

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

VEREBÉLYI GABRIELLA

A NYELVI HÁTRÁNY SZEREPE A TANULÁSI AKADÁLYOZOTTSÁG
KIALAKULÁSÁBAN

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:
habil. Dr. Orsós Anna
egyetemi docens

Pécs
2019

Tartalom

I. Bevezetés	6
1.1. A kutatási téma indokoltsága	6
1.2. A kutatás célja	10
1.2.1. Kutatási kérdések és a kutatás hipotézisei.....	11
1.3. A disszertáció felépítése.....	12
II. A kutatás fogalmi keretei	14
2. A társadalmi hátrányos helyzet	14
2.1. Esélyegyenlőtlenség - társadalmi igazságosság - gyermekszegénység	16
2.2. A család és az iskola szerepe a társadalmi hátrány átörökítésében.....	18
3. A nyelvi hátrány	22
3.1. A nyelvi hátrány fogalma	23
3.2. A nyelvi hátrány megjelenése az iskolai teljesítményekben	24
3.2.1. A magyarországi vizsgálatok	26
4. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók	31
4.1. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók	33
4.1.1. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók	33
4.1.2. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók	36
4.1.3. Kiemelten tehetséges tanulók.....	37
4.1.4. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók ...	38
4.2. A nem hivatalosan kiemelt figyelmet érdemlő tanulók csoportjai.....	40
4.2.1. A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók	40
4.2.2. A reziliens tanulók	45
5. A tanulási problémák	49
5.1. A tanulási problémák lehetséges csoportosítása, definiálása	52
5.2. Az enyhe értelmi fogyatékoság/ tanulási akadályozottság hatása a tanulási folyamatokra	58

5.3. Az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók szóbeli kommunikációjának jellemzői	61
5.3.1. Az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók beszéd- és nyelvfejlődését, nyelvi készségeit, képességeit vizsgáló hazai kutatások bemutatása.....	64
III. A kutatás bemutatása	69
1. A kutatás célja	69
1.1. Kutatási kérdések.....	70
1.2. Hipotézisek	71
2. A kutatás módszertana.....	72
2.1. A kutatási minta	72
2.2. A vizsgálat anyaga és az eredmények feldolgozásának módszertana	75
2.3. A nyelvi (függő) változók leírása	78
2.3.1. Átlagos mondathosszúság (ÁM).....	78
2.3.2. A szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált mondatok száma (ÖSM), és a mondat szerkezet vizsgálata (egyszerű mondatok (ÖEM) és összetett mondatok (ÖÖM)).....	78
2.3.3. A mondatok vizsgálata a grammatikai megfelelésség szempontjából (GRM; AGRM)	80
2.3.4. Megnyilatkozások átlagos hossza (Mean Length of Utterance (MLU) érték).....	81
2.3.5. A tanulói szövegek lexikális felépítése.....	82
2.3.5.1. A tartalmas szavak (TSZ) és funkcionális szavak (FSZ) aránya a tanulói szövegekben	82
2.3.6. Közlésegységek Fejlődési Mutatója (KFM)	83
2.4. A nem nyelvi (független) változók leírása	86
2.4.1. Település típusa és a település földrajzi elhelyezkedése	86
2.4.2. Hátrányos helyzetű tanulók	88
2.4.3. A szülők gazdasági aktivitása	91

2.4.4. Testvérek száma.....	92
2.4.5. A tanulók neme	94
3. Az eredmények bemutatása	96
3.1. A tanulói szövegek lexikális felépítése.....	96
3.1.1. A szöveg megalkotásához felhasznált szavak száma (ÖSS).....	97
3.1.2. Az átlagos mondathosszúság vizsgálata (ÁM)	102
3.1.3. A szavak számának összehasonlítása mondat és szöveg szinten.....	105
3.1.4. Tartalmas és funkcionális szavak arányának változása a tanulók beszédprodukciónak.....	107
3.1.5. Megnyilatkozások átlagos hossza (Mean Length of Utterance (MLU-érték)) változásainak vizsgálata	112
3.2. A tanulók szövegeinek mondatszintű vizsgálata	116
3.2.1. A szövegalkotáshoz felhasznált összes mondat száma (ÖSM).....	116
3.2.2. Az egyszerű és összetett mondatok aránya a tanulói szövegekben	119
3.2.3. A grammatikus és agrammatikus mondatok aránya	122
3.3. A tanulók által alkotott szövegek nyelvtani szerkesztettsége	126
3.3.1. A Közlélegységek Fejlődési Mutatója (KFM).....	126
3.3.2. A szóbeli produkciók szintaktikai elemzése	128
4. A független (nem nyelvi) változók hatása a függő (nyelvi) változókra	132
4.1. A tanuló lakhelye, a település földrajzi elhelyezkedése és a függő (nyelvi) változók közötti kapcsolat.....	133
4.2. A szülők gazdasági aktivitása, foglalkozásuk típusa és a függő (nyelvi) változók kapcsolata	139
4.3. A testvérek száma	149
4.4. A hátrányos helyzet hatása a szóbeli szövegalkotásra.....	153
4.5. A tanulók neme és a szóbeli szövegalkotás összefüggése	158
5. Az eredmények összefoglalása, következtetések.....	163
5.1. A függő változók elemzésének összefoglalása	163

5.2. A független változók hatása a nyelvi (függő) változókra (összefoglalás)	
.....	175
6. Javaslatok, kitekintés	183
Melléletek	190
Irodalom jegyzék	227
Online irodalomjegyzék	260

I. Bevezetés

1.1. A kutatási téma indokoltsága

2017 elején jelentek meg az Eurofound kutatási eredményei, melyek az Európai Unió tagállamainak mobilitási folyamatait hasonlítják össze a 2002-2010-es időszakot figyelembe véve.¹ Az eredmények Magyarországra nézve nem kedvezőek: hazánkban nyilvánvaló a jövedelemegyenlőtlenségek kiszélesedése. Ez a folyamat a gazdasági válság időszakában felgyorsult, különösen azokat érintette, akik egyébként is gyengébb vagy rossz anyagi körülmények között éltek. Ezekben a rétegekben ugrásszerűen megnőtt a munkanélküliség, ezzel tovább súlyosbítva életkörülményeiket.

A kutatás további megállapítása, hogy oktatási rendszerünkben tartósan jelen van az esélyegyenlőtlenség. Széleskörű egyetértés van abban, hogy a korai gyermekkortól biztosított gondozás/oktatás jobb esélyeket biztosít a gyermek számára az életben, megalapozza a sikeresebb iskolai eredményeket, hozzájárul a későbbi társadalmi integrációhoz: a személyes fejlődéshez és a munkaerőpiacon való érvényesüléshez. Különösen fontos kiemelni, hogy a kutatások alapján a korai gyermekgondozási szolgáltatásokhoz való hozzáférés csökkenti a korai iskolaelhagyás kockázatát².

A hátrányos helyzetű gyermekek közül sokan nem férnek hozzá a jó minőségű korai gondozáshoz/oktatáshoz (bölcsőde, óvoda, korai fejlesztés, stb.), azok költsége, vagy éppen a férőhelyek hiánya miatt.

A korai gondozáshoz való egyenlőtlen hozzáférés két területen okoz különösen problémát:

¹ A vizsgálatban kiemelten kezelték a következő mobilitást befolyásoló tényezők vizsgálatát:

- jövedelmi esélyegyenlőtlenségek kiszélesedése
- a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés csökkenése
- a tartós esélyegyenlőtlenségek jelenlétét az oktatásban
- a szegénység generációk közötti átörökítésének mértéke
- a nemi egyenlőtlenségek növekedésének aránya
- a bevándorlók integrációjának elősegítése
- a nepotizmus és korrupció jelenléte
- és a regionális egyenlőtlenségek növekedése

² Hazánkban éppen ezekben az időkben kezd kiépülni az a rendszer, melynek célja a korai iskolaelhagyások arányának csökkentése. Az Európai Unió nagyszabású projektet (EU 2020) indított az iskolai lemorzsolódás felszámolására. Ez a folyamat, a magyar köznevelésben, ebben az évben vált különösen aktuálissá, hiszen beindították a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszert, melyből a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókról az első adatok 2017 februárjában érkeztek be a tevékenységet koordináló központba. A korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer létrehozását és működtetését az EU 2020 korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiájának megvalósítása teszi szükségessé. Ennek a középtávú stratégiának a célja a korai iskolaelhagyás arányának javításával, valamint az iskolai eredményesség javításával az, hogy csökkentse a munkanélküliség, a szegénység, a kireszkesztettség, a rossz egészségi állapot, az elégtelen életminőség kialakulásának lehetőségét.

- csökkenti a hátrányos helyzetű gyermekeknél a korai beavatkozás esélyét, ezzel az egyenlőtlenségek mérséklését,
- akadályozza az anyák munkaerőpiacra való visszatérését.

Az oktatáson belül jelenlévő egyenlőtlenségek következő szakasza az iskoláztatás. Az Eurofound jelentése két mobilitási esélyeket csökkentő tényezőre hívja fel ezzel kapcsolatban a figyelmet:

1. Komoly gondot okoz a korai szelekció. Az OECD 2012-es erre vonatkozó tanulmánya alapján, ahol viszonylag korán kell (közép)iskolát választani, ott nagyobb az összefüggés a társadalmi háttér és az iskolai eredményesség között.

A korai szelekció és az ebből adódó egyenlőtlenségek: a méltányos és magas minőségű oktatáshoz való hozzáférés hiánya egyértelműen kimutatható, az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei alacsonyabb minőségű oktatáshoz férnek hozzá. (Van de Werfhorst 2015)

A magas minőségű oktatáshoz való hozzáférés hiánya azért is kardinális kérdés, mert az oktatási színvonal és a gazdasági teljesítőképesség összefüggéseit vizsgáló kutatások (Hanushek–Kimko 2000; OECD 2010; Hanushek–Woessmann 2007, 2009, 2010) eredményei azt mutatják, hogy a hosszú távú társadalmi-gazdasági fejlődésre erős hatást gyakorol a humántőke minősége, amelyet a minőségi oktatásba történő befektetés alapoz meg (Széll 2015).

A korai szelekció negatívan hat a felsőoktatásba való bejutás esélyére is. Ez szintén a foglalkoztatottság kérdéséhez vezet, hiszen a munkáltatók a magasabb végzettséggel rendelkezőket részesítik előnyben érthető gazdasági szempontok alapján.

2. Az iskolai oktatásunkra az erős szelekció mellett még mindig jellemző a szegregáció jelenléte is. Az iskolarendszerünkben lévő szegregációs folyamatok tovább rontják a méltányos oktatáshoz való hozzáférést, valamint a szegregáció negatív irányban hathat mind a tanulói eredményességre, mind az iskolai oktatás minőségére. A hazai kutatások sora erősíti meg a nemzetközi kutatások eredményeit abban is, hogy mely területeken megjelenő okok járulnak hozzá a tanulói és iskolai oktatás szintjén jelenlévő sikertelenségekhez:

- a földrajzi és települési szinten is megmutatkozó gazdasági lehetőségek különbözősége (például a területi tőke megoszlása³),
- a hátrányos területi szegregáció mértékének növekedése,

³ http://index.hu/gazdasag/penzbeszel/2017/11/23/terkepen_a_teruleti_toke_magyarorszagon/

- a nyelvi hátrány,
- a motiváció hiánya, a család és az iskola közötti feszültségek vagy éppen a kapcsolatok hiánya, -
- az iskola és a pedagógusok oldaláról pedig az oktatás minősége,-
- a pedagógiai hozzáadott érték alacsony szintje,-
- a pedagógusok módszertani megújulásának hiánya növelheti a sikertelenség kockázatát (Forray–Hegedüs 2003; Forray 2009, 2013; Liskó 2002; Réger 2002; Orsós 2004; Kertesi–Kézdi 2005, 2012, 2014; Nahalka–Zempléni 2014; Havas–Zolnay 2011; Papp Z. 2011, 2013; Hajdu és mtsai 2014; Fehérvári 2015, 2016; Berényi 2016).

A hazai és nemzetközi kutatási eredményeket összefoglalva a következő megállapítást tehetjük: „A magyar az Európai Unió legzártabb társadalma⁴. A Magyarországon élőknek van a legnagyobb esélyük arra, hogy abban a helyzetben maradjanak, amiben a szüleik voltak. Oktatási rendszerünk rendkívül szelektív. Ennek következtében pedig az erőforrásokkal (vagyonnal, tudással, kapcsolatokkal, hatalommal) másokhoz képest viszonylag jól ellátott családok gyermekei jó eséllyel jobb iskolákba kerülnek. Az eleve erőforrás-hiányos családokba születőknek ezzel szemben alig van érdemi lehetőségük arra, hogy erőforrásokat halmozzanak fel: hogy használható és releváns tudást, kezdőtőkének elegendő vagyont, hasznos kapcsolatokat vagy hatalmat szerezzenek a tág értelemben vett politikai érdekérvényesítéshez.” (Éber 2017)

Az Eurofound eredményei alapján hazánkban nagyon sok akadály van a társadalmi mobilitásnak, gyakorlatilag az összes vizsgált területen (lásd fentebb) vannak még megoldandó feladataink. A vizsgálat részei közül az oktatás területén jelenlévő esélyegyenlőtlenségek mértékének növekedését emeltem ki, hiszen disszertációm témája közvetve ezt a területet érinti.

Disszertációm témája elsősorban az oktatáson belül megjelenő korai szelekciót kiváltó folyamatok vizsgálataihoz köthető. Vizsgálatom középpontjában a gyermekek/tanulók nyelvhasználatának leírása áll, valamint annak nyomkövetése, hogyan fejlődik a

⁴ „Nyitottnak nevezünk azokat a társadalmakat, amelyekben nagy a felemelkedés esélye. A mobilitás (felemelkedés és lecsúszás) kutatói között lényegében közmegegyezés van arról, hogy a nyitott társadalmak kívánatosabbak, mint a záródóak vagy zártak. Ez utóbbi fő jellemzője, hogy nagyon nehéz vagy egyenesen lehetetlen mind a felemelkedés, mind a lecsúszás. A nyíló vagy nyitott társadalom e kasztszerűen zárttal szemben azért kívánatos, mert mind a felemelkedést, mind a pozícióvesztést lehetővé teszi.” (Éber 2017)

különböző szociális háttérrel és/vagy intellektuális képességgel rendelkező gyermekek szóbeli kommunikációja⁵ az általános iskola időszakában.

A szakirodalom az általam vizsgált folyamatot nyelvi hátránnyként definiálja. Dolgozatomban Bartha (2002) fogalom meghatározását vettem kiinduló alapként: a nyelvi hátrány olyan gyűjtőfogalom, amely használatos „mindazokra az esetekre, amikor a személyiségfejlődést, a társadalmi érvényesülést gátló kommunikációs problémák hátterében sokkal inkább társadalmi – kulturális, szocializációs, ideológiai, netán gazdasági, összességében külső okok állnak. Ez utóbbi értelmében a nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egyszersmind lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatnak.” (Bartha 2002:84) Véleményem szerint a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi szocializációja, a szocializáció során elsajátított nyelvváltozata ma még inkább meghatározza a gyermek iskolai és foglalkoztatási esélyeit, visszautalva a bevezető részhez: a hátrányos helyzetű gyermekek társadalmi mobilitásának egyik legfontosabb akadályá ma is a nyelvi alapú összeillési zavar⁶ a gyermek és az iskola között.

⁵ A szóbeli kommunikáción belül a spontán mondat- és szövegalkotás képességének vizsgálata állt kutatásom fókuszában.

⁶ Összeillési zavarról akkor beszélünk, amikor a köznevelési intézményekben nem veszik figyelembe a gyermek előzetes ismereteit, készség-, -képességszintjét a velük szemben támasztott követelmények meghatározásakor, illetve a követelmények teljesítéséhez nem biztosított a gyermek részére a neki megfelelő pedagógiai segítség.

1.2. A kutatás célja

A nyelv a kultúra része. Társadalmanként, társadalmi csoportonként a kultúrák különbözőek. A különbözőség alapja lehet időbeli, térbeli vagy érték- és normabeli eltérés. Ha a kultúra meghatározza az emberek társas kapcsolatainak szabályait, akkor az eltérő kultúrák eltérő magatartási normákat jelentenek, ebből kifolyólag a különböző kultúrákhoz, szubkultúrákhoz tartozó egyének társas kapcsolatainak is mások a rendező elvei, melyek kifejeződésre jutnak a nyelvi interakciókban, azaz a gyermek kultúrafüggő nyelvi mintázat alapján sajátítja el a nyelvet. „A felnőtt-gyermek beszédkapcsolat, a korai interakciók jellegétől függően a nyelvhez vezető út, az elsajátítás módja különbözőképpen alakulhat, és bizonyos keretek között a tanulás természetes sorrendje is módosulhat.” (Réger 2002:11)

Az iskolai követelmények sikeres teljesítésének alapja a nyelvi kompetenciák megfelelő szintje és fejlődési üteme. Az osztályokban egy nyelv (jelen esetben a magyar nyelv) különböző változatait használó gyermekek tanulnak együtt. A tanulók iskolai előmenetelét, az iskolai követelmények sikeres vagy kevésbé sikeres teljesítését jelentősen befolyásolja, hogy az egyes tanuló által birtokolt és alkalmazott nyelvváltozat mennyire közelíti meg az iskola által elvárt és alkalmazott nyelvváltozatot.

A kutatás célja a nyelvi hátrány iskolai megjelenési formáinak leírása. Alapfeltevése az, hogy a gyermeki beszédtermékek elemzése révén pontosabban megismerhetővé válnak a nyelvi hátrány megjelenési formái, működési folyamatai.

A célok elérése érdekében jelen vizsgálat a tanulók spontán beszédének összetettségét, mennyiségi és minőségi mutatóit tanulmányozza az iskoláskor különböző szakaszaiban, illetve a szociális háttér és a képességbeli változók függvényében.

A kutatás felöleli az iskolába lépés időszakát (1. osztály), a felső tagozatba lépés idejét (5. osztály) és a középiskolai tanulmányok kezdeti időszakát (9. osztály). Vagyis a kutatás a közoktatás négy évenkénti szintugrásait követve vizsgálja az oktatási szakaszokba való belépéshez szükséges ismeretek, elsősorban a nyelvi ismeretek meglétét, valamint fejlődési ütemét.

A dolgozat a tipikusan és a nem tipikusan fejlődő gyermekek⁷, valamint a hátrányos helyzetű és/vagy eltérő szociális/kulturális háttérből érkező, ép intellektusú tanulók

⁷ A tipikusan fejlődő gyermekek csoportjába tartoznak az átlagos/jó szociális háttérrel rendelkező, ép intellektusú tanulók. A nem tipikusan fejlődő gyermekek csoportjába az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tartoznak (jelen kutatás kereteiben).

beszédprodukciónak több szempont szerint, különböző módszerek felhasználásával írja le, elemzi. A beszédproduktumok mennyiségi elemzése kiterjed a szavak (a), mondatok (b) számának meghatározására. A beszéd grammatikai helyességére következtethetünk a mondatok nyelvtani helyességének (c) vizsgálatával. A beszéd összetettségére utalhat a vizsgált szövegekben található lexémák (d) és nyelvtani struktúrák (e) aránya (MLU – arány).

A beszédteljesítmény nyelvtani szerkesztettsége a Közlésegységek Fejlődési Mutatója (KFM–módszer) alapján kerül meghatározásra, mely mutató alapján következtethetünk a különböző évfolyamok valamint az egyének beszédprodukciónak morfológiai és szintaktikai komplexitására. A kutatás eredményei szociolingvisztikai szempontból hozzájárulhatnak a nyelvi hátrány kialakulásának, működési mechanizmusának pontosabb megismeréséhez.

Célom tehát, hogy a tanulói beszédprodukciónak többirányú vizsgálata az eddigieknél jobban körbeírható képet adjon az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi teljesítményéről. Az elemzések pedagógiai szempontból is új eredményekkel szolgálhatnak. Mind az általános iskolákban, mind a középfokú oktatásban alapvető és kiemelt feladat az anyanyelvi kompetencia folyamatos fejlesztése. Az anyanyelvi nevelés-oktatás folyamata csak úgy lehet valóban eredményes, ha figyelembe veszi az eltérő alapokkal rendelkező tanulók egyéni szükségleteit. Éppen ezért fontos a tipikusan és a nem tipikusan fejlődő gyermekek, valamint az eltérő szociális/kulturális háttérből érkező, ép intellektusú tanulók nyelvi sajátosságainak minél szélesebb körű feltárása, megismerése.

1.2.1. Kutatási kérdések és a kutatás hipotézisei

1. Hogyan alakul a tanulók mondat szerkezetének komplexitása az iskolai oktatás négy éves periódusaira levetítve? (1. o. – 5. o. -9.o.)

2. Milyen arányú az eltérés az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók (TA1), az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) és a kontroll csoport (KO) beszédprodukciónak lexikális és mondat szintű összetettsége, szerkesztettsége, valamint szógazdagsága között?

3. Van-e jogosultsága a beszédprodukciónak teljesítmény alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos szociális helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) egy kategóriába (tanulásban akadályozottak) sorolásának?

4. A tanulók eredményei alapján hol és milyen formában jelenik meg a nyelvi hátrány?

A kutatási kérdések alapján a vizsgálat **hipotézisei** a következők:

1. A csoportok (TA1, TA2, KO) között egyre nagyobb arányú teljesítménybeli különbségeket fogunk találni az egymásra épülő oktatási szakaszokban (1.-5.-9. évfolyamon). *Az alapfokú oktatásban a tanulók közötti nyelvhasználati különbségek felerősödnek, megjelenik a nyelvi hátrány, melynek mértéke folyamatosan növekszik.*

2. A szógazdagság, valamint a beszéd grammatikai összetettségének mértéke az általános iskolai nevelési–oktatási folyamatainak hatására fejlődik, de ez a fejlődés eltérő ütemű és mértékű lesz a vizsgálatban résztvevő három csoport esetében (TA1, TA2, KO). *A legkisebb mértékű fejlődést az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) csoportjánál fogjuk tapasztalni, mely ok-okozati viszonyban áll a nyelvi hátrány mértékének növekedésével.*

3. *Az alapfokú oktatás alapozó szakaszának végére az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő gyermekek (TA2) olyan elmaradást mutatnak a szóbeli kommunikáció terén, melynek következménye lehet a tanulási akadályozottság kialakulása.*

4. *A nyelvi hátrány az alapozó szakasz (4. osztály) végére olyan arányokat ölt, mely hátrányokat az oktatás további szakasza már nem képes mérsékelni.*

1.3. A disszertáció felépítése

A disszertáció első részében a kutatás fogalmi kereteit vázolom fel. Az elméleti rész első fejezeteiben a társadalmi hátrányos helyzet szűkebb és tágabb értelmezési lehetőségeit mutatom be. Majd röviden összefoglalom a nyelvi szocializációval, a nyelvhasználattal és a nyelvi hátránnyal foglalkozó nemzetközi és hazai kutatási

eredményeket. A kutatás fogalmi háttérének második részében bemutatom a vizsgálatban résztvevő tanulói csoportokat (enyhén értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportját), definiálom a problémakört, valamint hazai kutatások eredményei alapján jellemzem a kategóriába tartozó gyermekek és fiatalok szóbeli kommunikációs és tanulási képességeit.

A disszertáció második felét a kutatás módszertanának bemutatása és a vizsgálati eredmények elemzése adja. Az eredmények bemutatása két nagyobb fejezetben történik: Először a tanuló csoportok beszédproduktív teljesítményét elemzem és hasonlítom össze a kiemelt nyelvi változók mentén. Az első-ötödik-kilencedik évfolyam eredményeinek összehasonlítása alapján képet kaphatunk egyrészt arról, hogy a tanulócsoporthoz szóbeli mondat- és szövegalkotási képességei milyen ütemben fejlődtek az általános iskola (min.) nyolc éve alatt. Másrészt azt is megvizsgálhatjuk, hogy a csoportok egymáshoz képest mely területeken (mely kiemelt nyelvi változók mentén) nyújtottak jobb vagy éppen gyengébb teljesítményt.

Az eredmények bemutatásának második részében pedig azt vizsgálom, hogy a gyermekek beszédproduktív (az abból kiemelt nyelvi változókat) hogyan befolyásolja a gyermekek szocio-ökonómiai és/vagy szociokulturális háttere.

A feltárt nyelvi, nyelvhasználati jellemzők bemutatása, az új ismeretek beépítése a pedagógiába, azon belül a tantárgyi szakdidaktikákba, hozzájárulhat az iskolai oktató-nevelő munka hatékonyabbá válásához.

Jelentős mennyiségű információval rendelkezünk a gyermekek kommunikációs képességeinek rendszeréről, mondat- és szövegalkotási ismereteikről. Azonban az értelmi fogyatékos gyermekekről szóló ismereteink jóval szerényebbek. Ez a vizsgálat hozzájárulhat a hiányosságok az enyhítéséhez, de nem pótolhat egy országos szintű felmérésen alapuló elméletalkotást.

Szociolingvisztikai szempontból újdonság lehet, hogy nem csak az első osztályba lépők szóbeli produktumain keresztül vizsgálom a nyelvi hátrány kérdéskörét, hanem kiterjesztem a vizsgálatot a felső tagozatba lépés időszakával, illetve a középiskolába lépés időszakában fellelhető problémák feltárásával is.

II. A kutatás fogalmi keretei

2. A társadalmi hátrányos helyzet

Napjainkban a hátrányos helyzet, mint fogalom egyre több esetben jelenik meg a mindennapos beszélgetésekben, legyen szó iskoláról, társadalmi csoportokról, földrajzi térségről, stb. Egyre több alkalommal jelölünk valakit vagy valamit ezzel a jelzővel, pedig a hátrányos helyzet megállapítása nem egyszerű. *A hátrányos helyzet olyan társadalmi szinten megjelenő összehasonlítás valamely szempont szerint, amely szempont alapján, az adott szituációban valaki valakihez képest „hátrányban” van, valamiben elmarad.*

Ebből a szituációhoz kötöttségből adódik, hogy pl: térségenként, országonként, vagy akár egy iskolán belül eltérő lehet, hogy kit nevezünk szegénynek, gazdagnak, jól öltözöttnek, tisztának-piszkosnak, jó tanulónak-rossz tanulónak, stb., vagyis a hátrányos helyzet ún. viszonyfogalom. (Réthy-Vámosi 2006)

A bevezető részben nagy vonalakban már bemutattam azt a friss jelentést (Eurofound 2017), melyben a társadalmi mobilitás jelenlegi helyzetéről kaphattunk képet az EU tagállamokra vonatkozóan. A kutatási jelentés hazánkra vonatkozó adatai alapján 2004 után stagnált a társadalmi rétegeken belüli és rétegeközi mozgás, azaz a magyar társadalom struktúrája megmerevedett, illetve bizonyos mutatók mentén a társadalmi rétegek közötti különbségek növekedést mutattak, ezzel még nehezebbé téve a mobilitási esélyeket. Megnövekedett a jövedelmi egyenlőtlenség, ezzel párhuzamosan csökkent a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés lehetősége. A regionális egyenlőtlenségek, az oktatásban jelenlévő tartós egyenlőtlenségek, valamint az előzőekben felsorolt tényezők összességében tovább növelték a szegénység átörökítésének esélyét a generációk között.

