Brooks, Gunn & Klebanov, 1997), melynek hatása erősebb mind az apa iskolázottságának a hatásánál, mind más családi környezeti jellemzőknél. Az otthoni környezetben kiemelkedően fontos szempont, hogy az édesanyák milyen és mekkora szöveggel bírnak, mondanak-e mondókat, meséket, és milyen könyveket olvasnak fel gyerekeiknek, mivel az anyanyelvi beszédhasználat által a kognitív képességeket és a gondolkodásmódot is erőteljesen behatárolja az anyai iskolázottság (Szombathelyiné, 2005). A fent leírt összefüggéssel kapcsolatban nyilvánvalóan szerephez jut a szocioökonómiai háttér, mely olyan demográfiai adatokból nyert változó, mint az egy háztartásra eső jövedelem, a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása. A szocioökonómiai háttér és az iskolai teljesítmény között feltárt összefüggésekben a kutatók rámutatnak a kedvezőtlen hatások felismerésének és esetleges kiküszöbölésének fontosságára is (Lacour & Tissington, 2011). Számos tanulmány bizonyítja, hogy pozitív osztálytermi környezettel, rendszeres és megerősítő szülő-tanári kapcsolattal, valamint a tanterv készségorientált módosításával csökkenthető a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása (Allington, 1991; Shields, 1991; Fodor, Kovács & Somkövi, 2018).

Kutatási eredmények szolgáltatnak bizonyítékot a családi háttér és az iskolai eredményesség kapcsolatáról. Magyarország különösen fontos terepe a kutatásoknak, mert bár a családi háttér és az iskolai eredményesség kapcsolata nemzetközi szinten is ismert tény és minden országban megjelendő tendencia, azonban hazánkban kiemelkedően meghatározó, hogy egy gyermek hová születik (Buda, 2017; Kertesi & Varga, 2005). A családi háttér magyarországi szerepének fontosságát nemzetközi összehasonlításban jól illusztrálja a 2015-ös PISA-felmérés eredményei közül a családiháttér-index (CSH-index) hatása az olvasásteljesítményre. Buda (2017) megállapítja, hogy míg az OECD számos országában a családiháttér-index összefüggése az olvasásteljesítménnyel meglehetősen alacsony, pl. Norvégiában 6%, Észtországban 8%, addig Magyarországon ez az érték meghaladja a 20%-ot. Természetesen minden országban megfigyelhető a szülői háttér, különösen a szülők iskolai végzettségének hatása a

gyermek iskolai eredményeire, mely azért tölt be kiemelkedően fontos szerepet, mivel az említett összefüggés mértéke az átadott kulturális tőke és a nyújtott minta (tanulással kapcsolatos attitűdök, a tudás értéke) által meghatározhatja a gyermek jövőjét (Polonyi, Balajthy, Abari, Szabó, Pásku & Buda, 2021; Buda, 2017).

Az összefüggés fontosságát és erősségét jól mutatja egy másik példa is: a Felnőtt Írásbeliség vizsgálata során Vári és munkatársai (2001) arra jutottak, hogy a családi háttér mellett az oktatás szerepe is kimutatható az olvasás-írásbeli teljesítményben. Vári és munkatársai kutatásukban kiemelték, hogy Magyarországon a szülők alacsony iskolai végzettsége magában hordozza az alacsony képességeket is, ami annak a következménye, hogy a gyermek alacsony szintű írásbeliséggel jellemezhető környezetben nő fel. Kutatásuk rátapint arra a problematikus helyzetre is, hogy a magyar iskola-rendszer nem tudja felzárkóztatni a hátrányos helyzetű tanulókat, és kompenzálni lemaradásait, ami a tanulói eredményességet hosszú távon is befolyásolja. Ezzel szemben a skandináv országokban a családi háttér kompenzálására az iskolai oktatáson keresztül, valamint állami összefogással törekednek (Vári, Andor, Bánfi, Felvégi, Horváth, Krolopp, Rózsa & Szalay, 2001).

A hatás tartósságát jelzi, hogy a felnőtt lakosság (16–65 év) körében végzett PIA-AC-felmérésben a vizsgált országok közül a legerősebb kapcsolat a családi háttér és a szövegértési teljesítmény között Magyarország esetében mutatkozott meg (Lannert & Holb, 2020), mely összefüggés gyakran visszatér a PISA-vizsgálatokban is. Ez a hatás annyira erős hazánkban, hogy jelentéktelenné teszi más, külföldön jelentősnek tartott háttértényezőket (gazdasági változások, családszerkezeti változások) hatását (Lannert, 2003). A kutatások alapján kirajzolódik, hogy műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenség jellemzi a társadalmi egyenlőtlenségeket (Mogyorósi, 2010), mely a hátrányos helyzet szociológiai értelmezését teszi lehetővé. A hátrányos helyzet pedagógiai megközelítésekor Fejes és Józsa (2005) kiemeli, hogy a hátrányos helyzet nem csak szocioökonómiai fogalom, hiszen egy jó anyagi háttérű gyermek is válhat hátrányos helyzetűvé családstruktúra-változás esetén, illetve ha például nyelvi hátrány, megkülönböztetés éri (Réthy, 2004).

A nemzetközi szakirodalom a nyelvi hátrány fogalmát összefüggésbe hozza a kognitív képességekkel, a szövegértés kompetenciájával, valamint különösen a figyelemmel és figyelemmegtartással kapcsolatos problémákkal, melyek eredendően a családi háttérhez, a családi otthonhoz, valamint a hátrányos helyzethez kapcsolhatók (Cedeno, Martinez-Arias & Bueno, 2016). Megfigyelhető, hogy a hátrányos helyzettel járó stressz gyakran eredményez zavart a figyelemben, memóriában, tanulási folyamatokban (Neville, Stevens, Pakulak, Bell, Fanning, Klein & Isbell, 2013; Stevens, Lauinger & Neville, 2009). Farah és Hackman (2012) rámutatnak arra, hogy a hátrányos helyzet velejárója a gyengébb stimuláció is, hiszen az ilyen gyerekek jellemzően csekélyebb számú játékkal és könyvvel rendelkeznek, kevesebbet olvasnak nekik, és minimálisabb kulturális élményben van részük. Az alacsonyabb kognitív stimuláció a tanulási kompetenciák kialakulását is befolyásolja (Farah & Hackman, 2012). A krónikus stressz továbbá negatívan hat a tanulásra, mivel olyan végrehajtó funkciókat befolyásol hormonális szinten az agyban (Hackman, Farah & Meaney, 2010), melyek a problémamegoldás, döntés, tervezés és a munkamemória területekért felelnek.

