

# **ANYANYELVI NEVELÉSI TANULMÁNYOK II.**

**iskolakultúra**

Iskolakultúra, Pécs, 2006

## A NYELVI HIÁNYELMÉLET

### 1. BEVEZETÉS

A nyelvi hátrány nyelvhasználati lemaradás, nyelvi gyengeség: a nyelv elvonatkoztató képességének (absztrakciójának) gyengesége. Olyan jelenségegyüttes, mely számos mutatóból áll. Hatása egyértelműen az oktatási gyakorlatban mutatkozik meg, következménye az iskolai sikertelenség, frusztráció, a továbbtanulás ellehetetlenülése.

A hátrány kimenete olyan nyelvhasználat, mely bizonyos kommunikációs helyzetekben inkompetens: a nyelvi adatközlő nem tud olyan egyéni nyelvet felmutatni, mely adott nyelvi szituációs „stílusoknak” megfelel. A nyelvi hátrány egyfajta nyelvi kommunikációs inkompetenciaként is felfogható.

A mindennapi oktatás, gyakorlat területén a nyelvben található hátrányokról egyértelműen beszélhetünk. A nyelvi hátránnyal való foglalkozásnak már nincs olyan lehetősége, mint ami volt a 60–70-es években, amikor leginkább politikai, szociálpolitikai kérdéskörbe helyezték a problémát. A nyelvi hátrány és a nyelvi deficit megjelölés felváltva jelenik meg a magyar és a külföldi szakirodalomban, az utóbbiban leginkább a deficit jelölést használva.

A nyelvi hátrány többretegű jelenség, egyfajta állapot. A deficit leginkább az oktatás területén jelenik meg, hiszen ez az a tér, mely biztosítja az egyén (a gyermek) tanulmányait, elmélyíti a család által meghatározott kulturális presztízsét. Mivel komplex jelenségről van szó, a gyermek tanulmányainak minden területét érinti. A leírás egyik oldala a társadalmi hátránnyal járó megközelítés.

Kölcsönös összefüggésben a tényezők sokasága hat, amikkel a gyerek a társas mezőben találkozik. Összhatásuk hozza létre a gyermekek beállítódását. A hatásrendszer társadalmi megjelenését esélykülönbségeknek kell felfognunk. A megváltozott társadalmi struktúra magával hozta a társadalmi rétegek, a mindennapi szocializáció átalakulását is. A szociometrikus tényezők és az iskolai teljesítmény, illetve a nyelvi képességek kapcsolatát több iskolatípusra kiterjedő vizsgálattal igazolom.

Az utolsó vizsgálatok – melyek az iskolai teljesítmény átfogóbb, szociológiai, pszichológiai megközelítésével foglalkoztak (*Pap, 1982; Pap és Pléh, 1972; Réger, 1987*) – tanúsága szerint, a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében található különbségek a szociális helyzettel függenek össze. Az iskola gyermekkel szembeni elvárása a szituációtól független, explicit beszéd.

A társadalmi felépítmény változása mellett az iskola szerepének megváltozása, a szociokulturális mutatók, valamint a nyelvhasználat folyamatos változása is segítette egy újabb szempontokon nyugvó, nagyobb spektrumon működő vizsgálat létrehozását.

Létezik olyan vizsgálati keret, mellyel nem csak a meglévő deficit írható le, hanem segítségével meghatározható annak fejlesztési formája is. Az iskolai lemaradás minden olyan tantárgyat érint, ahol a kompetens gondolkodás, az explicit szövegalkotás, szövegértelmezés megjelenik. A logikai deficit, az implicit szövegalkotás, a gyengébb kommunikatív kompetencia, a performális erő hiánya összetetten jelentkezik. Ennek mérése és megállapítása beszélt nyelvi helyzetben, illetve képi leíráson, szövegalkotáson (azaz írott nyelvi formában) is lehetséges.

Az oktatás területén megjelenő deficit folyamat eredménye, nem valamely hirtelen jelentkező szociális vagy nyelvi hatásra alakul ki. Feltehetően van olyan (elsősorban) szociolingvisztikai mérési módszer, mely képes megállapítani a nyelvi deficitet, leírni annak összetevőit. Ezek között jelenik meg a látens részképesség probléma, mely egyik oka a nyelvi gyengeségnek. A fejlesztés hiánya később be nem pótolható lemaradást eredményez.

## 2. A NYELVI HÁTRÁNY VIZSGÁLATOK

### 2.1. A VIZSGÁLATOK MEGJELENÉSE ÉS ÁTTEKINTÉSE

A társadalom befolyásolhatja, meghatározhatja a nyelv struktúráját: a két rendszer együttes életet él. A közöttük fennálló viszony alapján számos elmélet, hipotézis született. Azt az állítást, hogy egy nyelv struktúrája befolyásolja beszélőinek világszemléletét, gondolkodásmódját, általában *Edward Sapir* amerikai nyelvésznek és (a szintén amerikai) tanítványának, *Benjamin Lee Whorf*nak tulajdonítják. A hipotézist Whorf-hipotézisnek, vagy Sapir-Whorf hipotézisnek nevezhetjük.

*Gumperz* vizsgálta először (az 50-es évek végén) a nyelv szerepét a társadalmi rétegződés összefüggésében. Feltevése szerint a társadalmi szerepek különböző kommunikációs kódokkal járnak együtt, amely eltérő kommunikációs mátrixokat eredményez. Ekkor jelentkezett az az igény, hogy a társadalmi osztályok nyelvhasználatát is vizsgálják.

Olyan elmélet, amely a hátrányos helyzetet a nyelvvel, a család és az iskola között feszülő kommunikációs különbséggel hozta volna szoros összefüggésbe, 1958-ig nem született. A társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében a kommunikációs rendszernek, a használt nyelvi változatnak kiemelt szerepe van.

*Bernstein*, londoni szociológus a társadalmi egyenlőtlenség és az oktatási siker viszonyában a nyelvet jelölte ki összekötő láncszemként.

Tételei felállításakor a szocializáció, a nyelvi szocializáció folyamata érdekelte. (*Bernstein*, 1958, 1959, 1962) A 70-es években empirikus vizsgálatok készültek az elmélet ellenőrzésére, valamint iskolai programok indultak erre alapozva. Ezen kívül főleg az Egyesült Államokban dolgoztak ki (*Riesmann*), leginkább javító célú programokat.

1965-től létre jött a híres Head Start-tervezet, annak a tervezetnek a részeként, amely csökkenteni akarta a szegénység hatását. Gyermekfejlesztési központokat hoztak létre, ahol 6–12 éves gyermekeket foglalkoztattak. Ezek nyolc hetes táborok voltak, amelyekben az előre kiképzett több ezer tanár mindennel megismertette a gyerekeket, amelyekkel előtte nem találkozhattak: művészetekkel, kreativitással, tudományos ismeretekkel.

Több országban is bekövetkeztek ezek a felismerések, változtatási szándékok, bár minden esetben más alapfelismerésekből adódóan, s más-más keretek között. A szociális faktorok minden esetben eltérőek voltak.

Az a tény pedig, hogy a nyelvi hátrány problematikájának felismerése különböző országokban körülbelül azonos időben következett be, sok tényezőtől függött, azonban bizonyos, hogy Bernstein elméletei hozzásegítettek ehhez.

A későbbi tanítvány, *Denis Lawton* kritikai műveiből kiderül előde elméletével kapcsolatos legnagyobb problémája: tanára gondolataiból egyáltalán nem derül ki, hogyan függ össze társadalmi struktúra, a nyelv és a tanulás, habár ezt Bernstein később kísérleteivel megpróbálta kompenzálni. Az elmélet hibáinak bebizonyítására Lawton szintén ugyanazt az utat akarta bejárni, amit Bernstein. (*Lawton*, 1974)

A szocializáció jellegének, a kultúra átadásának módját meghatározó tényezőnek a családi kommunikációs rendszert tartotta Bernstein, amelyet a családi szereprendszer határoz meg. Ezek alapján különböztetett meg két szélsőséges szerepviszonyt, két orientációt, amelyek kapcsán elkülönítette a korlátozott és a kidolgozott kódot.