Az iskolákban eddig is jelen volt, de az utóbbi években ugrásszerűen megnőtt a társadalmilag hátrányos helyzetű, jelen értelmezésben a szegény és/vagy elszegényedő családokból érkező tanulók aránya.

A *szegénység*, mint fogalom meghatározás, több szempontú megközelítést kíván. Kapitány és Spéder (2004) 'Szegénység és depriváció' című tanulmányában már a kétezres évek elején azzal foglalkozott, hogy milyen típusú szegénység van jelen hazánkban (1. táblázat) és a különböző típusú szegénységhez milyen

társadalmpolitikai meghatározások társulnak, relatív vagy abszolút kategóriába tartozik-e az adott szegénységi típus.⁸ A szerzők azt is kihangsúlyozzák, hogy a különböző szegénységkoncepciók egymással párhuzamosan is működnek, egymástól nem válnak el élesen.

Szegénységkoncepciók	Társadalmpolitikai koncepció, megnevezés	Társadalmpolitikai kiindulópontok	Jövedelem vs. fogyasztás	Relatív vs. abszolút
Jövedelmi szegénység	Elégtelen források	Fogyasztási lehetőségek, jóléti potenciál	Jövedelem	Relatív
Hátrányos lakásvizonyok	Abszolút szegénység	Minimális életkörülmények (lakás) hiánya	Fogyasztás	Abszolút
Depriváltság	Kizártság	Elmaradás az átlagtól	Fogyasztás	Relatív
Abszolút depriváltság	Abszolút vagyoni szegénység	Minimális életkörülmények hiánya	Vagyon, felszereltség	Abszolút
Szociálpolitikai szegénység	A segélyezés legitimitása	Vegyes	Jövedelem (fogyasztás)	Abszolút

1. táblázat. Szegénységkoncepciók és az azokat jellemző néhány szempont (Forrás: Kapitány-Spéder 2004:7)

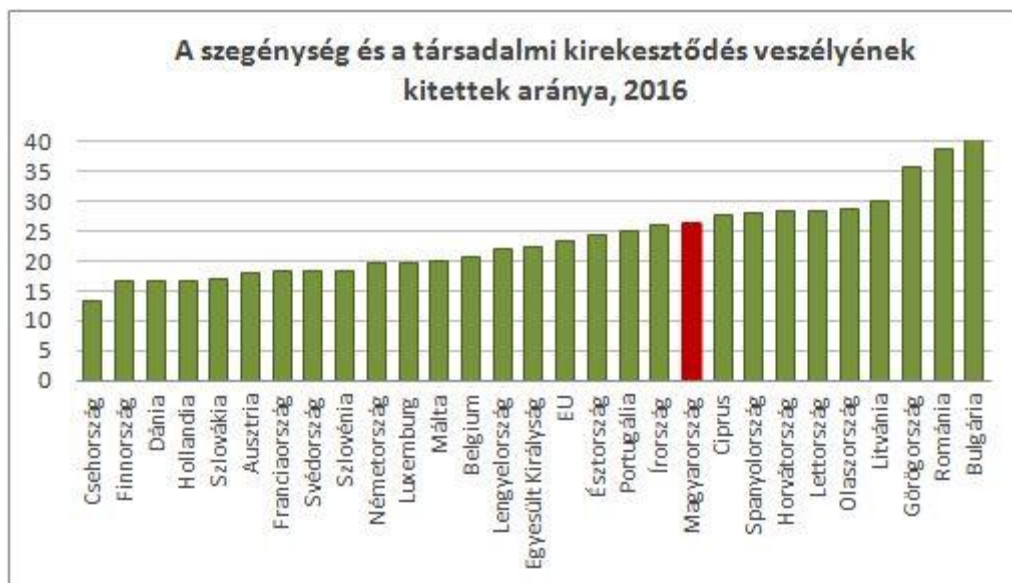
A következőkben röviden bemutatom, hogy napjainkban milyen indikátorok mentén írják le hazai és nemzetközi szinten a jelenlegi 'szegénységkoncepciókat'. Emellett arra is igyekszem választ adni, hogy ma a szegénység milyen lehetséges következményekkel járhat.

⁸ Relatív szegénység: A szegények és nem szegények közötti határvonalat a relatív helyzet alapján határozták meg. Szegénynek tekintették azokat, akik jövedelmi helyzete, potenciális jóléte az átlagtól jelentősen elmarad.

Abszolút szegénység: Ebben az esetben a szegények és nem szegények megkülönböztetése során konkrét szempontok alapján történik a besorolás. (pl: európai szintű meghatározás alapján kijelölt szegénységi kritériumok).

2.1. Esélyegyenlőtlenség - társadalmi igazságosság - gyermekszegénység

A disszertációban bemutatásra kerülő kutatás (egyik) célcsoportja az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja. Magyarországon jelenleg azzal a ketősséggel kell szembenéznünk, hogy a törvényi szövegek módosításával, folyamatosan szűkül a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű tanulók⁹ száma, ugyanakkor a hazai és nemzetközi felmérések alapján jelentősen növekszik azoknak a családoknak a száma, akik elszegényednek.¹⁰ A hazai helyzetről több nyomtatott és elektronikus orgánus oldaláról is informálódhatunk (TÁRKI, KSH, HVG). Ezekben a cikkekben, kiadványokban nem feltétlenül csak a jövedelmi szegénységgel foglalkoznak, hanem más, a jövedelmen kívüli tényezőkben megnyilvánuló (gyermek)szegénység és az ezzel együtt járó kirekesztődés is sok írás központi témája.



1. ábra. A szegénység és társadalmi kirekesztődés veszélyének kitétek aránya 2016-ban. (Forrás: Eurostat 2016)

A nemzetközi statisztika (Eurostat 2016) szerint bár csökken a szegénység és a társadalmi kirekesztődéssel fenyegetettek aránya és száma is, még mindig több mint a lakosság negyede érintett.

⁹ A gyermekvédelmi törvény fogalmai alapján értelmezett hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet

¹⁰ <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/gyermekszegenyse.pdf>

„2016-ban a magyar népesség 26,3 százalékát fenyegette a szegénység és a társadalmi kirekesztődés - derül ki az Eurostat legfrissebb statisztikájából. Ez az arány a 10. legmagasabb volt az Európai Unió tagállamainak sorában.” (mfor.hu 2017)

Nem csak európai szintű felmérések készültek, a világ gazdasági folyamatait vizsgáló szervezetek is folyamatosan figyelemmel kísérik a társadalmi-gazdasági folyamatokat. Az OECD (2014) tanulmányt állított össze Magyarországról, az évtizedes folyamatokat összevetve más közép-európai országokban zajló változásokkal. A tanulmány javaslatokat ugyan nem tesz, de a sorok között ott vannak a ki nem mondott értékítéletek: Hazánk évtizedek óta küzd ugyanazokkal a problémákkal, és hátrányainkból nem sokat sikerült eddig lefaragni.

„Az UNICEF Innocenti Kutatóintézetének „A válság gyermekei” címmel 2014 őszén megjelent 12. éves jelentése 41 OECD és európai uniós tagállamot rangsorol aszerint, hogy a gyermekszegénység 2008 óta nőtt vagy csökkent. A gyermekszegénység változását vizsgálva Magyarország a 41 fejlett ország rangsorának alsó harmadában, a 29. helyen helyezkedik el. A jelentés szerint 2008 és 2012 között a gyermekszegénységi ráta 3 százalékponttal 22,6 százalékra nőtt. Ez körülbelül egy 33.000 fős növekedésnek felel meg, a jelentés azt is megállapította, hogy Magyarországon a gyermekek szegénysége mélyült.” (HVG 2015)

Összegzésként elmondható, hogy a köznevelésben jelenlévő tanulók körében a tanulási problémák kialakulásának esélye növekszik. Az OECD, az EUROSTAT, a Bertelsmann Alapítvány, vagy a KSH és TÁRKI adatok¹¹ azt mutatják, hogy Magyarországon egyre nehezebb gyermekként hozzájutni azokhoz az alapszintű biológiai és fizikális feltételekhez, melyek hozzájárulhatnak egy egészséges személyiség fejlődéséhez fizikális, értelmi és érzelmi síkon. Régen nem látott esélybeli egyenlőtlenségek alakultak ki hazánkban, melyek már a 0-7 éves korú gyermekek esetében is jelen vannak és az iskolás korosztály között tovább erősödnek. *A köznevelésnek fel kell végre készülnie arra, hogy egyre több olyan gyermek fog az iskolák falain belül megjelenni, akik a jelenlegi oktatási stratégiával, oktatási módszerekkel és pedagógusi hozzáállással nem oktathatóak, mert a család nem tudja azokat a feltételeket biztosítani, melyek az iskolákban jelenleg elvárt készségek, képességek, előzetes ismeretek és kompetenciák kialakulását, meglétét elősegítenék.*

¹¹ lásd a fejezetben fentebb megadott pontos hivatkozások

2.2. A család és az iskola szerepe a társadalmi hátrány átörökítésében

A család gazdasági helyzete alapján számított hátrányt *szocioökonómiai hátránynak* nevezzük. Magyarországon folyamatosan nő azoknak a tanulóknak a jelenléte a köznevelésben, akik olyan családokból érkeznek, mely családok gazdasági helyzete jelentős elmaradást mutat vagy folyamatosan romlik. Egyre nagyobb számban érkeznek a nevelési intézményekbe a szegény vagy elszegényedő családok gyermekei. A szegénység és a hátrányos helyzet többféle kontextusban is egymás következményei. A hátrányos helyzetnek különböző megjelenési formái vannak, melyek a családok szocioökonómiai háttérét meghatározzák, befolyásolják. A különbség forrása azokban a tényezőkben rejlik, amelyek a szegénységhez vezetnek. „A szegénység, a hátrányos helyzet velejárója minden társadalomnak, a modern társadalmak sem mentesek tőle. Kezelése szempontjából sem mindegy azonban, hogy milyen a kiterjedtsége, milyen tényezők hajlamosítanak a szegénnyé válásra, és hogy ezen tényezők hatását a társadalompolitika mennyire képes ellensúlyozni.” (Kapitány-Spéder 2004:7).

Az iskolai telejsítmények szempontjából nem mindegy, hogy a gyermek milyen szocioökonómiai háttérből érkezik. Jelentős eltérések lehetnek a családok között abban, hogy milyen mértékben tudnak hozzájárulni gyermekük fizikális, szellemi és mentális fejlődéséhez, a gyermek életminőségéhez: a gyermek jólétéhez és jólétéhez.

A család anyagi lehetőségei jelentős befolyással vannak a gyermek továbbtanulási lehetőségeire is. Az iskolai lemorzsolódások egyik oka lehet, hogy a gyengébb anyagi lehetőségekkel rendelkező családok nem tudnak a gyermek továbbtanulásába pénzt fektetni, hanem a gyermeket a lehető leghamarabb bevonják a család gazdasági helyzetének javításába, azzal, hogy a gyermek is munkába áll. Hosszú távon ez kevésbé „gazdaságos”, hiszen alacsony végzettséggel általában alacsony státuszú, kevésbé megfizetett munkát tud végezni a fiatal, de ezeknek a családoknak nincs lehetőségük hosszútávban gondolkodni, amikor a máról-holnapra való létfontartás is nehézkes.

A család *szociokulturális háttere* (az ebből fakadó esélykülönbségek) is jelentős befolyással bír(nak) a gyermek szocializációjára. Az ember a szocializációja¹² során általában egy adott kulturális háttérben nő fel. Gyermekként és felnőttként is, az őt körülvevő kultúra határozza meg mindennapjait, ez befolyásolja tapasztalatait, viselkedését, érték- és normarendjét, és nem utolsó sorban nyelvi ismereteit, készségeit.

¹² „A szocializáció a társas- társadalmi érintkezések egy egész életen át tartó folyamata, amely révén az egyén bevezetést nyer a társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását.” (Solymosi 2004)

Pierre Bourdieu az oktatás funkcióinak lényegét a fennálló társadalmi viszonyok konzerválásában jelölte meg. (Bourdieu, 1978.) Az oktatás ugyan a társadalom minden részrendszerére és folyamatára hat, még ha eltérő erővel is, de ennek tartalma éppen a rendszer adott struktúrájának, egyensúlyi folyamatainak fenntartása. Az iskola tehát konzerváló funkciót tölt be a társadalomban, a szót most értékmentes értelmében, vagyis a fennálló megtartására törekvés értelmében használva. (A fennálló viszonyok újratermelése lehet éppen egy társadalmi modernizációs folyamat kiszolgálása is.) (Nahalka 2011)

Hogy tulajdonképpen mi is az iskola szerepe egy gyermek életében, közvetve a gyermek családjának életében, vagy, hogy milyen funkciókat kell(ene) betöltenie a nevelési-oktatási intézményeknek szűkebb és tágabb társadalmi környezetében, sokan vizsgálták az elmúlt évtizedekben, nyomonkövetve az aktuális oktatáspolitikai trendeket (pl.: Halász 2001; Gázsó 1988; Kozma 1985; Mihály–Loránd 1983; Forray 2008, 2013/a, 2013/b; Forray-Kozma 2011; Fehérvári 2014; Ferge-Darvas 2014).

2001-ben Halász Gábor szociológiai kontextusban, de szem előtt tartva a pedagógiai elvárásokat, a következő szerepeit gyűjtötte össze az oktatásnak, az oktatási intézményeknek:

- a kultúra újratermelése, fejlődése
- az egyének személyiségének alakítása,
- a társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása,
- a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése,
- a politikai rendszer legitimálása,
- a társadalmi integráció biztosítása,
- különböző közvetlen és szolgáltatási funkciók ellátása, és
- a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése.

Tíz évvel később Győri–Kőpatakiné (2011) a 'Jelentés a magyar közoktatásról 2010' című kiadvány, oktatási egyenlőtlenségeket számba vevő tanulmányában az oktatás következő feladatait határozták meg: „Az utóbbi évtizedekben felértékelődött az oktatás gazdasági jelentősége, az egyenlőtlenségek értelmezése is részben ezen a szemüvegen keresztül történt, de a méltányossági szempontok is megjelennek. Ennek megfelelően az oktatásnak egy takarékos, hatékony társadalmi-gazdasági rendszer megalapozása éppúgy feladata, mint az egyéni képességek kibontakoztatása, vagy a rászoruló rétegek megsegítése annak érdekében, hogy ne szakadjanak ki a társadalomból, ne szakadjanak le a többségtől. A két cél, amelyből konkrét oktatásirányítási, szervezési, finanszírozási,

pedagógiai feladatok eredeztethetők, nem feltétlenül vág egybe, bár – mint arra Keller–Mártonfi (2006) a nemzetközi szakirodalom alapján rámutat – a társadalom minden tagja számára hozzáférhető és megfelelő minőségű oktatási rendszer pozitívan befolyásolja egy-egy ország gazdasági erejét. A méltányosság ezen túlmutató szempont: az az elvárás, hogy az oktatáshoz való hozzáférés ne a jólét, a hatalom vagy a jövedelem függvénye legyen (Levin, 2003).” (Győri–Kőpatakiné 2011: 363)

Mindkét fent említett tanulmány közös pontja a méltányos és minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása a társadalmi integráció és a gazdasági fejlődés elősegítése érdekében, valamint az, hogy ezen magasztos célok elérése mögött ott áll a valóság: Az oktatásban mindig voltak, vannak, és jelenleg úgy néz ki a hosszútávú prognózis, hogy lesznek is esélyegyenlőtlenségek, azaz sérül az oktatás méltányossága. „Egyenlőtlenségek – akárcsak a társadalmat érintő minden folyamatban – az oktatásban is természetes jelenségként léteznek. Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi háttérűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetők. Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében (Egységes Európai Okmány, 1986; idézi Győri–Kőpatakiné 2011:363)

Az eddigiek alapján a következő megállapításokat tehetjük: Amennyiben az oktatásban vannak egyenlőtlenségek, továbbá az iskola konzerváló funkciója a társadalmi struktúra megőrzését és a következő generációra való átörökítést jelenti, akkor a két tényezőtől kikövetkeztethető, hogy ez valójában nem jelent mást, mint a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerének átörökítését.¹³

Nahalka (2016) szerint azonban nem lehet az iskolai egyenlőtlenségeket csupán csak a társadalmi vagy területi egyenlőtlenségek meglétével magyarázni, illetve véleménye szerint ma már nem egyértelmű és törvényszerű, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket az iskoláknak is tükrözniük kell. Kijelentéseit többek között a PISA jelentések adatainak elemzésével támasztja alá: „Az iskolai egyenlőtlenségek az itt bemutatandó értelemben Magyarországon felülmúlják a társadalmi egyenlőtlenségek szintjét. Országok egy csoportját (amelyekkel kapcsolatban sikerült adatokat gyűjtenem)

¹³ Bourdieu (1978) óta nem változott ez az átörökítő rendszer: A kulturális tőke újratermelése, elosztása az iskola feladata. Azok a szülők, akik tudnak és akarnak gyermekeiknek minőségibb, hosszabb idejű oktatást biztosítani, a késleltetett jutalom elve alapján ezt azért teszik, hogy gyermekeik számára a munkaerőpiacon jobb esélyeket biztosítsanak. Illetve a mai napig érvényes a társadalmi javak elosztására, hogy a magasabb társadalmi presztizsű családok gyermekei nagyobb eséllyel kerülnek jobb pozíciókba, mint az alacsonyabb presztizsű családok gyermekei, és nem feltétlenül a valóban jobb képesség/teljesítmény miatt.

sorrendbe állíthatjuk az ún. GINI-indexük szerint, illetve mondjuk a 2012. évi PISA szövegértés tesztben az oktatási egyenlőtlenségeket jellemző, az ESCS indexszel összefüggésben fentebb már szerepeltetett mutatójuk alapján. (...) Magyarország a társadalmi egyenlőtlenség jelzőszáma szerint az OECD országok rangsorában jóval előrébb áll, mint az iskolai egyenlőtlenségek rangsorát tekintve.” (Nahalka 2016) Ezek az adatok tehát azt mutatják, hogy hazánkban az oktatásban jelenlévő egyenlőtlenségek jóval nagyobbak, mint a társadalmi egyenlőtlenségek. Ebből az következik, hogy az oktatási egyenlőtlenségek kialakulásához hozzájárul a társadalmon belül megjelenő egyenlőtlenség, de teljesen nem tudja lefedni/megmagyarázni azt, további magyarázatokat kell keresnünk.

3. A nyelvi hátrány

A nyelv a kultúra része. Társadalmanként, társadalmi csoportonként a kultúrák különbözőek. A különbözőség alapja lehet időbeli, térbeli vagy érték- és normabeli eltérés. Ha a kultúra meghatározza az emberek társas kapcsolatainak szabályait, akkor az eltérő kultúrák eltérő magatartási normákat jelentenek, ebből kifolyólag a különböző kultúrákhoz, szubkultúrákhoz tartozó egyének társas kapcsolatainak is mások a rendező elvei, melyek kifejeződésre jutnak a nyelvi interakciókban, azaz a gyermek kultúrafüggő nyelvi mintázat alapján sajátítja el a nyelvet. „A felnőtt-gyermek beszédkapcsolat, a korai interakciók jellegétől függően a nyelvhez vezető út, az elsajátítás módja különbözőképpen alakulhat, és bizonyos keretek között a tanulás természetes sorrendje is módosulhat.” (Réger 2002:11)

Szociolingvisztikai kutatások sora vizsgálta azt a feltevést, hogy a tanulók iskolai teljesítményében a nyelv szerepe sokkal fontosabb, mint ahogy azt eredetileg vélték. E feltevés alapján építette ki pl. Bernstein (1975) nyelvi szocializációs elméletét, melyben azt feltételezi, hogy a gyermek elsődleges nyelvi szocializációja során elsajátított nyelvi kódja nem azokra a szerepviszonyokra, probléma megoldási algoritmusokra, megismerési stratégiákra teszi érzékenyvé az alsóbb társadalmi rétegek gyermekeit, mint amit a (társadalmi) középosztály normái alapján működő oktatási intézmények megkövetelnek. Dolgozatomban kiinduló problémaként kezelem a nyelvi szocializáció kérdését a bernstein-i modell alapján. Feltételezésem szerint az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő gyermekek sikertelenségének egyik tényezője, hogy a közvetlen szocializációs közegből hozott nyelvi és megismerési mintáik nem azonosak az iskola által elvárt mintákkal. Ezek a minták nem jobbak vagy rosszabbak más társadalmi közegben élő tanulók nyelvi és megismerési struktúráinál, egyszerűen 'csak' saját mintázatuk van, amelyet viszont nem tolerál az oktatás.

A szociokulturális háttér – nyelvi szocializáció – iskolai sikeresség kérdésköre természetesen nem újkeletű probléma, hiszen régóta foglalkoztatja a nevelésszociológia és a szociolingvisztika tudományát, a témának jelentős nemzetközi és hazai szakirodalma van (Bernstein 1975, Wardhaugh 2002, Réger 2002, Huszár 2016). A dolgozatomban bemutatott vizsgálat eredményei annyiban hoznak újdonságot a témában, hogy a jelen állapotot mutatják be. A jelen állapot felmérésével és bemutatásával céloom felhívni arra a folyamatra a figyelmet, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének/sikertelenségének még mindig az egyik legjelentősebb

összetevője a nyelvi szocializációból adódó különbségek esélyegyenlőtlenséggé való konvertálódása az általános iskola nyolc éve alatt.

3.1. A nyelvi hátrány fogalma

A kisgyermekkor egyik legfontosabb tevékenysége a szűkebb (majd később táguló) környezet magatartásformáinak megfigyelése, elsajátítása, különös figyelemmel a nyelvi magatartás szabályainak elsajátítására, mely a nyelvközösségbe való integrálódás alapfeltétele. A gond általában akkor kezdődik, ha ez az elsajátított nyelvi normarendszer nem egyezik a társadalom által elvárt nyelvi magatartási formákkal.

A mindenkori nyelvi sztenderdizálási folyamatban történt nyelvváltozat kiválasztása a hatalmi viszonyok újratermelődésnek lehetőségét is magában hordozza, esélyegyenlőtlenség alakul ki a normává emelt nyelvváltozatot beszélők és azok között, akik nem ezt a nyelvváltozatot sajátították el, nem ezt használják. A 'nem sztenderd' elnevezéshez nagyon sok negatív képzet társult az évek során, ezért célszerűbbnek tűnik az alapnyelv (vernakuláris) kifejezés használata (lásd Bartha 1998). A gyermekek tehát az elsődleges szocializációs folyamatokban a közvetlen (nyelvi) közösségben használt alapnyelvet sajátítják el. Ezzel a nyelvi ismerettel érkeznek az iskolába. Bartha Csilla az alábbi fogalmi megközelítést adta meg a 'nyelvi hátrány' értelmezési keretként. „A nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egyszersmind lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatoknak. (...) A hátrány nyelvi oldalról nem más, mint nyelvi másság: egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználatától. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásaik szabad vállalásához való jogát is korlátozva.” (Bartha 2002:84).

Kiss (2002) értelmezésében a nyelvi hátrány kommunikációs problémát jelent, mely gátolhatja a gyermek személyiségfejlődését, későbbiekben társadalmi érvényesülését. A nyelvileg hátrányos helyzet hátterében nem kognitív és/vagy pszichés okok állnak, minden esetben külső, társadalmi, kulturális, szociális, szocializációs okokat találunk a probléma hátterében. A nyelvi hátrányról tehát akkor beszélhetünk Kiss (2002) szerint,

amikor az egyének nincsenek a birtokában azoknak a kommunikatív készségeknek, képességeknek (eszközök, kulturális tapasztalatok), melyek szükségesek bizonyos kommunikációs helyzetek eredményes kivitelezéséhez. A nyelvi hátrányhoz köthető nyelvváltozatok bizonyos kommunikációs helyzetekben nem felelnek meg az adott nyelvi szituációs stílusnak.

A nyelvileg hátrányos helyzet azt is magában hordozza, hogy az egyének nincs lehetősége kommunikációs képességeinek fejlesztésére (környezeti okok), nyelvhasználata eltér a társadalom mintaadó rétegének nyelvhasználatától. A nyelvi hátrány és a nyelvi hiány (készségek, képességek, eszközök, tapasztalatok, lehetőségek) egymáshoz közel álló tartalmak. A nyelvi ismeretek hiánya miatt hátrányba kerülhet a nyelvhasználó, a szociális és/vagy kulturális hátrányok miatt viszont hiányt szenvedhet az egyén, többek között az oktatás, a társadalmi integráció, a munkaerő-piacon való érvényesülés, azaz az esélyek egyenlő hozzáféréseinek számos területén.

3.2. A nyelvi hátrány megjelenése az iskolai teljesítményekben

Több hazai és nemzetközi kutatás kiinduló hipotézise volt, hogy feltételezték a különböző társadalmi osztályok közötti nyelvi különbségek megjelenését a társadalmi és oktatási esélyegyenlőséggel összefüggő folyamatokban is.