A nyelvi hátrány tényezője tanulmányunk szempontjából is fontos szerepet tölt be, mivel számos kutatás kiemeli ennek az iskolai teljesítményben betöltött szerepét (Furcsa, 2012; Szabó, 2020). Nótin (2018) megállapítja, hogy anyanyelvi hátránként értelmezhető, amikor a gyerekek anyanyelvi kompetenciája elmarad az adott életkorban elvárt szinttől. Fejes és Józsa (2005) rámutat, hogy a gyermekek nyelvi hátránya az alacsony anyai iskolázottság következménye, s ennek következményeképp az anya iskolai végzettségének növekedésével csökken a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Oláh Őrsi (2005) a nyelvi hátrányt nem oktatásszociológiai szempontból közelíti meg, hanem szociolingvisztikaiból. Kiemeli, hogy a nyelvi hátrány legfontosabb következménye az általános szövegértésben tapasztalható, hiszen pragmatikus nyelvhasználóként nyelvi hátrányból indulva szinte lehetetlen a felzárkózás. A nyelvi kompetencia mérése során folyamatosan nő az iskolatípusok közötti különbség. Oláh Őrsi kiemeli, hogy a kompetenciamérések alapján a szövegértés és az iskolai összteljesítmény összefügg. Réger (2002) munkájában a hangsúlyt a kulturális beágyazottságra helyezi, aminek a szocializáció révén kiemelkedő szerepe van a nyelvi hátrány leküzdésében:

„a társadalmi-kulturális tudás és a nyelvi-nyelvhasználati tudás elsajátítása egymással szorosan összefüggő folyamatok, a szocializáció részben a nyelv, a nyelvhasználati szabályok elsajátítása útján megy végbe. Az út a nyelvhez tehát – út a világhoz is egyben: elválaszthatatlan része annak a fejlődési folyamatnak, amelynek során a kisgyermek képessé válik társadalmi környezete nyelvi és viselkedési szabályainak a megértésére, értelmezésére, majd nyelvi és nem nyelvi magatartásában maga is meg tud felelni az őt körülvevő felnőttek elvárásainak” (Réger, 2002, p. 87).

Magyarországon a családháttér-index és oktatás problematikus viszonyát gyakran áthatja a szegregáció jelensége és elemzése (Kertesi & Kézdi, 2005), a kisebbségek helyzete (Havas, Kemény & Liskó, 2002), a hátrányos helyzet és az iskolai eredményesség kapcsolata (Csapó, 2003; Vágó, 2002). A hátrányos helyzet definiálása szintén komplex, hiszen ahogy Fejes és Józsa (2005) rámutat, a fogalom tág és relatív, ahol az okok, a körülmények és a tünetek nemritkán egybemosódnak: azokat a tényezőket és kedvezőtlen körülményeket sorolja ide a neveléstudomány, melyek akadályozzák az iskolai eredményességet, mint például a tanulmányunkban is meghatározó szerepet játszó szülői iskolai végzettség.

Jól látható, hogy a családi háttér kiemelkedően fontos szerepet tölt be az oktatásban, ugyanakkor a nyelvoktatásban talán még szembeötlőbb ez a jelenség. Érdemes egy, az 1990-es évek végén készült oktatásszociológiai kutatást áttekintenünk. Andor (2000) elemzése alapján az 1997-ben végzett kérdőíves kutatásból egyértelműen kirajzolódik az az eredmény, miszerint Magyarországon a szülők, különösen az édesanya iskolai végzettsége dominánsan befolyásolja az idegennyelv-tudást. A vizsgálat eredményei közül érdemes megemlíteni, hogy míg a nyolc osztályt végzett édesapák 97%-a egyáltalán nem beszélt idegen nyelvet, addig az egyetemet végzett apák csupán 31%-a állította magáról, hogy nem rendelkezik idegennyelv-tudással. Hasonló értékek rendelkeznek az édesanyákhoz is, alátámasztva azt a megállapítást, miszerint a magasabb iskolai végzettség magasabb idegennyelv-tudással is jár (Andor & Liskó, 2000; Novák & Fónai, 2020).

A nyelvtanulást meghatározó néhány lehetséges tényező

Magyarországon 4. osztálytól kötelező megkezdeni az első idegen nyelv tanulását az általános iskolában, amit iskolatípustól függően követhet később egy második idegen nyelv is (NAT, 2020). Egy korábbi országos vizsgálat adatai szerint ugyanakkor sok iskolában a gyerekek már első osztálytól elkezdi az idegennyelv-tanulást (Albert, Tankó & Piniel, 2018). A nyelvtanulás kezdetének korábbi időpontra tolódása ugyanakkor problémákat vet fel abból a szempontból, hogy a NAT csak a 4. osztálytól szabályozza a nyelvoktatást, így az első három évfolyamban történő idegennyelv-oktatás tartalmi és formai kereteiről szinte semmilyen információ nem áll rendelkezésre (Öveges & Csizér, 2018), mindössze annyit tudunk, hogy a gyerekek többsége nem 4. osztálytól kezd idegen nyelvet tanulni.