Ezek a tételek, ez a pedagógiai-társadalmi nézetrendszer egyaránt kifejthette hatását jobboldali és baloldali politikai berendezkedésű államokban. A baloldaliak közismertebbek, de a jobboldali országok között lényeges megemlíteni Angliát (ott *Lorna Bell* és a *Gahagan* házaspár nyelvfejlesztő programjait), az Egyesült Államokat (ahol a Bereiter-Engelman-féle oktatási kísérlet a félreértelmezett elmélet igezi nagy „bukása”), de ide sorolható *Arthur Jensen* elmélete is.

## 2.2 A MAGYARORSZÁGI VIZSGÁLATOK

Bernstein elméletének hazai adaptálása bőséges szakirodalommal rendelkezik (például: *Pap*, 1982; *Pléh és Vargha*, 1982; *Réger*, 1990). Amikor Bernstein elmélete megjelent az 50-es évek végén, a 60-as évek elején, Magyarországon már megtörtént a politikai, szocialista át-

alakulás kezdeti, első nagy hulláma, aminek lezárását talán az 1956-os események jelezhetik.

Az utolsó vizsgálatok, melyek az iskolai teljesítmény átfogóbb, szociológiai, pszichológiai megközelítésével foglalkoztak, 20–30 évvel ezelőttiek. (*Pap és Pléh, 1972; Réger, 1987*) A probléma eddigi legteljesebb leírásai, az 1960–75 közötti szociolingvisztikai vizsgálatok. Ezeknek Magyarországon legkésőbb 1982-ben már a kritikai elemzése is elkészült. (*Pap, 1982*) Magyarországon Pap Mária volt az, aki Bernstein elméletét átültette, felhasználta, rendszerezte.

Az elmélet oktatással kapcsolatos megállapításainak felülbírálatát is megkísérelte a magyarországi kritika: milyen szerepe van és lehet az iskolának a beszéd elsajátításában, illetve jellemzők-e a különbségek az értelmi fejlődés és az oktathatóság szempontjából a beiskolázás kezdetén. E tudományos kontroll egyrészről már végbement, mind szociológiai síkon (vö. *Ferge, 1972*), mind szociolingvisztikai területen (*Pap és Pléh, 1972*), másrészről ezen előzményekre visszamenve ekkor következett be. (*Pap és Pléh, 1982*)

Magyarországon ezen elmélethez kapcsolható szociológiai kutatások legfőképpen a makro- és a mikrostruktúra, a társadalom és az iskola összefüggéseit vizsgálták. Ezen vizsgálódási pontok alapvetése: a hierarchikus elrendezésű társadalmi eredetű egyenlőtlenségek csökkentése hosszú távon kívánatos és célszerű.

A vizsgálatok legfőbb eredménye, hogy az iskolakezdekéskor meglévő hátrányos helyzet egyik fontos tényezője a szituációtól független explicit beszéd hiánya, így a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében fedték fel a szociális helyzettel összefüggésbe hozható különbségeket. A vizsgálat mindenesetre a nyelvhasználat szociálisan meghatározott különbségeit mutatta ki.

A magyarországi nyelvi hátránnyal foglalkozó mérések (pedagógiai, romológiai, szociolingvisztikai) a nyelvet mint társadalmi produktumot tekintették, ilyen keretek között vizsgálták, s értelmezik mai napig. A vizsgálatok azonban leginkább a szelektivitást szolgálták, a pedagógiában a nyelvi fejlesztés oldaláról nem lettek hasznosítva. A megközelítések csak a vizsgálati hipotézisek síkján hoztak eredményt.

Az utóbbi években Magyarországon a nyelvi hátránnyal kapcsolatos vizsgálatok, elemzések három témakörben folytak: a magyarországi kisebbség, elsősorban a cigányság nyelvi hátrányáról, a cigány gyerekek iskolai teljesítményéről (*Vámos, 1999; Forray R., 1998*); a hazánkban tanuló külföldiek nyelvi problémáiról, az interferenciáról; az iskolai teljesítmények megközelítéséről, oktatáselméleti és szociokulturális szempontból, elsősorban a településtípusok, valamint a státusz-diszkrepancia oldaláról.

A nyelvi hátránnak természetesen létezik kisebbségi-szociológiai megközelítése, mely nagyrészt ugyan tükröz bizonyos nyelvi, nyelv-

használati jellegzetességeket, de megmarad elsősorban szociológiai oldalú vizsgálati helyzetben. A nyelvi hátrányt nem korlátozhatjuk a cigány lakosság iskolai nyelvi hátrányára. A fogalom sokkal tágabb értelmű, maga a megjelenés sokoldalú, nem alkalmazható csupán egy népcsoportra.

A szociális hátrány és a kétnyelvűségből adódó hátrány sokszor jelenik meg érvként az iskolai nyelvi hátránynál. A gyerek természetesen hozza magával az első szocializációs terep adta nyelvhasználatot, de erről nem lehet azt mondani, hogy változatlan, vagy hogy nincs lehetőség iskolai keretek közötti változásra, javulásra, integrációra.

A témához kapcsolódnak a hazai oktatási rendszer hatékonyságával kapcsolatos vizsgálatok is. A legtöbb vizsgálat, amely a diákok tudásszintjét, teljesítményét, képességeik fejlődését elemzi, országos reprezentatív mintákkal dolgozik. Ilyenek például a nemzetközi IEA-felmérések (lásd például: *Keeves*, 1992), a magyarországi Monitor-vizsgálatok (például *Vári*, 1997), a gyerekek iskolakészültségének (*Nagy*, 1980), illetve az iskolában elsajátított készségeik fejlődésének (például: *Nagy*, 1973) országos helyzetét feltáró régebbi kutatások. Ezeknek a kimenete azonban egyértelműen pedagógiai: temporálisan meghatározni az iskolai évek tanulási hatékonyságát, a kompetenciák alakulását (elsősorban azonban a szerzett tudás alkalmazási hatékonyságát).

Az iskolai tudás leírásában *Csapó Benő* (1990, 2002) végzett hatékony vizsgálatokat. A hazai cigányság nevelésszociológiai problémáinak leírásában *Kozma Tamás* (1975) és *Forray R. Katalin* (1998) munkássága jelentős. Az iskolai teljesítmény leírásában *Reisz Terézia* (2000) nevét kell megemlíteni. A beszédészlelés és beszédfejlődés terén *Gósy Mária* eredményei (1996, 1997), *Sugárné Kádár Júlia* (1986) és *Reök György* (1987) mérései jelentősek.

### 3. EGY ÚJABB VIZSGÁLAT IDŐSZERŰSÉGE, A MUTATÓK MEGHATÁROZÁSA

#### 3.1. A TÁRSADALMI RÉTEGHELYZETTEL ÖSSZEFÜGGŐ OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK

A statisztikák, felmérések (*Farkas*, 1996; *Harcza*, 1996, 1997) a mai magyar társadalom egészét nem tudják olyan egyszerűen osztályozni, mint azt megtehették a 70-es években. A társadalom rétegzettsége két irányból meghatározott: iskolai végzettség és a munka társadalmi presztízse alapján. Az anyagi és a foglalkozási viszonylatok hálójával állunk szemben, mely megköveteli az egyes osztályok rétegzettségét.

A társadalmi háttér szerepe a társadalmi helyzet továbbörökítésében, illetve az életpálya alakulásában az egyik leginkább meghatározó té-

nyező. Különösen döntő fontosságú ebben a kulturális tőke, a család kulturális meghatározottsága, irányultsága. Az iskolázottsági és a foglalkoztatási helyzet átörökítése a legerősebb tényező.

