

SZAKDOLGOZAT

Boros Boglárka

2024

MATE Kaposvári Campus
Neveléstudományi Intézet
Gyógypedagógia szak

A szociális helyzet és a nyelvi hátrány viszonya

Szakdolgozat

Belső konzulens: Demeter Gáborné
Adjunktus

Készítette: Boros Boglárka
gyógypedagógia
logopédia-pszichopedagógia szakirány

MATE
2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
1. 1. Célkitűzés, a témaválasztás indoklása	3
2. Szakirodalmi áttekintés	5
2.1. Szocializáció és nyelvi szocializáció	5
2. 1. 1. A beszédfejlődést befolyásoló tényezők	6
2. 1. 2. A hátrányos helyzet és a nyelvi hátrány fogalma.....	7
2. 2. Vizsgálatok a hátrányos helyzet és a nyelvi hátrány összefüggéseiről.....	10
2. 2. 1. Basil Bernstein elmélete.....	10
2. 2. 2. Denis Lawton vizsgálata	12
2. 2. 3. Pap Mária és Pléh Csaba vizsgálatai hazánkban	13
2. 2. 4. Réger Zita szociolingvisztikai kutatása.....	15
2. 2. 5. Kontra Miklós nézete	16
3. Kutatás.....	17
3. 1. Kutatási célok	17
3. 2. Kutatási kérdések.....	18
3. 3. Kutatás módszertana.....	18
3. 4. Intézmények bemutatása.....	20
3.4.1. Kőrösi Csoma Sándor- Péterfy Sándor Általános Iskola Péterfy Sándor Tagintézményének bemutatása	20
3. 4. 2. Csapi Térségi Általános Iskola, Szakközépiskola és Kollégium	21
3. 5. A kutatási eredmények bemutatása	23
3. 5. 1. Statisztikai adatok elemzése	23
3. 5. 2. Szociális helyzet felmérése	25
3. 5. 3. Nyelvi kérdések eredményei	30
3. 5. 4. Eredmények összegzése	37

3. 6. Miben rejlik a megoldás?	37
3. 7. Következtetések, befejezés	39
4. Irodalomjegyzék.....	42
5. Ábrajegyzék	44
6. Mellékletek.....	45
1. sz. melléklet: Szülői beleegyező nyilatkozat	45
2. sz. melléklet: Kérdőív.....	46
3. sz. melléklet.....	49
Konzulensi nyilatkozat.....	49
Plágiumnyilatkozat.....	50

1. Bevezetés

1. 1. Célkitűzés, a témaválasztás indoklása

„Teljes birtokában lenni a nyelvnek, melyet a nép beszél: ez az első, s elengedhetetlen feltétel.”

(Kazinczy Ferenc)

A nyelv, az egyik legkiemelkedőbb szerepet játszó kommunikációs eszköz, amely életünk minden területén jelen van és végigkíséri azt. A nyelv segítségével fejezhetjük ki gondolatainkat, megoszthatjuk érzéseinket, kapcsolatot létesíthetünk másokkal, valamint hatással lehetünk embertársainkra. Ezen keresztül fedezhetjük fel a körülöttünk lévő világot, és ugyanígy ismerhetnek meg minket mások. Beszédünk önünk meghatározó része, ellenben, ha egy gyermek már az iskoláskor idején nyelvi korlátokba ütközik, mert nem tudja magát a megfelelő módon kifejezni, az kihat a későbbi tanulmányaira és a társadalomba való beilleszkedésére egyaránt.

A témaválasztásom mögötti motiváció, hogy logopédia szakirányos hallgatóként megérthessem a verbális kommunikáció nehézségeinek hátterét. Hiszen egyértelműen bizonyított tény, hogy a nyelvi készséget jelentősen befolyásolja a családi háttér, a szülők iskolázottsága, műveltsége és társadalmi helyzete. Ezek a tényezők pedig döntően nyelvi előnyhöz, éppen ellenkezőleg, nyelvi hátrányhoz vezethetnek (Oláh 2015).

A XX. század második felében számos kutatást végeztek mind külföldön, mind Magyarországon egyaránt a nyelvi hátrány témájában. Munkájával többek között kiemelkedik Basil Bernstein, Denis Lawton, Pléh Csaba, Pap Mária, Réger Zita és Kontra Miklós. Ezen kutatások eredményei rámutattak arra, hogy a gyermekek nyelvi képességei szoros összefüggésben állnak az otthoni kommunikációs formákkal és szerepviszonyokkal, illetve a családon belüli verbális és nonverbális megnyilvánulások stílusával.

Szakedolgozati munkámban a nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek helyzetét kívánom feltárni és ismertetni Magyarország délnyugati régiójának egyik vármegyében, Zala vármegyében. A dolgozat levezetéséhez először egy kontrollcsoporttal szeretném a vizsgálatot elvégezni, amely helyszínéül az egykori általános iskolám, a Kőrösi Csoma Sándor- Péterfy Sándor Általános Iskola Péterfy Sándor Tagintézménye szolgál. Ide zömében átlagos, illetve kis mértékben tehetősebb szülők gyermekei járnak. Ahhoz, hogy összehasonlítás útján érjek el eredményeket a kutatásban, egy Nagykanizsa vonzáskörzetében található kistelepülésen is szeretném elvégezni ugyanezt a vizsgálatot. Ezen településen fellelhető iskolába csak szociálisan hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos gyermekek járnak.

A kérdőív első részében olyan kérdéseket fogalmazok meg, amelyek a gyermekek szociális és családi hátterére vonatkoznak. A második szakaszban pedig olyan feladatokat állítok a tanulók elé, amelyek eredményeiből következtetéseket lehet levonni az iskolások szókincsére és nyelvhasználatára. A kutatás során egyebek mellett kíváncsi vagyok arra is, hogy a nyelvi korlátozottság/hátrány összefüggésben van-e a szociális helyzettel és a családi háttérrel. Illetve az utóbbi évekhez képest milyen arányban változott a hátrányos és halmozottan hátrányos gyermekek száma. Nem utolsó sorban szeretném a szakdolgozatban bebizonyítani, hogy a szociális helyzetből adódó nyelvi korlát nem egy végleges állapot, hanem kellő akarattal és megfelelő segítséggel/módszerrel lehet rajta változtatni.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Szocializáció és nyelvi szocializáció

„Az egyén társadalomba való beilleszkedésének, társadalmivá válásának szociálisan meghatározott folyamatát nevezhetjük szocializációnak. Vagyis a szocializáció az a folyamat, amelynek során az egyén megismeri szűkebb és tágabb környezetét, annak szokás- és normarendszerét, hagyományait, értékeit, együttélési szabályait, életmódját” (Dr. Szabó 1998:17).

A szocializáció folyamata már a születés pillanatával kezdetét veszi, és egy egész életen átível. Az elsődleges szocializációs közegünk a család, melynek segítségével elsajátítjuk a különféle viselkedési és magatartási normákat, illetve tapasztalatokat szerzünk. Ez a folyamat tovább folytatódik a bölcsődén át az óvodáig és az iskoláig. Az egyén szocializációjában az iskola különösen fontos szerepet tölt be. Ez nem véletlen, hiszen ezt az időszakot tekintjük a másodlagos szocializációs színtérnek is. A gyermekek az iskolába általában eltérő szociális, valamint nyelvi háttérrel érkeznek. Tehát ebből kifolyólag, minden gyermek más és más nyelvi és szociális kompetenciával rendelkezik, annak függvényében, hogy milyen szociális közegből származik. A gyermek azokat a megismert és elsajátított normákat hozza magával, amelyeket a családban tapasztalt meg, ám ezek nem biztos, hogy minden esetben megegyeznek a társadalomban elvárt normákkal is. A gyermek az iskolában (második szocializációs közeg) fog szembesülni azzal, hogy azok a normák melyeket a család, vagyis az elsődleges szocializációs színtér közvetített felé, megfelelnek-e társadalomban elvárt szabálynak/szabályoknak. Amennyiben viszont a két szocializációs környezet értékrendje és szabályrendszere jelentősen eltér egymástól, akkor a gyermek számára hatalmas kihívást jelenthet a két tér közötti szakadéknak az áthidalása.

Mindenekelőtt Réger Zita szerint a nyelvi szocializáció ugyancsak a szociális folyamatnak egy fontos része, hiszen a nyelvi szocializáció segítségével lesz képes a gyermek a társadalmi környezete, nyelvi és nyelvhasználati, valamint viselkedési szabályainak elsajátítására (Réger 2002: 88). Továbbá, abban az esetben, ha a nyelvi szocializáció hiányzik, az egyén nem képes, vagy nehezen illeszkedik be egy adott közösségbe, csoportba, kapcsolatteremtő és kommunikációs képessége pedig alacsony szintű.

2. 1. 1. A beszédfejlődést befolyásoló tényezők

A nyelv és a beszéd az ember természetes kommunikációs képessége, melyet legtöbbször spontán módon sajátít el minden egészséges gyermek. Az anyanyelvünk elsajátítása már a születésünk pillanatában elkezdődik, és folyamatosan fejlődik.

Pléh három modellt emel ki a nyelvelsajátítással kapcsolatban. Az első modell az úgynevezett önfejlődési felfogás, amely szerint a nyelvelsajátítás egy biológiai önfejlődő rendszer, és amiben a gyermek aktív szerepet tölt be. Emellett kitér a „veleszületett nyelvalkotó erő” (Pléh 2013:99) fontosságára is, viszont a környezeti tényezőkre a nyelvelsajátítás folyamatában nem szentel különösebb szerepet. A második modell a kognitív és tanulási elméletekre épül. E modellben a környezet szerepét hangsúlyozza ki, ellenben a gyermeket, mint passzív résztvevőt ábrázolja a nyelvelsajátítás folyamatában. Majd az 1970-es évektől kezdődően megjelennek a különböző „kognitív elméletek”, amelyek azt állítják, hogy a gyermek a már meglévő tudását használja a nyelv fejlődése során. Az utolsó, harmadik modell a társas elmélet, amely pedig a szociális kapcsolatok fontosságát hangsúlyozza a nyelv fejlődésének szempontjából (Pléh 2013:99-101).

Réger Zita megállapítása szerint ahhoz, hogy a gyermek az anyanyelvet és a beszédet elsajátítsa, létfontosságú szerepe van a társas kapcsolatoknak, hisz ennek hiányában nyelvi zavarok léphetnek fel (Réger 2002:9-10).

Lenneberg (1967) - akit Réger idéz (2002) - úgy véli, hogy a gyermek nyelvi és kommunikációs képessége öröklött emberi tulajdonság, ugyanakkor a nyelvet magát tanulni kell, amire egyedül az ember képes (Réger 2002:14).

Folytatólagosan, Kiss Jenő szerint a gyermek nyelvi mintái a szülők és a szűkebb családi környezet által alakulnak ki. Ez a fajta tanítás azonban nem tudatos, hanem spontán módon jön létre a szülők utánzása által, és ekképpen sajátítják el a gyermekek a különböző viselkedési formákat, illetve beszédmódokat. Ellenben napjainkban a nyelvi szocializációt és a beszédfejlődést jelentős mértékben befolyásolják a televízió és a médián keresztül elérhető mesék, gyermekműsorok, amelyek átvették a szülők hagyományos mesemondó szerepkörét. Ennek következtében pedig ezek a műsorok válnak mintaadóvá a gyermekek számára. Valamint ebből kifolyólag a családtagok közötti kommunikáció is drasztikusan visszaszorul (Kiss 1995: 89). Amikor a gyermek átlép a második szocializációs közegbe, egy idézőjeles új világ tárul fel előtte, ahol elhagyja a szűkebb családi környezetet, és egy viszonylag nagyobb csoport tagjává válik. Ebben az új környezetben egy sajátos, viszonylag homogén nyelvhasználattal találkozunk, ami szimbolizálja az adott csoportba való tartozását (Kiss 1995:90).

Sugárné vélekedése alapján az anya-gyermek kapcsolatnak szignifikáns szerepe van a nyelvi kommunikációs készség fejlődésében (Sugárné 1986:10). Az anya, mint kulcsfontosságú szereplő, elengedhetetlen szerepet játszik a gyermek nyelvi szocializációjának alakulásában, mivel általában a gyermek a legtöbb idejét az anyával tölti.

Nem utolsó sorban, vizsgálatokat végeztek annak érdekében, hogy milyen hatással van a gyermekek beszédfejlődésére az anyák tanultságának és iskolázottságának foka. Az eredmények kimutatták, hogy az iskolázatlan anyukák esetében „viszonylagos késés tapasztalható- egyes, a gyermek fejlődése szempontjából fontos- nyelvhasználati sajátosságok tekintetében” (Réger 1990:115). Evégett megállapítható, hogy a gyermekek nyelvi szintje és az anyai beszéd sajátosságai között szoros kapcsolat figyelhető meg.

2. 1. 2. A hátrányos helyzet és a nyelvi hátrány fogalma

A nyelvi hátrány jelenségét több tudományág vizsgálja. Ide sorolható többek között a szociológia, a nyelvtudomány, a pedagógia, valamint a logopédia, és a jogtudomány területein is foglalkoznak vele. A jelenség jelenthet beszédbeli diszfunkciót, vagy kommunikációs problémát. Mégis legtöbbször a társadalmi-kulturális, szocializációs és gazdasági tényezők által okozott nyelvi korlátozottsággal azonosítják (Gréczi-Zsoldos 2018). Ezáltal a hátrányos helyzet társadalom- és gazdaságpolitikai aspektusból megközelítve, az egyén esélyegyenlőtlenségével van összefüggésben. Ez esélyegyenlőtlenség pedig negatív hatást gyakorol a társadalom különböző csoportjainak, egyéneinek a fölfelé irányuló törekvéseire.

A hátrányos helyzet kialakulásában többféle tényező együttesen játszhat közre. Ezek közé tartozik a társadalmi státusz, az etnikai hovatartozás, a nyelvi és kulturális környezet, a szocioökonómiai helyzet, az életmód és az egészségi állapot is. E tényezők együttesen hozzájárulnak a nyelvi deficit létrejöttéhez. Szinte minden esetben fennállnak a hátrányos helyzet hátterében a szociális viszonyok, melyek meghatározzák a nyelvi hátrány kialakulását (Gréczi-Zsoldos 2018). „Köztudott, hogy a hátrányos helyzet hatással van a gyermek egészségére és fejlődésére, legyen szó akár betegségről, iskolai végzettségről vagy kommunikációról, legfőképpen a korai években” (Hart és Risley: 1995; Law, McBaen, Rush: 2011).

Kiss Jenő nézőpontja szerint, a hátrányos helyzet egy adott élethelyzetben fennálló esélyegyenlőtlenségnek a negatív oldalát jelenti. Ugyanakkor úgy gondolja, hogy egy adott esetben a hátrányos helyzet előny is lehet, hiszen a hátrányt és az előnyt mindig az adott helyzet alapján szükséges megítélni (Kiss 1995:124). Példának okáért egy jó anyagi körülmények között élő gyermek is kerülhet nyelvi hátrányba, amennyiben diszfunkciós családi

szocializációban él. A valóságban kézenfekvőbb, hogy a szegényebb családok gyermekeinek nyelvi szocializációs szintje az, ami jellemzően gyengébb. Vagyis kijelenthető, hogy a hátrányos helyzet és a nyelvi szocializáció kapcsolatára a kölcsönös oda-vissza hatás a jellemző.