Valószínűsíthető, hogy az idegennyelv-oktatás minél alacsonyabb évfolyamokon történő bevezetésének egyik célja az, hogy az iskolát vonzóvá tegyék a gyermeküket az adott intézménybe irató szülők előtt, így a jelenség összefüggésben áll a családi háttérrel. A szülők korai és minél hatékonyabb nyelvoktatás iránti preferenciáit jól tükrözi az a tény, hogy Magyarországon a kéttannyelvű általános iskolák „alulról szerveződő társadalmi kezdeményezésre” (Kovács & Trentinné Benkő, 2020, p. 152) jöttek létre, tehát a gyermekük nyelvoktatását szívükön viselő szülők szerepe jelentősen hozzájárult az iskolatípus megszületéséhez. Bár tudomásunk szerint Magyarországon eddig nem születtek olyan empirikus kutatások, melyek a szülők vélekedéseit vizsgálták volna gyermekük nyelvtanulásával kapcsolatban, nem zárható ki, hogy a szülők korai kezdettel kapcsolatos lelkesedése részben azokon a széles körben ismert, bevándorlókkal kapcsolatos megfigyeléseken alapulnak, miszerint a bevándorlók fiatal gyermekei legtöbbször anyanyelvi szinten sajátítják el az új nyelvet, míg szüleiknek ez a legritkább esetben sikerül. Bár ezek a megfigyelések már a nyolcvanas években empirikus adatok által is megerősítésre kerültek második nyelvi környezetben (Johnson & Newport, 1989; Patkowsi, 1980) és azóta is számos kutatás tárgyát képezik (Bylund, Hyltenstam & Abrahamsson, 2021; DeKeyser, 2013), a kutatási eredmények relevanciája a magyarhoz hasonló idegennyelvi környezetben és az itt fennálló közoktatási keretek között erősen megkérdőjelezhető (Lambelet & Berthele, 2015; Lightbown & Spada, 2020; Munoz, 2010). Természetesen van lehetőség nyelvtanulásra a közoktatási kereteken kívül is (azt megelőzően vagy azt kiegészítve), ugyanakkor ez komoly anyagi vonzatokkal jár, így a családi háttér szerepe minden bizonnyal ezen nyelvoktatási lehetőségek igénybevétele során is hangsúlyosan érvényesül.

A nyelvtanulás kezdetekor, a kezdési időpont esetleges elöretelése mellett, a szülő természetesen nyelvet is választ, választása pedig személyes preferenciái mellett minden bizonnyal tükrözi az adott nyelv hasznosságával kapcsolatos elképzeléseit. Nézetünk szerint a szülők nyelvtanulással kapcsolatos döntéseikkel gyermekük minél jobb érvényesülését igyekeznek elősegíteni, valamiféle előnyt biztosítva számukra idegen nyelveket nem beszélő társaikhoz képest. Ezért feltételezhető, hogy egy általuk valamilyen szempontból hasznosnak vélt nyelv tanulását fogják támogatni, bár elképzelhető, hogy döntésükben más, egyéni preferenciák is szerephez jutnak.

Az idegen nyelvet ugyanakkor a gyermeknek kell elsajátítania, a nyelvtanulási folyamat során pedig sokféle, a nyelvtanulási sikerességet befolyásoló tényező juthat

szerephez, melyeket összefoglaló néven egyéni változóknak nevezünk. Alkalmazott nyelvészeti berkekben a nyelvtanulás sikerességét legnagyobb mértékben befolyásoló két egyéni változónak a nyelvérzékét és a motivációt tartják (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015). A kutatók a nyelvérzékét többféle kognitív összetevő olyan konstellációjának tekintik, melyek gyorsabbá és könnyebbé teszik a nyelvtanulást (Carroll & Sapon, 1959). Carroll (1981) klasszikus elmélete szerint a nyelvérzék négy összetevőből áll, melyek a következők: a fonetikai kódolás képessége, az induktív nyelvtanulás képessége, a nyelvtani érzékenység és az asszociatív memória. A magyar nyelven elérhető nyelvérzék-mérő tesztek, a MENYÉT (Ottó 2002) valamint ennek fiatal nyelvtanulóokra adaptált verziója (Kiss, 2004; Kiss & Nikolov, 2005) is ezeket a komponenseket méri. Az utóbbi években elsősorban a munkamemóriával (Baddeley, 1986) bővült azon komponensek köre, melyeket összefüggésbe hoztak a nyelvérzékkel (Miyake & Friedman, 1998). Ugyanakkor kezd teret nyerni a nyelvérzék konstruktumának egy olyan dinamikus felfogása is, mely szerint a nyelvtanulóok eltérő nyelvérzék profiljai csakis a nyelvtanulási feladat mentén, az oktatási folyamat kontextusába helyezve értelmezhetők megfelelően (Robinson, 2012). Mivel a nyelvérzék esetében egy alapvetően kognitív változóról beszélünk, így a szülői hatások ebben mind az öröklés, mind pedig a környezet révén szerephez juthatnak.

A másik, a nyelvtanulás sikerét erősen befolyásoló egyéni változó a motiváció. A motiváció azt határozza meg, hogy valaki miért is végez egy adott tevékenységet, mennyi ideig tart ki mellette, és mekkora erőfeszítést tesz érte (Dörnyei & Skehan, 2003). Bár a motivációt alapvetően affektív változónak tartják, a nyelvtanulási motivációt leíró elméletek általában elég összetettek, és több tényező együttes hatásával számolnak. Az egyik ilyen tényező a nyelvtanulási milió, mely a nyelvtanuló szűkebb szociális környezetét írja le, és éppen ezért nemcsak családi, hanem baráti kapcsolatok is magában foglal. A milió fogalma már a motivációs kutatások korai szakaszában is szerepet kapott (Gardner, Smythe & Clement, 1979), és a nyelvtanulást befolyásoló fontos hatásként jelenik meg későbbi kutatásokban is (Csizér & Galántai, 2012; Dörnyei, Csizér & Németh, 2006; Kormos & Csizér, 2010).

A nyelvtanulóhoz képest külső, és így potenciálisan a szülőktől származó, hatások érhetők tetten Deci és Ryan (1980) öndeterminációs elméletében is. Itt az extrinzik motiváció fogalmával írják le azt a helyzetet, amikor a motiváció elsődlegesen külső forrásból ered. Az extrinzik motiváció azonban az önszabályozás folyamatán keresztül integrálható az énbe, így részben belsővé tehető, ugyanakkor még ebben az integrált formában is külső hatásnak tekintendő, hiszen nem az egyén saját belső késztetéseiből fakad. Bár az elméletet a nyelvtanulási motiváció kutatói (Noels, Lou, Vargas Lascano, Chaffee, Dincer, Zhang & Zhang, 2019) is előszeretettel használják, valójában a szocializáció teljes folyamatára alkalmazható.