A társadalmi réteghelyezettel összefüggő oktatási egyenlőtlenségek legfontosabb jellemzője, hogy a magyar társadalom erőteljes kulturális tagoltsága tovább differenciálja az iskolázási esélyeket. A legfeljebb befejezett, illetve befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkezők (a népesség mintegy kétötöde!) társadalmi környezetéből ma már csak elvétve lehet a felsőoktatás bármely területére bekerülni.

A rendszerváltozás után létrejött társadalmi változások elsősorban két követelményt támasztanak az iskolával szemben. Az egyik az oktatás minőségének biztosítása, a másik pedig a társadalmi áteresztő-képesség javítása, ami a középiskolás és a felsőfokú képzés expanzióját igényli.

A társadalmi felépítmény változása mellett az iskola szerepének megváltozása, a szociokulturális mutatók, valamint a nyelvhasználat folyamatos változása is segítette egy újabb szempontokon nyugvó, nagyobb spektrumon működő vizsgálat megvalósulását.

A vizsgálat eredményei alapján az várható, hogy a nyelvi hátrány nem azonosítható csupán a szociális hátránnyal mára már nem alkalmazhatók azok a mutatók, amelyek a 70-es években elsődlegesnek bizonyultak. A nyelvi absztrakciós deficit kialakulása nevelési folyamat eredménye, illetve a társadalom igényeinek mutatóit is érinti. A nyelvi absztrakció magasabb foka nem biztos, hogy a család anyagi helyzetével korrelál.

### **3.2. A MINTAVÉTEL ALAPELVEI, AZ ADATFELVÉTEL**

A vizsgálat követni kívánta a korábbiakban már említett, 70-es években lezajlott magyarországi méréseket annyiban, hogy több iskolatípusra irányította, az ország különböző pontjain, szaktanárok segítségével végezte el a mérést. Azonban a tézisek között nem szerepelt egyértelműen a társadalmi osztályokba rendezettség elve.

Egy több iskolatípusra (vidék és főváros, valamint gimnázium, szakközépiskola, általános és kiegészítő iskola nyolcadik osztályára) kiterjedő vizsgálatban számos szociokulturális és szociális mutatót vehettem össze a gyermek absztrakciós teljesítményével, nyelvhasználati mutatóival.

A mérés két lépcsőben zajlott. Az elsőben egy reprezentatív országos vizsgálatot végeztem, majd egy kisebb mérési mintán keresztül a tézisekben megjelenő egyik tétel igazolását hajtottam végre. Feltételezésem szerint a nyelvi gyengeség hátterében, több esetben részképeség probléma áll. Ennél a mérési fejezetnél budapesti, fővárosi peremkerületi és egy vidéki (községi) reprezentatív mintát választottam. A minta-

nagyság 200 főt érintett, 2. és 5. osztályos általános iskolai tanulókat, arányos fiú és lány eloszlásban.

A mérésben megjelent az a törekvés, hogy az lefedje az alapfokú és a középfokú intézmények egészét, a vizsgálatban egyaránt jelen legyen a főváros és a vidék is. A felmérés három különböző életkorú, közel 250 fős mintával dolgozott. Az első kettőt az általános iskola 6. és 8. osztálya adta, a harmadikat a középiskola 10. osztálya. A mintavétel egysége az osztály egésze volt.

Mindhárom életkorban törekedtem a reprezentativitásra abban az értelemben, hogy a főváros és a vidék különböző iskoláinak osztályai szerepeljenek a mintában. Az általános iskolai reprezentativitásban egy belvárosi és egy községi általános iskola 6. és 8. osztálya jelent meg. Adott iskolák esetében a szülői háttér ugyan erőteljes eltéréseket mutathat, azonban a mérés ezt nem tartotta egyedüli elkülönítő szempontnak. Az osztályokat az iskolák földrajzi presztízse alapján választottam ki.

A mérés rendelkezett egy kontrollcsoporttal, mely egy olyan 8. évfolyamos osztály volt, amely speciális matematikai tagozatú hatévfolyamos képzésben részesül már két éve. A matematika tárgya elvontabb absztrakciós gondolkodást követel. Ez a vizsgálat céljának kontrollként megfelelt.

A mérőeszköz tanulói feladatlapból és szülői kérdőívből állt. Minden diák ugyanazt a feladatlapot kapta, amiket osztálykeretben töltöttek ki. Anonim mérésben a diákok egy képleírást és egy szövegalkotási feladatot magába foglaló vizsgálati lapján túl a diákok szülei egy kérdőívet töltöttek ki.

A feladatlap három részre osztható. Először a diáknak pár kérdésre kellett válaszolnia (kor, évfolyam, meghatározott tanulmányi eredmények). A tanulmányi eredményeknél az előző év végi és félévi magyar nyelv- és irodalom, matematika, valamint az idegen nyelv jegyeire kérdezett rá a feladatlap.

A mérési lap második része egy képet tartalmazott. A fotó két férfit ábrázolt. A diákoknak mondatokat kellett alkotniuk (*Mit látsz a képen? Írj mondatokat!* – instrukcióval), 10–15 sornyi kipontozott helyre. Egy olyan képhez kapcsolódtak a feladatok, mely számos felismerhető absztrakciót mutatott.

A harmadik részben egy képsorozatot kaptak a diákok. Ennél a feladatnál összefüggő szöveget kellett alkotniuk (*Figyeld meg a következő képeket! A képsorozat alapján alkoss összefüggő szöveget!* – instrukcióval), 20 sornyi kipontozott feladathellyel. A tesztapon mindenki megkapta a kép jó minőségű fénymásolatát, de az kinagyított formában, írásvetítőről kivetítve is megjelent. A diákok semmilyen más információt nem kaptak.



### 3.3. A MÉRÉS FOLYAMATA, LEÍRÁSA

A nyelvi elvonatkoztatásokat, különböző tényezők közötti felismeréseket nevezzük nyelvi absztrakciónak. (Az absztrakció mint terminus nem teljesen új lelemény, hiszen a gyógypedagógia is használja a Down-szindróma vagy az afázia leírásánál.)

A nyelv használati köre adja meg adott személy nyelvhasználati spektrumát. A személy nyelvi állapota akkor produktív, ha különböző nyelvi helyzeteket rugalmasan, igényesen, kreatívan tud megoldani. Ez pedig attól is függ, hogy a meglévő ismereteket hogyan képes alkalmazni, performálni egy másik nyelvi situációban.

A nyelvi absztrakciónak számos mutatója van. Mindenképpen meg lehet különböztetni bizonyos szociológiai mutatókat (család, iskola, kortárscsoport). Meg lehet határozni grammatikai érzékenységet, grammatikai relevanciát (igei jelentések, stb), grammatikai kategóriákat és szemantikai kategóriák deficitjét (*Bird, Howard és Franklin, 2000*), családi nyelvi háttérrel (egy- többnyelvű, iskolához való viszony, tanulásához való viszony), kulturális szegmenseket, média- és magaskultúra elhatárolását, az anyanyelvi kompetencia mutatóit.

A vizsgálat követni kívánta egyrészt a már meglévő mérési kereteket, beépítve abba a társadalomszerkezet változásának irányát, ezek mellett azonban jobban kiemelve a nyelvi elvonatkozó képesség szerepét a nyelvi hátrány leírásában. Ehhez egy felállított szekvenciasor (*Függelék 1.*) és egy szövegösszetevő-leírás (*Függelék 2.*) segítségével juthatunk.

A szekvenciák, a mondatösszetevők elemtípusait az alapján határozhatjuk meg, hogy mire használja ezeket a nyelvhasználó, milyen nyelvi összetevőkből áll, milyen fogalmi keretben jelenik meg. A képleírási feladatnál adott képről kellett a diákoknak mondatformájú megállapításokat tenniük. A szövegalkotásnál valójában adott képi elemek felhasználásával történő összefüggő szövegalkotást végez a diák. Mindkét feladat kiértékelése során alkalmazható egy szekvenciasor, melynek kiértékelése alkalmával a következő kérdésekre tudjuk megadni a választ:

Milyen nyelvi állományból építkezik a nyelvhasználó nyelvi aktivitása?