A szociolingvisztikai kutatások közül ebben a témában a legnagyobb hatású és a legtöbbet vitatott Basil Bernstein munkássága. Őt elsősorban a nyelvi szocializációs folyamatok érdekelték, a nyelv és a kultúra kapcsolata. Nevéhez fűződik a jelen dolgozatban már több alkalommal hivatkozott, a kidolgozott és korlátozott nyelvi kód elmélete. Bernstein a 'Nyelvi szocializáció és oktathatóság' című tanulmányában így összegzi azt a folyamatot, mely a családban elsajátított nyelv és az iskola nyelvezete közötti eltérésből fakadhat, mely a nyelvi hátrány kialakulásához vezethet:

„Úgy vélem, ha fontolóra vesszük ennek a sajátos csoportnak a munkaviszonyait, közösségi viszonyait, családi szereprendszereit, azt állíthatjuk, hogy a társadalmi osztály génjei sokkal inkább a társadalmi csoport kommunikációs kódjai révén adódnak át, mint a genetikus kód révén. Az ilyen kommunikációs kód inkább a közösséget emeli ki nyelvileg, mint az egyénit, inkább a konkrétat, mint az elvontat, inkább a szubsztanciát, mint a folyamatot, inkább az 'itt és most'-ot, mint a motívumokat és a

szándékokat, és társadalmi ellenőrzési formái inkább helyzetiek, mint személyesek. (...) Tény azonban, hogy azok a tanulási stratégiák, azok a megtanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be a gyermeket, nincsenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg. Ha a gyermek érzékeny az iskola kommunikációs rendszerére, s ez által az iskola tanulási szisztémájára és viszonyrendszerére, akkor az iskola elősegíti a gyermek szimbolikus és társadalmi fejlődését; ha viszont a gyermek nem érzékeny az iskola kommunikációs rendszerére, akkor társadalmi és szimbolikus váltást tapasztal az iskolában. Az első esetben kifejlődik a gyermek társadalmi azonosságérzete, a másodikban nem. A munkásosztálybeli gyermek közössége és az iskola között kulturális szakadék van. A szakadék két gyökeresen eltérő kommunikációs rendszer következménye.” (Bernstein 1975:173)

Kritikusai szerint Bernstein nem elég alaposan vizsgálta a munkásosztályt. Labov (1972) kritikai megjegyzése szerint Bernstein adataiból nem lehet olyan nagy minőségbeli különbségekre következtetni, hogy az magyarázhatná a kognitív és/vagy intellektuális különbségek lehetséges kialakulását. Szintén a kritikák közé tartozik, hogy vajon a középosztályhoz tartozó kutatók objektíven tudják-e vizsgálni a munkásosztály nyelvét a meglévő eszközökkel, van-e 'kulturáfüggetlen' mérőeszköz? (Wardhaugh 2002) A kritikák ellenére vitathatatlan, hogy Bernstein új és máig izgalmas kérdéseket vetett fel azzal, hogy az eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermekek által használt nyelvi változatokat helyezte kutatásai középpontjába.

Lawton (eredeti nyelven) 1968-ban megjelent kötetében a társadalmi osztály által közvetített nyelv és az iskoláztatás esélyei közötti összefüggéseket vizsgálta. Gyakorló pedagógusi tapasztalattal rendelkező kutatóként az volt a célja, hogy Bernstein kidolgozott/korlátozott nyelvi kódra vonatkozó elméletét bizonyítsa vagy elvesse. „Könyvem kísérlet a nyelv és a társadalmi osztály oktatásbeli következményeinek teoretikus szempontú elemzésére.” (Lawton¹⁴ 1974:7) A társadalmi osztály és az iskoláztatás esélyeinek bemutatását a gimnáziumba való bejutás, az iskolai lemorzsolódás és a teljesítmény felől közelíti meg. Kritikaként említi az elméleti háttérként bemutatott vizsgálatokkal (többek közt Bernstein vizsgálatával) szemben, hogy egyik sem vizsgálja az oktathatósággal kapcsolatban a nyelvi képességek kérdését. További kritikája, hogy a vizsgálatok a társadalmi osztályok között fellelhető

¹⁴ Lawton a szubkulturális különbségeket több szinten vizsgálta: az értékek és normák, a családstruktúra, a gyermeknevelési elvek és a kognitív stílus szintjein (értékek, kíváncsiság, önkontroll, fegyelmezési formák, szociális kontroll, a beszéd és a megismerés különbségei) keresztül mutatja be a társadalmi osztályok eltérő gondolkodását, problémamegoldását, motivációs bázisát.

teljesítménybeli különbségeket legtöbb esetben a motiváció oldaláról magyarázták. Pontosabban: az alacsonyabb társadalmi szinten lévők alulteljesítését az alulmotiváltsággal magyarázták.

A szocializációs folyamatok iskolai eredményekre való hatását vizsgálta Klaus Mollenhauer (1974) a 'Szocializáció és iskolai eredmény' címmel megjelent tanulmányában. A kor iskolai reformjai nem hozták meg a várt eredményeket, véleménye szerint az iskola rétegek szerinti kiválasztó (szelekciós) jellege továbbra is fenn áll. Ez alapján azt a következtetést vonta le, hogy a tanulási folyamatban az indulás különböző esélyeinek feltételeit a gyermek iskolába lépése előtti időszakban kell keresni. Ezért vizsgálata tárgyát három területben határozta meg:

1. A teljesítményorientált magatartás vizsgálata megmutatta, hogy a *családi nevelés* gyakorlatának meghatározott formái előre jelezik az átlagtól eltérő iskolai teljesítményt.
2. A *nyelvi viselkedés* vizsgálata azt az eredményt hozta, hogy a réteg-specifikus nyelvi kód befolyásolja az iskolai teljesítményeket.
3. Az *oktatás és a társadalmi felemelkedés* motivációjának vizsgálata szintén réteg-specifikus eltéréseket hozott, melyek hatással voltak az iskolai teljesítményre.

Összegzésként arra a megállapításra jutott a szerző, hogy bármelyik irányból is közelített az iskolai sikeresség problémájához, mindegyik esetben kiinduló problémaként a családi nevelés gyakorlatát és az azt befolyásoló társadalmi helyzetet találta. (Mollenhauer 1974)

3.2.1. A magyarországi vizsgálatok

Magyarországon évtizedek óta foglalkoznak a nyelv, a hátrányos helyzet és az iskolai esélyek összefüggéseinek mélyebb szintű feltárásával. A felhalmozott eredmények ellenére nagy előrelépés az oktatás területén nem tapasztalható. Bartha Csilla (2009) 'A magyar nyelv és a „leszakadó rétegek” című' írásában is ezt a problémát fogalmazza meg: „A nyelvi szocializáció eltérő útjaiból adódó különbségekre, az iskolába érkező gyermekek különböző alapnyelveire és változatos, az elvárttól eltérő, ám funkcionálisan ugyanolyan teljes bemeneti kompetenciáira az oktatás a mai napig nem épít. E gyermekek nyelvi teljesítményét, nyelvi – kommunikatív magatartását gyakran tévesen azonosítja, sőt meg is bélyegzi azt. Miközben minden negyedik, ötödik iskolába kerülő kisgyermek ilyen sajátosságokkal jellemezhető, e felhalmozódott nyelvészeti ismeret a

mai napig nem épült be a tanárképzésbe, a tankönyvekbe, nem alapoznak rá a nyelvi toleranciát elvben képviselő felzárkóztató, integráló, differenciáló programok.” (Bartha 2009)

A témával kapcsolatos magyarországi kutatások közül elsőként Pap Mária és Pléh Csaba (1972) kutatását emelném ki. Vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy az iskoláskor kezdetén kimutathatóak-e olyan, az eltérő szociális háttérre visszavezethető különbségek a gyermekek képességei között, amelyek előre determinálhatják az iskolai érvényesülést. Vizsgálatuk fókuszába a gyermeki beszéd szituációhoz kötöttségének mértékét állították. 65 első osztályos, eltérő szociális helyzetű gyermek beszédét figyelték meg különböző helyzetekben. Eredményeik összefoglalásaként megfogalmazták, hogy „a legmagasabb szociális összetételű iskola (A) tanulói az összes többinél kevésbé szituációhoz kötött beszédet produkáltak, a szociális szempontból heterogén összetételű iskola (B) a szöveg általános színvonalában egy nívón áll a magas szociális összetételű csoporttal, s a szituációhoz kötődés legszélsőségesebb formáját kifejező mutató tekintetében is közelebb áll hozzá (ti. a jobb szociális összetételű iskolai teljesítményéhez (a szerző)), mint a többiekhez. Az exoformizmus finomabb mutatóiban azonban B egyértelműen az alacsonyabb szociális összetételű iskolák szintjén van.A különbséget nem egyszerűen az értelmi színvonal okozza!” (Pap-Pléh 1972)

Időben szinte párhuzamosan Buzás Klára (1971) szintén az első osztályosok beszédét vizsgálta. Hasonlóan az előző bemutatott kutatáshoz, itt is egy budapesti iskolában folyt a vizsgálat, ezt egészítette ki egy mogyoródi iskola elsős tanulóinak vizsgálata. A két intézményben összesen 48 gyermeket vizsgáltak meg a kutatás keretében. Vizsgálat célját a következőkben fogalmazta meg Buzás Klára: „A beszéd, mint a gondolatok kicserélésének eszköze alkalmas arra, hogy gondolkodásmódot, műveltségi szintet mérjünk vele, hiszen segítségével tároljuk egész tudásanyagunkat. A nyelvi jelrendszert csakis egyetlen beszélő aktualizálhatja. A nyelvet nem is érzékelhetjük másképp, mint alkalmi és egyéni beszédteknyekben. Az pedig, hogy a rendelkezésre álló nyelvi jelrendszerből az egyén hogyan válogat, milyen lesz kifejezésének módja, az személyiségétől, a társadalomban elfoglalt helyétől függ.” (Buzás 1971:191) A kutatás módszere a spontán szövegalkotás, mondatalkotás elsősorban nyelvészeti jellegű elemzése volt. A kutatás eredményének összefoglalásaként elmondható, hogy a mogyoródi iskola elsős tanulói, (akik szociálisan gyengébb háttérrel rendelkeztek, mint a budapesti iskolások), a feltett kérdésekre ’zavart válaszokat’ adtak. Ezzel együtt szegényesebb szókinccsel rendelkeznek, a mondatalkotásaik során kevesebb összetett

mondatot használnak, viszont jóval magasabb a viszonyszavak aránya. Mondanivalójukat egyszerűbb szerkezetű és kevesebb számú mondatban fogalmazták meg. Mindezeket figyelembe véve a szerző megállapítja, hogy nem a gyerekek gondolatai zavartak, hanem „küszködik a nyelvi megfogalmazással. Tudja, hogy mit akar mondani, de kimondani olyan nehéz.” (Buzás 1971:199)

A következő általam bemutatni kívánt kutatás Derdák Tibor és Varga Aranka (1996) nevéhez köthető, aminek már a címe is nagyon beszédes: „Az iskola nyelvezete-idegen nyelv”. Kutatásuk során egy reprezentatív felmérést végeztek, melyben 158 különböző társadalmi rétegből származó cigány és nem cigány, első osztályos tanuló nyelvi készségeit mérték fel hét településen és kilenc osztályban. A feladatokkal azt vizsgálták, hogy a tanulók az iskolába lépéskor rendelkeznek-e azokkal a feltételezett ismeretekkel, melyeket az iskola elvár tőlük, értik-e a tanári utasításokat, az alapfogalmakat. Céljük annak megfigyelése volt, hogy miféle előnyökkel illetve hátrányokkal kezdik meg a tanulók iskolai tanulmányikat aszerint, hogy melyik társadalmi réteg vagy etnikai csoport tagjai és mi az anyanyelvük. Az adatok tükrében megállapítható, hogy az iskolák, osztályok és az egyes tanulók eredményességét a társadalmi és szociális helyzet jelentősen befolyásolja. További érdekes vizsgálati eredmény, hogy a kétnyelvűség, mint másik feltételezett hátrányt jelentő tényező, nem módosította a szociális hátrány szerint várható eredményeket.

Réger Zita 'Utak a nyelvhez' című munkájának (2002) elméleti bevezetőjében különböző népek nyelvi szocializációs mechanizmusait hasonlítja össze. Összefoglalásként azt írja: „(...) a nyelvhez vezető utak szélsőségesen különbözőek lehetnek.” A könyvben bemutatott kutatásban az anyai beszéd milyenségét vizsgálták, abból kiindulva, hogy az anya milyen nyelvi mintákat közvetít a gyermeke felé. A vizsgálat longitudinális volt, a minta összeállításánál az anyák iskolázottsága, a településtípus, a gyermek neme, kora és fejlődési előtörténete voltak a változók. A rögzített hanganyagot nyelvtani, szövegtani mutatók alapján elemezték. A szövegtani mutatók közé tartozott az ún. sztereotípiá-mutató, a jelentéstanilag új megnyilatkozások és a valódi kérdések. A vizsgálati eredmények megerősítették azt, hogy figyelembe véve a mintaválasztásnál alkalmazott csoportalkotási jellemzőket, az iskolázott anyák és az iskolázatlan anyák beszéde néhol kevésbé, máshol azonban nagyon nagy eltéréseket mutatott. „Az iskolázatlan anyák egy részének mutatói viszonylag közel estek az iskolázott csoportok átlagaihoz, másokéi viszont szakadékszerűen eltértek azoktól. Tapasztalataink alapján úgy tűnik: ezek a szélsőséges nyelvhasználati különbségek

bizonyos fokig összefüggnek a családok aktuális társadalmi helyzetével és jövőbeni kilátásaival: anyagi, társadalmi emelkedésükkel, 'felfelé való mobilitásukkal' vagy elesett, deprivált állapotukkal." – írja a szerző kutatásának összefoglalásaként. (Réger 2002:119)

Iszak Melitta (2015) „Halmazottan hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tipikusan fejlődő gyerekek kommunikációs fejlődését befolyásoló tényezők vizsgálata a PPL¹⁵–TOKEN¹⁶ tesztek alkalmazásával többségi iskolákban, Fejér megyében” címmel készítette el kutatását. A reprezentatív kutatásban 320 fő, 1-8. osztályos halmazottan hátrányos helyzetű tanuló vett részt. A vizsgálatban a PPL és a TOKEN szűrőeljárás alapján kapott adatokat dolgozta fel. „Az eljárás legfőbb előnye, hogy mind a főnévrágok, és a helyragok, mind pedig a névutók körében elért tanulói teljesítmény érzékeny mutatója a nyelvi fejlettségnek. A PPL teszt a TOKEN-próbával együtt átfogó képet adhat a téri tájékozódás hiányosságának nyelvi hátteréről, a beszédmegértés szintjéről.” (Iszak 2015:36) A PPL-vizsgálat tárgya a főnévi végződéspróba, valamint a főnévi helyragok és névutók használata. A Gyermek-TOKEN próba a gyerek finom receptív nyelvi diszfunkciójának mérésére alkalmas. Az eredményeket a következőkben foglalja össze: „Az expresszív nyelvi fejlődés vizsgálatára alkalmas PPL-teszttel a főnévi végződés próba, a helyragok, valamint a névutók vizsgálata során a HHH¹⁷ és a kontroll minta eredményeinek összehasonlításából megállapítható, hogy a halmazottan hátrányos helyzetű diákok gyengébb teljesítményt érnek el. A receptív nyelvi fejlettséget, a beszédmegértést vizsgáló TOKEN-teszt felvételének eredményei is hasonló tendenciákat tükröznek. Az is egyértelmű, hogy a téri kifejezések a spontán fejlődés során bővülnek, de nem lineáris fejlődési tendenciát mutatva. A tér nyelvi kifejezéseinek elsajátítása, használata fontos különbségeket mutat a két mintában. Kimutatható az erős életkori hatás, amely egyértelműen befolyásolja a gyerekek teljesítményét.

A fenti tanulmány eredményei ismét kihangsúlyozzák a hatéves kor előtti időszakban rejlő pozitív, ill. negatív lehetőségeket. A vizsgálat alátámasztja azt is, hogy az iskolába érkező tanulók nyelvi szintjei, kulturális tudásuk összetétele jelentősen eltér. Kiemelten igaz ez a gyenge/rossz szociális hátterű gyermekek esetében, akik többek között nyelvi

¹⁵Pléh –Palotás – Lőrök (2002): Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)

¹⁶ TOKEN: Beszédmegértést mérő teszt

¹⁷ Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók

ismereteik többségi elvárásoktól eltérő jellege miatt válnak tanulási folyamataikban akadályozottakká.

Huszár Ágnes (2015) 'A nyelvi hátrány és az iskola' címmel megjelent tanulmányában egy rendkívül komplex bemutatását találhatjuk a nyelvi hátrány kialakulási mechanizmusának és lehetséges következményeinek, különösképpen az iskolai sikerességre nézve. Összefoglalja és újragondolja azokat a nemzetközi és hazai kutatásokat (pl.: Bernstien, Lawton, Klein, Réger), melyek középpontjában a nyelvhasználat és az iskolai sikeresség közötti lehetséges összefüggések vizsgálata állt. Az átfogó elméleti rész után a szerző olyan javaslatokat fogalmaz meg, melyek beépülése a köznevelés gyakorlatába előrevinné a nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek ügyét:

„A pedagógia célja, hogy kiegyenlítse a családból hozott kulturális különbségeket és minden egyes gyereknek lehetőséget biztosítson a társadalmi mobilitásra. Ennek a célnak az érdekében fejleszteni kell a gyermekek nyelvhasználatát, ez pedig nem könnyű feladat. Egyszerű szókincsfejlesztéssel vagy kommunikációs tréningekkel nem megyünk sokra. A hatékony fejlesztésnek már jóval az iskolába lépés előtt meg kell kezdődnie, ennek az intézményes kereteit a bölcsődei és óvodai nevelés adja meg. Az óvodapedagógusoknak kell pótolni a szülő által elmulasztott célzott fejlesztést.” (Huszár 2015:293)

'A nyelvi hátrány megjelenése az iskolai teljesítményekben' című fejezetben a hátrányos helyezettű, iskolában gyengén teljesítő tanulók nyelvi problémáit szociolingvisztikai kontextusban próbáltam megmutatni. A családi háttér, a sajátos kulturális mintázatok jelentősen befolyásolták a kognitív képességek fejlődését, a tanulási stratégiák kialakulását és használatát, ezáltal jelentősen befolyásolták a nyelvhasználat mennyiségi és minőségi fejlődését.

A tanulók nyelvi képességeit vizsgáló hazai kutatások bemutatásával az volt a célom, hogy a pszicholingvisztika szemszögéből mutassam be a hátrányos helyezettű, iskolában gyengén teljesítő tanulók nyelvi problémáit. Mind a szociolingvisztikai, mind a pszicholingvisztikai témájú kutatások eredményei azt mutatták, hogy a gyermekek iskolai sikerességét alapvetően befolyásolja a szociális/kulturális környezetük által nyújtott minta.

4. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók

A bemutatni kívánt vizsgálat mintáját olyan gyermekek/tanulók alkotják, akik a jelenlegi köznevelési ellátásban a kiemelt figyelmet igénylő gyermek/tanuló csoportjába tartoznak. Amikor a kiemelt figyelem, vagy a különleges bánásmód fogalmával találkozunk, akkor általában az átlagtól negatív irányban eltérő gyermekek kerülnek a figyelem középpontjába. A 2011. évi CXC törvény, azaz a Köznevelési törvény a következő csoportokba tartozó gyermekek különleges igényeinek megfelelő szintű ellátását tartja prioritásnak:

„13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,¹⁸

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,¹⁹

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,²⁰

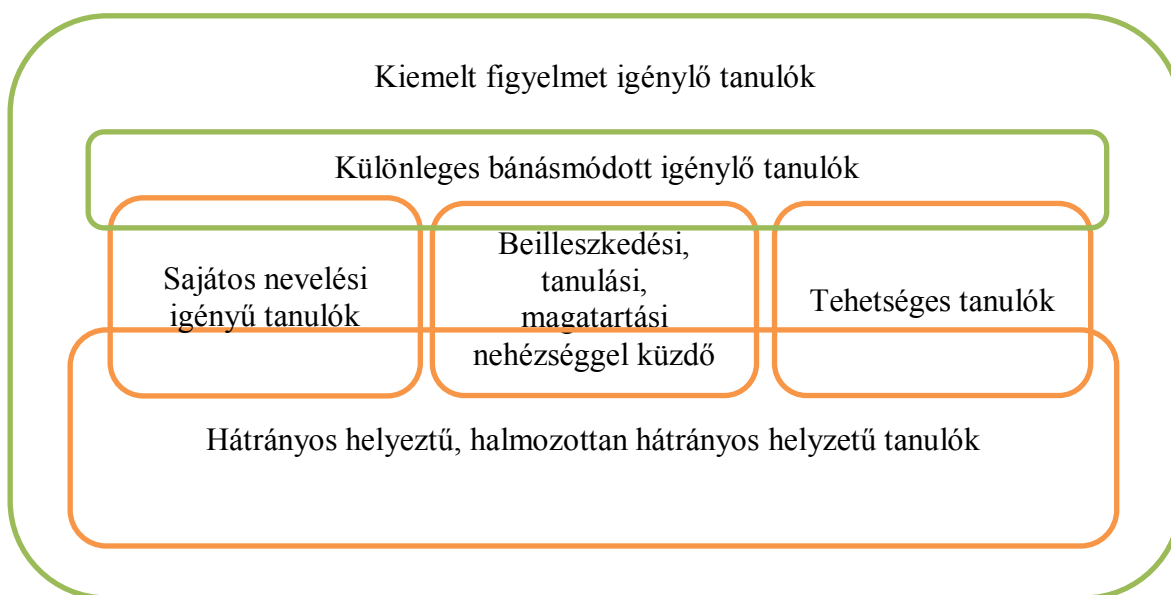
b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló, ” (Nkt 2011)

Az idézett törvény (Nkt) törekszik arra, hogy a köznevelésben kialakuljon egy egységes fogalomhasználat. Az értelmező pontokban használt fogalmak között megtalálhatóak a pedagógiában, gyógypedagógiában és a gyermekvédelem terén használt fogalmak is.

¹⁸ 25. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd,

¹⁹ 3. beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek,

²⁰ 14. kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség,



2. ábra. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók csoportjai közötti lehetséges összefüggések (forrás: saját)

A fenti ábra megszerkesztésével célom az volt, hogy vizuálisan is érzékeltessem: *A különleges bánásmódot igénylő tanulók bármely csoportjához tartozó gyermekek lehetnek hátrányos helyzetűek is.* A kiemelt figyelmet igénylő tanulók a) és b) csoportja tehát nem szigorúan elkülöníthető, elkülönítendő kategória.

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjának rövid bemutatását felvezetőnek szántam a következő fejezetek elé, melyekben igyekszem egy aktuális és átfogó képet adni azokról a tanulói csoportokról, melyek kutatásom középpontjában állnak.

A következő fejezetben tehát bemutatásra kerülnek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjai. A csoportok bemutatása egyrészt nevelésszociológiai kontextusba helyezve történik, másrészt az iskolai teljesítményekhez szükséges képességekhez köthető ismeretek mentén (kiemelten a vizsgálat tárgyát képező kommunikációs képességet).

Az alfejezetek között két „kakukktojás” gyermekcsoport is megjelenik: lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló csoportja és a reziliens tanulók. A köznevelési törvény alapján hivatalosan egyik csoport sem tartozik ilyen elnevezéssel a kiemelt figyelmet érdemlő tanulók közé. A két csoport bemutatását azért tartom fontosnak, mert véleményem szerint mindkét „kakukktojás” csoportnak meg kellene jelennie a kiemelt figyelmet igénylő tanulók kategóriái között.

4.1. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók

4.1.1. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók

A 2011. évi Köznevelési Törvény értelmező rendelkezései alapján „*sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.*”

A definíció alapján szeretném kiemelni azt a tényt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges bánásmód keretében, állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A gyermeknek ezt az igényét minden esetben és kizárólag a szakértői bizottság állapítja meg vagy zárja ki, és egyben a gyermekről készített szakértői véleményben javaslatot tesz a különleges bánásmódnak megfelelő ellátásra, az ellátás módjára, formájára és helyére.²¹

A szakértői vizsgálat lehetőséget biztosít a gyermek komplex pszichológiai és pedagógiai, orvosi vizsgálatára, a szülői konzultációra, hiszen a szülőkkel együttműködve, a beavatkozási pontok mentén ad a gyermek fejlesztésére javaslatokat és segíti számára az intézmény kiválasztását.

A szakértői vizsgálat célja:

- az enyhébb problémák feltárása, vagyis a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTM)²² megállapítása vagy kizárása és az ehhez kapcsolódó vizsgálatok elvégzése;
- a komolyabb problémák esetében, a sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása, és az ehhez kapcsolódó vizsgálatok elvégzése, illetve további vizsgálatok kezdeményezése, valamint a kisgyermek iskolába lépéshez szükséges fejlettségének (iskolaérettség) megállapítása is ennek keretében történik.

²¹ Az eljárás rendjének bemutatása: <http://www.kormanyhivatal.hu/download/9/be/c0000/SNI-vel%20kapcsolatos%20elj%C3%A1r%C3%A1s.pdf> (letöltés: 2017. 10.06.)

²² A BTMN-es tanulók megsegítésének formája 2018 szeptemberében jelentős változásokon ment keresztül.

A gyermek szakértői vizsgálata javasolt, ha:

- a mozgás-, beszédfejlődésében elakadások, eltérések mutatkoznak kortársaihoz képest
- a gyermek nehezen illeszkedik be kortárs csoportjába magatartásproblémái miatt,
- a korábban jól teljesítő gyermek viselkedése megváltozik – tanulási, iskolai teljesítménye romlik, viselkedése megváltozik,
- az értelmi fejlődésében, a magatartásában a tanulása során általános nehézségek tapasztalhatóak,
- bizonyos tantárgyakkal kapcsolatban folyamatos kudarcélmények érik (pl.: számolás, írás, olvasás),
- bizonytalan a környezete abban, hogy a gyermek fejlettsége eléri-e az iskolába lépéshez szükséges szintet,
- a gyermek bizonyos képességek terén korcsoportjához képest alulteljesít (mozgás, hallás, látás, beszéd stb. területén),
- vagy ha korábbi szakértői vélemények felülvizsgálata esedékes.

A szakértői vizsgálat folyamatát megelőzi a szülővel vagy a gyermek gondviselőjével történő beszélgetés (az „*anamnézis felvétele*”) és a hozott dokumentumok (*orvosi papírok, pedagógiai vélemények stb.*) áttekintése, mivel a vizsgáló szakemberek szeretnék megismerni a *szülő álláspontját arról, hogyan látja gyermekét*, miben kérne segítséget.

A *pszichológiai vizsgálaton* teljes képességvizsgálatra (IQ), szükség esetén a személyiség feltérképezésére kerül sor.

A *pedagógiai vizsgálaton* az iskolásoknál felméri a gyermek olvasási, írási, helyesírási és matematikai képességeit. Erre a vizsgálatra jó, ha – a probléma jellegétől függően – a matematika, magyar nyelv, környezet füzetet, valamint a gyermeke ellenőrző, vagy tájékoztató füzetét is magával hozza a szülő.