Kozma Tamás vélekedése az, hogy egy tanult, értelmiségi szülőktől származó gyermek esélye arra, hogy értelmiségi legyen, lényegesen magasabb, mint egy alacsonyabb iskolai végzettségű, segédmunkás szülőktől származó gyermek esélye. Ebben az értelemben az esélyegyenlőtlenség azt takarja, hogy az iskolázatlan szülők gyermekei kevesebb lehetőséggel rendelkeznek a kiemelkedésre. Ennek következtében azok, akik egyenlőtlen esélyekkel indulnak, gyakran hátrányos helyzetbe kerülnek másokhoz képest (Kozma 1979: 19-20). A szociálisan hátrányos helyzetben lévő gyermekeknek pedig nagy eséllyel nyelvi problémákkal, nyelvi hátránnyal kell szembenéznük.

Tehát az eddigiek alapján elmondható, hogy azok a gyermekek, akik szociálisan hátrányos helyzetben élnek, nyelvi szempontból is hátrányos helyzetbe kerülnek, ebből kifolyólag pedig verbális kommunikációjuk akadályba ütközik. Azonban a kommunikációs problémán felül mindez gátolhatja a személyiségfejlődést, a társadalmi érvényesülést, illetve amelynek hátterében külső, társadalmi-kulturális, és szocializációs okok állnak. Kiss Jenő szerint tág értelemben véve „a hátrányos nyelvi helyzet azt jelenti, hogy az adott szituációban nem állnak az egyén rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök azon fokon, amelyek a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálják” (Kiss 1995:124).

Szintén Kiss Jenő megállapítása szerint különbség figyelhető meg a magasabban és alacsonyabban képzett szülők gyermekeinek nyelvhasználatában, illetve ez által az iskolai feladatok során elért eredményeik között (Kiss 1995:125). A beszédre, mint a társadalmi magtartás alkotóelemére a családi nevelés befolyással van, mivelhogy ezt a gyermek akaratlanul hordozza magával. Ez teszi lehetővé azt, hogy gyermek ki tudja magát fejteni. Ellenben ez sokszor nem megfelelő módon valósul meg, ugyanis az otthon elsajátított nyelvi eszközei nem tudják azt biztosítani számára, hogy hatékonyan kommunikáljon társaival, vagy feladatai során. Fontos kiemelni azonban, hogy a nyelvi hátrány nem torzulás, és nem örökre szól. Ha egy hátrányban szenvedő gyermek számára megfelelő feltételeket biztosítunk, akkor javulhat a helyzete, jórészt felzárkózhat társaihoz, és nem lesz hátrányban tanulmányai folytatása folyamán sem.

A dolgozat (gyógy)pedagógiai irányultsága miatt elengedhetetlennek tartom a pedagógiai értelemben is definiálni a hátrányos helyzetet. Vagyis „hátrányos helyzetűnek tekinthető az a gyermek, akinek az átlagosnál nehezebb helyzete negatívan befolyásolja az

életminőségét, a tanulását és a személyiségfejlődését (Gréczi-Zsoldos 2012:3). A meghatározás magától értetődően kapcsolatban áll a nyelvi hátránnyal, mivelhogy a hiányos nyelvi kompetencia rossz irányba sodorja, sodorhatja a tanulók iskolai előmenetelét. Ugyanakkor azt is lényeges kiemelni, hogy nem csak a gyermek lehet hátrányos helyzetű, hanem maga a közoktatási intézmény is, amennyiben gazdaságilag és társadalmilag hátrányos településen működik. Tehát olyan helyen, ahol a családoknak a nagy része is szociálisan hátrányos helyzetű (Gréczi-Zsoldos 2012:3).

Mindemellett nem szabad megfeledkezni az egyes nyelvjárásokról, tájszólásokról sem, melyek szintén okai lehetnek az esetleges nyelvi hátrálynak. A nyelvjárási beszéd gyakran a műveletlenség, az elmaradottság jeleként tartható számon. Ez legelőször az iskolai tanulmányok során mutatkozik meg. Hiszen ekkor az egyes nyelvjárást beszélők olyan közösségbe kerülnek, ahol a többségében a köznyelvet beszélik és ezt várják el tőlük is. Azonban a hátrány megfelelő oktatással és pozitív tanári hozzáállással egészen rövid időn belül leküzdhető.

Továbbá Cs. Nagy és N. Császi álláspontja szerint a nyelvjárás „az eredeti, ősi nyelvállapot öröksége, „nem pedig a nemzeti nyelv eltorzult, hibás változata” (Cs. Nagy- N. Császi 2015: 10). Ebből kifolyólag a nyelvjárásra, mint a magyar kulturális örökség kiemelkedő részére kellen tekinteni, és arra ösztönözni a gyermekeket, hogy legyenek büszkék a nyelvjárásukra (Cs. Nagy- N. Császi 2015:10).

A nyelvjárás beszélői hanglejtés és akcentus alapján ismerhetők fel, valamint saját szókincsük van. A nyelvjárás elsajátításának elsődleges helyszíne a család, amit a gyermek a szülőtől és a rokonoktól tanul meg, sajátít el. Míg ezzel szemben a köznyelvet az óvodában és az iskolában tanulja meg (Cs. Nagy- N. Császi 2015: 9-10). A nyelvjárás és a köznyelv kölcsönhatásából keletkezik a regionális köznyelv, amelyet nagyobb vidéki városokban használnak. Mivel kutatásomban a vidéki település iskolájának nyelvhasználatát is vizsgálom, fontosnak tartottam kiemelni ezt az átmeneti nyelvváltozatot is.

Hasonlóképpen hátrányos helyzetbe kerülhet az a kisebbségi egyén vagy csoport, akik nem rendelkeznek, nem sajátították el magasabb szinten az államnyelvet, vagy akiknek az elsődleges nyelve nem a köznyelv (Kiss 1995: 134). Mindemellett a kisebbséghez való tartozás már önmagában is hátrányos megkülönböztetést jelenthet (Kiss 1995:177).

A nyelvi hátrány kifejezés egy gyűjtőfogalom. A kifejezést egyrészt használják a fizikai, szervi vagy fejlődési eredetű nyelvi rendellenességek meghatározására. Másrészt utal azokra a társadalmi-kulturális, szocializációs és gazdasági tényezőkre, amelyek háttérben különböző kommunikációs nehézségek állnak. A nyelvi hátrány tehát gyakran az adott társadalomban lévő

kirekesztő és megkülönböztető folyamatok következménye. A társadalom többnyire elítéli és megveti azokat, akik hátránnyal küzdenek, valószínűleg azért, mert nyelvhasználatuk eltér a társadalom által elfogadott normáktól (Bartha 2002). A gyerekek otthonról hozzák magukkal nyelvi képességeiket, és az otthon elsajátított nyelvváltozatok meghatározóak számukra. Továbbá a nyelvi hátrány tanulási nehézségeket okozhat az iskolában, ami időnként jelentős lemaradáshoz, vagy akár teljes sikertelenséghez is vezethet. A nyelvi hátrány hosszú távon korlátozhatja a gyermekek érvényesülési esélyeit, ezáltal társadalmi hátrányhoz is vezethet (Gréczi-Zsoldos 2018). Az iskola ebben a folyamatban fontos szerepet játszik, mint az intézményes szocializáció helyszíne, ahol a viselkedési, illetve feladatra irányuló készségek fejlődése történik (Bartha 2002). Tehát az előbbieken megfogalmazottak alapján elmondható, hogy a pedagógusoknak felelősségük van abban, hogy segítsék a lemaradott tanulókat és megteremtsék számukra a legjobb feltételeket a fejlődéshez, illetve az előrehaladáshoz, különösen azoknak a diákoknak, akik nyelvi hátránnyal küzdenek

Ezek mintájára merülhet fel az a kérdés, hogy van-e összefüggés az iskolai sikertelenség és a nyelvi szocializáció között? A kérdésre Oláh Örsi Tibor tanulmányában keresendő a válasz. Tanulmányának célja, hogy megértsük, hogyan befolyásolják a tanulók szociokulturális különbségei a nyelvi készségeiket, és ez által pedig az iskolai teljesítményüket. Az elemzés során az is górcső alá került, hogy milyen mértékben hat a családi háttér, az életkörülmény, a kultúrához és az olvasáshoz való hozzáállás, valamint a szülők iskolai végzettsége a gyerekek nyelvi és iskolai teljesítményére. Az eredményei kimutatták, hogy számottevő különbség tapasztalható az iskolai teljesítmény és a szociális háttér között (Oláh 2005). Shirley Brice Heath az iskolai teljesítménykülönbséget nyelvhasználati szempontból vizsgálta (Heath 1983). Heath az iskolai hátrány kulcsának a nyelvet, a nyelvhasználatot tekinti. Kutatása során azt tapasztalta, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek előbb vagy utóbb lemaradnak az iskolában, míg a városi tanulók általában töretlenül sikeresek (Réger 2002:121-22).

2. 2. Vizsgálatok a hátrányos helyzet és a nyelvi hátrány összefüggéseiről

A következőkben olyan külföldi és magyar kutatásokat szeretnék bemutatni, melyek különböző szociális csoportok nyelvi és kommunikációs képességeivel foglalkoztak.

2. 2. 1. Basil Bernstein elmélete

Basil Bernstein angol kutatónak az 1960-as, 1970-es években jelentek meg a nézetei a nyelvi hátránnyal kapcsolatosan. Vizsgálódásainak középpontjában a különböző társadalmi osztályok nyelvi képességei álltak. A korlátozott és kidolgozott kód fogalmával próbálta

megmagyarázni a társadalomban lévő osztályok és a nyelvhasználat összefüggését (Crystal 2003:58). Célja az volt, hogy bizonyítsa, a társadalmi helyzet eltérő beszédformákat, illetve nyelvi kódokat eredményez. Példának okáért egy felnőtt, amikor gyermekkel kommunikál, abban az esetben olyan beszédformákat alkalmaz, amelyek mind szókincs, mind pedig szintaktikai szempontból egyszerűek (Bernstein 1975: 314-315). A gyermek ezeket a sajátos kódokat a beszédtanulása során sajátítja el, egyúttal megismerve a társadalomba való beilleszkedés szabályait és normáit is. Vagyis egyben szocializációs folyamatok is végbe-mennek, ami formálisabban kifejezve azt jelenti, hogy „az egyének a kommunikáció folyamatán keresztül sajátítják el a társadalmi szerepeket” (Bernstein 1975:395).

Bernstein az általános iskola első osztályos tanulói között végzett kutatást, amely során a gyermekek szóhasználatát, a szintaxist, és a szövegalkotást vizsgálta. Eredményei alapján a munkásosztály (working class) családból származó tanulókat korlátozott, míg a középosztályból (middle class) származó tanulókat kidolgozott nyelvi kódú csoportba sorolta. A vizsgálatok során bebizonyosodott, hogy a munkásosztályon belül zárt szerepviszonyok uralkodnak, ami azt jelenti, hogy a családtagok egymáshoz való viszonyát a családon belüli státuszuk határozza meg. Ezen esetekben a gyermekek magatartásának irányítását utasítással, felszólításokkal viszik véghez. Az ilyen családokban az úgynevezett korlátozott kód használatos. Megnyilvánulásaikra jellemző az egyszerű, ismétlődő kötőszavak, a melléknév- és határozószó használat korlátozottsága. A mondathasználatuk többnyire rövid, egyszerű, és töredékes. Ezzel szemben a középosztály viszonyait a nyílt szereprendszer jellemzi. A gyermekek irányítása személyhez szóló, érvelő, okokat feltáró mondatokkal valósul meg, amelyet a gyermek egyéni belátása alapján fogad el. Ezekben a családokban a kidolgozott kód a használatos. Jellemzőek a bonyolultabb mondatformák, szerkezetek, a gazdagabb szókincs. Gyakran használnak mellékneveket, határozószókat, kötőszóhasználatuk sokrétűbb (Gréczi-Zsoldos 2018: 8-9).

Basil Bernstein megállapítása szerint a „nyelvi kódok a munkamegosztást, és ez által a hatalmi egyensúlyt tükrözik a társadalomban: kontextusfüggő, korlátozott kódokra van szükség a javak előállításához, míg a kidolgozott kódokat az ötletek reprodukálására használják” (Ginsborg 2006). Továbbá, tanulmánya értelmében a társadalmi hátrány a nyelvi hátrány révén újratermelődik. Mindemellett Bernstein úgy vélte, hogy a társadalmi magatartás és a beszédtevékenység között szoros kapcsolat mutatható ki. Ezt a kapcsolatot a gyermek a családi szokásokon keresztül sajátítja el, így a nyelvhasználat szociokulturálisan meghatározott jelenség. Ebből következik az is, hogy Bernstein az iskolai esélyegyenlőtlenséget a különböző társadalmi rétegek eltérő nyelvhasználatával állította összefüggésbe. Ily módon a különböző

kommunikáció fennállását az egyes egyének között az eltérő társadalmi osztályhelyeztetel magyarázta (Kiss 1995: 125).

2. 2. 2. Denis Lawton vizsgálata

Az 1960-as években Denis Lawton, Basil Bernstein hatására, foglalkozni kezdett a nyelv és a társadalmi osztály kérdésével. Mint középiskolai angol szakos tanár, arra lett figyelmes, hogy a nehézségekkel küzdő, „oktathatatatlannak” vélt tanulók valójában nyelvi nehézséggel küzdenek, nem pedig alacsony intelligenciaszinttel (Lawton 1974: 7:).

Londoni középiskolás fiúkkal végezte kutatását, górcső alá véve mind a beszédjüket, mind pedig az írott nyelvüket. Vizsgálatának alapjául Bernstein elmélete szolgál. Ennélfogva fő célja volt Bernstein elméletének megerősítése vagy megcáfolása, emellett érdekelte és vizsgálta a fiúk beszédmintáját, a különböző beszédkontextusok elemzését, illetve az írott nyelvüket is. Lawton célkitűzése egyebek mellett az is volt, hogy kutatási eredményei által oktatási segédletet tudjon nyújtani a nyelvi hátránnyal rendelkezők oktatásának megsegítésére (Lawton 1974:7). Bernsteinhez hasonlóan Lawton is a közép- és munkásosztályt vette viszonyítási alapul. A tanulókat két különböző iskolából választotta ki: az egyik iskola London munkáskerületében volt, míg a másik egy tandíjas magániskola, London egyik elegáns negyedében (Lawton 1794:125). Kiemelten fontosnak tartotta a kontextusok részletes vizsgálatát, és a felületesség kiküszöbölése érdekében a vizsgálata kisebb, jól kiválasztott csoportokra összpontosult. Ennek érdekében Lawton négy csoportot alakított ki, és minden csoportban 5 fiú vett részt. Folytatólag, kutatását egy három részből álló feladatsor jelentette. Elsőként négy témában fogalmazást szükségeltetett írni meghatározott időre (egyenként harminc perc alatt). Emellett még két mondat-kiegészítési tesztet is meg kellett oldani. A fogalmazás témái a következők voltak: egy történet felolvasása után a hallottak leírása, az otthon, az élet tíz év múlva, valamint futball menetének az elmagyarázása egy olyan személynek, aki meg sosem látott mérkőzést (Lawton 1974: 125-26).

Az eredményeket Lawton különböző szempontok alapján elemezte. Elemzésének első szempontja a fogalmazások hossza volt. Megfigyelte, hogy a középosztálybeli diákok jelentősen hosszabb fogalmazásokat írtak munkásosztálybeli társaiknál, amit a minőséggel is összekapcsolt. Az elemzés folyamán arra is fény derült, hogy a munkásosztálybeli tanulók kevesebb alárendelő mondatot és kevesebb passzív ígét használnak, amik lehetővé teszik a konkrétabb fogalmazást. A személyes névmások használatát tekintve szintén az előbb említett munkásosztály emelkedik ki. Ezt Lawton azzal magyarázza, hogy munkásosztályból származók nagyrészt személyes névmást használnak ott is, ahol főnevet szükségeltetne. Továbbá a

szókincset illetően ugyancsak megállapította, hogy a munkásszármazású gyerekek több közhelyet ismernek, és azokat gyakrabban is használják (Lawton 1974: 127-37).