Melyek azok a képi elemek, amelyeknek nyelvi megformálását képes létrehozni a nyelvhasználó?

A nyelvhasználat mennyire kompetens (azaz felel meg a képi elemeknek)?

A megnyilatkozások alkalmával mit tart fontosnak a nyelvhasználó: ítéletalkotás, logikai kapcsolatok, részletes leírást.

A szövegalkotásban nem a képek közötti elemkapcsolatokból eredő szövetségesség megalkotása volt a feladat, hiszen ilyenekkel a képek nem rendelkeztek. A kompozíciós együtthatók az absztrakтивitásból, a

fantáziából, a szubjektív elfogadásból adódtak össze. Ez utóbbiban a rugalmas nyelvhasználat is kifejeződött.

A logikai kifejtések száma, az explicit megnyilatkozások típusai alapján állapíthatunk meg nyelvi jellegzetességeket. Feltételezhető volt, hogy a nyelvhasználók egyik része törekszik explicit, kifejezésre alkalmas szövegalkotásra, törekedve a logikus, adekvát leírásra. A feladat jellegéből adódóan a képek közötti összefüggés elfogadásától annak elutasításáig terjedő skála megjelenése volt várható.

A személyes vélemények, ítéletalkotások előhívására a képek bizonyos provokatív, előhívó jelleggel bírtak. A feladat nem titkolt célja produktív nyelvi megnyilatkozásra készítés.

Mind az igei, mind a főnévi csoportnál összevettem a type/token arányokat, mely tekintetben szignifikáns különbséget vártam. Token elem az, ahányszor előfordul egy adott nyelvtani kategória (szófaj), ezzel összevetve a type csoport megadja, hogy hány szó előfordulását jelenti ez. A magas type/token szám a szöveg színességét, változatosságát jelzi.

A főnévi csoportnál két szempontot vizsgáltam. Az egyik a tartalmas szóval kifejezett képi elem, a másik pedig a képi elem kifejezési minősége. Ha a nyelvhasználó szövegalkotásában bonyolultabb (jelzős kapcsolati, tagmondattal kifejezett) főnévi struktúrák jelennek meg, a szöveg kidolgozottabbá, érzékletesebbé válik.

A szóstatistikai mutatók harmadik része a képrészletekre való nyelvi rámutatást, kifejtést vizsgálta. Ez történhet önálló vagy szerkezeti formában. A melléknevek és határozószók mellett jelennek meg a statisztikai leírásban a (névutós) határozói szerkezetek. Az elemek lokalizálása nem tartozik e vizsgálati ciklusba. Ezzel a mérés előző fejezete már foglalkozott, másrészt alacsony a lokálisan meghatározott elemek száma.

A hibás absztrakciók száma, típusai adják a szöveg redundancia mutatójának egyik összetevőjét. A verbális teljesítmény vizsgálatánál a tartalmas (kontextusfüggő, explicit) és tartalmatlan (implicit) igék használatát figyelembe vehetjük. Mind az igei, mind a főnévi csoportnál össze kell vetni a kifejező (type) és az összes (token) elemelőfordulást. A névmások használata a régebbi kutatásokban (Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1982) igen fontos szerepet töltött be. Az exoforikussal ellentétben az anaforikus (a szöveggörnyezetből már ismert, megnevezett denotátum mellett megjelenő) névmás használata az a tartalmas kifejezési mód, mely változatosabb nyelvhasználatot mutat.

A tartalmi elemzésnél az egyik legfontosabb mutató a képi elemfelismerések száma, s az elemek beépítése a felhasználó szövegébe. Elemnek nevezhetünk minden olyan képi egységet, mely szituatív erővel bír, információt tartalmaz (*egy férfi siet valahová, a nő főz, a kis-lány sír, esik az eső, egy falevelet sodor a szél*).

A feladat során feltételezhetően megjelennek olyan (felesleges Fe; frazeológiai, Fr) elemek, melyek a képi leírás és a szövegalkotás explicitását csökkentik. Ezeken túl számos redundáns elem (R) eredményezhet minőségileg alacsonyabb szöveget, mondathasználatot. A két feladattípusban a redundancia mutatók a feladat jellegéhez igazodnak. A képleírásnál meghatározott szekvenciaskála segítségével történik a kiértékelés.

A szövegalkotási feladat esetében a szöveg explicit értéke (Sze) adja a nyelvhasználó adott feladathelyzetben mért nyelvi absztrakciós kompetenciáját. Ezt úgy kapjuk meg, hogy a teljes szöveg kifejtettségéből – azaz a szövegegész elemszámából (Xeö) – kivonjuk azon elemeket, melyek tartalmi szempontból redundáns elemeknek számítanak. A kapott értéket megszorozzuk az esemény felismerések (Ef) számával, s egyszerűsítjük. Téziseim között szerepel e kompetencia-hányados és a tanulmányi eredmény közötti összefüggés megléte.

$$\frac{Xeö - (Fe + Fr + R) \times Ef}{100} = Sze$$

A szöveg összetettségének egyes mutatói között elkülönítettem a befejezettség/lezártság, a szövegfolyamatossági hibák, a szövegjelleg meghatározása, a logikai elemek egységeit. Utóbbi azon elemek megjelölése a szövegben, melyeket a képeken nem láthatunk, de logikailag egyértelműek. A lezártság és a szövegjelleg meghatározása a magasabb szövegjellemzőkhöz tartoznak, a szöveg szerkezetének tudatos felépítésére mutat rá.

A szülői mérőlap szociális (a lakás szobaszáma, a család összetétele, szülők együttélése), szociokulturális (könyvek száma a háztartásban, olvasási szokások) tényezőkre, valamint a téma szempontjából lényeges kérdésekre (iskolára való felkészítés, a gyermek iskolához való viszonya) várt választ.

## 4. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

### A NYELVHASZNÁLATI SZEKVENCIÁK ÉS A SZOCIÁLIS, SZOCIOKULTURÁLIS MUTATÓK KAPCSOLATAI

A szövegalkotás magasabb szekvenciáinak (E4, E5, E7) értékei növekednek a 8. évfolyam után. A 6. és 8. évfolyamok mért értékei között nincs szignifikáns különbség, viszont ezen évfolyamok és a 10. évfolyam E5 és E7 értékei között találunk szignifikáns különbségeket.

A fogalmi absztrakció és az önálló véleményalkotás terén találunk lényeges eltérések. E területek adják a nyelvi elvonatkoztatás, nyelvi kreativitás azon szintjét, mely a különböző szövegalkotások között minőségi eltéréseket hozhat létre.

Ezek alapján adhatjuk meg a szöveg absztrakciós értékét, másképpen szövegértékét. A nyelvi kreativitás az iskolai évek alatt folyamatosan fejlődik. Ez a mérési eredmény által is igazolt fontos fejlemény. Ez megváltoztatja a nyelvi fejlesztés korai évekre koncentrálsának egyedüli fontosságát, illetve fontossá teszi a logopédiai, fejlesztő pedagógiai fejlesztést az általános iskola későbbi éveiben, de a középiskolában is. A korai és az utófejlesztés közötti különbséget nem lehet megállapítani, de a kettő együttes fontosságát igen. Az iskoláknak ugyanúgy be kell építeni a tantervbe a nyelvi fejlesztést, mint az általános iskolai – legfőképpen alsós – években.

A t-próbák alapján megállapítható, hogy a csoportabsztrakció ( $t_{(63)} = 1,157$   $p > 0,05$ ), a helyes fogalmi absztrakció ( $t_{(63)} = 0,966$   $p > 0,05$ ), illetve az ítéletalkotás ( $t_{(63)} = 0,350$   $p > 0,05$ ) egyikének esetében sem áll fenn szignifikáns különbség a kontrollcsoport és a magasabb (szak- középiskolai, gimnáziumi) évfolyam absztrakciós teljesítménye között.