A *vizsgálat lezárásaként konzultációra* kerül sor, melyen a szülő megismeri a vizsgálati eredményeket, megállapításokat, a diagnózist, a fejlesztési javaslatokat, a szakvélemény várható tartalmát, valamint amennyiben szükséges, javaslatot a további kiegészítő vizsgálatok elvégzésére.

A *vizsgálat kimenetelének lehetőségei*, amennyiben eltérés tapasztalható a gyermek fejlődésében, viselkedésében:

- *Beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséggel (BTM)* küzdő gyermek, tanuló különleges bánásmódot igényel, mert az életkorához viszonyítottan alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, viselkedési problémákkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat. Így fejlesztő foglalkoztatásra van igénye, melynek óraszámát a vizsgálatot követően a bizottság határozza meg.²³
- Amennyiben felmerül a gyermeknél a *sajátos nevelési igény*, a kerületi illetékességű szakértői bizottságok a gyermek további vizsgálatát kérik, és a vizsgálatok dokumentációját továbbküldik a lakóhely szerint illetékes székhelyintézmény, vagy 1. számú, vagy 2. számú, vagy 3. számú Szakértői Bizottság, illetve az országos hatáskörű Látásvizsgáló, Hallásvizsgáló, Mozgásvizsgáló, Beszédivizsgáló Szakértői Bizottság felé.

A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló szintén különleges bánásmódot igényel a mozgásszervi, érzékszervi, értelmi, beszédproblémái/fogyatékosága, halmozott fogyatékosága, autizmuspektrum-zavara, súlyos tanulási, figyelmi, vagy magatartásszabályozási zavara miatt. Az ellátás olyan – együtt és/vagy külön nevelő – intézményekben történhet, ahol a tárgyi és a személyi feltételek ezt lehetővé teszik. A fejlesztésre, a szükséges óraszámot a köznevelési törvény szabja meg.²⁴

A sajátos nevelési igényű tanulók közé tartoznak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók is, akik a bemutatásra kerülő vizsgálat egyik fókuszcsoportját képezik.

²³ 2018. szeptemberétől már nem opció.

²⁴ Forrás: <http://fpsz.hu/szakertoi-tevekenyseg/> (letöltés: 2017. október 6.)

4.1.2. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók

A Köznevelési törvény értelmező rendelkezései alapján *„beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.”*

A definíció alapján ezek a gyermekek is különleges bánásmódot igényelnek, azonban NEM tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók közé. A különleges bánásmódra való jogosultságot ebben az esetben is a Szakértői Bizottságok vizsgálata alapján állapítják meg (az eljárás folyamata az előző fejezetben bemutatásra került).

Ezeknek a gyermekeknek az ellátása csakis és kizárólag többségi nevelési-oktatási intézményekben valósulhat meg.

A BTMN kategóriát és jogosultsági körét 2018 szeptemberétől átalakítják. A 'Taigetosz-törvénynek' címkézett jogszabály egyik legvitatottabb módosítása az, hogy a beilleszkedési, magatartási, tanulási (BTM) nehézséggel küzdő gyerekek a jövőben nem kaphatnak mentességet különböző tananyagok, tananyagrészek megtanulása, illetve az osztályzás alól.

Az alap ötlet a szakmától jött, de a megvalósítás már nem úgy zajlott, ahogy az eredeti javaslat szövege szövege. A gyógypedagógusképző intézmények véleménye szerint: „a felmentések kivezetésének pozitív irányú jogalkotói szándéka csak akkor indokolható, ha a rendeletmódosításhoz egy jól összehangolt intézkedéscsomagban azonnal hozzákapsolódnak azok a proaktív lépések is, melyek a tanulók nehézségeinek megsegítésére irányulnak”²⁵.

Az intézkedéscsomagról javaslatot is tett a szakma, melyet továbbított a döntést előkészítő és hozó szervek felé, azonban ezt a szervek már nem kellő alaposággal vették figyelembe, így valószínűsíthető, hogy az iskolai lemorzsolódások száma jelentősen emelkedni fog, mert ezek a tanulók segítség nélkül nem tudják az iskolai követelményeket teljesíteni.

²⁵ Gyógypedagógusképző intézmények levele Palkovics Lászlóhoz.

4.1.3. Kiemelten tehetséges tanulók

A Köznevelési törvény a következőképpen fogalmaz: *„kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”*.

A tehetséges tanulók felkarolása különösen fontos. Nem szabad azonban arról megfeledkezni, hogy a tehetség, az átlag feletti képességek nem köthetők szociális háttérhez, azaz a hátrányos szociális háttérű tanulók között is találunk számos kiemelkedő tehetségű gyermeket, tanulót. Az azonban erősen szociális háttér függő, hogy egy család hogyan tudja támogatni gyermeke tehetségének kibontakoztatását. Hazánkban többek között az Arany János Program, a Útravaló Ösztöndíj Program, a Tehetségpontok hálózata, hivatott ebben segítséget nyújtani a rászoruló gyermekeknek, tanulóknak. Az utóbbi időben pedig a felsőoktatásban is üdvözölhetünk tehetséggondozásra való törekvéseket: a Tehetségútlevél Program, az Út a tudományhoz program vagy az Egyedi tehetséggondozó programok keretében. (Kállai 2015)

4.1.4. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók

A *Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvényben* (Nkt.) a hátrányos helyzet meghatározása már nem szerepel. Emiatt került be a *Gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvénybe* (Gyvt.) 2013. szeptember 1-jei hatállyal a *hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek* (fiatal felnőtt) fogalma és ennek megállapítása, mint a gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó hatósági intézkedések egyike. A szabályozás célja a gyermek hátrányainak kompenzálása, esélyeinek növelése koragyerekkortól fiatalkoráig, minél sikeresebb társadalmi integrációjának elősegítése érdekében.

A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság, ami a jelenlegi hátrányos helyzet meghatározója, a gyermekes család anyagi helyzetét mutatja és önmagában nem feltétlenül jelenti azt, hogy a gyermek egyidejűleg valóban hátrányos helyzetű is, vagyis az életminőségét, iskolai sikerességet általában kedvezőtlenül befolyásoló egyéb hátrányok (zsúfolt lakás, szülők alacsony iskolai végzettsége, munkanélkülisége stb.) is fennállnak.

A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló, hallgató meghatározása:

Hátrányos helyzetű az a *rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre* jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek (fiatal felnőtt), aki esetében *az alábbi körülmények közül egy fennáll:*

a) a szülő vagy a családba-fogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családba-fogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,²⁶

b) a szülő vagy a családba-fogadó gyám *alacsony foglalkoztatottsága*, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családba-fogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szociális törvény 33.§-a

²⁶ Az iskolai végzettségéről szóló nyilatkozat megtétele továbbra is önkéntes alapon történik.

Alapfokú iskolai végzettség: a köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény alapján a nyolcadik évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (Pl. egy 9. évfolyam elvégzése, vagy egy középfokú oktatási intézmény pár osztályának elvégzése a középfokú végzettség megszerzése nélkül az alapfokú végzettséget nem befolyásolja, hiszen ezek végzettségi szintet nem emelnek.)

szerinti *aktív korúak ellátására jogosult* vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig *álláskeresőként nyilvántartott személy,*²⁷

c) *a gyermek elégtelen lakókörnyezete,* illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.²⁸

Halmazottan hátrányos helyzetű

a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az *fenti a)–c) pontokban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,*

b) a nevelésbe vett gyermek,

c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

A hátrányos és halmazottan hátrányos tanulók különböző kedvezményekre jogosultak a köznevelésben, a felsőoktatásban, illetve a szakképzés terén is. Ezeket a kedvezményeket az adott oktatási formát szabályozó törvényekben rögzítették.

²⁷ Az alacsony foglalkoztatottság a jegyző nyilvántartásából vagy a munkaügyi központ igazolása alapján állapítható meg.

Az alacsony foglalkoztatottság tekintetében a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 18.§-a alapján vezetett nyilvántartása vagy a 33.§-a szerinti ellátásra való jogosultság hiányában az állami foglalkoztatási szervnek a gyermeket nevelő szülők bármelyikének, a családba-fogadó gyámnak az álláskeresőként történő nyilvántartásáról szóló igazolása,

²⁸ Az igazolás módja a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégia szegregátum meghatározása alapján, vagy ennek hiányában a lakókörnyezet, illetve lakáskörülmények tekintetében az elvégzett vagy beszerzett, környezettanulmány. A környezettanulmány elvégzésére a települési önkormányzat jegyzője felkérheti a gyermekjóléti szolgálatot. forrás: <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&fid=100&id=314> (letöltés ideje: 2017. október 6.)

4.2. A nem hivatalosan kiemelt figyelmet érdemlő tanulók csoportjai

4.2.1. A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók

Az Európai Unió több nagyszabású projektet indított az iskolai lemorzsolódás felszámolására. Ez a folyamat, a magyar köznevelésben, ebben az évben vált különösen aktuálissá, hiszen beindították a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszert, melyből a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókról az első adatok 2017 februárjában érkeztek be a tevékenységet koordináló központba. A korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer létrehozását és működtetését az EU 2020 korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiájának megvalósítása teszi szükségessé. Ennek a középtávú stratégiának a célja a korai iskolaelhagyás arányának javításával, valamint az iskolai eredményesség javításával az, hogy csökkentse a munkanélküliség, a szegénység, a kireszkesztettség, a rossz egészségi állapot, az elégtelen életminőség kialakulásának lehetőségét.

Egy komplex problémával állunk szemben, melyet nem lehet csak az iskola falain belül orvosolni, megoldásához többdimenziós megközelítés szükséges. Több területen jelenhetnek meg azok az okok, aminek következtében egy fiatal félbehagyja tanulmányait. Ennek a döntésnek(?) lehetnek családi vagy személyes okai, melyek háttérben társadalmi-gazdasági problémák állhatnak. Lehetnek tanulási nehézségek a háttérben, melyek okai szintén kereshetők a tanuló közvetlen vagy tágabb környezetében jelenlévő problémák közt, de akár lehet a tanulási nehézség háttérben az oktatási rendszer, az egyes iskolák, az iskolákban folyó nyílt és rejtett folyamatok, vagy „csak” egy tanár-diák vagy diák-diák közötti viszonyrendszer.

A lemorzsolódás – korai iskolaelhagyás mértékének csökkentése társadalmi szintű folyamatok egymással párhuzamosan folyó működését kívánja meg. Ennek a folyamatnak az egyik szegmense az iskolában megjelenő nevelő-oktató munka eredményességének vizsgálata és az eredményeket figyelembe véve, a folyamatos reflektivitás az eredményesség növelése érdekében.

Bár a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók hivatalosan nem tartoznak a Kiemelt figyelmet érdemlő tanulók csoportjába, de a pedagógiai munkát figyelembe véve mindenképp ebben a fejezetben kell szólnunk azokról a tanulókról, akik idetartoznak.

Az esélyegyenlőtlenség megléte, a társadalmi igazságosság alacsony színje, valamint a gyermekszegénység egyre nagyobb mértékű jelenléte az iskoláskorú gyermekek,

fiatalok körében, egyszerre ok és okozatként is megjelennek abban a folyamatban, melynek következménye, hogy Európa szerte, így hazánkban is, nagyon sok fiatal idő előtt (képzettség megszerzése előtt) kimarad az iskolákból, így növelve a képesítéssel nem rendelkezők és/vagy alacsony képzettséggel rendelkező munkavállalók számát.

A tanulással, ezen belül a felnőttkori tanulással kapcsolatos elvárások kerültek összegzésre az 1995-ben megjelent ún. Fehér Könyvben²⁹. A könyv megjelenését követően hirdette meg az Európai Unió 1996-ban az „egész életen át tartó tanulás évét”. Az élethosszig tartó tanulás (LLL – Lifelong Learning) elősegítéséhez, megvalósításához minden (a kezdeményezéshez csatlakozó) országban nagy reményekkel és lendülettel kezdtek. Azonban nagyon rövid idő alatt kiderült, hogy vannak olyan társadalmi csoportok, amelyek tagjai – különféle okok miatt ugyan, de – a képzési idő befejezése előtt kimaradtak az iskolákból. „Bár a korai iskolaelhagyás problémája elsősorban az oktatás és képzés szintjén jelent meg, annak okai tágabb társadalmi-gazdasági kontextusban keresendők. Egyértelművé vált, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás olyan komplex probléma, ami egyrészt negatív hatással van a fiatalok munkaerő-piaci esélyeire, másrészt a társadalomra és gazdaságra is jelentős terheket, illetve költségeket ró. Az ezzel a jelenséggel összefüggő egyik legsúlyosabb probléma az, hogy az alacsony iskolai végzettséggel és/vagy szakmával nem rendelkező személyek számára lehetetlenné válik az, hogy beléphessenek a munkaerőpiacra. A modern társadalmakban a munkaerőpiaci jelenlét a társadalmi integráció talán legfontosabb feltétele. Mindazok számára, akik ebből a folyamatból kimaradnak, reális veszéllyé válik a dezintegráció, a marginalizálódás, a pauperizáció.” (Mayer 2016:9)

Az Európai Unió Oktatási Tanácsa 2011-ben kidolgozta az Európa 2020 stratégiát, melynek egyik sarokköve az alacsony iskolai végzettségűek arányának csökkentése, különös tekintettel a 18-24 éves korosztályra.

Hazánkban is megszületett egy középtávú stratégia a lemorzsolódás csökkentése érdekében. Ez a stratégia kiemeli, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésének alapja a köznevelési rendszerben tanulmányokat folytató, lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók kiemelt, komplex támogatása kell, hogy legyen. Ennek érdekében megszervezték a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató informatikai rendszert, mely rendszer arra hivatott, hogy statisztikai adatokat gyűjtsön az iskolákban a lemorzsolódással veszélyeztetett

²⁹ www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1496 (letöltés ideje: 2017.10.08.)

tanulókról, illetve az adatok alapján hatékony, komplex támogatással forduljon a veszélyeztetett tanulók felé.³⁰

A Köznevelési törvény módosításában pedig megjelent a lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló, mint fogalom: „Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló – a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: Nkt.) 4. § 37. pontja értelmében – az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.” (Nkt. 2016)

Az első adatok a 2016/17-es tanév első félévének végén érkeztek be a rendszerbe. Az iskolák pedig megkezdték a rendszerbe bekerült gyermekekkel való közös munkát abból a célból, hogy megtörténjen az életút alakításához szükséges képességek, készségek kialakítása úgy, hogy az oktatási–képzési rendszerek igazodjanak az egyéni szükségletekhez és igényekhez. Mivel az adatszolgáltatás és a komplex fejlesztések még csak nem régg kezdődtek (2015/16. tanév) ezért a programmal kapcsolatos tapasztalatokról részletes elemzések még nem készülhettek.

A KSH 2016-ban megjelent oktatási statisztikai adatai között még pontos adatokat közölt (2015-ös adatok alapján) az iskolákból kimaradók számáról, a 2017-es kiadványban már ilyen adatokat (2016-os adatok) nem találunk, az adatszolgáltatást átvette a POK.³¹ (A Pedagógiai Oktatási Központok (POK-ok) az Oktatási Hivatal jogszabályban meghatározott pedagógiai-szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos helyi feladatait szaktanácsadók bevonásával látják el.)

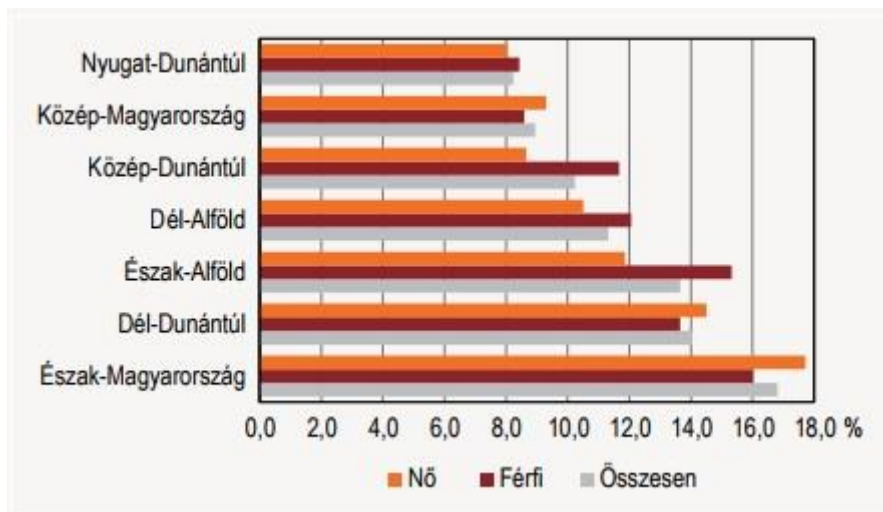
A KSH 2016-ban³² kiadott közleménye szerint 2015-ben Magyarországon az iskolából korán kimaradók aránya 11,6% volt, ami 0,2 %-kal több lemorzsolódott tanulót jelentett, mint az előző évben. A lemorzsolódók aránya a nők körében továbbra is alacsonyabb (11,2%) volt, mint a férfiaknál (12,0%). A régiók közötti eltérések is mérséklődtek, ennek ellenére most is igaz az a korábbi tendencia, hogy továbbra is

³⁰ Az Oktatási Hivatal honlapján a következő menüpont alatt található információ a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókkal kapcsolatban:
https://www.oktatas.hu/kozneveles/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas?printMode=true (letöltés: 2017.05.17.)

³¹ Statisztikai adatok a lemorzsolódásveszélyeztetett tanulókról:
<https://kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokMegoszlasa> (letöltés: 2017. november 1.)

³² A Központi Statisztikai Hivatal a korai iskolaelhagyók számának alakulását alapvetően két tényező alapján definiálja: egyrészt az alapján, hogy mennyien hagyják el az iskolarendszert alacsony iskolai végzettséggel, másrészt pedig, hogy milyen arányban vesznek részt a fiatalok a felnőttoktatásban.

Észak-Magyarországon a legmagasabb a korai iskolaelhagyók aránya (16,8%), a legalacsonyabb arányt pedig 2015-ben, Nyugat-Dunántúlon érte el (8,2%).

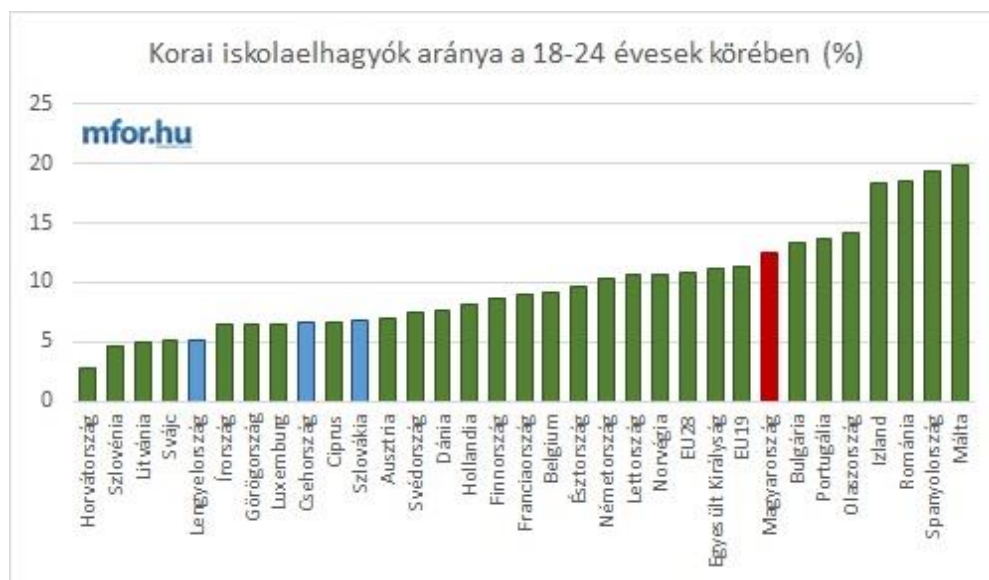


3. ábra. A korai iskolaelhagyók aránya nemek és régiók szerint, 2015 (Forrás: KSH 2016)

Az Eurostat eredményei alapján 2016-ban kiemelkedő mértékben megugrott a korai iskolaelhagyók száma hazánkban. A legfrissebb adatok szerint a 18-24 évesek 12,5 százalékának csak alapfokú végzettsége van.³³

„A korai iskolaelhagyók aránya 2015-ben az uniós átlaghoz közeli 11,6% volt, de az uniós átlagtól eltérően nem csökkent az utóbbi öt évben (lásd a 4-5. ábrát). A korai iskolaelhagyók aránya különösen magas a romák körében (57%) a nem roma népességhez (10,3%) viszonyítva (KSH 2015). A korai iskolaelhagyók aránya régióként eltérő; ez az arány az északkeleti országrészben, a szegénységgel leginkább érintett régióban a legnagyobb. A nemzeti adatok alapján az arányok az iskolatípusoktól függően is jelentős eltéréseket mutatnak: az összes korai iskolaelhagyó 46,9%-a a szakiskolákban, 33%-a a szakközépiskolákban, 12,9%-a pedig a gimnáziumokban morzsolódik le.” (Fehérvári 2016)

³³ Eurostat: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hu_hu.pdf (letöltés ideje: 2017.11.10.)



4-5. ábra. Statisztikai adatok a korai iskolaelhagyásról (Forrás: mfor.hu³⁴ 2017)

A fenti adatok alapján láthatjuk, hogy hazánkban van még mit tenni az EU-2020 programban vállalt arányok eléréséhez. Ezek az adatok azt is megmutatják, hogy az utóbbi évtizedek EU-s pályázatait (és pénzeit) ellenére sem az esélyegyenlőség, sem a társadalmi igazságosság terén nem ért el Magyarország jobb eredményeket. Illetve közvetve ott van ezekben a korai iskolaelhagyásról szóló adatokban a családok folyamatos elszegényedése, a családok gazdasági lehetőségeinek beszűkülése, a társadalmi struktúrák rögzülése, a társadalmi mobilitási lehetőségek befagyása.

34

http://mfor.hu/cikkek/makro/Az_iskolarendszer_sikere_10_eves_csucson_az_iskolaelhagyok_aranya.html (letöltés ideje: 2017. 11.22.)

4.2.2. A reziliens tanulók

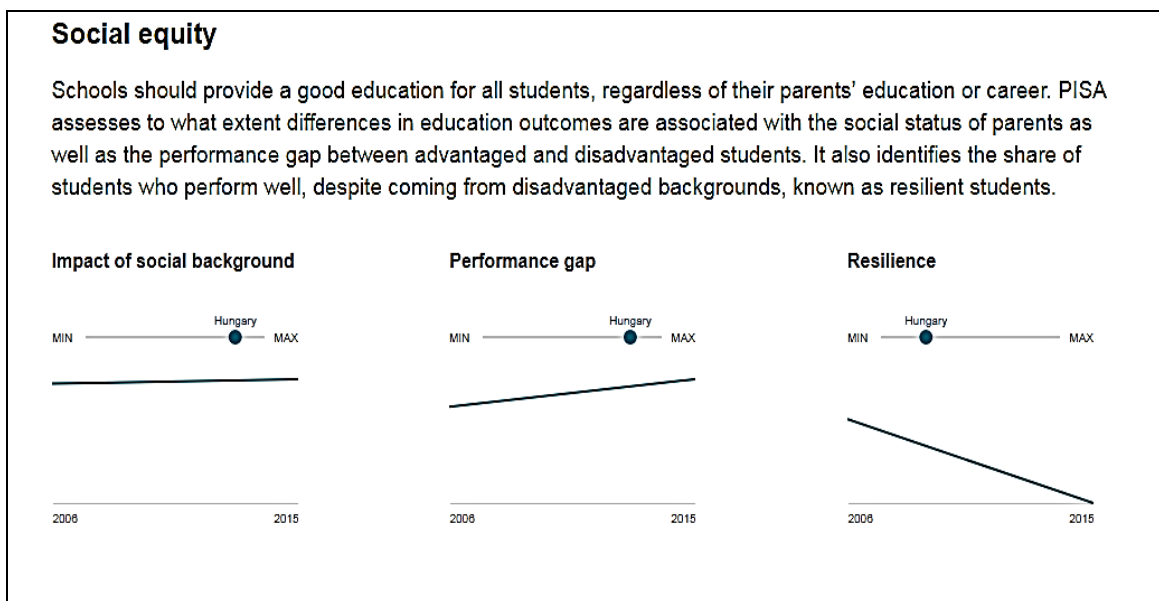
A társadalmi háttér és iskolai teljesítmény közötti viszonyt hazai és nemzetközi kutatók is vizsgálták különböző korú diákok körében, különböző országokban, különböző iskolai szinteken, számos társadalmi kontextusban (pl. Ferge 2006; Ladányi–Csanádi 1983; Gázsó–Laki 1999; Gázsó 2006; Róbert 2000b; Kozma 1998; Mollenhauer 2003; Lawton 2003; Rosen 1998; Bourdieu 1978, 1998, 2003). A szociológiában axiómaként kezelik, hogy a gyermek szociális háttére és iskolai eredményessége között szoros korreláció áll fenn, azaz a rossz szociális háttér és a gyenge iskolai teljesítmény, illetve a jobb szociális háttér – jobb iskolai eredmény evidenciaként kezelendő.

A kutatásokban csak nemrég kezdtek azokkal a jelenségekkel foglalkozni, amelyek eltérnek ezektől az axiómáktól. Ilyen a különböző területeken, így az oktatás területén is megjelenő reziliencia jelensége.

A *reziliencia*³⁵ tágabb jelentése: rugalmas ellenállóképesség. A fogalom használata egyre népszerűbb a különböző tudományok területén. „Egyre többet tudunk arról, hogy milyen faktoroknak köszönhető, hogy a kockázatokkal – mint például a nyomor, szülői visszaélés, mentális betegség, stressz, erőszak stb. – szemben ellenállóbb valaki. A legfontosabb védőfaktor, ha a gyermeknek legalább egy stabil és odaadó kapcsolata van egy támogató szülővel, gondozóval vagy más felnőttel. A támogató környezet, az adaptív készségek építése és a pozitív élmények alkotják a reziliencia alapjait. A reziliencia lehetővé teszi azt az egészséges fejlődést, ami megvédi a fejlődő agyat és egyéb szerveket a károsodástól, a mérgező stresszt elviselhető stresszé alakítva. Így a reziliencia a társadalmi környezet és a fogékony biológiai rendszerek protektív faktorai közötti interakciók sokaságának eredménye.” (Csüllög–Lannert–Zempléni 2015).