A vizsgálat második, szóbeli részében a csoportoknak a halálbüntetésről kellett beszélgetést folytatniuk. Az elemzés eredményei azt mutatták, hogy hasonló mintázat figyelhető meg, mint amiket Bernstein kutatása is feltárt. Hasonló szempontok szerint elemezte a beszélgetést, mint a fogalmazásokat. Az írásbeli részhez képest nem figyelt meg kiemelkedő különbséget az alárendelés, a passzív igék használata, a személyes névmások, illetve a melléznevek és határozószók használatában. A munkásosztályba tartozó fiúk esetében gyakrabban fordultak elő a szociocentrikus szekvenciák, mint például az „így van?” vagy az „ugye?”. Viszont a középosztálybeli fiúk inkább az egocentrikus szekvenciát részesítették előnyben a beszélgetések során, mint például „úgy gondolom”. Kutatása azt is kimutatta, hogy míg a középosztálybeli tanulók több hipotetikus példát alkalmaztak, addig a munkásosztálybeliek inkább konkrét példákat hoztak fel, kliséket és anekdotákat használtak (Lawton 1974: 141-51).

A kutatás harmadik, egyben utolsó részében Lawton egyéni interjúk alapján vizsgálta meg a gyermekek nyelvi készségét, hogy alátámassza a korlátozott és kidolgozott kód elméletét. Az interjú három részből tevődött össze: négy képsorozat, ami egy-egy történetet ábrázol, absztrakt és leíró kérdések az iskoláról, valamint négy morális ítéletet alkotó kérdés. Az eredmények kiértékelése folyamán a kiejtett szavak számára helyezte a hangsúlyt. Azonban semmi rendszerszerűség nem mutatható ki, amely igazolná azt, hogy a szavak száma összefüggene a társadalmi helyzettel (Lawton 1974: 151-55).

Összegezve Lawton kutatása rámutatott arra, hogy a különböző nyelvi kontextusok mekkora szerepet játszanak az ilyen típusú vizsgálatokban. Emellett Lawton eredményei kimutatták azt is, hogy a munkásosztályból származók a társaikkal szemben nehézségeik ellenére is ösztönözhetők a számukra nem megszokott kidolgozott kód használatára. Ebből arra lehet következtetni, hogy nagy a különbség a tanulóknak meglévő nyelvi képesség és az általuk használt nyelv között. Ellenben ez a különbség Lawton szerint megfelelő tanítási programok alkalmazásával leküzdhető (Lawton 1974: 169-70).

2. 2. 3. Pap Mária és Pléh Csaba vizsgálatai hazánkban

A 20. század második felében magyar kutatók is górcső alá vették a társadalmi helyzet és a nyelvi hátrány kérdéskörét. Pap Mária nyelvész és Pléh Csaba pszichológus általános iskolás gyermekek nyelvi képességeit tanulmányozták, amit ugyancsak Bernstein elméletére alapoztak. Öt iskolában hatvanöt első osztályos diákot vizsgáltak nyelvhasználati szempontból,

akik különböző szociális háttérrel rendelkeztek. A kutatásnak két fő célkitűzése volt egyebek mellett: egyrészt a módszertani aspektus, - vagyis az első osztályba lépő gyermekek nyelvhasználatának elemzése szociolingvisztikai szempontból - másrészt pedig tartalmi, - azaz összefüggésbe hozható-e a hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel (Pap 1972b: 53).

A vizsgálatot interjúhelyzetben végezték el, amely során öt nyelvi feladatot kellett megoldani. Az első feladat során a gyerekeknek egy mesét volt szükséges visszamondaniuk, a második feladat, képsorozatról egy történet elmesélése. A harmadik feladatban a gyerekeknek egy kötetlen beszélgetést kellett folytatniuk a „Mit csináltál vasárnap?” kérdésre válaszolva. A negyedik feladatban egy ismert gyermekjáték szabályainak ismertetése volt, míg az ötödik feladat egy tárgy körülírása a tárgy konkrét megnevezése nélkül, úgy, hogy ki lehessen találni, miről van szó. Három feladatrész esetében a hosszabb, egybefüggő szöveg megalkotását tűzték ki célként, és ezen összefüggő szövegek sokoldalú elemzését végezték el. Emellett fontos szempontnak tekintették a beszédtevékenység ösztönösségét is. A közismert gyermekjáték ismertetése folyamán arra keresték a választ, hogy mennyire általánosak a verbalizált kifejezések, illetve, hogy a gyerekek hány játékfázist és szereplőt képesek megkülönböztetni, azaz mennyire tudják függetleníteni magukat egy adott szituációtól. Nem utolsó sorban, a tárgyleírás feladat a tárgy leírásának minőségére és a metanyelvi funkciók szintjére irányult, tehát, hogy mennyire képesek a tanulók a nyelvet önálló tevékenység tárgyává tenni (Pap 1972a).

Az adatok feldolgozása során a kutatók a felesleges kötőszavakat, illetőleg a mellőzhető frázisokat emelték ki. Ezt követte a mondatok szerkezetének elemzése, ahol az egyszerű és összetett mondatokat, valamint az alá- és mellérendelő mondatok gyakoriságát vették figyelembe. Majd a megnyilatkozások tartalmi elemzése folyamán összegyűjtötték a szereplők és az események számát. Emellett pedig statisztikai összefoglalót készítettek a hiányzó, kötelező elemek számáról. A nyelvi sajátosságok kimutatására különböző mutatókat hoztak létre, mint például a szöveg általános színvonalát tükröző mutatókat, a szituációk kötöttségével kapcsolatos mutatókat, illetve egy olyan mutatót is kialakítottak, amely a beszéd folyamán feleslegesen alkalmazott ismétléseket mutatja (Pap 1972a).

A nyelvi hátrány szociális helyzettel való feltérképezéséhez kérdőíveket juttattak el a szülőkhöz, továbbá az iskolai nyilvántartás dokumentumait használták fel. A kérdőívekben a szülők iskolai végzettségére, foglalkozására, és a család jövedelmére irányuló adatokra voltak kíváncsiak. A szülőket az iskolai végzettségüknek fogva négy csoportba sorolták: a kevesebb mint nyolc általános iskolai osztállyal, a nyolc általánossal és szakmunkás bizonyítvánnyal, az érettségivel, és a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők csoportjára. Foglalkozásuk

szerint pedig öt kategóriába osztották a résztvevőket: háztartásbeliek, segéd- és betanított munkások, szakmunkások, értelmiségiek, és vezető beosztásban dolgozók (Pap 1972a: 219-20).

A kutatás eredményei alátámasztották Bernstein hipotézisét, vagyis hazánkban is kimutatható a korlátozott és a kidolgozott kód használata a nyelvben. Beigazolódott az is, hogy a társadalmilag nem, vagy csak kevésbé hátrányos helyzetű családból származó gyermekeknek bonyolultabb a nyelvhasználata, a szókincse pedig gazdagabb, összetettebb, hátrányos helyzetű társaikkal szemben. A kutatásban az első osztályos gyermekek nyelvi produkcióit tanulmányozták, ennek értelmében arra a következtetésre jutottak, hogy azok a gyerekek, akik csak a korlátozott kódot ismerik, eleve hátrányos helyzetből indulnak tanulmányaik megkezdésekor (Pap 1972a).

2. 2. 4. Réger Zita szociolingvisztikai kutatása

Réger Zita 1985-ben megjelent tanulmányában - „Halmazottan hátrányos helyzet és a nyelvi fejlettség” - többek között a nyelvi hátrány eredetét vizsgálja, az anya-gyermek beszédkapcsolat elemzése révén. Ellentétben más kutatókkal, Réger nem pusztán a nyelvi hátrány jelenségeit tárgyalja, hanem olyan jellemzőket kutat az anya-gyermek kapcsolatában, amelyek alapján megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű anyák gyermekeikkel folytatott kommunikációja milyen káros hatást gyakorolhat a gyermekek beszédfejlődésére (Réger 1985).

A kutatásának eredményéből levonva a konklúziót azt mondhatjuk, hogy az iskolázatlan anyák rövidebb mondatokban, és több, egyszavas mondatban fejezték ki magukat. Valamint kevésbé alkalmaztak komplex főnévi csoportokat a beszédükben, összehasonlítva az értelmiségi anyák kommunikációjával. Az iskolázatlan anyák esetében a legkiemelkedőbb különbség az volt, hogy kevesebb kibővítést használtak, ellenben az önismétlés aránya magasabb számban fordult elő, mint az értelmiségi anyák körében (Réger 1985).

A kisebb átlagos mondathosszúság, az önismétlés, és a kevésbé komplex főnévi csoportok a gyermekek egy adott beszédfejlődési szakaszában nem feltétlenül jelentenek negatív tényezőt, kivéve, ha ezek állandóan vagy hosszabb távon jelen vannak az anya beszédében. Ugyanakkor az iskolázatlan szülők beszédében a főnevek és mutatónévmások relatíve alacsony előfordulása, illetőleg a felszólítások magas, és a kibővítések alacsony aránya olyan negatív jelenségek, amelyek kedvezőtlenül befolyásolják a gyermekek nyelvi fejlődését (Réger 1985., idézi Newport et. al., 1977; Furrow et. al. 1979).

Réger Zita nevéhez fűződik még az *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány* című könyve, amely először 1990-ben, majd 2002-ben jelent meg újra. Ezekben a nyelvi

hátrány kérdéskörét járja körül. Az eltérő nyelvi szocializáció befolyásolja az iskolai teljesítmények alakulását. A magasabb státuszú családok nagyobb hangsúlyt fektetnek az írott szövegek (például a mesék, avagy regények) megismerésére, mint az alacsonyabb rétegből származó családok (Réger 2002: 120-43).

2. 2. 5. Kontra Miklós nézete

Kontra Miklós és kutatócsoportja a rendszerváltás idején vizsgálta a nyelv és a társadalom kapcsolatát (Kontra 2003). Kutatásuk a teljes magyar nyelvterületet tanulmányozta, amely során a helyes, beszélők által helyesnek ítélt, és a valóságban használt nyelvi formák viszonyát elemezték. Részletesen kitértek olyan nyelvi változókra, mint például a -ba/-be, -ban/-ben ragok használatára, az ikes igék változására, az ami/amely vonatkozó névmások, a tudnék E/1 személyben történő ragozására, a suksükölésre és a szukszükölésre, az -e kérdőszócska elhelyezésére a mondatban, valamint a miatt és a végett névutók alkalmazására. A kutatásának eredményeit bemutató kötetében vizsgálja az iskolázottság nyelvhasználatra gyakorolt hatását is (Kontra 2003: 170-80). Egyebek mellett rámutat arra, hogy bizonyos esetekben az iskolázottság emelkedésével növekszik a standard változatok használata, ugyanakkor olyan esetekről is beszámol, amikor ez fordított irányt vesz, ily módon jönnek létre a hiperkorrekt alakok. A hazai iskolák célja a standard nyelvi változat elsajátítása, de az eredmények is azt mutatják, hogy még a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők beszéde sem mindig követi szorosan a standard nyelvi normákat. A kutatás azt is kimutatja, hogy bár az iskolázottság növekedésével az emberek beszéde valószínűleg közelebb kerül a standard változathoz, azonban nem teljesen szünteti meg az eltéréseket. Bezárólag, lakóhely tekintetében Kontra arra a következtetésre jutott, hogy fellelhető különbségek mutatkoznak a városi és a falusi beszélők között (Kontra 2003: 170-87).

3. Kutatás

3. 1. Kutatási célok

A legfőbb célom a kutatás kapcsán az, hogy megismerjem és feltárjam a nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek helyzetét Zala vármegye szűkebb részében, azon belül is Nagykanizsa és vonzáskörzetében. Ehhez elsősorban egy kis kutakodást végeztem a lakóhelyem környékén, melynek segítségével bukkantam rá a Nagykanizsai járáshoz tartozó Csapi kistéleptülésre. E településen hozták létre és lelhető fel a Térségi Általános Iskola, Szakképző Iskola és Kollégium, mely arról közismert, hogy országos lefedettségi szinten hátrányos, és halmozottan hátrányos családok gyermekeit zárkóztatja fel, és nyújt számukra egy új lehetőséget. Annak érdekében, hogy párhuzamot tudjak vonni két vizsgált csoport között, kiválasztottam egy lakóhelyemhez közeli általános iskolát is, a Kőrösi Csoma Sándor- Péterfy Sándor Általános Iskola Péterfy Sándor Tagintézményét. Ez az iskola különleges helyet foglal el a szívemben, hiszen jómagam is idejártam. Az iskola tanulóit tekintve főként átlagos, elvértve jól szituált családból származnak. Kíváncsi voltam arra is, hogy a hátrányos, és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszáma a vizsgált vármegyében az elmúlt pár évet tekintve milyen arányban és milyen mértékben változott. Feltevésem szerint számuk folyamatosan növekvő tendenciát fog mutatni. Ennek bemutatására a hivatalos adatokat a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) rendszeréből nyertem.

Kutatásom következő pontjában arra is kíváncsi voltam, hogy a nyelvi hátrány összefüggésbe hozható-e a gyermekek szociális helyzetével, illetve, hogy milyen családból származnak. Basil Bernstein, Denis Lawton, Réger Zita és Pléh Csaba mind vizsgálták a diákok nyelvi produkcióit. Én is szerettem volna megtudni, hogy az általános iskola alsó tagozatában megfigyelhető-e az előbbieken említett kutatók által is már bizonyított nyelvi hátrányos helyzet. Valamint Bernstein elméletére támaszkodva igaz- e, hogy az alacsonyabb társadalmi osztályból származók korlátozott kóddal rendelkeznek? Az adatfelmérés során alkalmazott módszerként kérdőívet alkalmaztam. Egy általam megfogalmazott és elkészített kérdéssort töltöttek ki a harmadik és negyedik osztály tanulói. A kérdőívben egyebek mellett a szociális helyzetükre, szókincsükre, illetve nyelvhasználatukra irányuló kérdésekre adtak tudásuknak megfelelő választ. Továbbá az adatgyűjtés folyamán biztosítottam az anonimitás feltételeit. Témám kibontásánál fontosnak tartottam azt is, hogy alátámasszam, hogy a szociális helyzetből fakadó nyelvi korlát nem egy végleges állapot. Illetve olyan lehetőségeket, módszereket mutassak be, melyek hozzásegíthetik a gyermekeket a kommunikációs képességeiknek

előrelépésében, és ezen eszközöket felhasználva a társadalom értékes tagjaivá válhatnak, tanulmányaik során akár kiemelkedő eredményeket érhetnek el.

3. 2. Kutatási kérdések

Kutatásom során szeretném bemutatni a nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek helyzetét Nagykanizsán és környékén. Arra keresem a választ, hogy ezen a területen (vármegyei szinten) milyen arányban változott a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszáma az elmúlt évek adatait összehasonlítva.