A 8. évfolyamos kontrollcsoport és az összes 10. osztály absztrakciós teljesítménye szignifikánsan nem eltérő. A kontrollcsoport nyelvi teljesítménye jobb eredményeket hozott a többi, nyolcadik évfolyamos osztálynál, de nem haladta meg a magasabb, középiskolai évfolyam eredményeit. Ennek tükrében a folyamatos, (általános- és középiskolai) nyelvi fejlesztés feltevése támasztódik alá.

A szöveg összetettsége (Mö, Mtö) és a lakóhely között nincs összefüggés. Budapest és vidék összehasonlításában az összetett mondatok ( $t_{(132)} = -1,460$   $p > 0,05$ ) és a többszörösen összetett mondatok ( $t_{(132)} = 0,337$   $p > 0,05$ ) kapcsolatában nem mutatható ki szignifikáns különbség. A budapesti és vidéki diákok nyelvi állapota így a szövegösszettség oldaláról nem közelíthető meg.

A mellérendelő mondat típus (tagmondat) az a szövegegység, amiben a diákok leginkább kifejezik gondolataikat. Minél kisebb a nyelvhasználó nyelvi absztrakciója, annál több mellérendelő mondatot használ. Adott mérési csoportok mondatcsoportjainak arányításakor elmondha-

tó, hogy a speciális (régbben kiegészítő iskolának mondott) mérési osztályoknál a legmagasabb a mondattípusok közötti eltérés, körülbelül kétszer több mellérendelő mondatot használnak, mint bármelyik mérési csoport.

A már meglévő statisztikai eredményekkel együttesen megállapítható, hogy az absztraktív nyelvhasználat során a diák összességében keverten használja a mondattípusokat, bár az összetett mondatokat részesíti előnyben: ezt a mondattípust érzi a mondanivaló, a vélemény megfelelő kifejtési terének. Az objektív, lényegretörő nyelvi kifejezés helyett a hosszadalmasabb kifejtést választja. Ez valószínűleg az általános és középiskolai oktatás kifejtő típusú szövegalkotási gyakorlatából ered.

Budapest és vidék összevetésében elmondható, hogy az absztraktív gondolkodás terén több esetben kimutatható eltérés a fővárosi iskola javára, de ugyanezt elmondhatjuk a nyelvi elemszámot illetően is.

A mérés egyik megdöbbentő eredménye viszont, hogy amíg ilyen nagy szórás mutatkozott általános iskolában, addig ez nem mondható el a középiskolai eredményeknél. A vidéki és a budapesti gimnáziumi, illetve a vidéki szakközépiskolai reprezentatív osztályok esetében habár a budapesti gimnáziumi mérés minimálisan jobb eredményeket hozott, e két iskolatípus absztrakciós eredményeinek összevetésében nem találhatunk szignifikáns eltéréseket. Ezt túlságosan egyszerű lenne szociális összetevőkkel magyarázni. Emiatt is szükséges bizonyos mérteljesítményi és szociális mutatók összevetése.

A szülők iskolázottsága és a gyermek iskolai teljesítménye között kapcsolat mutatható ki. Az ANOVA-próba kimutatta, hogy az anya iskolai végzettsége minden esetben szignifikánsan igazodik a gyermek iskolai eredményéhez. Az anya iskolai végzettségének hatása van a matematika ( $F_{(5,85)} = 2,394$   $p < 0,05$ ), a magyar nyelv- és irodalom ( $F_{(5,85)} = 3,072$   $p < 0,05$ ), illetve a tanult idegen nyelvi jegyre ( $F_{(5,66)} = 4,634$   $p < 0,05$ ).

Az eredmények alapján egyértelműen bebizonyosodott a szülők iskolai végzettségének hatása a gyermek tantárgyi teljesítményére. A magasabb iskolai végzettségű szülői háttér a gyermek jobb iskolai eredményének egyik alapja. A mérés egyik fontos eredménye, hogy leginkább az anya iskolai végzettségének hatása jelentékeny, az apáé kevésbé fontos.

Az egyetemet végzett szülők hatása gyermekük iskolai teljesítményére minden esetben sokkal erősebb, mint a főiskolát végzett szülőké. Valószínűleg az egyetemet végzett szülők látják legerősebben a tanulás fontosságát a gyermek jövőjét illetően, ők azok, akiknél a legalaposabb az iskolára való felkészítés, az iskola moráljának elfogadása, az iskolával való együttműködés.

Az ANOVA-próba alapján bebizonyosodott, hogy a jobb absztrakciós teljesítmény összefüggésbe hozható a szülők iskolai végzettségével.

Az apa iskolai végzettsége a helyes fogalmi absztrakció (E5:  $F_{(5,73)} = 2,523$   $p < 0,05$ ) és az önálló ítéletalkotás-véleménynyilvánítás (E7:  $F_{(5,73)} = 2,431$   $p < 0,05$ ) szekvenciáiban mutat szignifikáns eltérést.

A nyelv elvonatkoztató képességének hiányosságai jelennek meg a gyengébb iskolai teljesítmény mögött, az absztrakciós képesség magasabb foka (E4-5-7 szekvencia) jobb iskolai eredményeket vonz. Feltételezhető, hogy az iskolai lemaradás minden nem készségi tárgyat érint. Az absztrakciós szekvenciák és az iskolai eredmény összehasonlításánál, a Pearson-féle korrelációs együtthatók alapján számos szignifikáns összefüggés tapasztalható.

A helyes fogalmi absztrakció és a vizsgált tantárgyak (matematika:  $R = 0,350$   $p < 0,001$ ; magyar nyelv- és irodalom:  $R = 0,287$   $p < 0,05$ ; idegen nyelv:  $R = 0,303$   $p < 0,05$ ) között ugyanúgy szignifikáns összefüggés tapasztalható, mint az önálló ítéletalkotás-véleménynyilvánítás (matematika:  $R = 0,387$   $p < 0,001$ ; magyar nyelv- és irodalom:  $R = 0,335$   $p < 0,05$ ; idegen nyelv:  $R = 0,427$   $p < 0,001$ ) között.

Mivel az iskolai teljesítmény és a mérésben megjelenő magasabb absztrakciós szekvenciák közt kapcsolat mutatható ki, elmondható, hogy a nyelvhasználat absztraktív oldala által leírt elvonatkoztató erő az iskolai teljesítmény alapja. A magasabb szekvenciák minden esetben korrelálnak az iskolai teljesítménnyel.

Az eltérések egyértelműen bebizonyították, hogy az anya iskolai végzettsége jelentékenyebb hatással van a gyermek iskolai teljesítményére, mint az apáé. Ez leginkább az anya időben is erőteljesebben megjelenő nevelői, illetve az iskolával szembeni kooperatívabb szerepével magyarázható. A nyelvhasználat explicit értéke függ a szülők iskolázottsági fokától.

Megemlítendő, hogy a mérés több tekintetben hozott hullámzó eredményeket. Jelen esetben az értelmiségi háttérű gyerekeknél tapasztalható volt eltérés, a félértelmiségi családban élő gyerekeknél azonban nem. Ez a hullámlás jellemző a mai nyelvhasználatra: a gyorsan változó nyelv különböző jelleggel befolyásolja a különböző szociális háttérrel rendelkező csoportokat.

A mondat típusok esetében az iskolázottabb szülői háttér nem feltétlenül változatosabb, kifejtettebb mondathasználatot. A mondat tere sablonosnak mutatkozott a mérés során. Más oldalról közelítve a problémához, elmondható, hogy az általános iskolai oktatási gyakorlatban a mondatformák változatosági megismerésének és felismerésének, begyakorlásának (a hetedik és a nyolcadik osztály nyelvtani tananyagának legnagyobb részét ez teszi ki!) a diák nem alkalmazza, illetve az iskolai tananyag nem alkalmazói oldalról közelíti a nyelvhasználatot, csupán a szabályok ismeretét (kompetenciáját) adja át.