Hazánkban az oktatás méltányosságának csökkenésével a reziliens tanulók aránya is csökkent (bár sohasem voltak jelentős arányban jelen a hazai iskolákban). Erről a negatív tendenciáról tanúskodik az OECD vizsgálatainak eredménye is:

³⁵ Pszichológiai megközelítésben a reziliencia fogalma a következő: „Ez a némiképp paradox fogalom egyszerre jelenti egy rendszer (személy, család, immunrendszer, ökológiai rendszer, stb...) teherbíró, azaz stressztűrő képességét és állandóságát, vagyis a változás ellen ható stabilitását is. A kutatók és elméletalkotók úgy oldották fel ezt az ellentmondást, hogy a rezilienciára leginkább úgy tekintenek, mint a fejlődés egységére. Időnként ugyanis a különféle ökoszisztémákat olyan behatások érik, amelyek kibillentik azokat korábbi egyensúlyi állapotukból. Rezilienciáról akkor beszélhetünk, ha a rendszer rugalmas módon egyensúlyt képes kialakítani, de immáron egy magasabb szinten stabilizálódik az új állapotban.”(Juhász 2013)



6. ábra. OECD felmérés alapján a szociális háttér és a reziliens tanulók arányának alakulása a 2006-2015 év között (forrás: OECD 2015³⁶)

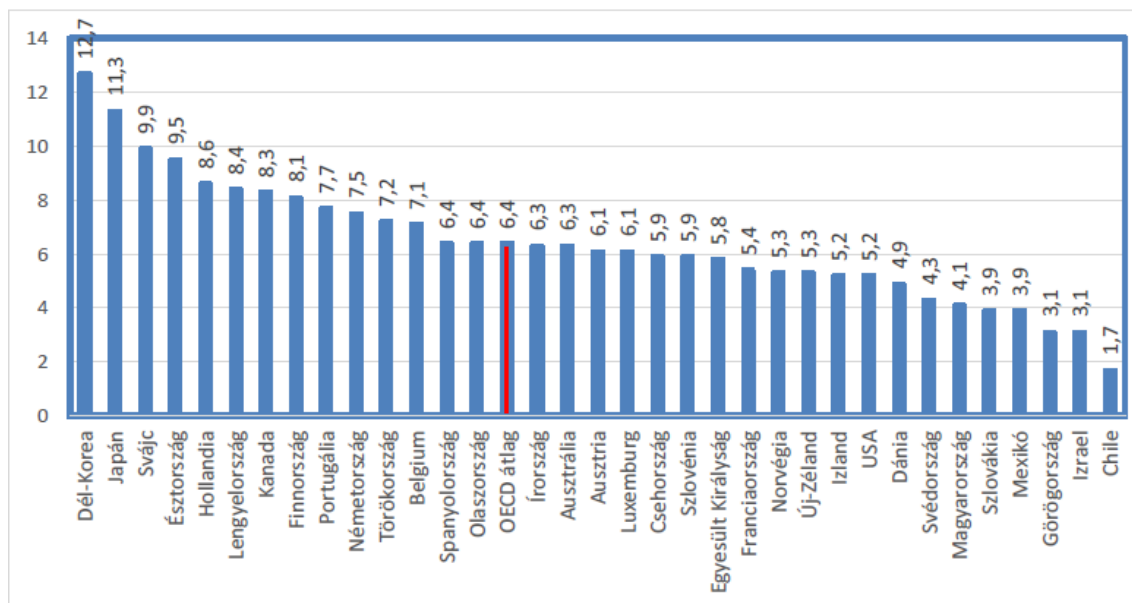
Az OECD (és ezen belül az EU) is minden állam felé elvárásként közvetíti, hogy az iskoláknak minden diák számára megfelelő oktatást kell nyújtaniuk, függetlenül szüleik oktatásától vagy pályafutásától. A PISA értékelések (2015) kitérnek a szociális háttér (szülők társadalmi státusza) iskolai teljesítményeket befolyásoló hatásának vizsgálatára (Impact of social background). Elemzik azt is, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítménye (pontosabban teljesítmény hiánya) hogyan változik a vizsgálati időszakra (2006-2015) vetítve (Performance gap), illetve vizsgálják a reziliens tanulók számának változását is (Resilience).

Amint a fenti (6.) ábrán láthatjuk, a szülői háttér befolyásoló ereje változatlan, illetve minimálisan nőtt a vizsgálati időszakban. Azaz hazánkban tovább nőtt az iskolai teljesítmények esetében a szerepe annak, hogy a gyermek milyen társadalmi státuszú családban nő fel (Impact of social background).

A hátrányos helyzetű tanulók teljesítményhiánya jelentősen nőtt (Performance gap), azaz Magyarországon az oktatás hatékonysága, méltányossága jelentősen csökkent.

Az utolsó diagramon pedig (Resilience) azt láthatjuk, hogy az eredetileg is alacsony számú reziliens tanulók aránya soha nem látott mélységekbe zuhant.

³⁶ <http://compareyourcountry.org/pisa/country/HUN> (letöltés ideje: 2017.02.23.)



7. ábra. Reziliens tanulók aránya PISA 2012-e adatai alapján, a vizsgálatban résztvevő OECD-országokban (Forrás: OECD 2013)

A 7. ábrán azt láthatjuk, hogy hazánk nemzetközi összehasonlításban is gyengén teljesít. Ezek az adatok (PISA 2012, PISA 2015) alátámasztják az általam már többször megfogalmazott véleményt: a magyar oktatási rendszer semmilyen feladatát nem képes betölteni, sem a társadalmi integráció, sem a felfelé irányuló társadalmi mobilitás, sem a méltányosság, sem a hatékony gazdasági fejlődés elősegítését. De még a társadalmi struktúra, a társadalmi viszonyok konzerválását sem, hiszen évek óta tartó folyamat a negatív irányú társadalmi mobilitás jelenléte a magyar társadalomban. Azaz egyre többen csúsznak egyre lejjebb a társadalmi 'ranglétrán'.

A nemzetközi és hazai szakemberek vizsgálatainak középpontjában az áll, hogy melyek azok a tényezők, melyek elősegítik a reziliencia szint növekedését. (Aronowitz 2005; Kertesi–Kézdi (2011); Fejes–Patai–Tóth–Csapó 2014; Ceglédi 2012; Csüllög–Lannert–Zempléni 2015). A teljesség igénye nélkül a következő tényezőket emelték ki a kutatók:

1. A szociális környezeti tényezők:

- fontos, hogy a gyermeknek legyen jövőképe (Aronowitz 2005)
- a gyermek kognitív, kommunikációs és szociális képességeinek fejlődésében kiemelten fontos a kora gyermekkor (0-4 év) (OECD 2012)
- „a nyomor akadályozza a kognitív funkciókat, mert a szegénységből fakadó folyamatos erőfeszítések, aggodalmak felemésztik a mentális kognitív kapacitásokat, így nem marad belőle más feladatokra (Mani et als, 2013)” (idézi: Csüllög–Lannert –Zempléni 2015)

- a roma fiatalok lemaradása is szinte teljes mértékben a szegénységre, a szülők iskolázatlanságára, munkapiacról való kiszorulásukra, valamint az ebből fakadó hátrányokra vezethetők vissza (Kertesi–Kézdi, 2011).

2. Az oktatási rendszerben rejlő tényezők:

- a rendszer eredményességét növelheti a jó színvonalú, tényekre alapozó, gyermekközpontú szakmapolitika (Széll 2017)
- mikroszinten pozitívan ható faktor pedig maga a pedagógus (Fejes–Patai–Tóth–Csapó 2014; Nahalka–Zampléni 2014)
- pedagógusok értékelési gyakorlata erősen befolyásolja a reziliencia szintet (Pigmalion és Gólem–hatás (Rosenthal–Jacobson 1968; Rosenthal 1997; Glenn–O’Brien 2002)
- és a tanulói motivációs szintjének emelése szintén pozitívan hat a reziliencia folyamatára (Lannert 2004)

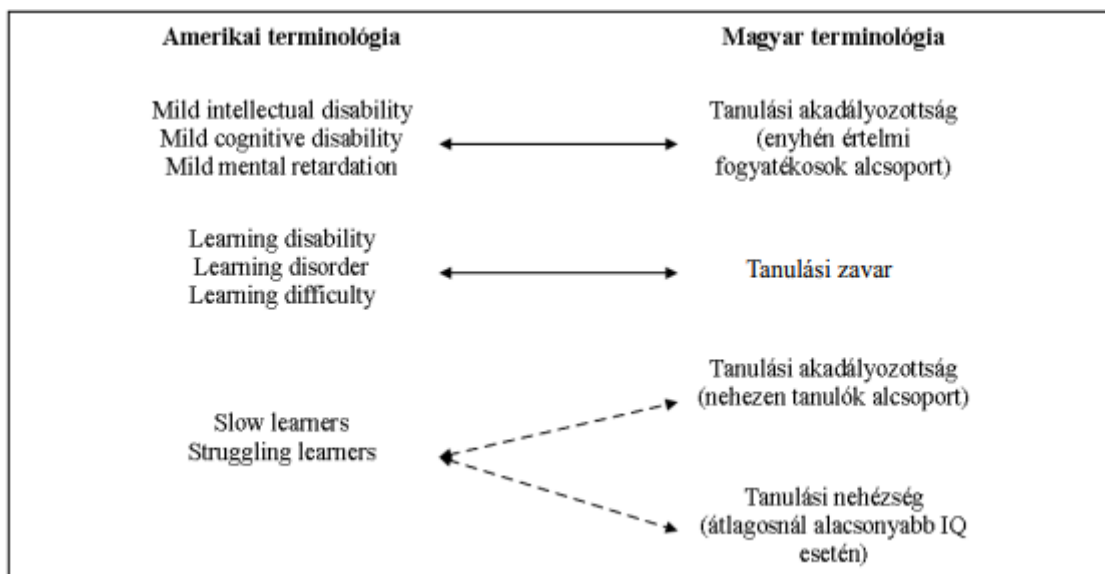
Tehát a családok jövedelemszintjének emelkedése, valamint az oktatási rendszer, ezen belül is a pedagógus személye, attitűdje, szakmódszertani ismeretei jelentősen megemmelhetik a reziliens tanulók jelenlétét a hazai köznevelésben is.

5. A tanulási problémák

Az előző fejezetben a köznevelési törvény alapján mutattam be, hogy az oktatási intézményekben milyen kategóriák alaján határozzák meg a különböző tanulói csoportokat, illetve az ezzel kapcsolatos oktatási-nevelési feladatokat. Tettem ezt azért, hogy a kutatásomban résztvevő tanulói csoportokat bemutassam. A most következő fejezetekben a köznevelési törvény által használt rendszer kiegészítéseként, a kutatás mintacsoportjainak pontosabb behatárolása céljából bemutatásra kerül a tanulási problémák gyógypedagógiai szempontú megközelítése is. A két rendszer bizonyos fogalmai szorosan fedik egymást, hiszen a két fogalomrendszer egyszerre van jelen az oktatási intézmények mindennapjaiban, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása/ellátása területén.

A gyógypedagógia területét érintő megoldandó feladat, hogy a tanulási problémákkal küzdő tanulókkal kapcsolatos terminológiahasználat, illetve a terminológiák alapjául szolgáló klasszifikációs rendszerek országonként jelentős eltérést mutatnak. Ez a terminológiahasználati különbözőség egyaránt megnehezíti a külföldi kutatási eredmények hazai felhasználását, kidolgozott oktatási módszerek, jó gyakorlatok, vagy akár diagnosztikus eszközök hazai adaptálását, illetve a hazai eredmények, módszerek idegen nyelven történő publikálását. Nemzetközi viszonylatban megindult az országokénti eltérő terminológiahasználat egységesítése a Betegségek Nemzetközi Osztályozása klasszifikációs rendszer bevezetésével (International Classification of Diseases, BNO), azonban az itt megjelenő kategóriák főként orvosi és nem neveléstudományi szempontúak, továbbá nem fedik le a tanulási problémák teljes vertikumát.

A hazai és amerikai fogalmak egymásnak megfeleltetésére tett kísérletet a Fejes–Szenczi (2010) szerzőpáros is, észlelve a hazai köznevelési viszonylatokban is jelenlévő fogalmi zűrzavart. A vizsgálataik alapján a következő megfeleléseket találták:



8. ábra. A tanulási problémák csoportjainak megfeleltetése a nemzetközi terminológiákkal
(Forrás: Fejes–Szenczi 2010)

Hangsúlyozzák azonban, hogy a teljes fogalmi megfeleltetés nem lehetséges a hazai és amerikai diagnosztikus eljárások eltérősége miatt.

Hazai viszonylatban Lányiné Engelmayer Ágnes az egyik úttörője annak a törekvésnek, hogy a hazai és nemzetközi fogalmi trendeket harmonizálja. A szerző az értelmi fogyatékoság kifejezés helyett az intellektuális képességzavar fogalmat szeretné meghonosítani, az angol intellectual disability szöveghű fordításaként. Az 'Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés' című könyvében (2017) a Betegségek Nemzetközi Osztályozása, illetve az American Psychiatric Association (APA) által kidolgozott Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders³⁷ (DSM V.) kategorizálási rendszereit áttekintve, a hazai és nemzetközi gyógypedagógiai szemléletet is figyelembe véve, a következő javaslatot teszi az értelmi fogyatékoság és a mentális retardáció kifejezések leváltására: „Az intellektuális képességzavar az értelmi fogyatékoság fogalmat felváltó, új megjelölés. Azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális–kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetőek. E képességzavar különböző súlyosságú megnyilvánulása nem befolyásolja a közös emberi szükségletek birtoklását, és nem kérdőjelezi meg az érintettek személylétét. Az intellektuális képességzavarral élő emberek az emberi létezés egy lehetséges változatát képviselik. Fejlődésre, tanulásra, társadalmi integrációra minden életkorban képesek, ehhez

³⁷ A Mentális Zavarok Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyvének legújabb kiadása 2011-ben jelent meg az USA-ban, hazánkban DSM-5.-ként hivatkozunk rá, és 2013-ban jelent meg magyar fordításban.

társadalmi segítséget igényelnek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Az állapot háttérében lévő okok felderítése segíti speciális szükségleteik kielégítését a gyógypedagógiai oktatás, fejlesztés, pedagógiai kísérés, a pszichológiai beavatkozások és a különböző terápiás eljárások tervezésekor. Állapotuk megismerése nem csupán akadályozottságaik számbavételét, hanem erősségeik felderítését is jelenti az egyén és környezete interakciójának kontextusában.” (Lányi 2017:14) A szerző kihangsúlyozza, hogy a kategorizáló diagnosztika használata ma már nem megengedhető, mert kategorizálás helyett a gyermek nevelési-oktatási szükségleteinek meghatározását kell előtérbe helyezni. A nemzetközi szakirodalom súlypontja is átrendeződött, a diagnosztikus vizsgálatokat tárgyaló tanulmányok helyét átvette az iskolai osztályokban megjelenő heterogenitás pedagógiai megoldáskeresése, az új módszertanok, jó gyakorlatok bemutatása (Eggert 1997, Strum 2013, Bloh 2014, Lányiné 2014; idézi: Lányiné 2017:135-136).

Lányiné munkásságával párhuzamosan Mesterházi Zsuzsa és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Karának kutatói, oktatói nekiláttak átdolgozni, a mai modern szemléletet és az utóbbi években felgyülemlett kutatási eredményeket figyelembe véve a Nehezen tanuló gyermek c. könyvet, mely először 1998-ban jelent meg szintén Mesterházi Zsuzsa neve alatt. A könyv már első megjelenése után a gyógypedagógia szakok tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányának kézikönyveként funkcionált. A most már lektorálás alatt álló, átdolgozott tanulmánykötet³⁸ céljaul tűzte ki többek között, hogy a tanulási problémák körébe tartozó terminológiákat megújítják és/vagy tartalmában frissítik.

A fentiek alapján látható, hogy hazai (gyógypedagógiai)szakembereink nagy erővel dolgoznak azon, hogy egy modern, hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt jól használható, egységesebb fogalomapparátus kerüljön kidolgozásra, bevezetésre.

³⁸ A könyv megjelenés alatt áll, a könyvről szóló információkat Mesterházi Zsuzsa és munkatársai osztották meg a 2017. júniusában, a Kaposváron megtartott MAGYE Konferencián.

5.1. A tanulási problémák lehetséges csoportosítása, definiálása

Ahhoz, hogy a pedagógia és a gyógypedagógia a (sajátos) nevelési szükségletek által támasztott igényekre minél hatékonyabban reflektálhasson, a gyermekek, tanulók szükségletei alapján, – a tanulási problémák³⁹, mint fő fogalom alá –, olyan csoportosítási szempontokat alkotott meg, melyek olyan gyógypedagógiai szempontú megközelítést takarnak, ahol a környezet szerepe fontos, ahol a korszerű, akadályokra és nem a tanuló tulajdonságaira hivatkozó szemlélet jelenik meg. Az a szükségletorientált, a (gyógy)pedagógiai folyamatok pozitív hatását figyelembe vevő szemlélet, ami a mai napig elvárás, azonban sok esetben a mai napig *nem teljesülő* elvárás az általános pedagógiával szemben.

A *sajátos nevelési igény* megállapítása hazánkban a Pedagógiai Szakszolgálatok keretében működő Szakértői Bizottságok feladata. A Szakértői Bizottságok munkájának eljárási rendjét többek közt a 4/2010. OKM rendelet 'A pedagógiai szakszolgálatokról' című dokumentum, illetve a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről határozza meg⁴⁰. 2012-ben pedig megjelent 'A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója' című kézikönyv⁴¹ Torda Ágnes szerkesztésében, melynek célját a bevezetőben így fogalmazzák meg: „A Diagnosztikai kézikönyv célja, hogy leírja a sajátos nevelési igény megállapításának érdekében végzett gyógypedagógiai pszichodiagnosztikus tevékenységhez kapcsolódó eljárásokat, módszereket és ajánlott eszközöket, valamint a részt vevő személyek szakmai kompetenciáit. Egységes tartalmi és strukturális szempontok szerint építkezik, amely protokolláris szemléletet tükröz, így útmutatásként szolgál a szakterület számára. A pszichodiagnosztikus folyamat szempontjából szervező, rendszerező, modelláló és segítő szerepű. A szakemberek szempontjából kiemelendő etikai, normaadó funkciója. Módszereket rendel egy-egy problémakörhöz, szabványosítja a diagnosztikus gondolkodás általános menetét, ennek révén jobban követhetővé, monitorozhatóvá válik a véleménykialakítás folyamata, és ezáltal nyújt segítséget a különleges gondozás

³⁹ A 'tanulási problémák' kifejezés szinonimájaként és/vagy vele párhuzamosan, gyakran találkozhatunk a tanulási korlátok kifejezéssel is. Én a dolgozatomban és a munkám során is a tanulási probléma kifejezést használom, mert számomra a probléma, mint kifejezés, egy megoldandó és megoldható folyamatot jelent, azonban a korlát kifejezés azt közvetítheti felénk, hogy egy lezárt, már nem alakítható állapotról van szó.

⁴⁰ 15/2013. EMMI rendelet: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300015.emm, 4/2010. OKM rendelet: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk10004.pdf>

⁴¹ <https://www.google.hu/search?q=diagnosztikus+k%C3%A9zik%C3%B6nyv&oq=diag&aqs=chrome.l.69i5912j69i57j69i60l3.2706j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

keretében megvalósítandó gyógypedagógiai rehabilitációs, célok kijelölésében.” (Nagyné Dr. Réz–Mészáros 2012:5)



9. ábra: A tanulási problémák gyógypedagógiai szemléletű csoportosítása (forrás: saját)

A komplex gyógypedagógiai-pszichológiai és orvosi vizsgálat formájában megvalósuló szakértői tevékenység célja, hogy egy átfogó vizsgálat során a személy élettörténetének, szűkebb és tágabb szociális környezetének kontextusában azonosítsa személyiségének, képességeinek, teljesítményeinek és ismereteinek gyengén fejlett területeit és erősségeit, megállapítsa az elmaradások, zavarok súlyosságát és mintázatát; majd a teljes klinikai kép feltárását követően komplex véleményt alkosson (melynek része a diagnózis). A komplex vizsgálat a gyermek érzékszervi, egészségügyi fejlettségi szintjének megállapítására fókuszál, mindezt a tanulási problémák kontextusába helyezve. A protokoll szemléletére a gyermekközpontú, a gyermeket és környezetét egységben kezelő, a gyermek és környezetében lévő lehetőségekre építő megközelítés a jellemző. Ez a szemlélet jól nyomon követhető, hiszen a vizsgálatok abból az előfeltevésekből indulnak ki, „hogyan a különböző fogyatékoságokkal, zavarokkal élő gyermekek testi, kognitív, kommunikációs, érzelmi és viselkedési jellemzői nem vizsgálhatók izoláltan, hanem az átfogó megközelítésnek olyan keretre kell épülnie, amely integrálja a gyermek működésére, egészségére és fejlődésére vonatkozó koncepciókat.” (Nagyné Dr. Réz–Mészáros 2012:11). Ez azt jelenti, hogy a diagnosztikus folyamatok során fontosnak tartják, hogy az ember fejlődése egy interaktív folyamat, semmiképpen nem statikus, épp ellenkezőleg: egy dinamikus, a mindenkori helyzetek által befolyásolt folyamatosan változó működés⁴².

⁴² „A korábbi megközelítések a fogyatékoságot úgy tekintették, mint az egyénnek tulajdonítható egységes jellemzőt. Az utóbbi 20 évben kialakított modellek azon a felismerésen alapulnak, hogy a

A Szakértői Bizottság tehát a vizsgálatok alapján megállapítja azokat a jogosultságokat; amelyeket figyelembe kell venni a gyermek további (pedagógiai)nevelésében. A Szakértői Bizottság feladatköre kiterjed arra is, hogy javaslatokkal éljen az egyéni nevelési és oktatási szükségletek ismeretében a szülők bevonásával és velük együttműködve, az intézményes ellátásra és a szükséges beavatkozások jellegére, területeire, módszereire a megfelelő végzettségű szakember hozzárendelésével.

Az eddigiekben bemutatottak alapján a tanulási problémákat a (gyógy)pedagógia három csoportra osztja:

A tanulási nehézség/gyengeség a kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) gyengébb szintű elsajátítását, és/vagy az egyes tantárgyak elsajátításában rövidebb időszakban fennálló eredménytelenséget jelenti. A tanulási nehézség hátterében betegségből fakadó iskolai hiányzás, család életében bekövetkező jelentős változások, fokozott érzelmi állapot, tehát elsősorban a gyermek környezetéből eredő okok állnak. A környezeti tényezők javítása és a differenciált pedagógiai segítség hatására „tünetmentessé” válhat a gyermek, azaz lemaradása pótolható. Ezek a gyermekek és fiatalok a többségi iskolákba járnak, fejlesztésük nem igényel gyógypedagógiai ellátást.

A tanulási zavarok a tanulás egyes részterületein jelenhetnek meg, mint az olvasás, írás, helyesírás, matematika, mozgás. „Tanulási zavarnak tekintjük azt az – intelligencia szint alapján elvárhatónál lényegesen – alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely gyakran neurológiai deficit vagy funkció zavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünetegyüttessel. Ezek a részképesség-zavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását. A teljesítménykudarcok gyakran másodlagos neurotizációhoz vezethetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei felnőtt korban is fellelhetők. Kognitív és tanulási terápiával jól befolyásolható. Társuló tünetként megjelenhet különböző fogyatékoságoknál.” (Sarkadi–Zsoldos 1993)

A BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) klasszifikációs rendszerében a tanulási képességek zavara a 'A pszichés (lelki)fejlődés zavarai' (F80-F89) kategóriába tartoznak.

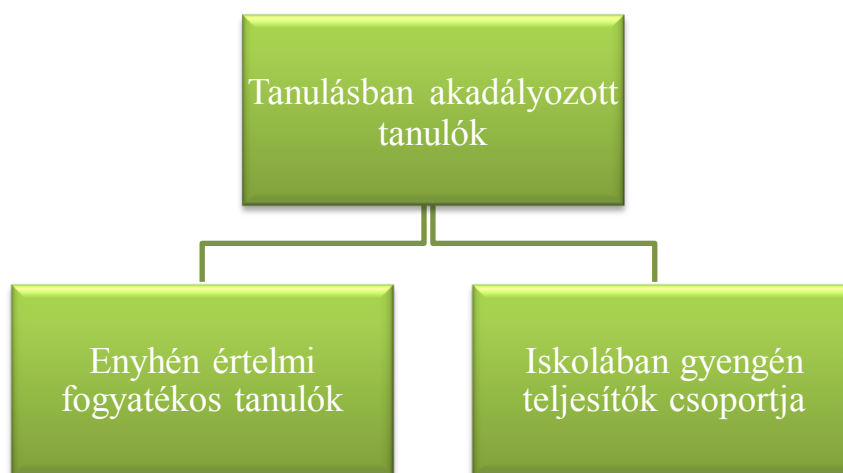
fogyatékoságok multidimenzionális jelenségek. Ez a perspektívaváltás a nemzetközi diagnosztikus rendszerek [pl. az International Classification of Disease (ICD), nálunk: Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO)] megújításában is tükröződik.” (Nagyné Dr. Réz–Mészáros 2012:12)



10. ábra: A tanulási zavar csoportosítása

A tanulási zavar okai lehetnek fejlődési problémák (pre-, peri- és posztnatális időszakban megjelenő problémák) és lehetnek ún. szerzett problémák (az előzőekben meghatározott időszakon túl megjelenő súlyos betegségek, balesetek, szociális okok, valamint a nem megfelelő oktatási módszereket is idesorolják). A tanulási zavar (fejlődési zavar esetén) egész életen át fennálló, tartós állapot, amely megfelelő megsegítő eljárásokkal jól fejleszthető. Fontos, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók ép intellektusúak, oktatásuk a többségi általános és középiskolákban folyik. A tanítási órákon differenciált odafigyelést igényelnek, emellett külön gyógypedagógiai fejlesztés is segíti a tanulás terén megjelenő zavarok enyhítését.