Vizsgálódásom során arra keresem a választ, hogy különbség figyelhető-e meg a különböző családi háttérrel rendelkező általános iskoláskorú gyermekek nyelvhasználatában és szókincsében? Továbbá igaz-e Bernstein elmélete abban, hogy a társadalmilag alacsonyabb csoportból származó gyerekek nyelvhasználata egyszerű, szókincsük pedig szegényes? Összefüggésbe hozható-e a nyelvi hátrány és a családi szocializáció az iskolai tanulmányok sikertelenségével? Támogatja-e az iskola az otthonról hozott szocializációs, illetve nyelvi mintákat?

Kutatásom utolsó részében egyebek mellett kívánok feltárni olyan lehetőségeket, valamint módszereket, melyek alkalmasak arra, hogy a nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek felzárkózhassanak, elsajátíthassák a kidolgozott kódot. Valamint, melyek alkalmasak arra, hogy jövőbeni gyógypedagógusi munkám során is hasznosítani tudjam.

3. 3. Kutatás módszertana

Pedagógiai kutatásom első módszerül a leíró stratégiát választottam. Ennek értelmében a Kőrösi Csoma Sándor- Péterfy Sándor Általános Iskola Péterfy Sándor Tagintézményét és a Térségi Általános Iskola, Szakképző Iskola és Kollégiumot ismertem meg és mutattam be. Szakdolgozatomban arra próbálom megkeresni a választ, miként függ össze a gyermekek családi háttere és a nyelvi kifejezőeszközük. A dolgozat kutatási részéhez a kikérdezés módszerét választottam. Ennek lényege, hogy kérdéseket teszek fel az adott témában a résztvevőknek, az általuk adott válaszok alapján információkat gyűjtök, majd ezen információk alapján következtetéseket vonok le. A kikérdezés segítségével egyének vagy csoportok véleményét, attitűdjét, tapasztalatait, motivációit, esetleg életstílusát tudjuk feltárni, illetve lehetőség nyílik egyes összefüggések, vagy szabályszerűségek kimutatására, illusztrálására. Fontos, hogy biztosítsuk ezen esetekben a reprezentativitást, a megbízhatóságot (reliabilitás), és az érvényességet (validitás). A kikérdezés alapváltozatai közé a szóbeli és az írásbeli forma tartozik. Én az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztam dolgozatomban. A résztvevők

írásban válaszolnak a feltett kérdésekre vagy adott feladatokra. A kikérdezés résztvevőinek száma lehet egyéni vagy csoportos, valamint a kikérdezést szolgáló eszköz többek között lehet kérdőív, attitűdvizsgálat, avagy időmérleg-készítés (Falus 2004: 171-75).

Dolgozatomban módszerként én a kérdőíves felmérés mellett döntöttem. A kérdőíves kutatást a fentiekben említett két iskolában végeztem el. Mindkét intézményben tizenegy harmadik és negyedik osztályos tanuló töltötte ki a kérdőívet. A feladatlap első részét általános kérdések tették ki, amelyek segítségével rálátást nyertem a gyermekek szociális háttérére. Oláh Örsi Tibor elmélete szerint „minél kedvezőbb egy család társadalmi, gazdasági helyzete, annál valószínűbb, hogy igyekszik gyermekét a lehető legmagasabb iskolai végzettséghez juttatni” (Oláh 2005). Ez azt is sugallja, hogy a szociális és anyagi háttér kulcsfontosságú szerepet játszik a gyermeknél a tanulmánya során. Ebből kifolyólag olyan kérdésekre fókuszáltam, melyek a gyermekek életkorát, lakóhelyének típusát, testvéreik számát, illetőleg a szülők iskolai végzettségét vizsgálta. Az iskolai végzettségre való rákérdezést egyebek mellett azért tartottam fontos adatnak, hogy fellelhető-e kapcsolat a gyerekek nyelvi hátránya és a szülők iskolai végzettsége között. Ezt követően tértem rá az anyagi háttérre vonatkozó kérdésekre. Példának okáért olyan kérdéseket fogalmaztam meg, mint hogy „Van-e otthon számítógépetek?”, „Van-e otthon tévétek? Ha igen, milyen gyakran szoktat nézni, és mit?”, „Van-e autótok?”, és Van-e otthon könyvetek? Ha igen, miket szeretsz leginkább olvasni?”. Ezen kérdésekre legfőképpen beszédfejlődést befolyásoló tényezőként tekintettem.

A kérdőív második szakaszában már a gyermekek szókincsére, nyelvhasználatára és mondataalkotási/szövegalkotási képességeire voltam kíváncsi. Elsősorban két kérdésre volt szükséges válaszolniuk. Az egyik kérdésben egy vasárnapjuk történéseit, míg a másikban azt mesélték el, hogy mit szeretnek a szabadidejükben csinálni. Ezeknél a kérdéseknél arra fektettem a hangsúlyt, hogy mennyire lesz felsorolás jellege a megoldásuknak, vagy esetleg teljes, kerek mondatokban, jelzőket, kötőszavakat, határozószavakat használva írják le gondolataikat. Továbbiakban két képleírást szükségeltetett elvégezniük. A felső kép egy gyalogátkelőhelyet ábrázol, ahol egy család, illetve egy kisfiú a nagymamájával várja a zöld jelzést a biztonságos átkeléshez. Az alatta levő képen egy iskola udvara látható. Az udvaron a gyerekek különféle tevékenységet folytatnak, az ugrókötelezésen át az ugróiskoláig. Természetesen ezen két feladatnál változatos megoldásokat vártam, hiszen a gyermekek különböző perspektívából láthatják ugyanazt a képet, illetve másra helyezhetik a hangsúlyt is. Az volt a feladatuk, hogy 4-5 mondatban foglalják össze a képen látottakat. Ez azért is volt kiemelkedően fontos, hogy meg lehessen állapítani, milyen mértékben képesek a gyermekek logikusan és értelmesen összekapcsolni a mondatokat alárendelő vagy mellérendelő

viszonyokkal. Valamint mennyire tudnak összefüggő, szemantikailag értelmes mondatokat alkotni.

A kérdősor harmadik, egyben utolsó szakasza nyelvhelyességi és dialektológiai szempontból vizsgálható feladatokat tartalmaz. A feladat során a gyerekek szinonimákat keresnek az *iskola*, *kerékpár*, *autó*, *nagy*, *pohár*, *jó*, illetve *ház* szavakra. Végül pedig a gyerekeknek arról kellett döntenüik, hogy két felsorolt, tartalmilag azonos mondat közül, melyik mondat nyelvtanilag helyes, és melyik használatos az adott tájszólásban (például: A kislány harizsnyát vet fel reggel. – A kislány harisnyát vett fel reggel.).

3. 4. Intézmények bemutatása

3.4.1. Kőrösi Csoma Sándor- Péterfy Sándor Általános Iskola Péterfy Sándor Tagintézményének bemutatása

Az intézmény Nagykanizsán, az Attila utcában található. Tagintézményről van szó, amelynek teljes neve: Kőrösi Csoma Sándor- Péterfy Sándor Általános Iskola Péterfy Sándor Tagintézménye. Jelenlegi tanulói létszám alsó tagozaton 151+2 fő, akiknek tanulói jogviszonyuk külföldön való tartózkodás miatt szünetel, felső tagozaton 186 fő. Halmozottan hátrányos helyzetű tanulókból 3 fő, hátrányos helyzetűből 7 fő van pillanatnyilag. Továbbá SNI-s tanulók száma 31, illetve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkezők száma pedig 19 fő. Mindemellett gyermekvédelmi kedvezményben 47 tanuló részesül. Az iskola az ÉK-i városrész NY-i részén, az Eötvös tér közvetlen szomszédságában helyezkedik el. Az iskola a városban egyedülálló zöld környezettel rendelkezik. A tanulók hatalmas udvaron, 3 nagy sportpályán, „Madárbarát kert”-ben, fa játékokkal élvezhetik a szabadidő adta lehetőségeket. Ez a hatalmas tér elősegíti a mindennapos testnevelés órák, sportszakkörök megszervezését. Maga az épület 3 szintes. Az intézményben tágas tantermek, szaktantermek, korszerű tortaterem, tornaszoba, aula, ebédlő, orvosi szoba, szabadidőterem biztosítja a színvonalas oktatás, nevelés színtereit. A gazdag könyvtár lehetőséget nyújt a tanulók ismereteinek bővítésére. A kulturális és közösségi foglalkozások, ünnepi megemlékezések, kiállítások lebonyolításához kiváló adottságokkal rendelkezik. Az iskola szemléletét alapvetően a gyermekközpontúság határozza meg. Intézményegysége 8 évfolyamos, évfolyamonként két osztályban folyik a nevelés és oktatás. Az intézmény felkészíti a tanulókat az érdeklődésüknek, képességüknek és tehetségüknek megfelelő gimnáziumi, szakgimnáziumi, illetve szakközépiskolai továbbtanulásra, valamint a társadalomba való beilleszkedésre.

Az iskolát személyesen is ismerem, hiszen egykoron jómagam is az intézményben tanultam. Mind az igazgató, mind pedig a tagintézmény-vezető szívélyesen fogadták a

kezdeményezésemet abban, hogy erre az iskolára esett a választásom a szakdolgozati kutatásom egyik helyszínéül. A többszöri telefonos kapcsolattartás és a személyes találkozás alkalmával egyaránt biztosítottak arról, hogy mindenben a segítségemre és rendelkezésemre állnak. Mikor én kezdtem a tanulmányaimat az intézményben, még különállóan működött a városban fellelhető többi általános iskolától. Majd idővel az iskola színvonalának megtartása érdekében, a Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskolával összevontan, tagintézményként funkcionált tovább. Az iskolába belépve kissé idegennek éreztem magamat. Az iskolát az összevonás óta apránként felújították. Kapott egy új műfüves pályát, mely a gyerekeknek kiváló sportolási lehetőséget nyújt. A fa nyílászárókat lecserélték az egész épületben, a mosdóhelyiséget és a tanári szobát átalakították. A folyósokat a gyerekek munkáival díszítik, a tantermek az új nyílászáróknak köszönhetően világosak, inspirálóak, ahol szívesen tanulnak a diákok. Valamint a nevelőtestület is jórészt átalakult. Rengeteg fiatal tanító került az iskolába, ami lehetővé teszi az innovációt, a folyamatos szakmai megújulást.

Az előzetesen megbeszéltek alapján egy pénteki és egy hétfői délutánon (napközi keretein belül) töltöttem ki a kérdőívet a gyerekekkel. Csupán a harmadikosok osztályfőnökével volt szükséges megismerkednem, hiszen mint kiderült számomra, a negyedik osztályosok osztályfőnöke, az én hajdani alsós osztályfőnököm. Mindketten kíváncsian és örömmel segítettek nekem. Először bemutatkoztam a gyerekeknek, meséltem egy kicsit magamról, hogy miért érkeztem hozzájuk. Illetve kértem őket, hogy ők is meséljenek, mutakozzanak be nekem pár mondatban, ezzel is próbálva a kötetlen légkört kialakítani. Miután kiosztottam a kérdőíveket, az osztályfőnökök segítségével átbeszéltük a feladatokat. A feladatokat természetesen egyedül kellett megoldaniuk. Ellenben biztosítottam őket, ha bármelyik feladattal kapcsolatban elakadnak, tegyék fel nyugodtan a kezüket, és odamegyek egyesével hozzájuk. Az egyéni képességeiket szerettem volna felmérni, ezért is kértem őket arra, hogy csendben dolgozzanak, és ne osszák meg egymással a megoldásokat. Időkorlátot direkt nem szabtam, a gyerekek így is végeztek kevesebb mint 45 perc alatt. A végén visszacsatolásként megkérdeztem a gyerekeket „hogyan érezték magukat”. Többségében pozitív visszajelzéseket kaptam tőlük, a gyerekek élvezték a közös munkát.

3. 4. 2. Csapi Térségi Általános Iskola, Szakközépiskola és Kollégium

A létesítmény Zala vármegyében, Nagykanizsától mindössze nagyjából tíz kilométerre lelhető fel. Az iskolát az 1970-es évek elején abból az indíttatásból hozták létre, hogy felzárkóztassák a nagykanizsai járás hátrányos és veszélyeztetett helyzetű kisebbségi tanulóit. Az iskolába folyó nevelés és oktatás célját elsősorban az intézménybe járó gyermekek

etnikumba tartozása határozza meg. Célkitűzésük a kisebbségi önazonosság megőrzése, ápolása, és erősítése. Ebből kifolyólag törekednek arra, hogy a gyökerek feltárásával, elődeik sorsának megismerésével, a nagy történelmi sorsfordulóikkal, eltérő kultúrájukkal, életvitelükkel, szokásaikkal hozzájáruljanak a gyermek identitásának kialakulásához, illetve fejlesztéséhez. Míg a beiskolázási körzetet kezdetben néhány környező település jelentette, napjainkban már országos lefedettségűvé vált. Az iskolába fogadni tudják, valamint integráltan nevelik a sajátos nevelési igényű tanulókat. Az ide járó gyerekek rossz anyagi és szociális helyzetű családokból érkeznek. A szülők jórészt önként választják ki az iskolát. Viszont egyre gyakrabban fordul elő az, hogy a gyermekjóléti szolgálat munkatársai, a gyermekvédelemben dolgozók keresik meg az alma matert a gyermekek iskoláztatása ügyében. A diákokat a díjmentes utaztatáson felül, napi ötszöri étkezéssel, tisztálkodási és taneszközökkel is ingyenesen ellátja az iskola. A tanulók jelenleg Zala, Somogy és Vas vármegye 42 településéről érkeznek Csapiba. Így ennek értelmében az iskola regionális feladatokat végez (Pedagógiai program és weboldal).

Az intézményt személyesen nem ismertem, és soha nem is jártam ez előtt még az iskola berkein belül. Mindössze az interneten fellelhető információk és képek alapján tudtam elképzelni, valamint következtetést levonni az iskoláról. Az igazgatónőt december környékén kerestem meg azzal a szándékkal, hogy engedélyezi- e, hogy elvégezhessem a kutatásomat az intézményükben. A telefonbeszélgetés folyamán részletesen beszámoltam neki a szakdolgozatom kutatásának céljáról, milyen eszközzel szeretném majd felmérni a gyerekeket, illetve, melyik korosztályt szeretném górcső alá venni. Az igazgatónő rendkívül együttműködő volt végig, folyamatosan tartottuk a kapcsolatot, míg el nem készültem a kérdőívvel. Az iskolához egy nagyjából 10-15 perces autótutatót követően érkeztem meg. A megbeszéltek alapján pénteken délelőtt, az első két tanórán tudtam felvenni a tanulókkal a vizsgálatot. Még jóval az első órára való becsengetés előtt érkeztem. Találkozhattam végre az igazgatónővel, valamint volt időm egy kicsit nézelődni is. Az iskolába belépve jobbra egy hosszú folyosón található a tantestületi szoba, a titkárság és az igazgatónő irodája, balra indulva pedig tantermek az elsőtől a harmadik osztályosok termei lelhetőek fel. Az intézménynek van egy emeleti része is, az ajtóval szemben egy tágas lépcső vezet fel kétoldról az emeleten lévő tantermekhez. A termek változó méretűek, lent a földszinten kisebb, az emeleten nagyobb, világosabb osztályok vannak. A tantermek bútorzatán, valamint az egész épületen látszik az „idő vasfoga”. Ennek ellenére az osztályok kellően felszereltek, a falakat a gyerekek alkotásaival teszik színesebbé, barátságosabbá.