A mérés egyik legmarkánsabb változási mutatója az elemproblémák esetében jelentkezett. A különböző iskolázottságú családi háttérrel ren-

delkező diákok közül a legkevesebb redundáns elemet az értelmiségi családok gyerekeinek nyelvhasználatában látni. Minden esetben kevesebb elemhibával dolgoznak e tanulók.

A helyesírási hibák szignifikanciája egyetlen esetben jelent meg a próbák során. Az alacsony iskolázottságú (egyik szülő részéről szakmával rendelkező) szülői háttér több helyesírási hibát feltételez az értelmiségi családi háttérű tanulókkal szemben.

Bebizonyosodott, hogy óriási különbséggel kell számolnunk az iskolázott és az iskolázatlan családok gyerekeinek nyelvhasználati mutatóival kapcsolatban. Az iskolázottság a főiskolát, egyetemet jelenti, s nem a középfokú végzettséget. A mérés igazolta, hogy a középiskolai háttér a legtöbb esetben ugyanolyan vagy hasonló eltérést mutat a felsőfokú iskolát végzett szülők gyerekeinek nyelvi mutatóival szemben.

A fejlettebb, kidolgozottabb nyelvhasználat, a nyelvi elvonatkoztató képesség (absztrakció) minőségileg magasabb foka számos tekintetben az értelmiségi réteg gyermekeinek sajátja, illetve ehhez képest a többi csak alacsonyabb fokot mutat. A kreatívabb nyelvhasználat az előrelépés lehetőségét vonza.

Erőteljesebbnek mondható nyelvhasználati fejlődés elsősorban az általános iskola elvégzése után következik be. A középiskola (a mérésben két gimnázium és egy szakközépiskola) tere a nyelvhasználat fejlődésének, fejlesztésének. A magas szignifikanciát mutató nyelvi absztrakciós szekvenciák az ilyen irányú, erőteljes fejlődést jelzik.

Az absztrakciós mutatók, a szövegexplicitás emelkedése, a stilitás minőségi változása mind a nyelvi elvonatkoztató képesség folyamatos fejleszthetőségét jelzik. Az összevetés alapján megerősíthető a középiskolai végzettség fontossága a nyelvi absztrakció oldaláról.

E mellett a deficit egyik szociális-oktatósi alapjaként határozhatjuk meg a szülők iskolához való viszonyának részeként megjelenő továbbtanulási presztízst: az érettségivel nem rendelkező szülők saját nyelvhasználati deficitjüket úgy adják át gyermekeiknek, hogy hasonló iskolatípust részesítenek előnyben a továbbtanulásnál.

Ezzel a szakirodalmi elnagyolt alapvetés (a hátrány öröklődésével kapcsolatban) meghatározott kapcsolati rendszerben, immár megalapozottan jelenik meg. Ebben az esetben a hátrány csak annyiban örökletes, amennyiben a szülők nem látják a magasabb iskolai végzettség szerepét gyermekük képességeinek fejlődését illetően.

A mérés több esetben állapított meg szignifikáns eltérést a teljes és a csonka családban élő gyerekek mérési teljesítménye között. Ezek majd minden esetben azon háztartások javára hoztak jobb eredményeket, ahol a szülők együtt élnek, egy háztartásban.

A szociálisan ép háztartásokban élő gyerekek nyelvhasználati mutatói magasabbak. Az ilyen háztartásban élő gyerekeknek fejlettebb az absztrakciós képessége, explicitebb szövegalkotásra képesek.

A családi háttérmutatókat szemlélve elmondható, hogy sem az iskolai teljesítmény, sem a mérési mutatók nincsenek nagyarányú kapcsolatban a családban élő gyerekek számával.

A háztartás könyves állománya általános szignifikáns kapcsolatot mutat szinte az összes mérési mutatóval és az iskolai tanulmányi eredményekkel. Az absztrakciós, valamint a szövegexplicitást mérő mutatókkal pozitív, a redundanciát mérőkkel azonban negatív szignifikanciát mutat a háztartásban található könyvek száma.

A Sheffe-próba által is megerősített eredmény alapján elmondható, hogy a diákok sporttal, zenei próbákkal kapcsolatos szabadidős tevékenysége nincs befolyással az iskolai tanulmányi eredményekre, illetve a nyelvhasználatra, nincs szignifikáns különbség azon gyerekek nyelvhasználatára között, akik szabadidejük nagy részét otthon, illetve a barátaikkal, sportolással töltik.

Azon diákoknál, akiknél kisgyermekkorban valamilyen logopédiai terápiát kellett alkalmazni, maradványként az átlaghoz képest több elemazonossági hiba ( $t_{(59)} = -2,251$   $p < 0,05$ ) és kevesebb határozói szerkezet ( $t_{(58)} = 2,209$   $p < 0,05$ ) jelent meg a szövegalkotásban.

Összességében elmondható, hogy a logopédiai kezelésre szoruló, elsősorban megkésett beszédfejlődést mutató (a speciális iskola diákjai közül kikerülő) gyerekek később nagy valószínűséggel nyelvhasználati hiányosságokkal fognak küszködni, melyek leginkább a szövegkifejtettséget érintik.

A szülői kérdőívek mutatói között szerepelt az írás-olvasás kisgyermekkorban (az iskolás évek elején megjelenő) nehézsége. Ez hozta a legerősebb kapcsolatot a mérési mutatókkal, a legtöbb esetben szignifikáns eltérést jelzett. Ez a nehézség a későbbiekben ugyanúgy megtartotta tanulásnehezítő, deficitfenntartó helyzetét, azaz az iskolai oktatás ellenére a probléma nem javult. Azok a tanulók, akiknek ilyen nehézséggel kellett megküzdniük, kisiskolás éveiket deficittel kezdték meg, s ugyanúgy megtartották hátrányukat a többiekkel szemben.

A problémával csak a kiegészítő jellegű iskolában, illetve a vidéki általános iskolában találkozhatott a vizsgálat, a fővárosi általános- és középiskola, illetve a vidéki gimnázium és szakközépiskola mért osztályai esetében egyetlen esetben sem. A deficit tehát nem szűnt meg, az iskola fenntartotta azt.

Az iskolai eredmény és a mérési mutatók kapcsolatai által elmondható, hogy a vidéki általános iskolás diákok szülői kérdőíveiben jelzett probléma, a gyermek tanulási nehézségének kezeletlensége óriási lemaradást jelent a gyermek tanulmányi eredményében. Ez a lemaradás jelenhet meg több esetben Budapest és vidék eredményeinek különbségeiben.

A különbséget maga az oktatási rendszer, illetve a vidék szakmai elátlatlansága tartja fenn. A községi, falusi szinten kimutatható logopédi-



ai ellátatlanság tehát a vidéki tanulmányi lemaradás fontos része, így a deficitet az oktatáspolitikai kívülről tartja fenn.

A szövegalkotási szekvenciák alapján meghatározhatjuk egy gyengébb nyelvi absztrakciót mutató csoport írásos szövegalkotásának jellemzőit. (1. táblázat)

1. táblázat. Gyengébb nyelvi absztrakciót mutató diákok írásos szövegalkotásának jellemzői

---

arányában alacsonyabb minőségű szekvenciális elemek uralkodnak  
ritkábban felismert képi elemek közötti összefüggések  
nehezebben következtet egyik elemről a másikra  
elemek közötti kapcsolatok hiánya  
ténymegállapítás jellegű közlés  
egyszerű absztrakciók alkalmazása  
szűkebb lexikai és grammatikai variancia  
két-három mondatba (mondategészenként akár 5–8 egységbe) sűrített mondanivaló  
SVO-szerkezetek monotoníája  
a gondolatok csapongása  
a felesleges szerkezetek száma  
magasabb redundancia mutató

---

Regionalitás tekintetében elmondható, hogy vidék és főváros összehasonlításában nem beszélhetünk erőteljes nyelvhasználati különbségekről, illetve a fővárosi csoportokhoz viszonyítva több esetben értek el jobb eredményeket a vidéki csoportok. A szülői háttér iskolázottsági foka sem feltételez önmagában rosszabb iskolai tanulmányi eredményt.