A tanulási akadályozottság „a tanulás minden területén (szinte valamennyi tantárgyban) generalizáltan, átfogóan és tartósan jelentkezik, különösen jellemző a kognitív funkciók, valamint a beszéd lassúbb fejlődése, diszpraxiás tünetek, a figyelem-összpontosítás és a viselkedési problémákban megmutatkozó szociális tanulás nehézségei. Ezek az eltérések, összefüggésben a környezeti hatásokkal, a tanulási képesség különböző mértékű elmaradását, zavarát, illetve a tanulás akadályozottságát eredményezik.” (Mesterházi 2008:84)



11. ábra: A tanulásban akadályozottak csoportjai Mesterházi (1998) alapján

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nevelési tapasztalatai, pedagógiai szempontú jellemzésük, valamint a nem értelmi fogyatékos, de nehezen tanuló gyermekek rendkívül változatos formában megjelenő tanulási nehézségeinek kutatása azt eredményezte, hogy e gyermekek közös megjelölésére 1990-es évek második felében a „tanulásban akadályozottak” terminológiát vezette be a gyógypedagógia. *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tehát a tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak.* Az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó akadályozottságot, tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak. (Mesterházi 1998) A tanulókra jellemzőek lehetnek a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései. A munkatempó lassúbb, koncentrációs nehézség áll fenn, az írás-olvasás és számolás jelrendszerének felismerése és alkalmazása nehézségekbe ütközik. Az emlékezeti teljesítmény csökkent, a munkamemória-kapacitás eltérő, a tanultak tartós memóriából történő előhívása problémás. Az összefüggések, analógiák felismerése és alkalmazása nehézséget jelent. (Jaksa 2006) Az elemi alapkészségek fejlettségében a tanulásban akadályozott gyermekek többségi társaikhoz képest átlagosan 5-7 évnyi fejlettségbeli elmaradást mutatnak. Az egyes készségek fejlettségében gyermekenként is jelentős eltérések vannak. (Józsa–Fazekasné 2006/a, 2006/b) E tünetek eltérő mértékben, mindig egyedi

kombinációban jelennek meg, a tanulási képesség különböző mértékű fejlődési zavarát eredményezik, és akadályozzák az iskolai tanulás sikerességét. (Mesterházi 1998)

Az értelmi fogyatékoság fogalom pszichometriai kritériumok alapján született fogalom, súlyosság szerint további alcsoportokra tagolható (enyhén, középsúlyosan, súlyosan értelmi fogyatékos személyek). A jelenség mögött ez a megközelítés organikus okokat feltételez minden esetben. Ugyanakkor azt látjuk, hogy a tanulási problémák körét nem lehet csak pszichometriai kritériumok mentén leírni, hogy ugyanazt a tanulási eredményt okozhatja kimutatható organikus ok, de nem kimutatható is, és/vagy a környezetben tetten érhető ok. A (gyógy)pedagógiai válasz azonban nem csak közvetlenül az okra hat, emellett különböző okokra lehet ugyanaz a reakció, mert a különböző tanulók szükséglete hasonló. A tanulásban akadályozottság fogalom éppen erre a jelenségre illő meghatározás.

5.2. Az enyhe értelmi fogyatékoság/ tanulási akadályozottság hatása a tanulási folyamatokra

A tanulási akadályozottság változó, változtatható állapot. A kiváltó okok feltárásával, ezek fejlesztő hatású befolyásolásával a tanulási akadályozottság részben megelőzhető, részben súlyosságának mértéke csökkenthető. A tanulási akadályozottság elsősorban az iskolai teljesítéshez szükséges alapképességek területén tapasztalható. A problémák mind az észlelést, mind a kivitelezést-végrehajtást, mind az érzelmi szférát érinthetik.

A tanulás befolyásolja egész életünk folyamatát, nem csak az iskolában megszerzett információkat, tudást jelenti, hanem szerepet játszik a társas érintkezéseinkben, érzelmeink és a személyiség komplex fejlődésében is. A tanulást, mint folyamatot, a különböző pszichológiai irányzatok különböző szempontok szerint közelítették meg.

Mesterházi Zsuzsa a következőképpen határozza meg a tanulást és a tanulási képességeket:

„Az emberi létezés lényegi meghatározója és fejlettségének mutatója az értelem működése, melynek jellegzetes megnyilvánulási módja a tanulásra való képesség. Az emberre jellemző tanulás az információs csatornák (pl.: érzékelés) megnyitását, az információk befogadását, ezek összekapcsolását a már korábban befogadott információkkal, csomópontokra való koncentrációját, a tömörített információk magasabb (fogalmi/gondolati) szintre emelését, ezt követően a kezdeményező vagy válaszviselkedés befolyásolását, a viselkedés közben szerzett benyomások feldolgozását és ezzel újabb információk befogadásának lehetőségét és igényét jelenti. A tanulás tehát az értelem működésének különböző intenzitású változási folyamata, amelynek elősegítője és egyben eredménye a tanulási képesség.” (Mesterházi 1998:39)

A tanulási képességet Nagy József pszichikus komponensrendszerként írja le. Elmélete szerint a személyiség fejlődését négy terület együttműködése segítheti elő: a személyes kompetencia, a kognitív kompetencia, a szociális kompetencia és a speciális kompetenciák. Ez a kompetenciarendszer egymást kiegészítve adja a személyiség funkcionális modelljét. A szerző szerint a „kompetenciamodell segítségével a nevelési feladatok a kialakítandó, fejlesztendő pszichikus rendszerek, komponensek formájában adhatók meg.” (Nagy 2002:38)

Fontos jellemzője a tanulási képességnek, hogy átmenetileg vagy tartósan sérülhet vagy lelassulhat a fejlődési folyamat. „A tanulási képesség kialakulását személyiségbeli vagy környezeti hatások megzavarhatják. Ezek egyaránt érinthetik a tanulási képesség

biológiai, pszichológiai és szociális feltételeit. A tanulási tevékenység működésében olyan zavarok következhetnek be, amelyek a tanulás eredményességét csökkentik és iskolai tanulási problémákhoz, teljesítményzavarokhoz, a tanulás akadályozottságához vezetnek.” (Mesterházi 1998:43). A tanulási képesség fejlesztésének elérése érdekében a hazai gyógypedagógia különösen nagy figyelmet fordít a motoros, kognitív, kommunikációs, orientációs, kreatív és szociális képességek, valamint a tanulási képesség párhuzamos fejlesztésére. Az enyhe értelmi fogyatékoság/tanulási akadályozottság a különböző képességterületek lassúbb, az átlaghoz képest eltérő ütemű fejlődésében mutatkozik meg.

A motiválhatóság és a tanulók egyéb készség-, képességszintje együttesen befolyásolják a *tanulók nevelhetőségének* mértékét. Az nem kétséges, hogy ezek a gyermekek a hagyományos pedagógiai kultúrában nem tudnak megfelelően fejlődni, számukra speciális pedagógiai stratégiára, módszerekre van szükség. A gyógypedagógiában megfogalmazásra került, hogyan is kell ezt a speciális pedagógiai utat értelmezni: „A nevelhetőség tulajdonság együttesének négy összetevője van:

A nevelési folyamat kialakításakor mindenképp arra kell tekintettel lenni, hogy a gyermek mit tud, hol tart a tudásgyarapodásában, fejlődésében, másrészt arra, hogy a nevelés hogyan, milyen mértékben és milyen ütemben képes megváltoztatni ezt az állapotot, harmadrészt pedig azt kell figyelembe venni, hogy milyenek a gyermek távlati fejlődési lehetőségei. A nevelés akkor megfelelő a gyermek számára, ha igazodik a gyermek tudás- és fejlettségi szintjéhez, fejlődési üteméhez és fejlődési perspektívájához összefoglalóan kifejező egyedi nevelhetőségéhez.

A nevelhetőség negyedik összetevője a gyermeki fejlődés szociális beágyazottsága. A gyermek szociális környezetétől is függ az, hogy az óvodai, iskolai nevelés mit és hogyan tud elérni a gyermeknél. (...) A gyermek egyedi nevelhetősége a gyermekben és a gyermek környezetében rejlő feltételektől függ.” (Illyés 2000:33)

A fenti felsorolás közel sem teljes, csak a jéghegy csúcsa. Az enyhe értelmi fogyatékoság/tanulási akadályozottság megléte általában több készség-, képességterületen fennálló hiányosságok, eltérések együttes meglétének következménye. Ebből adódik, hogy az akadályok kialakulásának megelőzése és a meglévők megszüntetése, a rehabilitációs és fejlesztési folyamatok minden esetben komplex, minden képességterületet átfogó fejlesztési folyamatot jelentenek.

Minden gyermek egyszeri, egyedi és megismételhetetlen. Úgy tökéletes, ahogy van. *Hiányosságai annak a társadalmi felfogásnak, szemléletnek, kategorizálásnak, annak az*

oktatási rendszernek vannak, ahol az egyéni eltéréseket egyáltalán nem akarják értékként elfogadni. A tanulásban akadályozott, vagy az egyéb tanulási problémával kapcsolatos kategóriákba besorolt gyermekek önmagukba véve az egyediségük által tökéletesek. Hiányosnak, másnak, a többségitől eltérőnek a társadalmi tolerancia alacsony szintje és az oktatási rendszerünk merevsége miatt vannak beállítva.

5.3. Az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók szóbeli kommunikációjának jellemzői

Az anyanyelv-elsajátítás, a kommunikációs képességek fejlődése, valamint a beszéd megjelenése a gyermekek fejlődése során folyamatosan megy végbe. A nyelv- és beszédfejlődés szakaszai meghatározott sorrendben követik egymást. Ezek a szakaszok univerzálisak, hiszen minden gyermekre egyformán jellemzőek, függetlenül a földrajzi területektől, nyelvektől, nyelvtípusoktól és kultúráktól. (Chomsky 1985) A nyelv- és beszédfejlődési szakaszokba való továbblépés gyermekekenként eltérő ütemű és tartamú. A szakaszokba való továbblépés nem egy élesen elváló folyamat, sőt legtöbb esetben a két egymást követő periódus jellemző jegyei egymással párhuzamosan jelennek meg. A nyelvelsajátítás egy olyan kreatív folyamat, melynek első, leglátványosabb szakasza a gyermekkorra tehető, de fontos, hogy sosem véget ér, hiszen az állandóan változó világ újabb és újabb nyelvi, illetve nyelvhasználati tudást nyújt számunkra. (Kenesei, 2004)

„A szociális kölcsönhatások a kommunikáció által valósulnak meg, lényegüket tekintve kommunikatív kölcsönhatások. Az emberi kommunikáció a szociális kölcsönhatások közvetítő, lebonyolító eszköze, amelynek köszönhetően információk közlése és a közölt információk vétele valósulhat meg.” (Nagy 2002:192) Az emberi kommunikációs képesség jelentőségét egyes filozófusok az ember legfőbb „differencia specifikájának” tekintik. A (gyógy)pedagógia szempontjából jelen dolgozatban megmaradok a kompetencia alapú megközelítésnél, azaz a továbbiakban a kommunikációs kompetenciát, mint készségek, képességek rendszerét fogom értelmezni és ebben az értelemben használom a fogalmat is.

A *kommunikációs kompetencia* több készség és képesség összességéként értelmezhető. Gaál Éva és Papp Gabriella (2000) a kommunikációs képességek rendszerét két nagy csoportra osztotta: 1. A közlés képességei, 2. A befogadás képességei. Mind a két csoportban külön jelennek meg a szóbeli illetve az írásbeli kommunikációhoz köthető készségek és képességek. Csoportosításuk alapját a Jakobson-féle modell adta: a kommunikációs folyamatban betöltött szerep alapján megkülönböztetjük a közléshez (adó) és a befogadáshoz (vevő) szükséges készségeket és képességeket.

A *szóbeli kommunikáció* magába foglalja a verbális és nonverbális eszközöket, valamint a szóbeli szövegalkotáshoz szükséges kognitív-, szociális- és nyelvi készségeket,

képességeket is. Az írásbeli kommunikáció pedig az olvasással, írással összefüggő kommunikációs képességeket foglalja magába. (lásd: 12. ábra)

A készség-képesség fejlesztés az alapja a kompetencia alapú oktatásnak, mely elméletileg kötelező érvényű minden általános és középiskolában. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) ennek a szellemiségében készült el.

Kommunikációs kompetencia	
A kommunikációs képességek rendszere	
A közlés képességei	A befogadás képességei
<p><i>A szóbeli közlés képességei</i></p> <p>1, a nyelvelsajátítás és folyamatos nyelvtanulás képessége</p> <p>2, a szóbeli szövegalkotás képességei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a folyamatos nyelvi tervezés képessége - a nyelvi kifejezés képessége - a cél- és témataratás képessége - a szerepváltás képessége - nyelvi szerkesztőképesség - a közlés módosításának képessége - a nyelvi alkotóképesség - a nyelvi önellenőrzés képessége <p>3, a nonverbális kommunikációs eszközök hatásos alkalmazásának képessége</p>	<p><i>A szóbeli közlések befogadásának képességei</i></p> <p>1, a beszédészlelés képessége</p> <p>2, a beszédértés képessége, pl.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a tartalom megértése - állásfoglalás, viszonyulás <p>3, a nonverbális jelzések értelmezésének képessége</p>
<p><i>Az írásbeli közlés képességei</i></p> <p>1, az írás eszközszerű használatának, célszerű módosításának képessége</p> <p>2, az írásbeli szövegalkotás képessége, pl.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a nyelvi tervezés képessége - a nyelvi kifejezés képessége - a cél- és témataratás képessége - a nyelvi szerkesztőképesség - műfaji és stiláris eszközök alkalmazásának képessége - az önellenőrzés képessége 	<p><i>Az írásbeli közlések befogadásának képességei</i></p> <p>1, az olvasástechnika eszközszerű használatának, célszerű módosításának képességei, pl.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tájékozódó olvasás - elmélyült olvasás - korrektúraszerű olvasás <p>2, A szövegértés, szövegfeldolgozás képességei, pl.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elsődleges szövegértés - közeli és távoli asszociációk - az információk átalakítása, átrendezése - következtetések levonása, szándék feltárása - a beleélés képessége

12. ábra: A kommunikációs képességek rendszere. (Forrás: Gaál–Papp 2000)

A köznevelésben mindenkire érvényes dokumentumban (NAT) azok a készség- és képességcsoportok vannak felsorolva, melyek a különböző műveltségterületekhez tartozó műveltségtartalmak elsajátításához szükségesek. A NAT-ban meghatározásra kerültek a kulcskompetenciák, ezek között szerepel az anyanyelvi kulcskompetencia is. „Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában.” (NAT 2012:20)

5.3.1. Az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók beszéd- és nyelvfejlődését, nyelvi készségeit, képességeit vizsgáló hazai kutatások bemutatása

A következő fejezetben olyan régebbi és friss hazai kutatások kerülnek bemutatásra, melyek ép intellektusú és enyhén értelmi fogyatékos gyermek/tanuló beszéd- és nyelvelsajátítását, szóbeli megnyilatkozásaik formai és/vagy tartalmi oldalát teszi a vizsgálatok középpontjába. Az általam végzett kutatás kitér mindkét populáció beszédprodukciónak elemzésére, az alább bemutatott vizsgálatokban alkalmazott módszerek és az eredmények tapasztalatai jelentős befolyással bírtak jelen vizsgálat összeállításában. A bemutatásra kerülő kutatások elsősorban pszicholingvisztikai megközelítésben értelmezik az adatokat, azonban a kapott eredmények szociolingvisztikai szempontú továbbgondolása is érdekes következtetéseket hozott. A fejezetben először az ép fejlődési ütemű gyermekek beszéd- és nyelvfejlődésével kapcsolatos kutatásokat mutatok be. Az ép intellektusú, ép fejlődési ütemű gyermekek beszéd- és nyelvfejlődése jóval több vizsgálat témája volt (pl.: Chomsky 1985; Kenesei 2004; Lengyel 1996, Sugárné 1986, 1989, 2001; Gósy 2005; Laczkó 2011; Neuberger 2013), mint az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beszéd- és nyelvfejlődésének vizsgálata. Így az alábbi fejezetben az ép fejlődési ütemről kevesebb, míg az atipikus fejlődési folyamatokról több vizsgálatot mutatok be a teljesség igénye nélkül.

Az anyanyelv az a kommunikációs eszköz, melyet gyermekkorban kezdünk elsajátítani és egy egész életen át folyamatosan fejlődik. A 'kommunikációs eszköz' kifejezés többek között a beszéd létrehozását és mások beszédének feldolgozását jelenti. „A beszédprodukciónak elsajátítása a szókincs állandó gazdagodását, valamint a morfológiai kategóriák (tövek és ragozásrendszer) elsajátítását és a szintaktikai viszonyok kialakulását, megszilárdulását jelenti.” (Laczkó 2011:441)

Laczkó Mária *ép intellektusú* óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatait vizsgálva arra kereste a választ, hogy milyen mértékű a 4-8 éves gyermekek spontán beszédének komplexitása, valamint a spontán beszéd komplexitása utalhat-e az anyanyelv-elsajátítás szintjeire. Vizsgálta továbbá, hogy milyen hatással van a gyermeki beszéd fejlődésére az óvodai–iskolai átmenet. Feltételezése szerint „a beszéd szerkezeti (morfológiai, szintaktikai) komplexitása megbízhatóan jelezheti a gyermek produkciós szintjét: minél összetettebb közléseket produkál a gyermek, annál fejlettebb a beszédprodukciónak szintje, azaz annál több, az anyanyelvére jellemző, bonyolult

grammatikai – szintaktikai szerkezetet használ biztosan és következetesen beszédében.” (Laczkó 2011:442)

Eredményei szerint a két korcsoport (óvodás és iskoláskorú gyermekek) között jelentős növekedés figyelhető meg a beszéd komplexitásában, a kiscsoport átlagához képest a második osztályosok eredményei megkétszereződtek. A szerző a kutatás eredményei alapján megállapítja, hogy „Az életkorral arányosan változó számértékek megbízhatóan jelzik, hogy az idősebb gyermekek kognitív fejlődéséből várható bonyolultabb gondolatait spontán beszédük adekvátan tükrözi.” (Laczkó, 2011:445)

Egy hasonló témájú és hasonló vizsgálati eszközzel végzett kutatás (Csákberényiné–Hajdu, 2011) az iskolába lépő gyermekek szóbeli szövegalkotásának jellemzőit vizsgálja, itt kiegészítve tartalmi elemzéssel is. A vizsgálat célja, hogy pótolja azt a hiányosságot, mely szerint az anyanyelvi–tantárgy-pedagógiai szakirodalom igen kevés ismeretet közöl a gyermekek által alkotott szóbeli szövegek jellemzőiről. A gyermekek által alkotott szóbeli szövegek elemzési szempontjai között szerepelt:

- a szöveg tartalmára vonatkozólag a szereplők, helyszín, idő, eseményre vonatkozó jellemzők keresése,
- a szöveg szerkezetével kapcsolatban az egyes makroszerkezeti egységek meglétét vagy hiányát vizsgálták.

Eredményeik alapján a szöveg tartalmi és szerkezeti részének jellemzői eltéréseket mutatnak egyéni szinten, illetve településtípusonként is. Tehát itt is konkrét adatokkal bizonyítható, hogy más európai országoktól eltérően hazánkban jelentősen befolyásolja egy gyermek életét, esélyeit, hogy az ország mely területén és milyen típusú településen él. A vizsgálatok alapján a következő jellemzőket ismerhettük meg a kisgyermekek beszéd- és nyelvfejlődésével kapcsolatban:

1. Az ép intellektusú gyermekek beszédének komplexitása lineáris fejlődést mutat az életkorral.
2. A beszédészlelés és beszédértés folyamat fejlődése a kognitív képességek függvénye.
3. A beszédprodukciók minőségét Magyarországon jelentősen befolyásolja a gyermekek lakóhelyének országon belüli fekvése és a település típusa.

Neuberger Tilda (2014) tanulmányában *'A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban'* címmel ép intellektusú, ép hallású többségi gyermekek felmérését végezte el. A tanulmány elsősorban nyelvészeti szempontú elemzéseken keresztül

mutatja be a gyermeki spontán beszéd fejlődését különböző életkorú gyermekek teljesítményének összehasonlítása révén. A kutatás céljait és főbb eredményeit az alábbiakban foglalja össze a szerző: „A 6 és 14 év közötti gyermekek beszédprodukciónak megnyilvánuló életkori változásokat bemutató kutatás magyar nyelven eddig még nem született. A jelen kötet ezt a hiányt azzal kívánta pótolni, hogy az anyanyelv-elsajátítás kétévenkénti szakaszaira összpontosítva ismertette a spontán beszéd folyamatosságának és szerkesztettségének jellemzőit. A hetven gyermek beszédprodukciónak különböző összetevőire irányuló vizsgálatok lehetővé tették, hogy részletes kép alakuljon ki e korosztály beszédfejlődésének menetéről. Célunk volt, hogy a több szempontú elemzésben kapott értékek alapján – a különböző beszédparaméterek változási tendenciáinak leírásával – bizonyos mértékig nyomon követhetővé válják az egyes életkori csoportok beszédteljesítménye.” (Neuberger, 2014:147)

Illyés Sándor (1984) szerint az *enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott* tanulók szókincsének terjedelme jóval kisebb, mint ép társaiké. Szókészletükben a főnevek és az igék a legjellemzőbbek, szóbeli kommunikációjukban többnyire a konkrétumokat jelölő szavak fordulnak elő, a finomabb viszonyfogalmak és az absztrakt jelölésre vonatkozó szavak száma alulreprezentáltabb, mint ép társaiké. Beszédük többnyire jelen idejű, a sztereotip kifejezések és a befejezetlen mondatok, valamint a kijelentő mondatok jelentős túlsúlya jellemzi.

Subosits István (1982) a beszűkült szókincset és a rokon értelmű szavak megjelenését tartja a legjellemzőbbnek az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál. Azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy megfigyelhető viszont az ún. töltelékszavak számának megnövekedettsége, melyek nem hordoznak információt.

„Baudisch (1985) az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beszédének sajátosságait az alábbiakban foglalja össze: Az aktív és passzív szókincs lassabban épül ki. Ez a meglassúbbodás az egész iskoláskorra jellemző. A terület pedagógiai eljárásokkal azonban sikeresen fejleszthető. A gyermekek egy részénél bizonyos verbális sztereotípiák figyelhetők meg. Ugyancsak lassúbb fejlődést mutatnak a grammatikai és szintaktikai teljesítmények terén. Viszonylag hosszú ideig megmaradhat az ún. „infinitívusbeszéd”, a diszgrammatikus mondat szerkezet.

A dialogikus és monologikus ábrázolásuk kifejezőereje gyengébb, mint általános iskolás társaiké. A hozzájuk intézett kérdéseket nehezebben értik meg, illetve ők maguk is ritkábban és pontatlanul kérdeznek, ami kódolási problémákra utalhat. A párbeszéd

helyzetekbe való bekapcsolódásuk időnként konkrét cél nélkül történik. A monologikus kifejezésformák korlátai már erősebben észlelhetők. Beszédükben kevésbé találhatók összefüggésekre irányuló elemek, mondataik mögül hiányzik az időbeli, oksági vagy hasonló rendező elv. Az összefüggő beszédben ugyancsak sztereotípiák fordulnak elő.” (Gaál, 2000:96)

Gósy Mária (2007) a tanulásban akadályozott gyermekek két csoportjának (enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és a „határeseti intellektusú” tanulók⁴³) beszédpercepció folyamatát térképezte fel. Vizsgálatai alapján megállapította, hogy a két csoport beszédpercepció folyamatában a beszédészlelésben nem volt szignifikáns különbség, azonban a beszédmegértésben már jelentős eltéréseket talált, mert az enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljesítménye jóval gyengébb volt ezen a területen, mint a másik csoport esetében. A két csoport beszédpercepció fejlődése az életkor előrehaladásával az egyes területeken eltérést mutatott.

Folyamatok	Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek	"Határeseti intelligenciával" rendelkező gyermekek (nehezen tanuló tanulásban akadályozott)
akusztikai-fonetikai észlelés (mondatok szintjén)	Nem	Nem
akusztikai-fonetikai észlelés (szavak szintjén)	Nem	Igen
fonetikai észlelés	Igen	Nem
fonológiai észlelés	Igen	Igen
szeriális észlelés	Nem	Igen
szövegértés	Nem	Igen
mondatértés	Igen	Nem
beszédhang-differenciálás	Nem	Igen
transzformációs észlelés	Nem	Igen

13. ábra: Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és a nehezen tanuló gyermekek beszédpercepció fejlődése. (Forrás: www.jgypk.hu)

Az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek a kilenc vizsgált területből három területen mutattak fejlődést, a nehezen tanuló/tanulásban akadályozott gyermekek hat területen mutattak fejlődést az életkor előre haladásával. Gósy vizsgálatai is alátámasztották,

⁴³ Azaz, a nehezen tanuló gyermekeket (a tanulásban akadályozott tanulók ép intellektusú csoportja). http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/44_az_anyanyelvelsajts_sajtossgai_enyh_n_rtelmi_fogyatkos_gyermekeknl_s_ezek_hatsa_az_idegennyelvtanulsra.html (letöltés ideje: 2016.12.14.)

hogy az intelligenciaszint közötti eltérés összefüggést mutathat a fejlesztési esélyekkel. Annak ellenére, hogy a vizsgálati eredmények alapján a tanulásban akadályozott tanulók mindkét csoportjának beszédpercepciós fejlettsége és fejlődése jóval elmarad a tipikusan fejlődő, ép intellektusú tanulók fejlettségétől.

Fazekasné és Józsa (2009) a tanulásban akadályozott gyermekek fonémaészlelését vizsgálták. Eredményeik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek fonémaészlelési fejlettsége 3-5 évnyi elmaradást mutat a többségi tanulókhoz képest. (Fazekasné- Józsa 2009).

Macher Mónika (2013) pszicholingvisztikai szemléletű tanulmányában szintén a tanulásban akadályozott tanulók (enyhén értelmi fogyatékos tanulók) beszédészlelési és beszédértési folyamatait vizsgálta, tanulmányának címe: 'Beszédpercepciós és szóaktiválási folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél'. A vizsgálat a LAPP és a GMP módszereket alkalmazta. Eredményeit az alábbiakban foglalja össze: „Összességében kimondható, hogy jelentős individuális eltérések mellett, a tanulásban akadályozott gyermekek mindegyikénél tapasztalható a beszédpercepciós mechanizmus érintettsége, amely a percepciós küszöbgörbék változatos lefutása és az elmaradás nagyon súlyos mértéke miatt zavarra utal. Feltűnően gyenge az akusztikai és fonológiai észlelés, amely veszélyezteti az iskolai előmenetelt, illetőleg a hallásfolyamatok zavarára utalhat. Az észleléshez kapcsolódó részfolyamatok elmaradottsága a szókincs bővülését, az írás-olvasás megfelelő technikai működését korlátozza. A beszédmegértési folyamatok jobban működnek esetükben, ez a 2–3 éves gyermekekre jellemző módon a felülről-lefelé történő dekódolásra mutat. Beszédfeldolgozásukra jellemző a részfolyamatok nagymértékű összefüggése, amely – az iskolai fejlesztőhatás ellenére – az egyes folyamatok önállósult működésének hiánya miatt a mechanizmus instabilitását bizonyítja. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a beszédfeldolgozás képességének fejlesztésére minden vizsgált csoportban szükség van.” (Macher, 2013:185)

Összefoglalásként: Az enyhén értelmi fogyatékos gyermek beszédére jellemző lehet, hogy a gyermek késve kezd el szavakat használni, kevesebb szót használ, kevesebbet ért meg, mint ép intellektusú társai. A szavak mondatokba való beépítése szintén lassabban halad, illetve jellemző lehet, hogy a beszédfejlődés egyes szakaszain nehezen lép túl a gyermek, azaz a fejlődés ütemét lassítja, hogy egy-egy fejlődési szakaszban hosszú ideig stagnál a gyermek fejlődése.