A szülői hatások szintén tetten érhetők Dörnyei (2005, 2009) Második Nyelvi Motivációs Énrendszer elméletében. Ebben az elméletben Dörnyei lehetséges énekkel és hatásaikkal magyarázza a nyelvtanulási motivációt. Elméletében kitüntetett szerepe van az Ideális Második Nyelvi Énnek, ami valójában a nyelvtanuló jövőbeli vágyait és reményeit fejezi ki: ez az egyén nyelvtanulói ideális énje, ami felé törekszik. Az elméletben szereplő másik lehetséges én az úgynevezett Szükséges Második Nyelvi Én, ami a nyelvtanulóval fölérendelt viszonyban álló személyek (szülők, tanárok) által

alkotott jövőbeli énkép. Ezt az énképet azonban a nyelvtanuló nem tette belsővé, nem érzi teljesen magáénak, így a nyelvtanulásra kifejtett hatása is nehezebben jósolható. A modell harmadik pillére a Nyelvtanulási Tapasztalatok, ami a nyelvtanulási helyzetben rejlő motivációs lehetőségeket írja le. Ebben a modellben a szülői hatások közvetítésének terepe egyértelműen a Szükséges Második Nyelvi Én.

A nyelvtanulással kapcsolatban szintén felmerül az eredményesség kérdése, aminek meghatározása már önmagában összetett feladat. A nyelvtanulásban érintett szereplők – nyelvtanuló, szülő, tanár, intézmény – különbözőképpen határozhatják meg a sikert, amihez ennek megfelelően különböző mérőszámok tartozhatnak. Így tehát mikor a családi háttér, illetve a szülői hatások nyelvtanulási eredményességére kifejtett hatását szeretnénk vizsgálni, nem egyértelmű, hogy vajon a megszerzett érdemjegyeket, a kompetenciamérés eredményeit, a sikeres nyelvvizsgákat vagy esetleg a nyelvtanuló szubjektív elgondolásait (siker vagy kudarc érzetét) kell-e vizsgálni. Bár a nyelvtanulás eredményességének témájával kapcsolatban léteznek kutatások hazánkban (lásd pl. Nikolov & Víg, 2012-es összefoglalóját), a családi háttér szerepét a kutatások töredéke említi.

Empirikus eredmények a családi háttér és idegennyelv-tanulás összefüggéseiről

Nyelvválasztás

A nyelvválasztás szerepének különös fontossága van a nyelvtanulás során, nemcsak azért, mert évekre megalapozhatja a tanulók motivációját, illetve erodálhatja azt (Csizér & Lukács, 2010), hanem azért is, mert a korai nyelvtanulási tapasztalatoknak és élményeknek hosszú távú hatása lehet (Csizér, 2020). Ennek ellenére viszonylag kevés kutatásban találunk mérési eredményeket ebben a témában. A kevés kivételek egyike Nikolov Marianne és Csapó Benő vizsgálatsorozata, amelyben szisztematikusan mérték a nyelvválasztás esetében a családi háttér hatását, és arra voltak kíváncsiak, milyen különbségek találhatók az angol és németet választó tanulók között. Eredményeik rámutattak arra, hogy a magasabb társadalmi-gazdasági helyzetű családok tanulói gyakrabban kezdtek angolul tanulni az általános iskolában, míg az alacsonyabb státuszú családok gyerekei gyakrabban tanultak németet (Nikolov & Csapó, 2018; lásd még: Nikolov & Józsa, 2003, 2006).

A fenti összefüggést magyarázhatja az, hogy feltételezések szerint Magyarországon az idegennyelv-választást számos olyan tényező is befolyásolhatja, ami más országokban esetleg nincs jelen (lásd, pl.: Nikolov, 2009). Különösen a hátrányos helyzetű régiók sajátossága az, hogy az idegennyelv választásakor a kisiskolásokat, különösen a tanulási nehézséggel küzdőket, hátrányos helyzetűeket helyezik a német csoportokba (Szabó, 2020). Csapó Benő (2001) szerint az alábbi faktorok befolyásolják a nyelvválasztást:

- az ország mely részén tanul a tanuló,
- milyen nagyságrendű településen lakik,
- milyen az anya (illetve a szülők) iskolai végzettsége,
- a tanulók képességeinek fejlettsége és teljesítményük a tesztfeladatsor alapján.

Petneki (2001) megállapítja, hogy jellemzően azok tanulnak angolt, akik nagyobb településen élnek, és édesanyjuk iskolai végzettsége magasabb. Szabó (2020) kutatásában interjúeredményekre támaszkodva rámutat arra a jellemzően hátrányos helyzetű régiókra igaz jelenségre, hogy a gyengébb tanulók általában a németes csoportba kerülnek általános iskola alsóbb osztályaiban.

Dörnyei, Csizér és Németh (2006) vizsgálata nem a kezdeti nyelv választást térképezte fel, hanem azt, hogy az általános iskola utolsó évében milyen tényezők hatnak a tanulók középiskolai nyelv választására. Eredményeik alapján látszik, hogy a családi környezet több tényezőn keresztül is hat a nyelv választásra, a mérések alapján közvetett módon. Strukturális modellezés alapján azt találták, hogy a milió, vagyis a szűkebb szociális környezet, azaz a család és a kortársak, hatnak a motivációs elképzelésekre, amelyek aztán befolyásolják a nyelv választást. Ugyanebben a modellben a milió összefüggést mutatott még a tanulók nyelvi önbizalmával és a második nyelvi közösség vitalitásának megítélésével is, így az eredmények jól példázzák, hogy a családi környezet milyen komplex módon tudja kifejteni hatását. A testvérek szerepe Kormos és Csizér (2005) kutatásában is kirajzolódott, az interjúk során egyes tanulók arról számoltak be, hogy a testvérük tanulta a nyelvet, náluk látták a tankönyvet, és ők így kaptak kedvet hozzá.