A csoportközi következtetések közé tartozik, hogy a szakközépiskola és gimnázium diákjainak nyelvhasználati mutatóiban nem állapíthatunk meg erőteljes különbségeket. A differenciálódás csupán a tanulmányi eredmények tekintetében mutatható ki.

A szociális folyamat anyagi feltételei fontos szerepet játszanak a szocializáció és az iskolai eredmények viszonyai között. Az anyagi tényezők (jövedelmek, lakásviszonyok, kiadások) hatnak az iskolai eredményekre, akár közvetlenül, akár a normák, az értékek, beállítottságok közvetítésével.

Kedvezőbb helyzetben lévő társadalmi rétegek saját helyzetüket átörökítik az iskolán keresztül: meghatározott az iskolaválasztás, a diplomaszerezés egyértelmű célként jelenik meg. Ez leginkább azon háztartásoknál igaz, ahol mindkét szülő értelmiségi, azaz amit értelmiségi háztartásnak nevezhetünk (Család változóban 2001, KSH).

A nyelvi hátrány helyzetében potenciálisan veszélyeztetett csoport jellemzőit a 2. táblázat szemlélteti.

---

Nyelvhasználati, szociális és szociokulturális jellemzők

---

gyengébb szókészlet  
alacsonyabb nyelvi absztrakció, kevesebb egocentrikus vélemény  
az explicit szöveg hiánya  
az írás-olvasás kisiskoláskori nehézsége  
már iskolakezdetkor jelentkező gyengébb teljesítmény  
kisgyermekkorai megkésett beszédfejlődés, egyéb beszédgyengeség  
a szükséges logopédiai fejlesztés hiánya (elsősorban vidéken)  
vidéki iskolázás, nevelkedés  
mindennapi iskolai sikertelenség  
nem szellemi jellegű, egysíkú érdeklődési kör  
csonka családi háttér  
a diáknak az iskolához való viszonya elviselő, rossz  
a háztartásban kevés könyv található  
alacsonyabb szülői iskolázottsági háttér  
az iskolára való felkészítés hiánya, gyengesége  
a lakás nagysága nem alkalmas szeparált tanulásra

---

## 5. ÖSSZEZGÉS

A nyelvi oldalról megjeleníthető elvonatkoztató képesség fejleszthető nyelvi eszközökkel. Az iskolai tananyag elrendezésének mai (elsősorban általános iskolára jellemző) formája egyes esetekben (például a mondatalkotásnál) nem segíti a mondathasználat variabilitását, az érdeklétebb nyelvhasználat kialakítását.

Az esetlegesen meglévő nyelvhasználati hiányosságok nem tűnnek el az iskolai gyakorlatban, hiszen az iskola elsősorban a szabályismeretet követeli meg a diáktól, a nyelv tényleges használata (performanciája) másodlagossá válik. A feladatok szabályismeret utáni példaszorai nem eredményezhetnek fejlődést, illetve a kompetencia hiányával induló diákoknál inkább elmélyíthetik azt.

A nyelvhasználat kompetenciája leírható a mérésben megjelenő, meghatározott kiértékelési mutatókkal rendelkező írásos feladattal, feladatokkal.

A vizsgálat egyik fontos eredménye az a tény, mely szerint a magyar közoktatásban nem egyértelműen romlást, minőségromlást tapasztalhatunk, hanem sokkal inkább a különbségek kiéleződését. Ez pedig nemcsak kizárólag rossz anyagi feltételek, hanem egy másik szociális mutató, az elhanyagoló attitűd meglétét mutatja.

A gyógypedagógiai jellegű vizsgálati szakasz eredményeinek egyik kimenete így az, hogy az iskolában megjelenő nyelvi hátrány bizonyos esetekben a fejlesztés hiányát mutatja, a gyerekek egy része kimarad a logopédiai fejlesztésből (a logopédia és a fejlesztés nem kötelező jelle-

gű, a szülő felelőssége), az ebből következő hiány pedig fennmarad, elmélyül. A mérés eredményei a gyógypedagógiában és az oktatásban hasznosíthatók.

Az absztrakciós képesség magasabb foka jobb iskolai eredményeket vonz. Feltételezhető, hogy az iskolai lemaradás minden nem készségtárgyat érint. Mivel az iskolai teljesítmény és a mérésben megjelenő magasabb absztrakciós szekvenciák közt kapcsolat mutatható ki, elmondható, hogy a nyelvhasználat absztraktív oldala által leírt elvonatkoztató erő az iskolai teljesítmény alapja.

A nyelvi teljesítmény mérhető a kommunikációban. A nyelvi-kommunikációs deficit kifejti hatását a beszédbeli sikertelenségben, a nem szituációfüggő nyelvi kód használatakor. A nyelvhasználat absztraktív, elvonatkoztató jellege az elvonatkoztatott, dekontextualizált tudáshoz hasonlít. Az elvonatkoztatott tudás, illetve az egyéni tudásbázis az egyéni nyelvhasználatnak is szerves része.

Hátrányos helyzetben lévő gyerekek kiküszöbölhetik a hátrányt. Ez leginkább akkor lehetséges, ha meghatározott oktatási-nevelési időszakban a gyermek többletet kap: általános- vagy középiskolában nyelvi fejlesztésben részesül. Feltételezés szerint inkább komplex fejlesztésről kell beszélnünk, nem csupán nyelviről. Kicsi az esélye, hogy ez középiskola után lehetséges.

A nyelvi hátrány kimenetként az egyéni nyelvhasználatban megjelenő, felszínen lévő társadalmi- nevelési hátrány, mely a gyereket több oldalról éri. A nyelvi hátrány komplex nyelvhasználati hátrány. Ez nem iskolai nyelvi hátrány, viszont ez az állapot leginkább iskolai keretek között mérhető.

A nyelvhez való viszony – mely a hátrány egyik fontos összetevője – később már nem változik, csupán nem szignifikánsan módosul. A tanulmány nem kíván hidat verni a nyelvi hátrány meglétét felmutató diszciplínák, társadalmi vetületek között, nem érinti a nemzetiségi hovatartozást, de a cigánypolitikát sem.

Szociális értelemben a nyelvi hátrány nem a rosszabb anyagi háttér miatt jelenik meg, hanem elsősorban a család tanuláshoz, oktatáshoz való viszonyulása miatt. A szegényebb családok anyagi felzárkózása nem szüntetné meg a nyelvi hátrányt.

Az iskolai kudarc és társadalmi háttér kapcsolatát szemlélve az oktatáspolitikában, politikában az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos viták egyik középponti kérdése, hogy milyen mértékű a tanulási eredményekben megmutató egyenlőtlenségek társadalmi meghatározottsága.

Az egyéni nyelvhasználatban is megjelenő elvonatkoztató/fogalmi gondolkodásbeli hiányosság a nyelvi hátrány egyik alapja. Elmondható, hogy a nyelvi hátrány állapot, elsősorban a logikai elvonatkoztatás, az absztraktív nyelvhasználat területén megjeleníthető hiányosságok és szociális faktorok kapcsolata.

Ebben az összefüggésrendszerben az iskola szerepe meghatározó: amennyiben nem ismeri fel és biztosítja a fejlesztés lehetőségét, önmagá tartja fenn és mélyíti tovább ezt az állapotot. A legfontosabb problémák közül megemlítendő a hiányosságok mibenlétének fel nem ismerése, a szűrés hiánya, illetve a fejlesztés irányának meghatározatlansága.