III. A kutatás bemutatása

1. A kutatás célja

Mint ahogy azt már a bevezető részben leírtam, a kutatásom céljait a következőkben tudom meghatározni: Az iskolai követelmények sikeres teljesítésének alapja a nyelvi kompetenciák megfelelő szintje és fejlődési üteme. Az osztályokban egy nyelv (jelen esetben a magyar nyelv) különböző változatait használó gyermekek tanulnak együtt. A tanulók iskolai előmenetelét, az iskolai követelmények sikeres vagy kevésbé sikeres teljesítését jelentősen befolyásolja, hogy az egyes tanuló által birtokolt és alkalmazott nyelvváltozat mennyire közelíti meg az iskola által elvárt és alkalmazott nyelvváltozatot.

A kutatás célja a nyelvi hátrány iskolai megjelenési formáinak leírása. Alapfeltevése az, hogy a gyermeki beszédproduktumok elemzése révén pontosabban megismerhetővé válnak a nyelvi hátrány megjelenési formái, működési folyamatai.

A célok elérése érdekében jelen vizsgálat a tanulók szóbeli szövegalkotásának összetettségét, mennyiségi és minőségi mutatóit tanulmányozza az iskoláskor különböző szakaszaiban, illetve a szociális háttér és a képességbeli változók függvényében.

A kutatás felöleli az iskolába lépés időszakát (1. osztály), a felső tagozatba lépés idejét (5. osztály) és a középiskolai tanulmányok kezdeti időszakát (9. osztály). Ennek megfelelően a kutatás a köznevelés négyévenkénti szintugrásait követve vizsgálja az oktatási szakaszokba való belépéshez szükséges ismeretek, elsősorban a nyelvi ismeretek meglétét, valamint fejlődési ütemét.

A dolgozat az átlagos/jó szociális háttérű, ép intellektusú tanulók, az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók, valamint a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók beszédprodukciónál több szempont szerint, különböző módszerek felhasználásával írja le, elemzi. A beszédproduktumok mennyiségi elemzése kiterjed a szavak (a), mondatok (b) számának meghatározására. A beszéd grammatikai helyességére következtethetünk a mondatok nyelvtani helyességének (c) vizsgálatával. A beszéd összetettségére utalhat a vizsgált szövegekben található lexémák (d) és nyelvtani struktúrák (e) aránya (MLU –arány).

A beszédteljesítmény nyelvtani szerkesztettsége a Közlésesség Fejlődési Mutatója (KFM–módszer) alapján kerül meghatározásra, mely mutató alapján következtethetünk

a különböző évfolyamok, valamint az egyének beszédprodukcióinak morfológiai és szintaktikai komplexitására.

A kutatás eredményei szociolingvisztikai szempontból hozzájárulhatnak a nyelvi hátrány kialakulásának, működési mechanizmusának pontosabb megismeréséhez. A tanulói beszédprodukciók többirányú vizsgálata az eddigieknél jobban körbeírható képet adhat az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi teljesítményéről.

Az elemzések pedagógiai szempontból is új eredményekkel szolgálhatnak. Mind az általános iskolákban, mind a középfokú oktatásban alapvető és kiemelt feladat az anyanyelvi kompetencia folyamatos fejlesztése. Az anyanyelvi nevelés-oktatás folyamata csak úgy lehet valóban eredményes, ha figyelembe veszi az eltérő alapokkal rendelkező tanulók egyéni szükségleteit. Éppen ezért fontos a tipikusan és a nem tipikusan fejlődő gyermekek, valamint az eltérő szociális/kulturális háttérből érkező tanulók nyelvi sajátosságainak minél szélesebb körű feltárása, megismerése.

1.1. Kutatási kérdések

1. Hogyan alakul a tanulók mondat szerkezetének komplexitása az iskolai oktatás négy éves periódusaira levetítve? (1. o. – 5. o. -9. o.)
2. Milyen arányú az eltérés az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók (TA1), az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) és a kontroll csoport (KO) beszédprodukcióinak lexikális és mondat szintű összetettsége, szerkesztettsége, valamint szógazdagsága között?
3. Van-e jogosultsága a beszédprodukció teljesítmény alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos szociális helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) egy kategóriába (tanulásban akadályozottak) sorolásának?
4. A tanulók eredményei alapján hol és milyen formában jelenik meg a nyelvi hátrány?

1.2. Hipotézisek

A kutatási kérdések alapján a vizsgálat hipotézisei a következők:

1. A csoportok (TA1, TA2, KO) között egyre nagyobb arányú teljesítménybeli különbségeket fogunk találni az egymásra épülő oktatási szakaszokban (1.-5.-9. évfolyamon). *Az alapfokú oktatásban a tanulók közötti nyelvhasználati különbségek felerősödnek, megjelenik a nyelvi hátrány, melynek mértéke folyamatosan növekszik.*
2. A szógazdagság, valamint a beszéd grammatikai összetettségének mértéke az általános iskolai nevelési–oktatási folyamatainak hatására fejlődik, de ez a fejlődés eltérő ütemű és mértékű lesz a vizsgálatban résztvevő három csoport esetében (TA1, TA2, KO). *A legkisebb mértékű fejlődést az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) csoportjánál fogjuk tapasztalni, mely ok-okozati viszonyban áll a nyelvi hátrány mértékének növekedésével.*
3. *Az alapfokú oktatás alapozó szakaszának végére az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő gyermekek (TA2) olyan elmaradást mutatnak a szóbeli kommunikáció terén, melynek következménye lehet a tanulási akadályozottság kialakulása.*
4. *A nyelvi hátrány az alapozó szakasz (4. osztály) végére olyan arányokat ölt, mely hátrányokat az oktatás további szakasza már nem képes mérsékelni.*

2. A kutatás módszertana

2.1. A kutatási minta

„Mivel a szociolingvisztika empirikus nyelvészet, megfelelő adatbázison kell alapulnia, vagyis mind a beszélők kiválasztását, mind nyelvi viselkedésük vizsgálatát úgy kell végezni, hogy az elemzett adatokból a lehető legjobban lehessen következtetni a beszélőközösség teljes nyelvi viselkedésére.” (Kontra 2003:22) A kutatási minta csoportjainak kiválasztását úgy terveztem meg, hogy az leképezze a többségi általános iskolák és az (első sorban) enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatását végző általános és középiskolák tanulói közösségét szociális háttér és iskolai teljesítmények eredményessége alapján.

A kísérletben összesen 343 tanuló vett részt, őket három csoportba osztva vizsgáltam:

A, Enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók⁸⁵ (későbbiekben TA1) (n:129)

B, Ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (későbbiekben TA2) (n:115)

C, Kontroll csoport: átlagos vagy jó szociális/kulturális háttérű, tipikusan fejlődő tanulók (későbbiekben KO) (n:99)

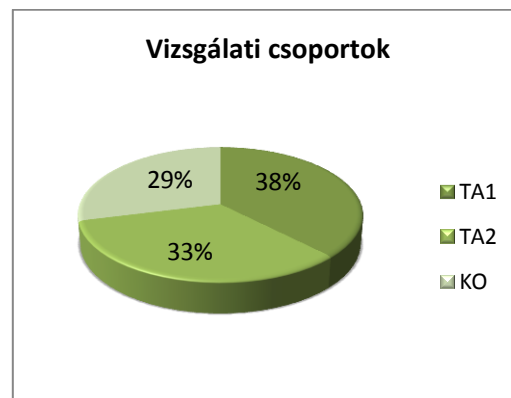
Csoport	Évfolyam	N (fő)
TA1	1.o.	25
	5.o.	37
	9.o.	67
TA2	1.o.	52
	5.o.	21
	9.o.	42
KO	1.o.	29
	5.o.	30
	9.o.	40
Összesen		343

3. táblázat: A vizsgálatban résztvevő tanulók száma tanulócsoportonként és évfolyamonként

⁸⁵ Az eredmények bemutatásakor az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók kifejezést rövidebb formában fogom használni: enyhén értelmi fogyatékos tanulók.

Az első csoportba az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tartoznak (TA1). A vizsgálatban részt vevő enyhén értelmi fogyatékos tanulók három város három iskolájából kerültek ki. Közös jellemző, hogy mindegyik általános és középiskolás tanuló szegregált keretek között folytatta tanulmányait. Győrben és Kalocsán Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Központok általános iskolai osztályaiban, illetve Speciális Szakközépiskolákban, Jászapáti általános iskolai szinten külön osztályokban (szegregáltan) tanulhatnak a tanulók.

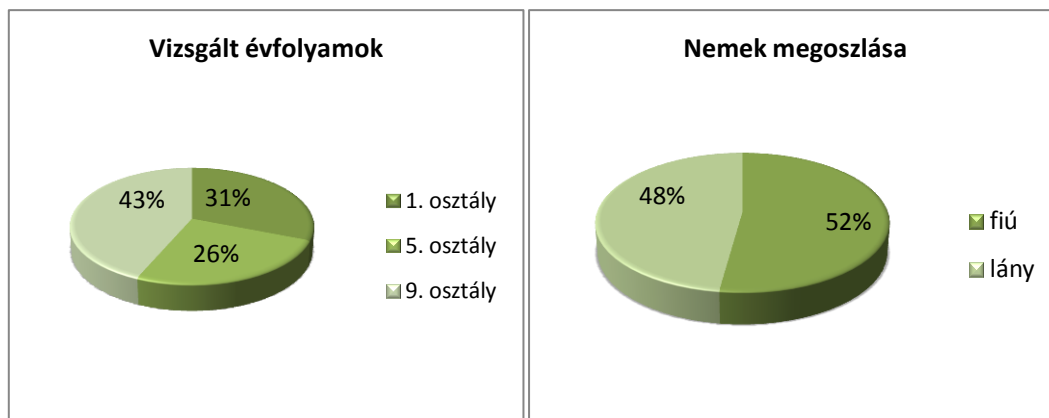
Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjába azok a gyermekek, ill. fiatalok tartoznak, akik hátrányos helyzetű státuszúak⁸⁶ és feltételezhetően szociális/kulturális háttérük miatt teljesítenek gyengén az általános, és középiskolákban (TA2).



14. ábra: A vizsgálati csoportok mintán belüli megoszlása (n=343)

A vizsgálat típusa megköveteli egy kontroll csoport (KO) felállítását is. Mindhárom városban olyan iskolát választottam, ahová átlagos és/vagy magas iskolai végzettséggel rendelkező, gazdaságilag aktív szülők gyermekei tanulnak, átlagos és/vagy jó tanulmányi eredménnyel. Az első osztályok esetében általános iskolákban kerestem a vizsgálatához tanulókat, az ötödik és kilencedik évfolyam esetében nyolc-, illetve négyosztályos gimnáziumok, érettségit adó szakközépiskolák tanulóinak teljesítményét hasonlítottam össze az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű tanulók (TA2) csoportjainak teljesítményével.

⁸⁶ Kritériumként szerepelt, hogy a tanulók hátrányos helyzetűként (HH), vagy halmozottan hátrányos helyzetűként (HHH) szerepeljenek a gyermekvédelmi alapú besorolás szerint.



15. ábra: A vizsgálatban résztvevő évfolyamok mintán belüli megoszlása (n=343)

16. ábra: A vizsgálatban résztvevő tanulók nemenkénti aránya

Mindhárom csoportban külön – külön is megvizsgáltam az 1-5-9. évfolyamos tanulók beszédproduktív teljesítményét. A vizsgálat kontrasztív jellegű, azaz az évfolyamok egy időben felvett adatait hasonlítja össze.

Az első osztályos tanulók vizsgálatát azért tartottam fontosnak, mert az alapozó szakasz bemeneti méréseként, képet kaphatunk az első osztályba lépők nyelvhasználati állapotáról, sokszínűségéről. Megmutatja továbbá, hogy a vizsgálatban résztvevő három csoport között van-e, és ha van, milyen mértékű eltérés található nyelvhasználat, nyelvi képességek terén.

Az ötödik évfolyamba lépés a tanulók életében nagy ugrást jelent. A felső tagozatban új tantárgyak jelennek meg, egy teljesen új tanulási technikát és tanulási stratégiát megkövetelő információszerzési és raktározási folyamat elsajátítást vár el a gyermektől. Az új elvárásoknak az alapokat elméletileg az oktatás alapozó szakasza hivatott kiépíteni, hiszen az alsó tagozat fő feladata azoknak a készségeknek, képességeknek a kialakítása, fejlesztése, melyek a későbbi tanulási folyamatokat megalapozzák.

A kilencedik évfolyam eredményei pedig bepillantást nyújtanak ahhoz, hogy a tanulók milyen nyelvi képességekkel érkeznek a középfokú oktatásba. Milyen határfokkal működött az általános iskola alsó és felső tagozatában eltöltött négy-négy (vagy több) év a tanulók nyelvi kompetenciájának fejlesztése terén.

A kutatási eredmények elemzését kiegészítettem a nemek teljesítményének összehasonlításával is.

A teljes vizsgálati mintában a nemek aránya közel kiegyenlített, de az egyes csoportokon és évfolyamokon belül vannak aránytalanságok. Ez a fiúk nagyobb arányú jelenlétét jelenti a TA1 és TA2 csoport esetében.

2.2. A vizsgálat anyaga és az eredmények feldolgozásának módszertana

A vizsgálat anyagát 1-5-9. osztályos tanulók beszédprodukcióinak hangfelvételei alkotják. A tanulónak egy képsor alapján kellett egy történetet elmesélniük. A képsoron egy macska üldöz egy egeret⁸⁷. Azért ezt a képsort választottam, hogy a csoportok közötti szociális/kulturális különbségek általános ismeretekben megjelenő hatásai vélhetően a lehető legkevésbé befolyásolják a tanulói teljesítményeket.

A felvételek rögzítése egyénileg történt a tanulók megszokott környezetében (fejlesztő szoba, könyvtár, osztályterem). A tanulónak nem állítottam időkorlátot, mindenki olyan hosszan és részletesen taglalta a saját történetét, ahogy akarta. Elsősorban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében, illetve motiválatlan vagy félénk tanulónál segítő, ösztönző kérdéseket tettem fel. A vizsgálati anyag rögzítésére a 2012/13-as és a 2013/14 -es tanév szeptemberében került sor.

A hangfelvételek hossza csoportonként, évfolyamonként és egyénileg is nagy eltéréseket mutatott. A 343 tanulóval 17 óra 41 perc 11 mp hosszúságú hangfelvétel került rögzítésre. Ez 23521 közlésegység lejegyzését jelentette.

	1. osztály	5. osztály	9. osztály
közlésegységek száma	6966 db	7009 db	9446 db
hangfelvétel időtartama	365 perc 14mp	309 perc 1 mp	395 perc 56 mp

4. táblázat: A kutatás során rögzített és lejegyzett közlésegységek száma és a felvételek időtartama évfolyamonkénti bontásban

A hanganyag Word dokumentumokban került írásbeli rögzítésre. A lejegyzés a magyar helyesírási elvek⁸⁸ alapján történt, a gyermekek köznyelvtől eltérő megnyilvánulásai fonetikusán kerültek lejegyzésre. Ilyen eltérések voltak a hangbetoldások (pl.: abbaja, lyány), hangkihagyások (pl.: vót. mer), hiányos szóvég, toldalék elhagyása (pl.: -ba, -

⁸⁷ A képsort és a hozzá tartozó értékelési táblázatot lásd: Mellékletekben

⁸⁸Keszler Borbála (2000): Magyar grammatika. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest

Magyar Tudományos Akadémia (2015) A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás. MTA, Budapest

ban). A tanulói szövegek mondatokra tördelése a tanulók hanglejtése, a közlések közti szünetek és a gondolati egységek alapján történt.

Az eredmények feldolgozása az SPSS statisztikai elemző program felhasználásával történt. A függő változók vizsgálatok egymással párhuzamosan használtuk⁸⁹ a leíró és a matematikai statisztikai eljárásokat. Vizsgáltuk, hogy átlagban milyen értéket kaptunk egy-egy változó esetén (középérték, átlag), illetve az adott változó mentén a legalacsonyabb (minimum érték), illetve legmagasabb (maximum érték) teljesítményt is rögzítettük. Mivel különböző csoportok eredményeit hasonlítottuk össze egy-egy közös változó alapján, ezért alkalmaztuk a varianciaanalízist, mint statisztikai eljárást (ANOVA).⁹⁰ Az adatok és a feltett kutatási kérdések alapján a többszemponos variancia analízist választottuk, ezen belül is a multifactor varianciaelemzést.

Többtenyezős, multifactor variancia elemzési eljárás alkalmazását a következő szempontok indokolták:

- A csoportok függetlensége és többféle szempont szerinti vizsgálata esetén két- vagy többszemponos varianciaanalízissel vetjük össze az átlagokat.
- Az összehasonlítandó egységek két független szempontból is elemezhetők. Ebben az esetben a két szempont hatása mellett vizsgálható a kettő kölcsönhatása (interakció) is. (Interakció: az egyik faktornak a függő változóra gyakorolt hatását módosítja a másik faktor.)
- A több szemponos varianciaanalízis az egy szemponos varianciaanalízis általánosításának tekinthető arra a helyzetre, amikor több faktornak a függő változóra gyakorolt hatását vizsgáljuk. Többszörös kölcsönhatások is előfordulhatnak.

⁸⁹ Az adattáblákat az általam megadott szempontok alapján dr. Takács Szabolcs készítette SPSS program segítségével. A kapott eredmények elemzését, értelmezését pedig én készítettem el.

⁹⁰ A varianciaanalízis számos, egyező szórású, normál eloszlású csoport átlagának összevetésére alkalmas statisztikai módszer, melyet angol megnevezésének kezdőbetűiből generálva: ANalysis Of VAriance = ANOVA-ként is ismernek. Eltérő módon lerögzített varianciák segítségével viszonyítja egymáshoz a populáció különböző középértékeit. Adott vizsgálat során előálló teljes adatmennyiség, mint alaphalmaz össz-szórását, konkrétan, összvarianciáját analizálja abból a nézőpontból, hogy ingadozás okára keresi a választ. Annak a tisztázását segíti, hogy a fentebb említett szórásbeli eltérések mögött a véletlen vagy egy másik magyarázó tényező hatása búj-e meg. Ilyen tényezőknek tekinthető adott populáción belüli csoportok átlagai közti eltérés. A varianciák számítását és becslését, arra a matematikai tényre alapozva vezeti le, hogy a teljes variancia számlálója, azaz a teljes eltérés-négyzetösszeg független elemek összegeként állítható elő, emellett a nevező, azaz a szabadsági fok az adott komponensek szabadsági fokainak összegeként áll elő. (<https://hu.wikipedia.org/wiki/Varianciaanal%C3%ADzis>) letöltés ideje: 2016. november 16.

Számításának lépései:

1. A minták azonos populációba tartoznak-e? Ha az eredménye szignifikáns (nem tartoznak egy populációba a mintáink), akkor továbblépünk és feltesszük a következő kérdést. Mely minták átlagai különböznek szignifikánsan? Ha az első lépés eredménye összességében nem szignifikáns, akkor az átlagok közötti különbség sem, tehát a számítás befejeződik.

2. Az utólagos analízis, a páronkénti vizsgálódás, amit post hoc analízisnek is hívnak. A post hoc analízis jelzi, hogy mely mintapárok átlagai közötti eltérés szignifikáns. Jelen kutatásban a Bonferroni post hoc eljárást alkalmaztuk.⁹¹

A függő és független változók közötti összefüggések vizsgálatához, korrelációs számítást, a korrelációs együttható meghatározását végeztük el. „Két mért változó közötti összefüggés vizsgálata során biztosan szeretnénk tudni: egyrészt, hogy milyen irányú a tapasztalható összefüggés, másrészt pedig, hogy mennyire erős és mennyire valószínűsíthető.” (Falus – Ollé 2008:183) Azaz, a kapott érték (r) mutatta, hogy pozitív vagy negatív irányú összefüggés áll- e fent a két változó között. A nulla értéktől való távolság alapján következtethetünk a korreláció erősségére, illetve külön számítással vizsgáltuk a felfedett összefüggés szignifikanciáját is. „Egy kellően nagy valószínűségi szint, egy reprezentatív minta esetén azt is jelenti, hogy az összefüggés nem csak az adott mintára, hanem a minta által reprezentált populációra is érvényes.” (Falus – Ollé 2008: 185) Jelen kutatásban a szignifikancia szint megállapításához a Pearson Correlation eljárást alkalmaztuk.⁹² Vargha András: Matematikai Statisztika – Pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal (Vargha 2000) és Takács Szabolcs: Statisztikai segédanyag műhelymunkákhoz, szakdolgozatokhoz (Takács 2013) munkái kellő mennyiségű technikai információt tartalmaznak ahhoz, hogy a változók közötti korrelációs együtthatók technikai megvalósítását és értelmezését el tudjam végezni – és az eredményeket értelmezni is tudjam.

Ezeken kívül fontos kiemelnünk, hogy Takács és társainak - a korrelációs együtthatók közül a pontbiseriális korrelációkra - egy olyan eljárását is alkalmaztunk, melyet nem a változók közvetlen kapcsolatára használnak, hanem csoportok közötti eltérések mértékének meghatározására (Makrai- Takács –Vargha 2015).

⁹¹ <https://hu.wikipedia.org/wiki/Varianciaanal%C3%ADzis>

⁹² <http://seneca-books.hu/doc/spsskonyv.pdf>

2.3. A nyelvi (függő) változók leírása

2.3.1. Átlagos mondathosszúság (ÁM)

Minden csoport és évfolyam esetében megvizsgáltam az átlagos mondathosszúságot (ÁM), azaz, hogy egy mondat hány közlésegségből áll. A gyermeki nyelv fejlődésével foglalkozó szakirodalom szerint ebből az értékből következtethetünk a nyelvi megnyilatkozások szintaktikai komplexitására.

„A közfelfogásban és a szociolingvisztikában a szintaktikai bonyolultságot hagyományosan a hatalmat és presztízst magában foglaló társadalmi különbségekkel hozzák összefüggésbe. Pl. Basil Bernstein jól ismert és vitatott elmélete a korlátozott és kidolgozott beszédkódokról a szintaktikai bonyolultságot a középosztálynak, az egyszerűséget pedig a munkásosztálynak tulajdonítja. Ez az elmélet pongyolán és tendenciózusan van megfogalmazva, ezért nem kínál hasznos alapot a további munkához. Az azonban kétségtelen, hogy a bonyolult szintaxis a tudás és a tekintély beszédének sajátossága.” (Fowler, 2008:242)

Az átlagos mondathossz számítása a következőként történt: az összes szó/az összes mondat száma. Pl. ha egy tanuló által alkotott szöveg 10 mondatból áll, a 10 mondatban 58 szót számoltunk, az átlagos mondathossz értéke (ÁM)=5,8.

2.3.2. A szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált mondatok száma (ÖSM), és a mondat szerkezet vizsgálata (egyszerű mondatok (ÖEM) és összetett mondatok (ÖÖM))

Vizsgálat tárgyát képezte a szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált mondatok mennyiségi (ÖSM) és minőségi (szerkezeti: ÖEM, ÖÖM) jellemzőinek feltárása, leírása. Mennyiségi mutatóként vizsgáltuk, hogy az egyes tanulók hány mondatból állították össze szövegeiket, a kapott adatok alapján leírásra és összehasonlításra kerültek az évfolyamok illetve a tanulócsoporthoz átlagos teljesítményei.

A mondatok összetettsége a lexikai komplexitás mutatójaként szolgálhat. A gyermek nyelvi fejlődésének komplexebbé válása folyamán az egyszavas megnyilatkozásoktól eljut a többszavas egyszerű mondatokig. Későbbiekben, ahogyan egyre járatosabb lesz nyelvi ismereteinek alkalmazásában, úgy válnak szóbeli megnyilatkozásai egyre hosszabbá, pontosabbá, egyre összetettebbé. Az összetettség minőségi fejlődése, a

mellérendelő mondatok mellett az alárendelések megfelelő alkalmazása 10-11 éves korban jut el (optimális esetben) a jártasságból a készségszintre, és még évek kellene, hogy ez a tudás képességszinten jelenjen meg a mindennapi kommunikációban.

A mondat a beszéd egysége, a szöveg alkotóeleme, egy közlésmozzanat kifejezője. „A mondat egy vagy több szóból áll, zárt intonációs szerkezet jellemzi. A mondat a legnagyobb nyelvi egység, amely a nyelv szabályai, mintái szerint nyelvi elemekből megszerkeszthető. Egyben a legkisebb nyelvi egység, amely egy adott beszédhelyzetben közlésegységgé (a nyelvi kommunikáció egységévé) válhat.” (Kugler 1999). A mondatok megszerkesztésének szabályait a nyelvtan, azon belül is a mondattan írja le. A mondat jelentése a kommunikációban (beszédfolyamatban, szövegkörnyezetben) válik teljessé.

A mondatok szerkezeti jellemzőik alapján csoportosíthatóak:

1. Egyszerű mondatok:

1/A *Teljes mondat:*

- *Tagolt mondat:* alany-állítmányi (predikatív) szerkezetet tartalmaz (funkcionálisan tagolt).

- *Tőmondat:* csak alanyt és állítmányt tartalmaz.

- *Bővített mondat:* az állítmányhoz vagy az alanyhoz alárendelt bővítmény kapcsolódik.

- *Tagolatlan mondat:* az alany és az állítmány nem választható szét benne. Tagolatlan mondatok a megszólítások, az indulatszók, a módosítósók egy része.

1/B *Hiányos mondat:* a mondatból az alany vagy az állítmány, esetenként akár mind a kettő hiányzik. Az alany hiányának esetén csak a harmadik személyű alanyt nem tartalmazó mondat számít hiányos mondatnak. Hiányos a mondat akkor is, ha a tárgyas ragozású ige mellől a tárgy, vagy a vonzatos igék mellől a kötelező vonzat hiányzik.