A közoktatásban tanuló diszlexiás nyelvtanulók nyelv választásával kapcsolatosan is léteznek magyarországi kutatási eredmények. A nyelv választást diszlexiás tanulóknál nemcsak az egyes nyelvekhez kapcsolódó szülői meggyőződések befolyásolhatják, hanem a tanúlással kapcsolatos vélekedések is, amelyek közül a helyesírással kapcsolatos nehézségek tűnhetnek meghatározónak. A diszlexiások esetében a kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy számukra könnyebbek lehetnek azok az idegen nyelvek, amelyek helyesírása átláthatóbb, transzparensabb, pl. a német könnyebb, mint az angol (Kormos & Csizér, 2010). Azonban Kontráné Hegybíró és Kormos (2010) iskolákat összehasonlító vizsgálata során azt tapasztalta, hogy bár voltak iskolák, amelyek követték ezt a megfontolást, és németet vagy olaszt kínáltak a diszlexiás diákoknak, azonban volt olyan iskola is, amely az angolt választotta, lingua franca státusza miatt.

Tanulási nehézséggel küzdők esetében meg kell említenünk a felmentés témáját is: szükséges lenne megvizsgálni, hogy milyen esetekben és miért döntenek úgy a szülők, hogy gyermekük számára megfelelőbb lenne, ha felmentést kaphatna az idegen nyelv tanulása alól. Bizonyosnak látszik, hogy hosszú távon a felmentésnek inkább negatív hatása van, hiszen az idegennyelv-tanulás Magyarországon fontos feltétele lehet a munkaerő-piacon való elhelyezkedésnek és az életben való boldogulásnak. Így valójában a felmentés helyett arra kellene törekedni, hogy a tanulási nehézségekkel küzdőket olyan módszerekkel tanítsuk nyelvekre, amelyek segítségével ők is szert tudnak tenni használható nyelvtudásra.

A nyelvtanulás néhány meghatározó tényezője

Dörnyei, Csizér és Németh (2006) országos vizsgálata nemcsak a nyelv választás kérdését vizsgálta, hanem az egyes nyelvekkel kapcsolatosan azt is, hogy a tanulók mennyi erőfeszítést hajlandóak tanulásukra fordítani, és ezt a szociális környezet mennyire befolyásolja. Összehasonlító eredményeik alapján egyértelmű kép rajzolódik ki, amely

szerint különbség van a milió szerepének az erősségében a különböző nyelvek esetében, és a pozitív hatás egyértelműen az angol nyelv esetében a legerősebb mind a diák nyelvtanulási önbizalmát, a nyelvek vitalitását és az instrumentális motivációt illetően is. Bár az idézett eredmények nem a legfrissebbek, de mindenképpen problémásnak tűnnek annak fényében, hogy nagyon sok középiskolás két nyelvet tanul egyszerre, amelyek közül a nem angol nyelv tanulásának hatékonyságát csökkentheti a család támogató szerepének a hiánya.

Csizér és Galántai (2012) kutatásukban azt térképezték fel, hogy miként befolyásolják a tanárok és szülők a tanulói énképeket és azon keresztül a nyelvtanulási motivációt. Strukturális elemzésen alapuló eredményeik alapján szembetűnő volt, hogy a szülői befolyásnak sokkal nagyobb és sokrétűbb a hatása, mint a tanárinak. Dörnyei (2005, 2009) Második Nyelvi Motivációs Énrendszer elmélete alapján a tanulók Ideális és Szükséges Második Nyelvi Énképét, illetve a Nyelvtanulási Tapasztalatokat mértük. A tanárok hatása a nyelvtanulási tapasztalatok esetében volt szignifikáns, míg a szülők mindhárom tényezőre szignifikáns hatással voltak. Az eredményekből több következtetést is levontak a szerzők. Úgy tűnik, hogy a nyelvtanulási tapasztalatok és élmények az iskolai oktatás vonatkozásában is társasan konstruáltak, amely folyamat során meghatározó szerepe van a szülőknek. A nyelvtanulási énképek kapcsán nem meglepő, hogy külső motivációs tényezőként a szülők erős befolyással bírnak a Szükséges Második Nyelvi Énkép kialakítása során. Azonban az a tény, hogy szerepük jelentős a hosszabb távú jövőbeli elképzeléseket is magában foglaló Ideális Második Nyelvi Énkép esetében is, felveti a szülők lehetséges szerepét a motivációs tényezők internalizációjában. A motiváció öndeterminációs elméletei alapján (Noels, Lou, Vargas Lascano, Chaffee, Dincer, Zhang & Zhang, 2019) tudjuk, hogy a motivációs folyamat során kiemelkedően fontos, hogy a különböző motívumokat mennyire teszik belsővé a nyelvtanulók, mert így erősödik a motiváció pozitív hatása, mely folyamatot ezek szerint a szülők is erősíteni tudják.

A milió szerepét diszlexiás nyelvtanulók esetében is vizsgálták hazai kutatások mind kvalitatív, mind kvantitatív adatok segítségével (Kormos & Csizér, 2010). Az eredmények ellentmondásos képet rajzoltak ki a tekintetben, hogy mennyire van pozitív szerepe a családnak a diszlexiás tanulók nyelvtanulási folyamatainak segítségével (Csizér, 2010). Míg a kvalitatív adatok alapján a családi segítség alapvetően fontosnak tűnt a diszlexiások esetében, és annak hiánya egyértelműen tanulási kudarcokhoz kapcsolódott, a kérdőíves eredmények ezt nem erősítették meg. A kvantitatív adatok alapján az látható, hogy a diszlexiás diákok kevesebb segítséget kaptak családjuktól, mint nem diszlexiás társaik, és a különbség különösen szembetűnő volt a német nyelv tanulóik esetében.

A nyelvtanulás eredményessége

Ahogy korábban már említettük, a nyelvtanulás eredményessége alapvetően egy nehezen definiálható, komplex fogalom. A definíciót árnyalja, hogy kinek a szempontja kerül előtérbe a nyelvtanulás eredményességének értelmezésekor. A nyelvtanuló, a nyelvtanár, a szülő, valamint az intézményvezető más elvárásokkal közelítheti meg a

terminust: nyelvvizsga, érettségi, intézményi hozzáadott érték, intézményi statisztika, nyelvi előrehaladás egy tanulási nehézséggel küzdő tanulónál?