Az igazgatónő előzetesen tájékoztatta az osztályfőnököket az érkezésemről. Az osztályfőnökök a megismerkedés után az osztálytermekbe vezettek. A tanulók már reggel bőrrönddel érkeztek az órára, hiszen a tanítás befejeztével mentek haza. A gyerekek tisztelettudóan ültek a helyükön, figyelmesen hallgatták a bemutatkozásomat, és azt, hogy miért is érkeztem hozzájuk pontosan. Kértem őket, hogy ők is meséljenek, mutatkozzanak be nekem pár mondatban, ezzel is próbálva a kötetlen légkört kialakítani. A kérdéseiket illedelmesen tették fel, illetve, amikor nem értettek valamit, példának okáért, hogy mi az a szakdolgozat, türelmesen elmagyaráztam nekik. Kérdésről kérdésre haladtunk a kérdőív kitöltése során. Egyes feladatoknál több időt is hagytam nekik, és addig tudtam folyamatosan segíteni azon gyerekeknek is, akik elakadtak. Attól függően, hogy együtt haladtunk, kértem őket, hogy csendben, a saját tudásuknak megfelelően végezzék el a feladatot. Egy-egy feladat különösen nehézséget okozott, így többször és különböző módon próbáltam elmagyarázni, hogy megértsék azokat. Előfordult olyan is, hogy csupán az osztályfőnök segítségével sikerült értelmezni az adott feladatot. Időkorlátot itt sem szabtam, de mindkét osztályban az óra végét jelző csengőig befejezték a gyerekek a feladatokat. A végén visszacsatolásként megkérdeztem a gyerekeket, „hogyan érezték magukat”. Többségében pozitív visszajelzéseket kaptam tőlük, a gyerekek élvezték a közös munkát. Olyannyira, hogy el sem szerettek volna engedni, kérdezték, hogy mikor jövök újra hozzájuk, és mikor mesélhetnek ismét nekem.

3. 5. A kutatási eredmények bemutatása

3. 5. 1. Statisztikai adatok elemzése

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulását az alábbi diagramok segítségével szeretném bemutatni.

1. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulása Zala vármegyében

(Forrás: Saját szerkesztés a Központi Statisztikai Hivatal Hátrányos helyzetű gyermekek, védelembe vett és gyámság alatt álló kiskorúak hivatalos statisztikai adatainak alapján. STADAT – 2013-2019, 2024. 03. 24.)



2. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulása országos szinten

(Forrás: Saját szerkesztés Központi Statisztikai Hivatal Megállapítottan hátrányos helyzetűek és halmozottan hátrányos helyzetűek hivatalos statisztikai adatainak alapján, KSH – 2013-2022, 2024. 03. 25.)



Az első, hiteles statisztikai adatok alapján összeállított vonaldiagram a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulását mutatja be 2017-2019. decemberéig, Zala vármegyére vonatkozóan. A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) Hátrányos

helyzetű gyermekek, védelembe vett és gyámság alatt álló kiskorúak hivatalos statisztikai adatainak elemzése és értelmezése alapján elmondható, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek létszámát tekintve egy, szinte stagnáló tendenciáról beszélhetünk. Számuk vármegyei viszonylatban, valamint az ország délnyugati régiójához képest is kiemelkedő. Ellentétben ezzel, a halmozottan hátrányos gyermekek aránya 2017-es évhez képest – amikor a lélekszámuk 1675 fő volt – jócskán mérséklődött.

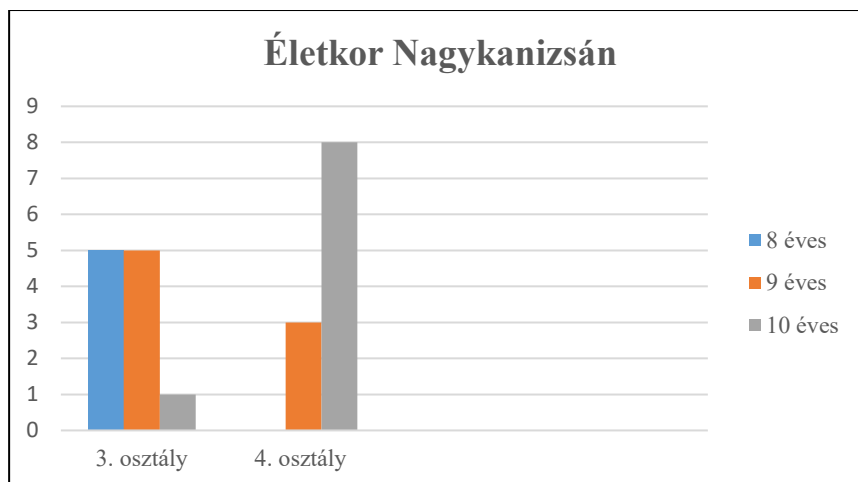
A második, szintén hiteles statisztikai adatok alapján összeállított oszlopdiagram a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulását szemlélteti 2020-2022. decemberéig, országos szinten. A hivatalos adatokat elemezve az vehető észre, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek megoszlása a 2020-as évben közel kiegyenlítődött. Szignifikáns emelkedés figyelhető meg a hátrányos helyzetű gyermekek esetében a 2021-es évben. Ebben többek között véleményem szerint szerepet játszott a 2020-ban megjelelő Covid-19 járvány is. Ha összevetve vizsgáljuk a hivatalos adatokat, nem mutat permanensen növekvő értéket a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulása az adott években Zala vármegyében, illetve országos szinten.

3. 5. 2. Szociális helyzet felmérése

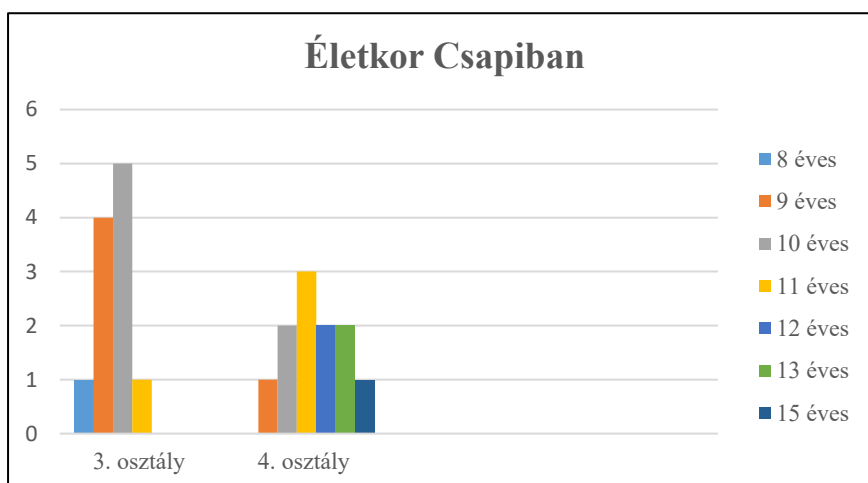
A kutatásom elemzése során párhuzamosan szeretném a két iskolában kapott eredményeket a kérdőívek alapján összehasonlítani. Az elemzés első lépéseként a demográfiai adatokat vizsgáltam meg.

A nagykanizsai Péterfy Sándor Általános Iskolában a harmadik és negyedik osztályos gyermekek életkorát tekintve kimagaslóan eltérő eredmény nem született. Az osztályfoknak megfelelően nyolc, kilenc és tíz éves tanulókkal találkoztam. Míg ezzel szemben a Csapi Térségi Általános Iskola diákjai között az életkor igencsak megoszlik, mind a két vizsgált osztályt alapul véve. Ennek oka a hátrányos és halmozottan hátrányos gyermekek között a családból való kiemelés, vagy az évismétlés problémája. Utóbbi nem feltételezi azt, hogy a nyelvi produkciójukban, képességeikben érettebbek lennének a náluk jóval fiatalabbak társaiknál.

3. ábra: Életkor megoszlása a nagykanizsai iskolában
(Forrás: saját készítés)



4. ábra: Életkor megoszlása a csapi iskolában
(Forrás: saját készítés)

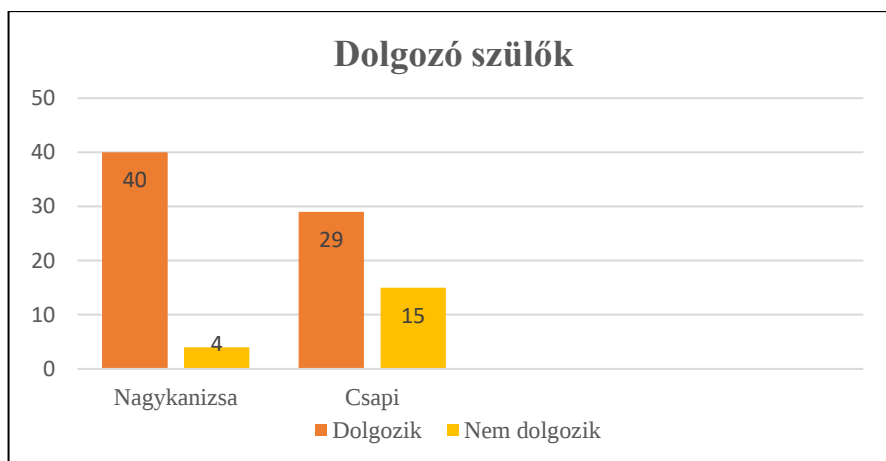


A lakóhely megoszlását figyelembe véve a kanizsai gyerekek nagyobb százaléka a városban lakik. A tanulók közül kevés számmal járnak be a környező falvakból az iskolába, tekintettel arra, hogy a falvakban sokkal kisebb létszámmal (sokszor évfolyamonként egy osztállyal) működnek az általános iskolák. Ezen gyerekek az osztályfőnökök elmondása szerint megfelelő körülmények között, rendezett családban nevelkednek. Ellenben a másik iskolából gyűjtött információk alapján a diákok lakóhelyét leginkább a szegényes körülmények jellemzik. Otthonaik kis alapterületűek, és alacsony komfortfokozatú lakások. Legtöbbször szociális támogatások segítségével újonnan épített félkész házakban laknak, melyek befejezése anyagi helyzetükből adódóan ritkán valósul meg. Jellemző a több generáció együtt élése is. Valamint

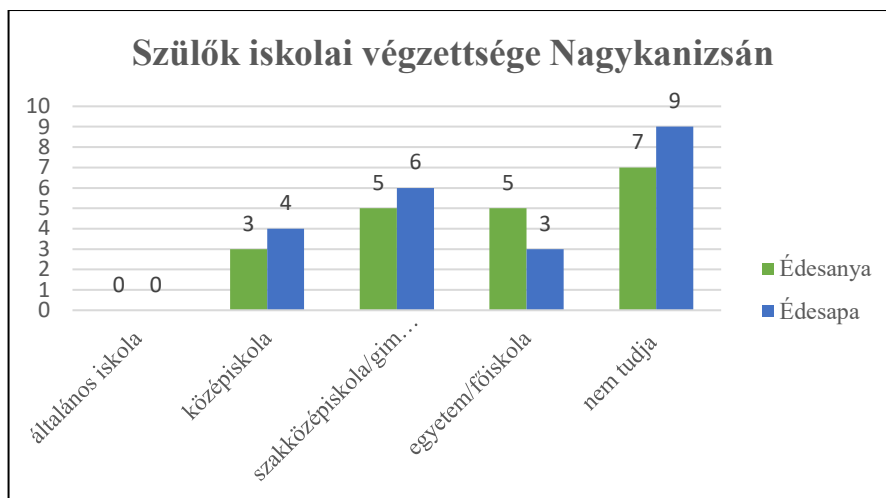
egyes családokban még az is fejtörést okoz, hogy hétvégén, mikor a gyerekek hazamennek, meleg étel kerüljön az asztalra.

A szülők iskolai végzettségére vonatkozó kérdés megválaszolása volt a legnehezebb a gyerekek számára, ami részemről meglepő is, hogy nem szoktak erről a gyermekükkel beszélgetni otthon. Ezt a kérdést, illetve a rá kapott válaszokat kiemelten fontosnak tartottam a szociális helyzet felmérése során, hiszen a nyelvi hátrány egyik fő tényezőjének tekinthető a szülőknek az iskolai végzettsége és a foglalkozási körük (Bernstein-hipotézis). Azok a szülők, akik jórészt csak általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, sokszor maguk sem birtokolnak megfelelő kommunikációs készségeket. Ennek eredményeképpen pedig a gyermekek sem képesek otthon elsajátítani az ehhez szükséges eszközöket. A diagram értékelése alapján megfigyelhető, hogy Nagykanizsán a két osztály huszonkét diákjának szülei közül 40 dolgozik. Továbbá a fennmaradó négy szülőből kettő gyes-en van otthon, kettő apuka pedig jelen állapotban munkanélküli. Ezzel szemben a Csapiban tanuló gyerekek szülei között már sokkal szignifikánsabb az eltérés. A csapi gyerekek szülei közül csupán 29-en dolgoznak, elsősorban közmunkaprogram keretein belül. Szem előtt szükséges azt is tartani, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos családok zöme a családi pótlékból él. Valamint az adatfelmérés során arra is fény derült, hogy a családokban magas számban fordul elő, hogy csak az egyik szülő dolgozik, a másik nem. Összegzésként, százalékos arányra lebontva ezeket az adatokat Nagykanizsán majdnem 91%-os, Csapiban 65%-os megoszlást mutatnak.

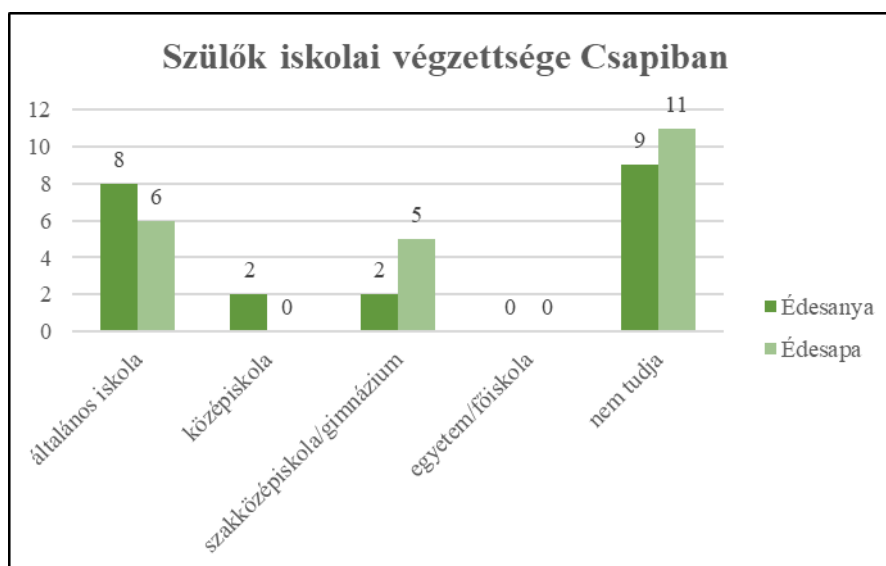
5. ábra: Dolgozó szülők megoszlása a két intézményen belül
(Forrás: saját készítés)



6. ábra: A szülők iskolai végzettsége a nagykanizsai iskolában
(Forrás: saját készítés)



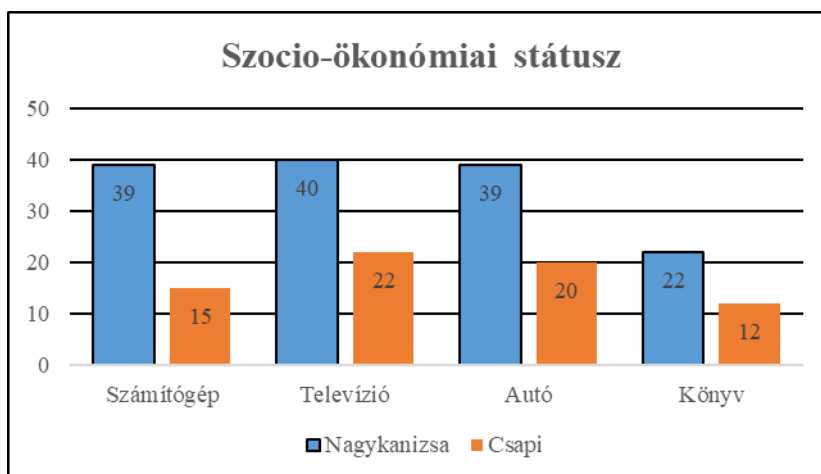
7. ábra: A szülők iskolai végzettsége a csapi iskolában
(Forrás: saját készítés)



A két ábrán a szülők iskolai végzettségének megoszlását szemléltettem. Az iskolai végzettséggel összevethető az is, hogy a szülők dolgoznak-e, hiszen minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik a dolgozó szülő, annál valószínűbb, hogy magasabb lesz a jövedelme. Ez pedig lehetőséget nyújt a kedvezőbb pénzügyi helyzet kialakítására, illetve a gyermek/gyermekek számára optimális környezet megteremtésére. A válaszok alapján elmondható, hogy a nagykanizsai iskolában tanuló gyerekek szülei között a legalacsonyabb iskolai végzettség az érettségi. Ezzel szemben a Csapiba járó diákok szülei között a legmagasabb végzettséget jelentő érettségit pár szülő szerezte meg. Nagykanizsán az érettségi mellett a főiskolai és egyetemi végzettség egyaránt előfordul, addig Csapiban főként az

általános iskolai (nyolcosztályos) bizonyítvánnyal rendelkező szülők dominálnak. Valamint az is igen szembeűnő, hogy Nagykanizsán a gyerekek harmada, Csapiban pedig közel fele nem tudta megmondani, hogy szűlei milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek.