A nyelvi hátrány egyik oka a nyelvi produktivitás és kreativitás hiánya. A nyelvi absztrakció (nyelvi elvonatkoztatás) mutatói alapján mérhető az egyéni nyelvhasználat. A nyelvi hátrány megléte, kimutathatósága az egyéni nyelvhasználó nyelvi absztrakciója segítségével történhet. Nyilvánvaló tényként fogható fel, hogy az oktatásban beszélünk kell hátrányos helyzetről.

A hátrány elemei a szociális háttérben, az iskolai fejlesztés hiányában mutathatók ki. A nyelvi hátrány nem örökletes tényezőkből fakad, hanem szocializációs és nevelési végeredmény. A nyelvi hátrány nem konstans, azaz megváltoztatható, javítható, gyengíthető.

## FÜGGELÉK

### 1. Mondatösszetevők (szekvenciák) és jellemzőik

<i>Mondat-összetevő elemek</i>	<i>Az elemtípus megnevezése</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Példa</i>
E1	predikatívitas hiánya	a mondat nem rendelkezik alany-állítmányi szerkezettel	<i>Az esernyő felett...</i>
E2	predikatívitas	a mondatban található hozzárendelő szó szerkezet	<i>... az ember... van A férfi fest.</i>
E3	objektívumok	információk, ezek megfelel-nek a bővítményeknek	<i>... a járdán... ... a színeket...</i>
E4	csoport-absztrakció	a jellemzett személyt, tárgyat valamely nagyobb egység részeként jellemzi	<i>... a középkori zenész férfi... ... mindketten művészek...</i>
E5	helyes fogalmi absztrakció	időbeli, térbeli, érzeti, fogalmi következtetés; kapcsolat, elvonatkoztatás; alkalmazott ismeret; egy korábbi ismeret párosul egy új, képi struktúrához	<i>alak, forma → nagybőgő zene → művészet</i>
E6	megjelenő csoportdina-mika	szocializációs beidegződések megjelenése	<i>Egy cigány férfi áll a járdán. (cigány → zenész)</i>
E7	személyes ítéletalkotási pozíció	következtetések, vélemények csoportja	<i>Szerintem... Arra következtetek...</i>

## 2. Szövegösszetevők

---

Mérési hely (megye):

Sorszám:

### **Szintaktikai mutatók**

#### **Verbális teljesítmény**

Tartalmas (exp.) igék: *situációfüggő igék*

Tartalmatlan (imp.) igék: *csak a szövegalkotást segítő igék*

Ige type/token type = *tartalmas ige* / token = *összes ige*

Főnév

Főnévi szerkezet: *a főnevet szerkezettel kifejezett nyelvi egység*

Melléknév

Határozószók / határozói szerkezetek

Névmás Nex / Nan Nan = *anforikus névmás, mely már ismert elem mellett jelenik meg*; Nex = *exoforikus névmás, nem egyértelmű a situációból*

Kötőszók Xkv / Yö Xkv = *kötőszó típuszáma* Yö = *összes kötőszó*

Módosítószók Xmv / Yö Xmv = *a módosítószók változatosság* / Yö = *összes mód.*

#### **Egyszerű mondat**

Egyszerű mondatok aránya Xem / Yöm Xem = *egysz. mon. száma* /

Yöm = *összes mondat száma*

Kifejtettség mutató Xe / Ym Xe = *a mondat elemszáma* / Y = *mondat*

#### **Alárendelés**

Változatosság mutató

Xav / Yö Xav = *alárendelő mondatok típusai* / Y = *összes alárendelő mondat*

Kifejtettség mutató

Xelem / Ytagmondat Xe = *a tagmondat elemszáma* / Yt = *tagmondat*

#### **Mellérendelés**

Változatosság mutató

Mv / Yö Xmv = *mellérendelő mondatok típusai* / Yö = *összes mellérendelő mondat*

Kifejtettség mutató

Xelem / Ymondat Xelem = *a mondat elemszáma* / Ym = *összes mellérendelő mondat*

Mondathosszúság Xeö / Yöm Xeö = *összes nyelvi elem* / Yöm = *összes mondat*

#### **Teljes szöveg kifejtettsége**

Xkeö / Ytö Xkeö = *összes elem* / Ytö = *összes tagmondat*

#### **Szövegösszetettség**

Grammatikai rend Xzg / Yö Xzg = *zárt gramm. egység, szintagma, ha van kapcsolata egy másik egységgel* / Yö = *összes mondat*

Logikai elemek: *a képen nincsenek, de kikövetkeztethetők*

Lezárttság: *a szöveg lezárt egész*

Folyamatossági hiba: *hiba a mondatok kapcsolataiban*

Szövegjelleg meghatározása: *a diák meghatározza a szöveg típusát, fajtáját*

Felesleges elemek: *felesleges kötőszók, névmások, egyéb elemek*

Elemhiány: *a mondatban megjelenő nyelvi, logikai elem hiánya*

Frazeológiai elemek: *frazémák, sztereotípiák használata*

#### **Tartalmi elemzés**

Esemény felismerés: *hány eseményt ismer fel a nyelvhasználó a képeken*

Redundancia mutató: *hibás absztrakciók, hibás felismerések, értelmetlen logikai egységek*

Esemény kifejtettség Xe / Yf Xe = *hány elemmel írja le a felismert eseményt* / Y = *felism. elem*

#### **Megjegyzés**

---

## IRODALOM

- Berstein, B. (1958): Some sociological determinants of perception: an inquiry into subcultural differences. *British Journal of Sociology*, 9, 159–174.
- Berstein, B. (1959): A public language: some sociological implications of a linguistic form. *British Journal of Sociology*, 10, 311–326.
- Berstein, B. (1962): Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5, 221–240.
- Csapó Benő (1990): Integrating the development of the operational abilities of thinking and the transmission of knowledge. In: Mandl, H. – Bennett, E. – Friedrich, H. F. (eds) *Analysis of complex skills and complex knowledge domains. Learning and instruction*. Vol. 2. 2. Pergamon Press, Oxford, 85–94.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Farkas Péter (1996): A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*, 1.; Ferge Zsuzsa (1972) A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*. 2. 28–39.
- Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, 8.
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk, Budapest.
- Gósy Mária (1996): *Gyermekkori beszédészlelés és beszédmegértési zavarok*. Nikol, Budapest.
- Harcza István (1996): Az ifjúság életkörülményei. *Társadalomstatisztikai Füzetek*, 17, KSH, Budapest.
- Harcza István (1997): *Oktatás, iskolázási esélyek*. Kézirat. MTA, Budapest.
- Keeves, J. P. (1992): *The IEA study of science. III. Changes in science education and achievement: 1970–1984*. Pergamon Press, Oxford.
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lawton, D. (1974): Bernstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata. In: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat, Budapest.
- Nagy József (1973): Alapműveleti számolási készségek. *Acta Universitatis Szegediensis, Sectio Paed. et Psych. Ser. Spec.*, 2. Szeged.
- Pap Mária (1982): A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános nyelvészeti tanulmányok*, 2, 24–35.
- Pap Mária–Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálat hat éves fővárosi gyermekek körében. *Szociológia*, 2, 211–234.
- Pléh Csaba – Pap Mária (1982): Hat éves gyerekek beszédében található társadalmi különbségek értelmezési lehetőségei. *Acta Academiae Paedagogicae Nyiregyháziensis, Tom. 9/D*.
- Pléh Csaba – Vargha András (1982): Néhány nyelvfejlődési mutató, melyeket nem befolyásol a szociális helyzet. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. 355–371.
- Reisz Terézia (2000): Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra*, 11.
- Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24.
- Sugárné Kádár Júlia (1986): *A beszédfejlődés útjai. Beszédfejlesztés az óvodában*. Budapest.
- Sugárné Kádár Júlia – Reök György (1987): A szociokulturálisan hátrányos és az átlagos szociális helyzetű 4–6 éves gyermekek beszédképességének jellemzői. In: Sugárné Kádár Júlia és mtsai. (szerk): *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Fejlődéslélektani tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 151–179.
- Vári Péter (1997): *Monitor 95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.