Józsa és Nikolov (2005) tanulmányából kiderül, hogy a szülő iskolázottsága szignifikánsan meghatározza a nyelvtanuló nyelvi eredményességét az angol és német nyelvi órákon. Kutatásuk alátámasztja a felvetést, miszerint a szülő magasabb iskolai végzettsége jobb nyelvi eredményességet jelent. Ahogyan korábban az iskolában tanulható idegen nyelv választásának vizsgálatakor megállapítottuk, az angol nyelvet tanulók magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkeznek, ami magyarázhatja a jobb nyelvtanulói nyelvi teljesítményt (Csapó & Nikolov, 2002; Józsa & Nikolov, 2005).

Szabó (2020) hátrányos helyzetű tanulók körében végzett ifjúsági (6. osztályosok) nyelvérzékkutatása (N = 385) során vizsgálta a nyelvi eredményességre ható faktorokat. Vizsgálatának fókuszában az anyai iskolázottság és a nyelvérzék, valamint a nyelvi eredményesség összehasonlítása állt. A nyelvi eredményesség tekintetében az angol nyelvi felmérőn és az ifjúsági nyelvérzékteszten túl olyan eredményességi faktort is figyelembe vett, mint a tanuló elmúlt félév végén szerzett érdemjegye (Szabó, Polonyi & Abari, 2019). Továbbá a 2018. évi Országos Idegennyelvi Kompetenciamérés (OKM) telephelyi adatait lekérdezve feltárta az intézményi idegennyelv-oktatás eredményességét, amely jó alapot biztosított az intézményi szintű összehasonlításokhoz, és ami különösen fontos lehet egy hátrányos helyzetű régióban.

Szabó (2020) egyik eredményeként feltárta, hogy az 5. és 6. osztályos hátrányos helyzetű tanulókat vizsgálva három tanulói csoport különíthető el klaszteranalízissel, melyek a „jók”, „közepesek” és „gyengék” elnevezést kapták, kiválóan jellemezve a teljesítmény három fokozatát. Mivel jelen tanulmány fókuszában a családi háttér szerepe áll, érdemes áttekinteni a klaszterek szociális csoporthoz viszonyított eloszlását. A legrosszabb szociális helyzettel jellemezhető csoportban a közepesen teljesítők mellett a gyengék aránya jelentős, miközben a legjobb szociális helyzetű csoportban a jól teljesítők aránya felülreprezentált. A családi háttérrel, azon belül is az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva kirajzolódik, hogy jellemzően az egyetemet/főiskolát végzett édesanyák gyermekei teljesítenek a legjobban a nyelvi eredményességi vizsgálatokon. A leggyengébb eredményt azok a tanulók nyújtják minden területen, akiknek az édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola (Szabó, 2020).

További kutatási irányok

A szakirodalmi áttekintés alapján jól látszik, hogy számos feladat vár még a nyelvpedagógia kutatóira Magyarországon, ha részletesen fel akarják térképezni a családi környezet és a nyelvtanulás kapcsolatrendszerét. A nyelvtanulási folyamat minden egyes lépéséhez szükség lenne kurrens adatokra, amelyek informálhatnák a tudományos közösséget, a nyelvtanárokat és a döntéshozókat. A nyelvtanulás folyamatával kapcsolatos konkrét kérdések tisztázása mellett fontos lenne feltárni azokat a szülői vélekedéseket és más tényezőket is, melyek a nyelvtanulás megkezdésének időpontját meghatározó döntés meghozatalához kapcsolódnak. Hiszen már a kevés rendelkezésre álló adat alapján is világosnak tűnik, hogy ellentétben a NAT szabályozásával (NAT, 2020), a Magyarországon idegen nyelvet tanuló gyermekek közül sokan nem

4. évfolyamon kezdi a nyelvtanulást (Albert, Tankó & Piniel, 2018), ami feltehetően összefüggésben áll családi háttérükkel.

A nyelvválasztás tekintetében jó lenne az első és második nyelv kapcsán is friss adatokat gyűjteni, és a nyelvtanulással kapcsolatos döntésekhez kapcsolódó szülői képzetek feltárására is hangsúlyt fektetni. Az egyéni különbségek esetében csupán a motiváció kapcsán vannak kutatási eredmények, ugyanakkor elméletileg megalapozott módon kellene további változókat is vizsgálni. A nyelvtanulási eredményesség és a szülői háttér kapcsolatáról szintén nagyon kevés az elérhető tudás, nincsenek információink, hogy a családok mit tekintenek sikernek a nyelvtanulás kapcsán, és mi a véleményük a használható nyelvtudás és a nyelvvizsgák fontosságáról. Az eredményesség kapcsán mindenképpen kutatási erőfeszítéseket kellene tenni a nyelvvizsgák hatásának szélesebb körű feltérképezésére (Csizér & Öveges, 2019).

A tanulási folyamat tartalmának vizsgálata során nem szabad elfelejtkeznünk az explicit és implicit tanulás (Ellis, Loewen, Elder, Erlam, Philp & Reinders, 2009) formáinak és tartalmának feltérképezéséről és a családi környezettel való kapcsolatuk vizsgálatáról. Kutatásokat kellene folytatni azzal kapcsolatban, hogyan hat a családi környezet a két, egymást kiegészítő folyamatra. Feltételezésünk szerint a családi környezet hatása különösen erős lehet az implicit tanulás esetében, hiszen itt elsősorban a formális oktatási keretek kívüli tapasztalatoknak lehet hatása. Ezek nagyon változatosak lehetnek a különféle családi háttérrel rendelkező tanulók esetében, ugyanakkor nem világos, hogy pontosan milyen hatásmechanizmusok működnek, és azoknak milyen eredményei vannak. Bár az iskolán kívüli nyelvtanulás motiváló hatásairól már állnak rendelkezésünkre adatok (lásd pl. Józsa & Imre, 2013), a családi háttérrel való összefüggések vizsgálata hiányzik.