8. ábra: A tanulók szocio-ökonómiai státusza
(Forrás: saját készítés)



A számítógép segítségével bővíthetjük ismeretűnk, tudás, információ birtokába juthatunk. Nagykanizsán a tanulóknál szinte minden család otthonában fellelhető legalább egy, legfeljebb három számítógép. Csapiban a gyerekek majdnem háromnegyede rendelkezik egy számítógéppel otthon. A számítógépet a gyerekek legtöbb esetben játékra (leggyakrabban videójáték), social media platformok minduntalan görgetésére, illetve videók nézésére használják. Azonban a nagykanizsai iskolában a diákok beszámolója alapján ezek mellett megjelenik a számítógép tanulásra, információszerzésre való felhasználása is. Az adatfelmérésből egyértelműen kiderűlt, hogy a még szociálisan hátrányos helyzetű családokban is rendelkezésre állnak az alapvető, mindennap használatos elektronikai eszközök, melyeket a gyermekek legtöbbször nem megfelelő módon használnak. Példának okáért, a csapi iskolában előfordul, hogy a gyerekek nem az életkoruknak megfelelő televízióműsorokat néznek. Ide sorolhatók a gyerekek válaszáda szerint az akciófilmek, thrillerek, horrorfilmek, melyek mind növelhetik az agressziót. A nagykanizsai tanulók körében jellemzőbb a mesék, a természetismereti műsorok, a vígjátékok nézése. Az anyagi helyzet felmérése egyik módjának tartottam még az autók meglétét, illetve hiányát a családokban. Fontos szempont továbbá az is, hogy mennyi autóval rendelkezik egy család. Az adatok azt mutatják, hogy Csapiban mindössze két családnak nincs autója. Miközben Nagykanizsán egy család gyakran több autóval is rendelkezik.

A könyvek jelentős szereppel bírnak a gyerekek nyelvi fejlődésében, valamint szókincsük gyarapodásában. A nagykanizsai gyerekek többségének vannak otthon könyveik, és néhányan aktívan is olvasnak belőlük. Számos tanuló olvasott kötelező olvasmányokat, mint például A két Lotti, a Vuk, illetőleg képregényeket, mesekönyveket, regényeket, mint például az Egy ropi naplója, a Rumini, a Bogyó és Babóca, de még a klasszikusnak nevezhető Harry Potter is felkerült a gyerekek által a listára. Csapiban kevesebb diáknak vannak otthon könyvei, illetve még kevesebben olvasnak rendszeresen. Azok közül, akiknek van otthon könyve, főleg meséket olvasnak, mint például A Három kívánság vagy Geronimo Stilton. Előfordult az is, hogy a gyermek olvasott már könyvet, de a címére nem emlékszik. Ezen adatok felmérése szignifikáns különbséget mutat a nagykanizsai és csapi iskola tanulóinak olvasási szokásaiban.

3. 5. 3. Nyelvi kérdések eredményei

A 12. és 13. feladatban a „Mit csinálsz hétvégén, amikor nincs iskola?” és a „Mit szeretsz csinálni szabadidődben?” kérdésekre adtak választ a gyerekek. A kérdések feltevésével elsősorban nem a gyerekek mondanivalójának tartalmára voltam kíváncsi, hanem jóval inkább a szókincsükre, illetve mondatalkotási képességeikre koncentráltam. Bár a feladatok során kiemeltem, hogy szeretném, ha törekednének a mondatalkotásra, azonban gyakran így is csupán szókapcsolatokat, avagy nagyon egyszerű tömondatokat kaptam a gyerekektől válaszként. A nagykanizsai gyerekek által leggyakrabban felsorolt tevékenységek az alábbiak voltak: „*focizni az udvaron*”, „*játszani*”, „*telefonozni*”, „*számítógépezni/tabletezni*”, „*rajzolni*”, „*mesét nézni*”, „*beszélgetni*”, „*kutyát sétáltatni*”, „*olvasni*”, „*segíteni anyának*”. A leírt válaszok átnézése során szembetűnő volt számomra, hogy a gyerekek kivétel nélkül E/1. személyben fogalmazták meg válaszukat a kérdésekre. Ellentétben ezzel, Csapiban, ahol a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetből kifolyólag úgy gondoltam, hogy a nyelvi hátrányos helyzet is szembetűnőbb, több esetben is egész mondatos válaszok érkeztek. Például „*Szinte egész nap nem vagyok otthon, mert a fiukal vagyok és járjuk a falut.*” Vagy „*el megyek vásárolni, majd a keresztlányommal játékok.*” Mondataik túlnyomórészt helyesírási hibákkal tarkítottak, a szavakat leginkább úgy írják le, ahogy hallják őket. Mégis ezek ellenére kimagaslóbb mondatalkotási képességekkel rendelkeznek néhány társukhoz képest. Ugyanakkor előfordult olyan eset is, hogy bizonyos tanulók válaszaik még szavak szintjén sem voltak értelmezhetők számomra, nemhogy egész mondatot alkottak volna a kérésnek megfelelően. Ezen gyerekek válaszait el sem tudtam olvasni. Továbbá, legtöbbször hasonló válaszokat adtak. Hétvégén és a szabadidejükben legszívesebben a diákok zöme focizik, játszik, telefonozik, rajzol, sétál, a barátokkal „bandáznak”. Meglepő volt számomra az egyik negyedik osztályos fiú válasza:

„Szeretek otthon az unokaöcsémekkel játszani, anyukámnak és a nővéremnek segíteni.” A fiú válaszait én rögzítettem, mert az osztályfőnök elmondása alapján az előző iskolájában a gyermeket sem olvasni, sem írni nem tanították meg. 2023 szeptembere óta jár a Csapi iskolába. Az osztályfőnök türelmességének köszönhetően a fiú most már magabiztosan olvas, de írásban még nehezen fejezi ki magát. Fontosnak tartottam ezt megemlíteni, mert a többi gyerekkel ellentétben nála a szülővel, a családdal közös program kerül legfőképp előtérbe.

A következő feladatban az alábbi két képet látták a tanulók, melyekről 4-5 mondatban össze kellett foglalniuk, hogy mi történik rajtuk.

9. ábra: Mondatalkotási képesség

(Forrás:

<https://hu.pinterest.com/pin/7318418130947550/>
2024.03.24.)



10. ábra: Mondatalkotási képesség

(Forrás:

<https://hu.pinterest.com/pin/33917803437981829/>
2024.03.24.)



A képleírások megfogalmazásában mind Nagykanizsán, mind Csapiban sokféle megoldás született. Egyfelől voltak olyan tanulók, akik pár szó felsorolásával elvégezték a feladatot, miközben a feladat folyamán nem egyszer kihangsúlyoztam, hogy legalább 4-5 mondatban foglalják össze a képen látottakat. Ennek ellenére többen egy-két mondatban írták le gondolataikat. Közös vonásként fedeztem fel az intézményekben azt is, hogy nehezen tudták kikövetkeztetni a bal oldali kép ok-okozati összefüggését. Több esetben sem vették észre a gyerekek, hogy azért állnak a járda szélén az emberek, mert a jelzőlámpa pirosat mutat, így nem szabad a gyalogátkelőn áthaladni.

A harmadikosok és a negyedikesek között egyaránt akadtak olyan tanulók, akik fogalmazásukban jórészt csak alany-állítmányi kapcsolatból álló tőmondatokat alkalmaztak. Vagy a tőmondatot egyszerű jelzővel, tárgyas szerkezettel látták el. Például: „A gyerekek játszanak. A kisfiú piros almát eszik. A gyerekek ugróiskoláznak. A kisfiú átsegíti a nénit.” Ezen

gyerekek mondatainak gyakran nem volt se eleje, se vége, az írásjeleket elfelejtették kirakni, a mondatot nem kezdték nagybetűvel. Mivel azonban a tanulók a szüleik iskolai végzettségéről nem tudtak nyilatkozni, így nehezen lehet összefüggést felfedezni a szülők végzettsége és nyelvvállapota között.

Természetesen a nagykanizsai diákok körében születtek hosszabb, logikus megoldások is. Mondataikban gyakran alkalmazták az alá- és mellérendelő összetett mondatokat, gazdagabb szókinccsel alkottak mondatot társaiknál, és a részleteket is szem előtt tartották. Például: *„Egy apuka és a lánya és az anyuka át akarnak menni a zebrán, de még nem tudnak átmenni, mert piros a lámpa.”* Vagy *„Egy idős néni át akar menni az úton, de piros a jelzőlámpa, ezért segít neki egy kisfiú átmenni.”* Illetve *„Kicsöngettek és a gyerekek kimentek játszani. A gyerekek boldogan ugróköteleznek, fociznak, ugróiskoláznak, míg fel nem kellett menniük.”*

Számomra meglepő módon a nagykanizsai iskolában, a negyedikesek között volt olyan kislány, aki a képleírást egy történettel kötötte össze. A kislány a képen látható fiúnak nevet adott, konkrét szituációba helyezte bele, vagyis használta a fantáziáját, és képes volt elvonatkoztatni. A kislány a következő történetet alkotta: *„Egy család érkezett haza a közeli iskolából. A szülők már átértek a zebrán, amikor pirosra váltott a lámpa. Viszont Barni, a család egyik tagja, megpillantott egy idős hölgyet. Miután a lámpa zöldre váltott a fiú átkísérte az úton.”* Fontos megjegyezni, hogy egyetemi/főiskolai diplomával rendelkező szülők gyermeke írta a történetet, igaz két testvére is van a kislánynak, mégis azt gondolom, a szülők sokat foglalkozhatnak a gyermekük fejlődésével. A kislány 10 éves letére választékosan fejezi ki magát az írás terén (alá- és mellérendelő összetett mondatok, jelzők, határozók, kötőszavak használata), kellő aktív szókinccsel rendelkezik, írásképe rendezett, illetve apró helyesírási hibák lelhetők csak fel nála.

A Csapi iskolások is különböző megközelítéseket alkalmaztak a szövegalkotás folyamán. Általánosságban azt tudom megfogalmazni, hogy ezeknél a gyerekeknél gyakoribb az egyszerű, tagolatlan, és kevesebb az összetett mondat. A fogalmazásaik olykor felsorolásszerűek, rövidebbek, időnként a ragok, betűk felcserélése (permutáció), kihagyása (elízió), és helyettesítése (szubsztitúció) miatt nehezebben érthetőek. Példának okáért: fiú táskája = *a fiú tárkálya*, lámpa = *lapa*, kislány = *kislát*, a fiú táskát visz a hátán = *a fiú táskát visz az átán*. Mondataiknak ugyanúgy nincs sokszor se eleje, se vége, a mondatvégi írásjeleket elhagyják, a mondatokat nem nagybetűvel kezdik.

Jellemző volt az is, hogy a mondatokat nem tagolták szavakra (szemléltetésül: Két kisgyerek ugróiskolázik. = *kétkisgyerekugróiskolázik*). Sajátosságként fedeztem fel azt is, hogy volt olyan tanuló, aki a mondataiban ugyanazt fogalmazta meg többször, csak egy keveset

változtatott a kontextuson. Példának okáért a bal oldali képről az alábbiakat jegyezte le: *A kis iskolás átviszi a zebrán az idős nénit. Egy kisfiú átkíséri az idős nénit a zebrán.*

Míg a jobb oldalon látható ábráról a következőt írta: *Az iskolások kint vannak a szüneten. A gyerekek kiszaladtak a szünetre.* Voltak olyan tanulók is, akik minden mondatot új sorba kezdtek. Ellenben a mondatok között nyilvánvaló kapcsolatot nem lehetett felfedezni, hiányzott a kohézió, az előre-vagy hátrautalás. Például: *A kisfiú hátizsákot visz. A kisfiú segít a nagymamának. A lámpa pirosan világít. A jelzőlámpa mellett három ember áll.*

Gyakran tapasztaltam a Csapiba járó iskolások körében azt is, hogy minden mondatot ugyanazzal az alannyal kezdenek. Nem tudtak a mondatok között összefüggéseket, utalásokat végrehajtani, ami azt eredményezte, hogy minden mondat elején újra megjelölték az alanyt/alanyokat. Példaként a következő mondatokat tudom felhozni: *A gyerekek játszanak az udvaron. A gyerekek fociznak. A gyerekek ugróiskoláznak.* Előfordult, bár ritkán, hogy hosszabb fogalmazásokat is alkottak a csapi gyerekek. A harmadikos tanuló betartotta a feladatban megadott instrukciókat, és annak megfelelően 4-5 mondatban foglalta össze, mit látott a képen, alkalmazott egyszerűbb összetett mondatot. Alkotása a következőképp nézett ki: *A kisfiú a zebránál megy a mamájával. Az apa meg az anya a kislányukkal a piros lámpánál állnak. A mama nézi a piros lámpát, nehogy átmenjenek rajta. A kisfiú iskolataskát visz a hátán.*

Összegezve elmondható, hogy a csapi gyerekek nyelvi produkciójára leginkább a tőmondatok, az egyszerű mondatok a jellemzőek. Összetett, alá- és mellérendelő mondatok ritkán, egy-egy diák fogalmazásában fordulnak elő. Mondataik hemzsegnak a helyesírási hibáktól, illetve sok esetben a szóismétlésektől. Íráskéjük rendezetlen, olykor olvashatatlan. A feladat értékelését követően azt állapítottam meg, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekek szókinccse jóval szegényesebb a városban vizsgált társaikhoz képest. Ezzel szemben a nagykanizsai tanulók sokkal inkább törekedtek a hosszabb, értelmes, logikusan felépített fogalmazások elkészítésére. Azt mondhatom, a legtöbben igyekeztek a feladat instrukciójának megfelelően 4-5 mondatot alkotni. Gondolataikat elsősorban egyszerű összetett, valamint alá- és mellérendelő összetett mondatokban fejezték ki. Jelzőhasználatuk nem volt kimagasló. Egyes diákok képesek voltak elszakadni a szituációtól, és képzeletük segítségével történetet alkottak. Illetve, amit mindkét iskolában megfigyeltem, hogy a tanulók rendszerint elhagyják a mondatvégi írásjeleket, a tagmondatok között hiányoztak a vesszők.

A szinonimakeresés feladata mindkét intézményben nehézkesnek bizonyult. Ebből kifolyólag pedig igen eltérő, és érdekes eredmények születtek. Az első problémát a feladat megértése jelentette. Tudtam, hogy a gyerekek tanultak már szinonimákról, hiszen a jelenleg érvényben lévő Oktatási Hivatal által összeállított tananyagba ez bele van építve. Mégis, ahogy

haladtunk szépen sorban a kérdésekkel, egyszer csak észrevettem, hogy a gyerekek letették a ceruzájukat, és várták a feladathoz a további instrukciót. Én egyszerű szavak segítségével próbáltam demonstrálni a feladat lényegét. A szóbeli példák iránymutatásával sikerült azt érzékeltetni, hogy egy szó jelentését hogyan lehet megtartani, és egy másik szóval kifejezni anélkül, hogy egyből az ellentétjére (antonima) gondolnának. Az elemzés során a két iskolát nem különítettem el egymástól, mert függetlenül a társadalmi előnytől vagy hátránytól, szinte azonos válaszokat kaptam. A tanulók a következő szinonimákat használták a leggyakrabban:

- iskola: „suli”, „tanulóhely”
- kerékpár: „bicikli”, „két kerekű mozgó eszköz”
- autó: „kocsi”, „járgány”, „személygépkocsi”, „jármű”, „eszköz, aminek négy kereke van”
- nagy: „óriási”, „hatalmas”, „gigászi”
- pohár: „bögre”, „csésze”,
- jó: „hibátlan”, „oké”, „remek”, „ügyes”, „tündéri”, „tökéletes”, „nagyszerű”, „figyelmes”, „szuper”, „frankó”, „tisztelet tudó”
- ház: „épület”, „otthon”, „viskó”, „lakás”, „lakóhely”, „kunyhó”, „házikó”

Ritkaságnak számított, ha egy gyermek a szinonimakeresés során egynél több lehetséges válasz adott meg. A nagykanizsai iskolából három harmadikos, Csapiból pedig két harmadikos tanuló sorolt fel egy-egy szóhoz két vagy három szinonimát. A felsorolt szavak közül jellemzően a „ház”, valamint a „jó” szavakhoz tudtak kapcsolni ugyanazon jelentésű szavakat. A negyedikesek közül kivétel nélkül mindenkitől csupán egy választ kaptam. A nagykanizsai gyerekek esetében megfigyelhető volt még az angol nyelv alkalmazása szinonimaként. Nem egy diák a „jó” szót az angol „perfect” szóval kötötte össze.

Sajnálatos módon előfordult olyan is, hogy egyáltalán nem írtak semmit. Illetve több esetben fordult elő az is -a példák ellenére-, hogy nem szinonimákat kaptam válaszként, ami így értékelhetetlenné tette a feladatot. Példának okáért a fentiekben említett „nagy”, illetőleg a „jó” szavak során antonimát használtak a szinonima helyett: *kicsi, rossz*. Fontos azonban megjegyezni, hogy ez a feladat a nyelvi előny és nyelvi hátrány vizsgálata szempontjából nem elhanyagolható. Hiszen még, ha nem is minden esetben pontosan, de igyekeztek a gyerekek a saját tudásuknak megfelelően válaszolni, és kifejezni azt, hogy a felsorolt szavak milyen jelentéssel bírnak számukra. Ennek okán érkeztek olyan válaszok is, ahol az adott dolgot írták körül.

A kérdőív harmadik, egyben utolsó egysége a dialektológia területére fókuszált. Feleletválasztós teszt segítségével választották ki a diákok, hogy a két megadott mondat közül,

melyiket vélik helyes megoldásnak. Az első mondatpár a következő volt: *Nyáron a Balatonon nyaraltam.* – *Nyáron a Balatonba nyaraltam.* A mondat a határozóragok helyes használatára irányult. Az első mondatpárnál a nagykanizsai és a csapi gyerekek között nem lehet számottevő különbséget felfedezni. A gyermekek döntő többsége az *-on* raggal ellátott mondatot találta helyesnek. A második mondatpár a *Zsuzsi nagyon okos* – *A Zsuzsi nagyon okos.* volt. A nagykanizsai tanulók szinte mindannyian az első megoldást választották helyes megoldásnak. A csapi gyerekek sem maradtak le nagymértékben a kanizsai diákokhoz képest. Tizenhét tanuló gondolta a névelő nélküli, öt pedig a határozott névelővel rendelkező formát helyesnek. Ebből is látszik, hogy ennek a dunántúli nyelvjárásnak a hatása már nincs jelen a mostani fiatalok beszédében. A harmadik mondatpár (*Kijössz velem játszani?* – *Kigyössz velem játszani?*) okozta a legnagyobb mulatságot mindkét intézményben. Ez a régies, nagyszüleim által mai napig használt kifejezés, egyáltalán nem él ma már a gyerekek kommunikációjában. Ellenben cifrábbnál cifrább kifejezésekkel, szlengszavakkal láttak el a tanulók, ami ma az ő szavaikkal élve, „menő”-nek számít közöttük. A következő mondatpár a szukszükölés jelenségére irányult a magyar nyelvben: *A barátaimmal megosztjuk a csokit.* – *A barátaimmal megosszuk a csokit.* A nagykanizsai gyerekek esetében négyen, Csapiban kilencen választották ki a nyelvjárási alakot. Bár ilyen kis mintafelvételnél nem mondható ki egyértelműen, de a válaszok elemzése során arra a következtetésre jutottam, hogy a csapi diákok kicsivel nagyobb arányban szukszükölnek, mint a nagykanizsaiak. Avagy a másik következtetés, hogy a helyesírásukon van még mit javítani. Az ötödik mondatpár az *-e* kérdőszócska helyét vizsgálta a mondatban. A két létesítményben teljesen ugyanolyan eredményt produkáltak a tanulók. Az adatfelemelésben szereplő gyerekek közül közel 50%-os arányban azt a mondatot vélték helyesnek, ahol a nem ígéhez van csatolva az *-e* kérdőszó. A hatodik mondatpár a következőképpen alakult: *El szoktam menni templomba.* – *El szokok menni templomba.* A mondat tájszólásból kialakult szokás, példának okáért a gyermek hallhatja ezt a változatot faluban élő nagyszüleitől. Vagy a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók közül többen is faluban élnek, ahol szintén fültanúi lehetnek ezen verzióknak. A táblázat segítségével megfigyelhető, hogy a csapiban tanuló diákok köznyelvében dupla akkora arányban fordul elő a tájszólás alkalmazása, mint akár a városban lakó gyerekek körében. Végül az utolsó két mondatpárban a tipikus Zala vármegyei nyelvjárás ismerhető fel: *Anya minden délután elmegy vásárolni.* – *Anya minden délután elmegy vásárolni.*, illetve *A kislány harisnyát vett fel reggel.* – *A kislány harisnyát vett fel reggel.* A nyugat-dunántúli nyelvjárás egyik legismertebb jellegzetessége, hogy az „s” hang helyett gyakran inkább „zs” hangot ejtenek az itt élők. Valamint ide sorolható még a szótagzáró/szóvégi „l” hang kiesése, ez által pedig a szó lerövidül.

A diákok mindkét dialektológiai kérdés esetében javarészt a standardnak megfelelő alakot választották ki. Így megállapítható, hogy a gyerekek nem beszélnek nyelvjárással.

Öt esetben született teljes egészében helyes megoldás, abban a vizsgálatban résztvevő harmadik és negyedik osztályban, ahová szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos gyermekek járnak. Nagykanizsán ez a szám mindössze eggyel volt több. Sajnálatos módon olyan is előfordult a hátrányos, halmozottan hátrányos tanulók esetében, hogy csak egy-egy szót húztak alá a mondatban, amiből kifolyólag válaszuk nem volt teljesen egyértelmű először. Vagy egyik mondatpárt sem jelölték meg. Éppen ezért, mielőtt a gyerekek beadták volna az elkészült kérdőíveket gyorsan átlapoztam, és ahol az előbbieken felsorolt jelenséget tapasztaltam, megkértem a gyermeket, hogy gondolja át újra válaszát, és húzza alá vagy karikázza be mindenképpen a mondatpár egyik tagját, amit helyesnek vél. Összegezve, a feladat eredménye alapján nem támasztható alá nyilvánvalóan a nyelvi hátrányos helyzet szociális háttérrel való összefüggése.

11. ábra: Feleletválasztós feladat eredményei
(Forrás: saját szerkesztés)

	Mondatpár	Nagykanizsa		Csapi	
		standard	nem standard	standard	nem standard
1.	<i>Nyáron a Balatonon nyaraltam.</i> <i>Nyáron a Balatonba nyaraltam.</i>	20	2	19	3
2.	<i>Zsuzsi nagyon okos.</i> <i>A Zsuzsi nagyon okos.</i>	20	2	17	5
3.	<i>Kijössz velem játszani?</i> <i>Kigyössz velem játszani?</i>	22	0	21	1
4.	<i>A barátaimmal megosztjuk a csokit.</i> <i>A barátaimmal megosszuk a csokit</i>	18	4	13	9
5.	<i>Megkérdezem nem-e késik a repülő.</i> <i>Megkérdezem nem késik-e a repülő.</i>	12	10	12	10
6.	<i>El szoktam menni templomba.</i> <i>El szokok menni templomba.</i>	18	4	14	8
7.	<i>Anyá minden délután elmegy vásáni.</i> <i>Anyá minden délután elmegy vásárolni.</i>	21	1	18	4
8.	<i>A kislány harisnyát vett fel reggel.</i> <i>A kislány harisnyát vett fel reggel.</i>	18	4	21	1

3. 5. 4. Eredmények összegzése

Mindent összevetve a kutatás eredményei arra utalnak, hogy a szegényebb környezetből származó, és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek, ami megerősíti Bernstein elméletét. Bár mindkét iskolában voltak jobb és kevésbé jó teljesítmények, ennek ellenére a nagykanizsai intézmény tanulójának nyelvi készségei magasabb szintű tudást és tájékozottságot mutattak. A nagykanizsai gyerekek érthetőbben, helyesebben írnak, illetve mondanivalójuk is olvashatóbb. Természetesen náluk is előfordulnak súlyosabb helyesírási hibák, és értelmetlen mondatok, de mégis elenyészőbb a másik iskolához képest. Valamint mondattanilag is bonyolultabb kifejezéseket alkalmaztak. A csapi diákoknál az internet hiánya is hátrányt jelenthet nagykanizsai társaikkal szemben. Hiszen manapság a fiatalok számára az internet az egyik leggyorsabb és leghatékonyabb módja annak, hogy információt szerezzenek. Ugyanígy hasonló problémákat okozhat a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekek körében az olvasatlanság is. A vizsgálat során pluszban még a gyerekek írásképét is szemügyre vettem. A kérdőívek átnézése és az adatok feldolgozása során azt állapítottam meg, hogy a nagykanizsai tanulók általában rendezettebben, szebben kerekített betűkkel, olvashatóbban írnak, bár itt is akadtak kivételek. Ezzel ellentétesen, a csapi gyerekek többsége rendezetlenül, hanyagul ír, és figyelmetlenül vetik papírra a betűket. A kérdőívet mindkét intézményben jellemzően ceruzával töltötték ki, ami az én kérésem volt, hiszen így sokkal könnyebben tudták válaszaikat korrigálni. Viszont Nagykanizsán a kérdőív utolsó felében (feleletválasztós feladatban) szinte kivétel nélkül mindenki használt vonalzót, ami az igényességükre is utalhat. Míg Csapiban, ahol a gyerekek a szociális helyzetükből kifolyólag ingyen jutnak hozzá az íróeszközökhöz, egyáltalán nem volt megfigyelhető.

3. 6. Miben rejlik a megoldás?

Azoknak a gyerekeknek a felzárkóztatása, akik nyelvi hátránnyal küzdenek, egy rendkívül összetett feladat. Ehhez szükség van olyan tudományágak, mint a például a szociológia, a nyelvészet, a szociolingvisztika és a pedagógia összehangolt munkájára. A nyelvi hátrány tulajdonképpen egy megkésett fejlődésként is értelmezhető. Viszont annak érdekében, hogy ez megoldhatóvá váljon, az első lépés az, hogy a tanítók megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek a problémáról és azok okairól, valamint tisztában legyenek a módszertani lehetőségekkel.

Számos program látott már napvilágot a nyelvi problémák megoldására, melyek változatos megközelítéseket alkalmaznak attól függően, hogy a szerzők hogyan határozzák meg a nyelvi hátrány mibenlétét. Vannak olyanok, akik a probléma gyökerét a fejlődésbeli

lemaradásban, a nyelvhasználat szegényességében, illetve a gyermek kommunikációs gyakorlatlanságában látják. Ezen szakemberek az általánosan alkalmazható nyelvi fejlesztő módszereket emelték ki: a hangképzést, a hangejtést fejlesztő gyakorlatokat, a szókincsbővítést, a bonyolult mondat szerkezetek gyakorlásán át a különböző hétköznapi kommunikációs gyakorlatokig (Sugárné Kádár, 1986, Zsolnai, 1979). Továbbá vannak olyanok is, akik Bernstein elméletét alkalmazva, elsősorban a kidolgozott kód, és az explicit nyelvhasználat fejlesztésében látták a megoldás kulcsát. A kidolgozott kód az alábbi módon fejleszthető az ő szemléletük szerint: kommunikációs játékokkal, konkrét, megtörtént élethelyzetek elmesélésével. Ezekben az esetekben az egyén rákényszerül arra, hogy meghatározott formában fejezi ki magát (Gagahan – Gagahan, 1970). Ezen programok kétségtelenül kedvező hatásúak lehetnek, amennyiben megfelelő körülmények között és módon történik a megvalósításuk. Viszont egy hibába mégis beleütköznek ezek a javaslatok. Mégpedig, hogy nem szentelnek elég figyelmet az otthoni (familiáris) nyelvhasználatnak, így nem létesítenek hidat az otthon és az iskola között. Ugyanis az otthoni kommunikációs helyzetek nem egy meghatározott és irányított módszer alapján alakulnak, hanem inkább a szokásokra épülnek. Emellett figyelembe kell venni a szülőknek a nyelvi hátrányát is. Ebből kifolyólag a legfőbb cél az, hogy összekössük az ismertet az ismeretlennel, a hétköznapi tudományos nyelvhasználattal olyan módon, hogy az „átjárás” az egyikből a másikba természetes, magától értetődő legyen (Réger, 2002: 144-46). Ebben nagy felelősség hárul mind az iskolában tanítókra, mind a gyógypedagógusokra és a szülőkre egyaránt, hogy segítséggel képesek legyenek otthon is a megfelelő körülményeket kialakítani gyermekük, gyermekeik számára.