Ami a módszertani megközelítésmódot illeti, a hagyományos kvantitatív/kvalitatív dichotómiától eltávolodva, egyre nagyobb teret kap a nyelvpedagógiai kutatásokban a dinamikus rendszerelmélethez kapcsolódó felfogás (Ortega & Han, 2017). Úgy véljük, hogy a családi környezet hatásainak komplex vizsgálata esetében különösen hasznos lenne a komplex dinamikus rendszerkutatások eszköztárát felhasználni, amelyek segítségével pontosabb képet kaphatnánk az ebben szerepet játszó rendkívül összetett folyamatokról. Érdekes lenne például családi háttérváltozókat is bevonni az olyan, a nyelvtanulók nyelvi produktumain keresztül a nyelvfejlődést hosszabb távon, mondjuk egy tanév során vizsgáló kutatásokba, ahol eddig főleg egyéni különbség változókat vizsgáltak (lásd pl. Lowie & Verspoor, 2019).

A további vizsgálatok során nem szabad elfelejtkeznünk a hátrányos helyzetű tanulókról sem, illetve azokról, akik különböző tanulási nehézségekkel küzdenek. Bár cikkünkben csak diszlexiás tanulókkal kapcsolatos eredményeket idéztünk, mert az ő esetükben állnak rendelkezésünkre országos összehasonlító vizsgálatok (Kormos & Csizér, 2010), több siket nyelvtanulókat vizsgáló kutatás is érintette a miliő szerepét a tanulási folyamatban. Azonban ennek tárgyalása siket nyelvtanulók esetében nem lehetséges az első nyelv kérdésének alapos ismertetése nélkül, így ez a téma túlmutat jelen cikkünk keretein (Csizér & Kontra, 2020; Kontráné Hegybíró & Csizér, 2019). Végül, de nem utolsó sorban részletes kutatásoknak kell vizsgálniuk a nyelvtanulás alól való felmentésekkel kapcsolatos tényezőket is.

Összefoglalás

Jelen cikkünkben arra vállalkoztunk, hogy összefoglaljuk azokat a magyarországi kutatási eredményeket, amelyek arra keresik a választ, hogy a családi környezet és nyelvtanulás között milyen összefüggéseket vizsgáltak korábban a kutatók. Áttekintésünk alapján úgy gondoljuk, jól látszik, hogy nagyon sok munkára van még szükség, ha a családi háttérről és annak hatásairól szeretnénk pontos képet kapni. Ami az elérhető adatok alapján biztosnak látszik az az, hogy az idegennyelv-tanulás sem jelent kivételt a családi háttér fontosságát tekintetében az oktatás más területeihez képest. A szülők jelentős szerepet játszanak a nyelvtanulás megkezdésének időpontja tekintetében, hatással vannak a nyelvválasztásra, valamint a motivációs folyamatokon keresztül a nyelvtanulás egész folyamatára és eredményességére. Bár a már eddig felsoroltak is jól példázzák a családi környezet jelentőségét, fontos lenne célzott kutatásokkal a pontos folyamatokat is feltárni. Elméleti alapon feltételezhető például összefüggés a családi háttér – konkrétan az anya iskolázottsága és ennek anyanyelvi kompetenciára gyakorolt hatása – és más egyéni változók, például a nyelvérzék között, ugyanakkor szükséges volna ezeket a lehetséges összefüggéseket további empirikus adatokkal alátámasztani, hogy kiderüljön, miként lehetne a hátrányt megelőzni és kompenzálni. Szintén hasznos volna az idegennyelv-tanulás eredményességében megmutatkozó különbségek okaira is fényt deríteni, melyek lehetnek kognitív vagy affektív természetűek egyaránt, mert csak azok ismeretében lehet javaslatokat tenni azzal kapcsolatban, hogyan lehet a nyelvtanulás kapcsán is növelni az esélyegyenlőséget.

Megjegyzés

A cikk elkészítéséhez az első két szerző az NKFIH – 129149 projekt keretében kapott támogatást, a harmadik szerző kutatását pedig a Magyar Tudományos Akadémia Tanítárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

IRODALOM

- Albert, Á., Tankó, Gy. & Piniel, K. (2018). A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. In Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés* (pp. 52–89). Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Allington, R. L. (1991). The legacy of 'slow it down and make it more concrete'. In Zutell, J. & McCormick, S. (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction* (pp. 19–30). National Reading Conference.
- Andor, M. (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717–728.
- Andor, M. & Liskói, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek 3.* Iskolakultúra.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Buda, M. (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.), *Digitális tanulás és tanítás* (pp. 9–26). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bylund, E., Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2021). Age of acquisition—not bilingualism—is the primary determinant of less than nativelike L2 ultimate attainment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(1), 18–30. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000188>

- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In Diller, K. C. (Ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 119–155). Newbury House.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test. Form A. Manual + Test*. The Psychological Corporation.
- Cedeno, L. F., Martinez-Arías, R. & Bueno, J. (2016). Implications of socioeconomic status on academic competence: A perspective for teachers. *International Education Studies*, 9(4), 257–267. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p257>
- Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. & Nikolov, M. (2002). *The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans.
- Csizér, K. (2010). A diszlexiás diákok nyelvtanulási motivációja. In Kormos, J. & Csizér, K. (Eds.) *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok* (pp. 97–124). Eötvös Kiadó.
- Csizér, K. (2020). *Second language motivation in a European context: The case of Hungary*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8>
- Csizér, K. & Galántai, D. (2012). A tanári és szülői szerepek alakulása a középiskolások idegen nyelvi motivációjának alakításában. Egy strukturális modell tanulságai. In Németh, A. (Ed.) *A neveléstudományi doktori iskola programjai: Tudományos arculat, kutatási eredmények* (pp. 171–178). Eötvös Kiadó.
- Csizér, K. & Kontra, E. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233–249. <https://doi.org/10.1111/modl.12630>
- Csizér, K. – Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1–13.
- Csizér, K. – Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 86–101.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33–43.
- DeKeyser, R. M. (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language Learning*, 63(1), 52–67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Farah, M. J. & Hackman, D. (2012). SES, childhood experience, and the neural bases of cognition. In King, R. & Maholmes, V. (Eds.) *The Oxford handbook of poverty and child development* (pp. 307–318). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199769100.013.0017>
- Fejes József, B. & Józsa, K. (2005). A Tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205
- Fodor, Sz., Kovács, E. & Somkövi, B. (2018). Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővítés-építés” légkör megteremtése a nyelvórákon. In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.) *Pszichológia, pedagógiai, technológia* (pp. 9–21). Debreceni Egyetemi Kiadó,.

- Furcsa, L. (2012). *Teaching foreign languages to socially disadvantaged children (Doktori disszertáció)*. ELTE.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Clément, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency 1. *Language Learning*, 29(2), 305–320.
- 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. <https://doi.org/10.1038/nrn2897>
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2002). *Cigánygyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Józsa, K. & Imre, I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Józsa, K. & Nikolov, M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció. I–II. rész, *Közgazdasági Szemle*, 52(4), 317–355.
- Kertesi, G. & Varga, J. (2005). Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 52(7), 633–662.
- Kiss, Cs. (2004). *Factors affecting Hungarian young learners' success in English language learning (Ph.D. Dissertation)*. Pécsi Tudományegyetem.
- Kiss, Cs. & Nikolov, M. (2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55(1), 99–150.
- Kontráné Hegybíró, E. & Csizér, K. (2019). Felsőoktatásban tanuló siket és súlyos fokban nagyothaló hallgatók idegennyelv-tanulási motivációja: Egy klaszterelemzésből levonható következtetések. *Magyar Pedagógia*, 119(2), 97–112. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.2.97>
- Kontráné Hegybíró, E. & Kormos, J. (2010). Tanítási módszerek és technikák a diszlexiások idegennyelv-oktatásában. In Kormos, J. & Csizér, K. (Eds.), *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok* (pp. 163–184). Eötvös Kiadó.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 29–40.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2010). *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok*. Eötvös Kiadó.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2020). Heterogén nyelvi háttérrel rendelkező tanulók inklúziója egy hazai magyar–angol kéttannyelvű általános iskolában. In Endrődy, O., Svraka, B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* (pp. 147–164). Eötvös Kiadó.
- Lacour, M. & Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522–527.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2015). *Age and foreign language learning in school*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137525901>
- Lannert, J. (2003). Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra*, 13(1), 70–73.
- Lannert, J. & Holb, É. (2020). Jó pap holtig tanul, avagy a PIAAC felnőtt írásbeliség vizsgálat tanulságai. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi riport* (pp. 221–243), TÁRKI.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2020). Teaching and learning L2 in the classroom: It's about time. *Language Teaching*, 53(4), 422–432. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000454>

- Lowie, W. M. & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(s1), 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>
- Mártonfi, Gy. (2006). Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, 16(12), 28–42.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. In Psaltou-Joycey, A. & Mattheou-dakis, M. (Eds.), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers* (pp. 39–49). Aristotle University of Thessaloniki.
- Miyake, A. & Friedman, N. P. (1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In Healy, A. F. & Bourne, L. E. (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (pp. 339–364). Lawrence Erlbaum.
- Mogyorósi, Zs. (2010). *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata (Doktori disszertáció)*. ELTE.
- NAT (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020(17), 290–446.
- 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. (2009). *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Nikolov, M. – Csapó, B. (2018). The relationships between 8th graders' L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. *System*, 73(1), 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.001>
- Nikolov, M. – Józsa, K. (2003). Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. OKÉV. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf
- Nikolov, M. – Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In Nikolov, M. & Horváth, J. (Eds.) *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 197–224). Lingua Franca Csoport.
- Nikolov, M. & Víg, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241–288). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Noels, K. A., Lou, M. N., Vargas Lascano, D. I., Chaffee, K. E., Dincer, A., Zhang, Y. & Zhang, X. (2019). Self-determination and motivated engagement in language learning. In Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. & Ryan, S. (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 95–115). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_5
- Novák, I. & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Nótin, Á. (2018). Fókuszban a tanulói vélekedések. In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.), *Pszichológia, pedagógiai, technológia* (pp. 80–92). Debreceni Egyetem Kiadó.
- Oláh Őrsi, T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 45–58.
- Ottó, I. (2002). *Magyar Egységes Nyelvérzékmérő-teszt*. Mottó-Logic Bt.
- Ortega, L. & Han, Z. (2017). *Complexity theory and language development*. John Benjamin Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.48>
- Öveges, E. & Csizér, K. (2018, Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtozoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf.

- Patkowski, M. S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language 1. *Language learning*, 30(2), 449–468. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x>
- Peters, H. E. & Mullis, N.C. (1997). The role of family income and sources of income in adolescent achievement. In Brooks, D. G. J. & Gunn, J. (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 518–540). Russell Sage.
- Petneki, K. (2001). Nyelvpedagógia – az idegen nyelvek tanításának tudománya. *Iskolakultúra*, 11(1), 103–106.
- 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>
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Réthy, E. (2004). Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In Nahalka, I. & Torgyik, J. (Eds.), *Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései* (pp. 246–267). Eötvös József Könyvkiadó.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T., Tóth, I. Gy. & Vukovich, Gy. (Eds.) *Társadalmi riport* (pp. 193–205). TÁRKI.
- Robinson, P. (2012). Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. In Pawlak, M. (Ed.) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 57–76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8_4
- Shields, R. (1991). *Places of the margin*. Routledge.
- 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.
- Stevens, C., Lauinger, B. & Neville, H. (2009). Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: An event-related brainpotential study. *Developmental Science*, 12(4), 634–646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00807.x>
- Szabó, F. (2020). *A nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű régió 11–12 éves korú tanulójánál. (Doktori disszertáció)*. DE.
- Szabó, F., Polonyi, T. & Abari, K. (2019). Foreign Language Learning and Low Socio-Economic Status. *PedActa*, 9(2), 37–46. <https://doi.org/10.24193/PedActa.9.2.4>
- Szombathelyiné Nyitrai, Á. (2005). A mondóka, a vers, a mese és a képeskönyv szerepe a gyermek életében, fejlődésében. In Pósfai, F. (Ed.) *Ciróka, maróka: Mondóka, vers, mese szöveggyűjtemény*. Szombathely.
- Vágó, I. (2002). Tanulói továbbhaladás– hátrányos helyzetben. *Iskolakultúra*, 12(3), 76–97.
- Vári, P., Andor, Cs., Bánfi, I., Felvégi, E., Horváth, Zs., Krolopp, J., Rózsa, Cs. & Szalay, B. (2001). Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra*, 11(5), 3–20.