A nyelvi-kommunikációs kompetenciák fejlesztésének kiemelt szerepe van. Azokban a családokban, ahol a gyermek már egészen kicsi korra óta felfigyel a könyvekre, a történetekre, a könyvekből származó információkra, ott a könyvekből megszerzett nyelvi tudás már a kezdetektől fogva beépül a gyermek kommunikációjába, környezete között folyó társalgásba. A drámapedagógia a reformpedagógiák egyikeként, és mint egész személyiséget átható eszközként, dramatikus módszereivel lehetővé teszi a szókincs bővítését, a nyelvi szocializációs hátrányok kompenzációját (Már-Már, 2022:121-22). Ennek egyik elterjedt formája Nagykanizsa és környékén, a mesepárnás mese, melynek megalkotása Pálfi Judit nevéhez fűződik. De mi is a mesepárnás mesélés? Mesepárna eszközével történő élőszóbeli mesélés, aminek segítségével megjelenik a gyermekek szeme előtt a hallott mesei tartalom. Az általa kidolgozott módszert rendszerint alkalmazza a tanulás folyamán a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően. Egyik legfőbb előnye, hogy a gyermeknek mesékbe ágyazottan fejlődik a nyelvi kifejezőmódja. A gyermekek feledhetetlen művészeti élményekhez,

értékekhez jutnak, amely során fejlődik a személyiségük. Mindemellett vizuális kifejezőkészségük is fejlődik a képi látásmód megindítása által. Képesé válnak eseményábrázolásra, színek használatára. Továbbá a kiválasztott mese szemléletes módon segítheti a témához kapcsolódó ismeretek elmélyülését (példának okáért tanulási folyamatban), megkönnyíti a gyermekeknél az összefüggések megértését, az ismeretek rendezését, előidéz a konstruktív együtt tevékenykedés átélését, illetve változatossá teheti a gyermekek mindennapjait.

Azt gondolom, hogy a mesepárnás mese egy lehetséges út a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek anyanyelvi, metakommunikációs képességeinek, irodalmi nevelésének fejlesztésére, a szövegértésük és a szövegalkotásuk megalapozására. Nem utolsó sorban a meséken keresztül motiváltabbakká válnak, és ez egy kiváló lehetőséget biztosít számukra a szabadidő minőségi eltöltésére is (Pálfi 2021:21).

3. 7. Következtetések, befejezés

Dolgozatomban az eltérő szociális háttérrel rendelkező gyermekek nyelvi kompetenciája között kerestem a kapcsolatot. Ennek apropójából először szakirodalmi feldolgozást végeztem, ahol többek között kitértem a beszédfejlődés meghatározó tényezőire, a hátrányos és a nyelvi hátrányos helyzet fogalmának definiálására több aspektusból. Valamint röviden szót ejtettem az iskolai sikertelenség és a nyelvi szocializáció összefüggéséről. Majd olyan hazai és külföldi kutatók vizsgálatára helyeztem a hangsúlyt, akik különböző szociális csoportok nyelvi és kommunikációs képességeivel foglalkoztak iskolás korúak körében. Egyebek mellett olyan kutatókat emeltem ki a témában, mint Basil Bernstein, Denis Lawton, Pléh Csaba, Pap Mária, Réger Zita, avagy Kontra Miklós.

A hivatalos statisztikai forráselemzésből kiderült, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek létszáma Zala vármegyében 2017-2019. decembere között, stagnáló tendenciát mutat. Mégis az ország délnyugati régiójához képest vármegyei szinten kiemelkedő az arányuk. Míg ezzel szemben a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekké igencsak visszaesett. A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatainak felhasználásával megvizsgáltam ugyancsak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számának alakulását 2020-2022. decemberéig bezárólag országos szinten is. Az adatokat elemezve megfigyeltem, hogy a két vizsgált csoport létszáma 2020-as évemben szinte kiegyenlítődött. Majd rá egy évre a hátrányos helyzetű gyermekek aránya szignifikánsan megnövekedett. Az adatokat az átláthatóság érdekében diagramon szemléltettem.

Ezt követően fogalmaztam meg a kutatási céljaimat, kérdéseimet, a kutatás módszertanát. Illetőleg bemutattam az adott intézményeket. Az eredményeket szociális helyzetre, szókincsre, nyelvhasználatra, mondathasználatra és nyelvjárásra vonatkozóan elemeztem a saját készítésű oszlopdiagramok segítségével. Végző soron, a dolgozatomhoz készített kérdőíves kutatás alapján megállapíthatom, hogy az iskolákban kapott eredmények alátámasztják Bernstein elméletét. A Csapiba járó, főként hátrányos és halmozottan hátrányos, kisebbségi gyerekek ténylegesen nyelvi hátrányban vannak városi diáktársaikhoz képest. Ennek főbb okai között szerepelhet a családok anyagi helyzete, illetve a szülők iskolai végzettsége. Valóban megállapítható az, hogy a szegényebb, kevésbé képzett szülők gyermekeire a korlátozott kód, míg a „gazdagabb”, magasabban kvalifikált szülők gyermekeire a kidolgozott kód a jellemző. A különbség legfőképpen abban nyilvánul meg, hogy azok a tanulók, akik a Bernstein által kidolgozottnak nevezett kódot használják, ők mondataikban bonyolultabban fogalmaznak, szókincsük gazdagabb, így választékosabban képesek kifejezni magukat, mind szóbeli kommunikáció, mind pedig írás során is. Ráadásul ezeknél a gyerekeknél az is megfigyelhető, hogy képesek elszakadni az adott szituációtól, és fantáziájukat felhasználva gazdagítani a mondanivalójukat. Ezzel szemben a korlátozott kódot alkalmazó diákok sokkal egyszerűbben fogalmaznak, szókincsük szegényesebb, valamint az írásukra is az egyszerűbb megnyilatkozás a jellemző. Fontos azonban megjegyezni, hogy az előbb említettek nem minden tanulóra érvényesek, hiszen vannak kivételek, amelyeket a kutatásom folyamán is tapasztaltam, bár ezek az esetek kevésbé gyakoriak.

Kutatásom során felmerült egy kérdés bennem, hogy bár több megközelítés által is megpróbáltam definiálni a nyelvi hátrány fogalmát, mégis azt tapasztaltam, hogy ezek nem mindig tűntek elégségesnek. A kérdőívek kiértékelése során azt vettem észre, hogy bár a nagykanizsai tanulók – akik eleve előnyös helyzetben vannak – kiemelkedőbb nyelvi teljesítményt produkáltak a csapi tanulókhoz képest, mégis nyelvileg hátrányos helyzetben vannak ők is. Hiszen akárhogy is nézem, nem mutatják azt a nyelvi előnyt, melyre a kutatásom folyamán számítottam. Ami bizonyítja azt, hogy a nyelvi hátrány széles körben jelen van.

Ahogy az előzőekben is már utaltam rá, a nyelvi hátrány leküzdésére hatékony módszerek állnak a rendelkezésünkre, melyek bizonyítottan eredményesek lehetnek. A nyelvi hátránnyal küzdőkkel való foglalkozás során kiemelkedő fontosságú a türelem, és a megfelelő módon zajló felzárkóztatás. Ezen megfelelő tanítási módszerek segítségével, szükség esetén logopédus bevonásával, nem utolsósorban a pedagógusok és a szülők kooperációjával a nyelvi hátrány csökkenthető. Az oktatásnak pont az lenne a feladata, hogy a lakókörnyezeti, kisebbségi egyenlőtlenségeket, és az egyéni képességekből fakadó előny vagy hátrány különbségeit

minimalizálja. Éppen ezért, fontos, hogy ezen diákok számára olyan környezetet teremtsünk, ahol nem kell félniük a kudarcaiktól. Illetve tudatosítsuk bennük, hogy hibáik ugyanolyan fontosak az előrehaladásuk szempontjából, mint elért sikereik.

Mindezek együttes alkalmazásával nem csak a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekek létszámát csökkenthetjük, hanem segíthetünk a nyelvi hátrányuk leküzdésében is. Ez által pedig teljes értékű tagjaivá válhatnak a társadalomnak. Vagyis, amennyiben ezeket a módszereket sikeresen alkalmazzuk, azzal nagyobb esélyt biztosítunk a gyermekek számára a szociális hátrányból való kitörésre. Végezetül, lehetőséget nyújtunk nekik egy sikeres karrier kiépítésére.

4. Irodalomjegyzék

- Bartha Cs. (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12, 84–93.
- Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11, 47–57.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. – Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat Kiadó, 393–435. p.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapi Térségi Általános Iskola, Szakképző Iskola és Kollégium honlap: Iskola története
Letöltés dátuma: 2024.03.12. forrás: <https://www.iskolacsapi.hu/magunkrol/az-iskola-tortenete>
- Csapi Térségi Általános Iskola, Szakképző Iskola és Kollégium: Pedagógiai Program Letöltés dátuma: 2024.03.12. forrás: <https://www.iskolacsapi.hu/magunkrol/dokumentumok>
- Cs. Nagy L. –N. Császi I. (2015): *Magyar nyelvjárások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Falus I. (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gahagan, D.M.– Gahagan, G.A. (1970): *Talk reform*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ginsborg, J. (2006): *The Effects of Socio-economic Status on Children's Language Acquisition and Use*. Manchester: Royal Northern College of Music.
- Gréczi–Zsoldos E. (2012): A nyelvi hátrányos helyzet- hidépítés könyvtárosokkal. *Korszerű könyvtár*, 27 F: 3.8, 1-12.
- Gréczi–Zsoldos E. (2018): A hátrányos nyelvi helyzet szociolingvisztikai tényezői. Miskolci Egyetem: *Szellem és Tudomány*, 2-3, 5–16.
- Hart, B., Risley, T. R. (1995): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Heath, S. B. (1983): *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge London New York: Cambridge University Press.
- Kiss J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra M. (2003): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kozma T. (1979): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Law, J., McBean, K., Rush, R. (2011): *Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage*. Newcastle: Communication & Language Sciences, 46(6), 657-664.

- Lawton, D. (1974): *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Már E., Már O. (2022): *Nyelvi hátránykompenzáció drámapedagógiai módszerekkel az óvodában*. Budapest: Hungarovox Kiadó.
- Oláh Örsi T. (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új pedagógiai szemle*, 55(7-8), 45–58.
- Pap M., Pléh Cs. (1972a): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet - Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében. *Szociológia*, 211–234.
- Pap M., Pléh Cs. (1972b): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 15(2), 52–58.
- Pléh Cs. (2013): *A lélek és a nyelv*. Debrecen: Akadémia Kiadó.
- Sugárné Kádár J. (1986): *A beszédfejlődés útjai- beszédfejlesztés az óvodában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szabó I. (1998): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pálfi J. (2021): *Tehetséggondozás mesepárnás meséléssel*. Zalaegerszeg: Sprint Kft.
- Réger Z. (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Réger Z. (1985): Beszámoló a „Halmozottan hátrányos helyzet és a nyelvi fejlettség” c. folyamatban lévő kutatási projektum néhány eredményéről. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből. 1:87, 115.
- Zsolnai J. (1979): *Beszédművelés kisiskolás korban*. Budapest: Tankönyvkiadó.

5. Ábrajegyzék

1. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulása Zala vármegyében	24
2. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának alakulása országos szinten.....	24
3. ábra: Életkor megoszlása a nagykanizsai iskolában	26
4. ábra: Életkor megoszlása a csapi iskolában	26
5. ábra: Dolgozó szülők megoszlása a két intézményen belül.....	27
6. ábra: A szülők iskolai végzettsége a nagykanizsai iskolában	28
7. ábra: A szülők iskolai végzettsége a csapi iskolában.....	28
8. ábra: A tanulók szoci-ökonómiai státusza	29
9. ábra: Mondatalkotási képesség	31
10. ábra: Mondatalkotási képesség	31
11. ábra: Feleletválasztós feladat eredményei.....	36

6. Mellékletek

1. sz. melléklet: Szülői beleegyező nyilatkozat

Tisztelt Szülő/Gondviselő!

Boros Boglárka vagyok a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campusának IV. évfolyamos logopédus hallgatója. Dolgozatomban a nyelvi hátrány és a szociális helyzet összefüggését szeretném feltárni. Szakdolgozati kutatásomat harmadik és negyedik osztályos tanulókkal végzem, és melyhez egy kérdőív kitöltése kapcsolódik. A kérdőívet szigorúan a kutatásom elemzése céljából készítek és használok fel. Továbbá a kérdőív kiértékelése és a kutatási eredményeim megjelenítése teljesen anonim formában történik.

Kérem szíves hozzájárulását, hogy gyermeke kitölthesse a kérdőívet.

Kaposvár, 2024.

szakdolgozó személy aláírása

Alulírott (szülő neve, lakcíme), BELEEGYEZEM/NEM EGYEZEM BELE (a megfelelő részt szíveskedjen aláhúzni), hogy nevű gyermekem (szül. hely, idő) a fenti szakdolgozati kutatásban részt vehessen.

Dátum

Szülő/Gondviselő aláírása

2. sz. melléklet: Kérdőív

Kérdőív

1. **Hány éves vagy?** _____
2. **Hol laksz?** város-falu
3. **Van testvéred? Ha igen, hány?** _____
4. **Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**
 - a) általános iskola
 - b) középiskola
 - c) szakközépiskola/gimnázium
 - d) egyetem/ főiskola
 - e) nem tudom
5. **Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?**
 - a) általános iskola
 - b) középiskola
 - c) szakközépiskola/ gimnázium
 - d) egyetem/ főiskola
 - e) nem tudom
6. **Édesanyád dolgozik?** Ha igen, mit? _____
7. **Édesapád dolgozik?** Ha igen, mit? _____
8. **Van az otthonotokban számítógép?** Ha igen, mennyi és milyen gyakran szoktad használni?

9. **Van az otthonokban tévé?** Ha igen, milyen gyakran szoktad nézni, és mit?

10. **Van autótok?** Ha igen, mennyi?

11. **Vannak otthon könyveitek?** Ha igen, miket szeretsz leginkább olvasni?

Nyelvi kérdések

12. Mit csinálsz hétvégén, amikor nincs iskola?

13. Mit szeretsz csinálni szabadidőben?

14. Foglald össze 4-5 mondatban, hogy mit látsz az alábbi képeken!





15. Mondd más szóval!

iskola: _____

kerékpár: _____

autó: _____

nagy: _____

pohár: _____

jó: _____

ház: _____

16. Melyik a helyes mondat? Húzd alá a megfelelőt!

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Nyáron a Balatonon nyaraltam. | - | Nyáron a Balatonba nyaraltam. |
| A Zsuzsi nagyon ügyes. | - | Zsuzsi nagyon ügyes. |
| Kijössz velem játszani? | - | Kigyössz velem játszani? |
| A barátaimmal megosztjuk a csokit. | - | A barátaimmal megosszuk a csokit. |
| Megkérdezem nem-e késik a repülő. | - | Megkérdezem nem késik-e a repülő. |
| El szoktam menni a templomba. | - | El szokok menni a templomba. |
| Anya minden délután elmegy vásáni. | - | Anya minden délután elmegy vásárolni. |
| A kislány harizsnyát vett fel reggel. | - | A kislány harisnyát vett fel reggel. |

Köszönöm, hogy válaszaiddal segítetted a munkámat!

3. sz. melléklet

Konzulensi nyilatkozat

NYILATKOZAT

Boros Boglárka (Neptun azonosítója: **FJE30Q**) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot¹ áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem³

Kelt: Kaposvár, 2024.04.14.



belső konzulens

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő aláhúzendő.

³ A megfelelő aláhúzendő.

Plágiumnyilatkozat

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: BOROS BOG-LÁRKA
A Hallgató Neptun kódja: F7E30Q
A dolgozat címe: A szociális helyzet és a nyelvi
A megjelenés éve: 2024 nyelvi viszonya
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Gyógypedagógiai Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottnak tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: 2024 év 04 hó 14 nap

Boros Boglárka
Hallgató aláírása