2. Összetett mondatok:

2/A *Mellérendelő összetett mondatok:* a mondategységek (tagmondatok) között csak tartalmi-logikai kapcsolat van, s így minden tagmondatuk szerkezetileg önálló.

2/B *Alárendelő összetett mondatok:* a mondategységei, vagyis a tagmondatai között nyelvtani kapcsolat is van.

2/C *Többszörösen összetett mondatokban* keveredhet az alá- és mellérendelő viszony. A közlés szempontjából a többszörösen összetett mondat is egyetlen mondategész, amely

több mondategységre bomlik. Ezek a mondategységek tömbösödhetnek. Külön tömböt jelent minden főmondat a saját alárendelt mondataival.⁹³

2.3.3. A mondatok vizsgálata a grammatikai megfelelésség szempontjából (GRM; AGRM)

Az iskolában a szóbeli és írásbeli produktumok minőségét jelzi a mondatok grammatikailag helyes vagy helytelen megjelenítése. Az egyik legfontosabb értékelési szempont ez a tanulói teljesítmények értékelésében.

A grammatikus mondatokat a következő gondolatok alapján definiáltam: „A mondatok a nyelvi eszköztár és szabályrendszer segítségével jellemezhetők, ezek birtokában grammatikailag helyes és értelmes mondatok végtelen sorát tudjuk megalkotni (Chomsky). Grammatikai szabályok határozzák meg például azt, hogy mely szavak kerülhetnek a magyar mondat állítmányi, alanyi, tárgyi stb. pozíciójába, azt, hogy ezeket a szerepeket hogyan jelöljük; szemantikai és szintaktikai szabályok egyaránt befolyásolják, hogy egy-egy elem, szószerkezet milyen más szóval, szószerkezettel, tagmondatokkal stb. bővíthet; szabályai vannak annak, hogyan lehet, illetve nem lehet kimondani például egy kérdő mondatot, és így tovább.” (Kugler 1999)

A vizsgálatban azokat a megnyilatkozásokat, mondatokat soroltam a grammatikus mondatok kategóriájába, melyek megfelelnek a Magyar Tudományos Akadémia által kiadott magyar helyesírási szabályoknak⁹⁴. (MTA 2015) A mondatok nyelvhelyességi kategorizálásának további alapját adta a Magyar grammatika című könyv (Keszler 2010).

⁹³ Az alfejezet a <http://www.nyelvora.com/magyar-nyelvtan/5-mondatok.html> oldal alapján készült.

⁹⁴ Természetesen tisztában voltam azzal, hogy szóbeli megnyilatkozásaink során nem alkalmazzuk annyira pontosan a grammatikai előírásokat, mint írásbeli megnyilatkozásaink során. Ennek a dolgozatnak a témája azonban nem a szóbeli és írásbeli megnyilatkozások közötti összehasonlítás. A hétköznapi és ebben a vizsgálatban is a szóbeli produktumok összehasonlításának a köznyelvi elvárások (ebben az esetben az iskolai elvárások) az alapjai, mely elvárásokat többek között Keszler Borbála (2010): Magyar grammatika című könyvében olvashatjuk, mely könyv iránymutatásai alapján kerültek a tanulói mondatok kategorizálás alá.

2.3.4. Megnyilatkozások átlagos hossza (Mean Length of Utterance (MLU) érték⁹⁵)

A beszédprodukciónak elemzését kiegészítettem a mondat-/megnyilatkozás-/kommunikációs egység hosszának (MLU érték) vizsgálatával. Elsősorban nemzetközi vizsgálatok tapasztalatai alapján elmondható, hogy erős korreláció áll fenn az életkor és az MLU-szám között, vagyis az életkorral a megnyilatkozások egyre hosszabbak lesznek (Brown 1973). „A beszédprodukciónak elemzésekor a gyermeknyelvben szokásos vizsgálati mód a mondat/megnyilatkozás/kommunikációs egység hosszának megítélése, vagyis az, hogy hány szó található egy mondatban/megnyilatkozásban. (Ez az MLU-szám [mean length utterance], vö. Crystal 1998), amely alkalmas a beszédprodukciónak hosszának és fejlettségi szintjének megítélésére (Bicskeiné Zsulán 1984, 1985, Bíró 1984, Buzás, 1972, B. Fejes 1993, Crystal 1998, Gopnik 1989). A mondathosszúság megítélése történhet a tartalmas szavak figyelembevételével (Deme 1971, Keszler 1983), ekkor a névelők és a kötőszók nem számítanak, valamint történhet az összes felhasznált szó alapján. Vagyis nem számítottam a névelőket, a kötőszókat, az indokolatlanul ismételt szavakat, amelyek a tervezési műveletek következményei, egyfajta töltelékelemként vagy hezitációs jelenségként lépnek fel, és nagyon gyakran kötőszókat, névmásokat érintenek (Bicskeiné 1985, Gósy 1999). Kihagytam a számlálásból a töltelékelemeket, az egocentrikus és szocio-centrikus szekvenciákat és a felelő mondatszókat. Az MLU-szám meghatározása úgy történik, hogy a megszámlolt tartalmas szavak számát elosztjuk a helyes mondatok számával.” (Laczkó 2011:442)

Az átlagos mondathossz (ÁM) és a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) értékek közti különbség, hogy az első esetben (ÁM) az mondatot alkotó összes szó számát vesszük alapul, addig a második esetben (MLU) finomítunk az eredményen, mert csak a tartalmas szavak számát vesszük figyelembe. Ezzel a szűréssel pontosabb képet kaphatunk a gyermekek beszédprodukciónak fejlettségi szintjének megállapításához.

⁹⁵ Mean Length of Utterance (MLU), vagyis a megnyilatkozások átlagos hosszának mérője (Brown 1973; Zackheim – Conture 2003; Mabel et al. 2010).

2.3.5. A tanulói szövegek lexikális felépítése

2.3.5.1. A tartalmas szavak (TSZ) és funkcionális szavak (FSZ) aránya a tanulói szövegekben

A szófaji kategóriákat két nagy csoportba sorolhatjuk: Vannak az ún. tartalmas szavak, illetve a funkcionális vagy funkciósavak. „A segédige az úgynevezett funkciósavak csoportjának tagja, melyek alapvetően különböznek a tartalmas szavaktól, a főnevektől, igéktől, melléknevektől (és számnevektől)⁹⁶. A funkciósavakhoz tartoznak a névelők (a(z), egy), a névmások (ő, mi), a ragok és névutók (-ban/-ben, mellett), a mellékmondatokat bevezető szavak (hogy, vajon) és a kötőszavak (és, vagy). A funkciósavak a kristályosodott grammatika egy-egy darabja, előrajzolják a nagyobb kifejezések szerkezetét (...), és így egyfajta állványzatot építenek a mondat számára. Ennek megfelelően elménk máshogy kezeli a funkciósavakat, mint a tartalmas szavakat.”⁹⁷ (Pinker 2006:116) A tartalmas szavak csoportja bővíthető és folyamatosan bővül is, hiszen naponta jönnek létre új eszközök, új tudásokhoz köthető fogalmak és az új eszközök használatához köthető cselekvések megnevezései. A funkciósavak köre azonban zárt kör, nem bővíthetőek. Ennek a folyamatnak a magyarázatára Pinker (2006) két példát is felhoz: Az egyik a táviratok szövege, ahol az emberek inkább a tartalmas szavakat küldték el, de a funkcionális szavak nélkül gyakran félreértésekre került sor. A másik példa pedig az, hogy olyan betegeknél, ahol az idegrendszer beszédért felelős valamely területe sérül, a betegek a beszéd megértésnél, illetve újratanulásánál sokkal nehezebben birkóznak meg a funkcionális szavakkal, mint a tartalmas szavak megértésével, újratanulásával.

A tartalmas szavak és funkcionális szavak arányának és minőségének vizsgálata a jelen kutatás keretei között nem tér ki a személyiségvizsgálat lehetőségére. A vizsgálat keretei között a tartalmas szavak vizsgálata hozzásegíthet bennünket a közlésegyeségek komplexitásának vizsgálatához (MLU), mely a gyermekek nyelvi fejlettségéről adhat képet.

A vizsgálat részét képezi a tartalmas és funkcionális szavak arányának elemzése, mely adatokból a tanulói szókinés struktúrájával és gazdagságával kapcsolatos következtetéseket vonhatunk le.

⁹⁶ A felsorolást kibővítettem.

⁹⁷ Pinker az angolnyelvről, nyelvtanról ír, de a tartalmas és funkcionális szavak szófaji alapú kategóriaalkotási elve a magyar nyelvre, nyelvtanra is adaptálható.

2.3.6. Közlésegységek Fejlődési Mutatója (KFM)

„A hetvenes évek közepétől megnőtt az igény az eltérő nyelvi fejlődésű gyermekek nyelvi rendszerének a felderítésére, az elmaradás mértékének és jellegének a feltárására. Ehhez persze szükség volt az ép nyelvi fejlődésű gyermekek nyelvi rendszerének megismerésére is. Erre az összefüggő beszéd a legalkalmasabb. Mivel azonban a tapasztalatok szerint a gyermekek irányított helyzetben rosszabbul teljesítenek, mint spontánbeszédben, ezért ezt a vizsgálatot úgy dolgozták ki, hogy ez utóbbit vegye alapul.” (Gerebenné – Gósy – Lackó 1992)

A vizsgálathoz az úgynevezett KFM módszert használtam. Az eljárást az 1970-es években az USA-ban dolgozták ki (Lee és Carter nevéhez fűződik 1971). Magyar nyelvre az eljárást Gerebenné Várbió Katalin, Gósy Mária és Laczkó Mária (1992) adaptálták Közlésegységek Fejlődési Mutatója (KFM) néven.

„Ez egy olyan kritériumrendszer, amely alapján a gyermek spontán beszédének morfológiai, szintaktikai szerkesztettsége objektívan megítélhető. A módszer vizsgálja a mondatok szerkezetét, az egyes szófajok használatának, az igeidők, valamint a kérdő és tagadó formák elsajátításának a szintjét. Számba veszi azt is, hogy miképpen alakul a gyermekek beszédében található mondatok struktúrája, hosszúsága, a szófajok közül vizsgálja a névmások, a számnevek, a névutók, a határozószók elsajátításának szintjét, tekintetbe veszi a grammatikai jellemzőket, így például az igeidők és az igeragozás összefüggéseit, a bővítmények használatát. Az eljárás elméleti hátteréül Chomsky generatív grammatikája szolgált.” (Laczkó, 2011, 444.)

A KFM pontozási rendszere a magyar nyelvtan és a gyermekek anyanyelv-elsajátításának szintjeit figyelembe véve került kialakításra. A kritériumok közt szerepelnek a szófajok, mondatok és szószerkezetek, ragozási rendszerek, bővítmények is. A pontozás szempontjából a fokozatosság elve érvényesül: a legegyszerűbb szint kapja a legalacsonyabb értéket, minél magasabb a szint, annál magasabb pont jár érte. Az eljárás vizsgálja a mondatalkotást is. A nyelvtanilag helyes mondatok külön értéket kapnak.

A Közlés Egységek Fejlődési Mutatójának (KFM –érték) meghatározásának módja a következő: A gyermek egy kilenc képből álló sorozatot kap⁹⁸. Az utasítás szerint el kell mesélnie, mi történik a képen. A gyermek szóbeli produkcióit rögzítjük.

⁹⁸ A vizsgálat képsorát és pontozási rendszerét lásd a Mellékletben

Először a rögzített mondatokat vizsgáljuk aszerint, hogy grammatikailag helyesek vagy helytelenek. (helyes 1 pont, helytelen 0 pont) Ezek összege adja meg a mondatpontok számát. A vizsgálat második lépéseként mondatonként súlyozni kell az egyes nyelvi elemeket. Ehhez a szerzők (Gósy-Gereben-Laczkó 1992) összeállítottak egy súlyozott pontrendszerű táblázatot.

A táblázat nyolc nagy csoportba osztja a közlésegységeket:

- I. Névmások, számnevek, határozó szók, személyragos határozóragok
- II. Személyes, birtokos, visszaható, kölcsönös névmások
- III. Igeragozás
- IV. Bővítmények
- V. Tagadás
- VI. Kötőszók
- VII. Felszólító mód mellékmondatban
- VIII. Névvutók

A grammatikailag helyes és helytelen mondatokat is elemezzük és pontozzuk, így kapjuk meg a közlésegység pontokat. A végső KFM értéket a következő képlet alapján határozzuk meg:

Mondatpontok + Közlésegység pontok

Összes mondat száma

A számolás menete a következő:

A példa egy speciális szakiskolában, kilencedik évfolyamon tanuló fiú szövege:

- Hát a macska kergeti az egeret. Az egér bemegy ebbe a palackba. Macska megnézi, hogy benne van az egér a palackban. Aztán azt ki akarja szedni. Aztán a macska elmegy. Jönnek az egerek. Segítenek az egérnek kimászni. S elmennek, és a macska meg visszajön a pecabottal.

Mondatok száma	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összesen
1. m.			2	1					3
2. m.	3		1	3					7
3. m.			2, 1			3, 3		1	10
4. m.	1		5						6
5. m.			1						1
6. m.			1						1
7. m.			5	6					11
8. m.			1, 1	6		1,1,1			11
Összesen	4	0	20	16	0	9	0	1	50

5. táblázat: A KFM-érték meghatározásának módja

Tehát ebben az esetben a tanuló szövege nyolc mondatra tagolódott. Minden mondatban pontoztam a közlésegyégeket, majd az összes mondat értékeinek összeadása következik, ezáltal megkapjuk a közlésegyégek értékét. A tanuló második mondata agrammatikus volt, tehát a mondatpontok értéke hét, a mondatok száma pedig nyolc.

Mondatpontok (7) + Közlésegyégek (50)

Összes mondatszám (8)

A képlet alapján a tanuló szövegének KFM-értéke 7,33 pont. Ha az idézett kilencedikes, enyhe értelmi fogyatékos tanuló KFM-értékét összehasonlítjuk az ép fejlődési ütemű tanulók eredményeivel⁹⁹, akkor ez a szint a hat éves gyermekek minimum értékének felel meg.

⁹⁹ Neuberger Tilda (2014): A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 131.

2.4. A nem nyelvi (független) változók leírása

A gyermeki beszéd fejlődését jelentősen befolyásolja a szűkebb és tágabb társadalmi környezet. Hazai és nemzetközi kutatások sora hívja fel a figyelmet, hogy a család szociális és kulturális jellemzői jelentős befolyással bírnak az egyén nyelvfejlődésére¹⁰⁰, illetve az anyanyelvként elsajátított nyelvváltozatra. Kutatásomban az ún. nem nyelvi változók között szerepel a település típusa, a település földrajzi elhelyezkedése, a szülők gazdasági aktivitása, az egy családban nevelkedő testvérek száma és a tanulók neme.

2.4.1. Település típusa és a település földrajzi elhelyezkedése

A mintavétel első lépcsőjében a településeket választottam ki. A hazai és nemzetközi felmérések (PIRLS, PISA, OECD, Kompetencia Mérés) egyértelműen igazolják, hogy Magyarországon jelentősen meghatározza az egyén életútját, hogy az ország mely részében és milyen település típuson él. A nagyvárosok és a kisebb települések, az ország nyugati és északi, észak – keleti része közötti lehetőségbeli különbségek (pl. gazdasági, mobilitási téren) rendkívül nagyok. Hasonló különbség mutatható ki a főváros és a vidék között. Kutatásomban a szélsőséges eltérések helyett az átlagos eltéréseket próbáltam figyelembe venni. Ezért Budapestet, mint vizsgálati helyszínt kihagytam (mint a legjobb helyzetben lévő település), hasonló okokból nem Észak–Magyarországról választottam vizsgálati helyszínt, hiszen ott a legnagyobb a lemaradás országos szinten.

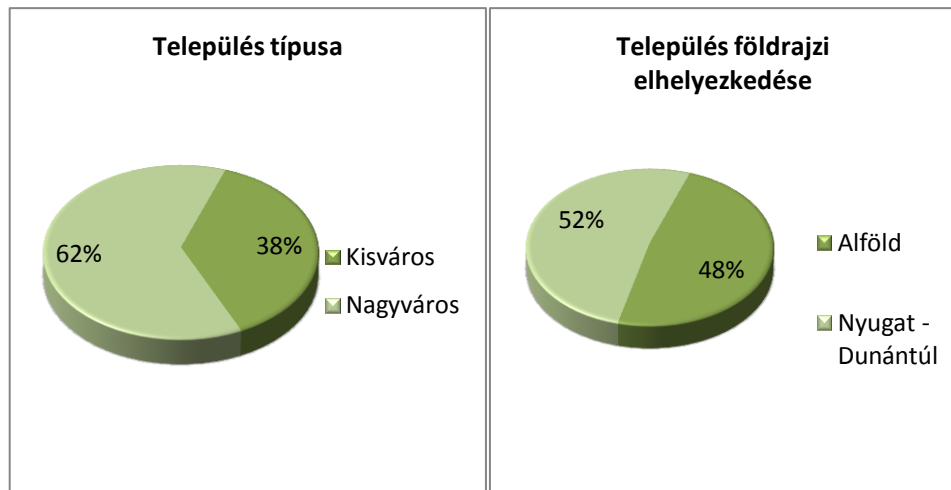
Vizsgálatom egyik helyszíne Győr (Nyugat–Dunántúl). A város az ország nyugati részének kulturális, sport és gazdasági téren is kiemelkedő központja. Országos szinten igen jó a munkavállalási lehetőség, az egyik legjobb a munkanélküliségi mutató. A város kulturális és sportélete kiemelkedő: színházak, múzeumok, mozi, közösségi házak, koncertterem, uszodák, fürdő, sportcsarnokok, focipályák és rengeteg városi program szolgálja az itt élők testi-lelki feltöltődését. A városban több középiskola, valamint egyetemi campus is található, ezzel biztosítva a széles képzési spektrumot minden továbbtanulni vágyónak. Az önkormányzat évek óta jelentős projekteket, fejlesztéseket tud minden téren felmutatni, hiszen a város gazdasági, elsősorban ipari és

¹⁰⁰ Példák a 'Nyelvi hátrány hatása az iskolai teljesítményre' című alfejezetben olvashatóak.

szolgáltatási szektora által jelentős összegekből tudnak gazdálkodni. Ennek ellensúlyozásaként két kisebb települést választottam az ország középső részéből: Kalocsát és Jászapátit (Alföld).

Mindkét város a Duna–Tisza közén található. Jellemzően mezővárosok. Ez az országrész korántsem rendelkezik olyan vonzerővel, mint a nyugati-országrész, hiszen jóval kevesebb lehetőséget tud biztosítani az ott lakóknak. Míg Győr az országon belüli migráció egyik célpontja, addig a két város egyáltalán nem, vagy csak kismértékben célja egy belső migrációnak. Amíg Győr a jól képzett munkaerőt vonzza, addig a két másik település éppen azzal küzd, hogy elvándorol a jól képzett lakosság munkalehetőség hiányában, helyettük a kisebb falvakból érkeznek kevésbé jó kvalitásokkal rendelkezők. Mindkét város küzd tehát az értelmiségi réteg megtartásáért, visszahívásáért. A két kisváros rendelkezik középiskolákkal, gimnáziummal, szakközépiskolával (szakgimnázium) és szakiskolával. Kalocsán ezen kívül egy rendkívül magas szakmaisággal működő gyógypedagógiai módszertani központ, EGYMI¹⁰¹ is található. Ha a fiatalok felsőfokú végzettséget szeretnének szerezni, akkor minimum 50-80 kilométert kell utazniuk. Kulturális és sportesemények, lehetőségek jóval szerényebbek, mint Győrben. Ez adódik a helyi sajátosságokból (színház és egyéb lehetőségek hiánya), illetve az önkormányzatok anyagi helyzetéből (nagyon szerény bevételi lehetőségek a helyi ipar és szolgáltatások hiánya miatt).

¹⁰¹ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény lehetőséget teremt egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI) létrehozására. A 33. §. szerint EGYMI „hozható létre a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából.” A törvényben megfogalmazott lehetőségek előtt jóval korábban (már az 1970-es évektől) a testi-érzékszervi fogyatékos tanulók speciális intézményeiben kialakultak a szak- és szakmai szolgáltatás kísérleti műhelyei, amelyek egyrészt gyakorlati tapasztalatra tettek szert a szolgáltatói rendszer kiépülésében, másrészt erős együttműködésben fedezték fel a szakmaközi kommunikáció lehetőségeit, alakíthatták ki annak gyakorlatát. A gyógypedagógiai kutatások ugyanebben az időben sokféle szakszolgálati tevékenység elméletének és módszertanának kidolgozására is irányultak (korai intervenció, tanulási klinika stb.) Az EGYMI-k zömmel gyógypedagógiai intézményekből jöttek, és jönnek létre. Tevékenységeikben jelen van az adott fogyatékosági csoportokhoz tartozó sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók, fiatalok társadalmi életre történő felkészítése és az integrált nevelés, oktatás támogatása. Elősegítik, hogy a többségi pedagógia és a gyógypedagógia szakembereinek, intézményeinek kapcsolata az inkluzív nevelés, oktatás minél hatékonyabb megvalósulását szolgálja. Ezt jogszabályi környezet támogatja azzal, hogy az EGYMI - céljaival összhangban - pedagógiai szak- és szakmai szolgálati feladatokat láthat el, utazó szakember hálózatot működtethet.



17-18. ábra: A vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlási aránya a település típusok és a település földrajzi elhelyezkedése alapján

A vizsgálatban részt vevő tanulók 62%-a 120 ezer fős nagyvárosban él, míg 38% kisvárosban, azaz 10000-16000 fő körüli településeken lakik. A települések földrajzi elhelyezkedése alapján szinte fele-fele a megoszlás az Alföldön (48%) élő tanulók és a Dunántúlon (52%) élő tanulók száma alapján.

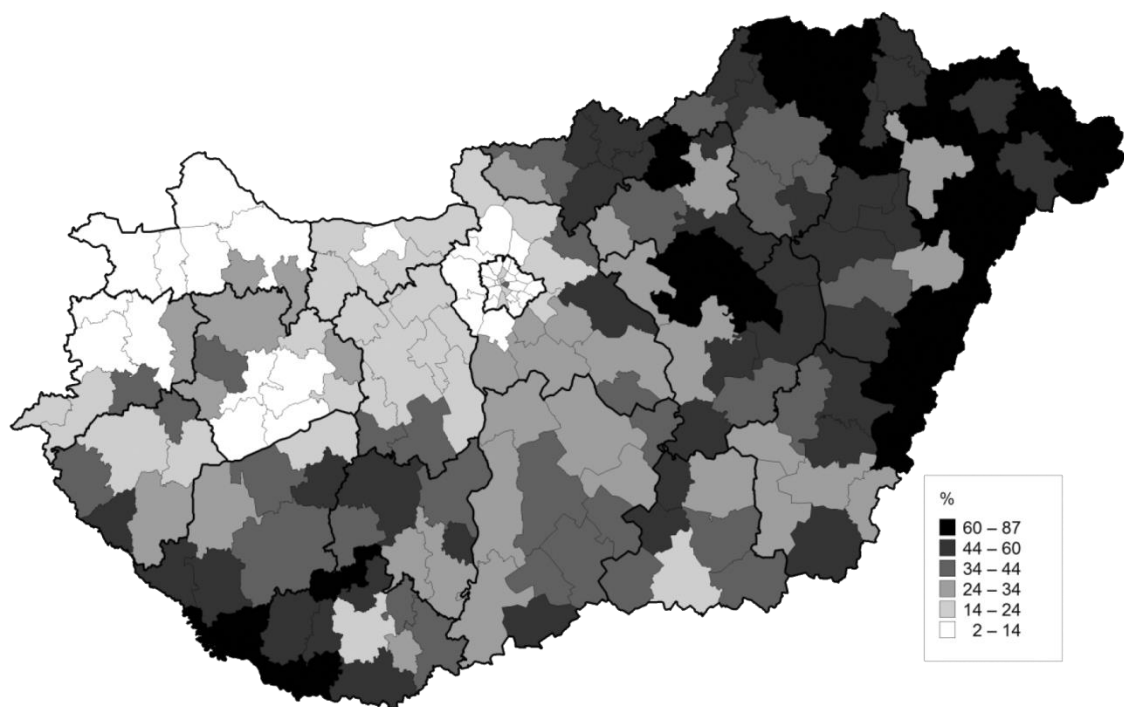
2.4.2. Hátrányos helyzetű tanulók

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikere vagy kudarca egyike azoknak a nagy társadalmi folyamatoknak, amelyekre különös figyelem irányul. A hátrányos – és különösen – a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül nagy számban kerülnek ki a korai iskolaelhagyók. Magyarországon korábban az európai uniós átlagnál jobbak voltak a lemorzsolódási adatok, de a többi tagállam gyors ütemben javítja iskolázottsági mutatóit, míg nálunk romlik a korai iskolaelhagyási mutató (Mártonfi 2014).

Hazai szakembereink (Forray 1982, 1993, 2005; Forray-Kozma 1986, 1999b, 2011; Forray – Híves 2003, 2009) már több évtizede foglalkoznak az 'oktatásökológiával'.¹⁰² Híves (2015) A hátrányos helyzet területi aspektusai című tanulmányában a következőket emeli ki a téma fontosságát hangsúlyozva: „Az elmúlt évtizedekben Magyarországon jelentősen nőttek a területi különbségek, és jól körülhatárolható leszakadó térségek rajzolódtak ki, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen

¹⁰² (A területi adottságok és lehetőségek hogyan befolyásolják az adott területre jellemző oktatást: szervezetség, folyamatok, eredményesség, stb. területen.)

rosszabbak, mint a gazdagabb, szerencsésebb térségekben. A 90-es években a gazdaság jelentős leépülése is új területi folyamatokat indított el, előtérbe kerültek a települési hátrányok. A termelésesökkenítés nagyfokú szervezeti átalakulást vont maga után. A gazdasági visszaesés (amelyet a beruházások összezsugorodása kísért), a gazdasági válság és ennek következményei – a munkanélküliség, az elszegényedés, az ingatlanok értékvesztése – egész körzetekben jelentkeztek átlagon felüli mértékben, s válságrégiók alakultak ki. Ezeknek a körzeteknek egy része a nehézipari jelleg miatt korábban az ország fejlett területei közé tartoztak. A legsúlyosabb munkanélküliség és az elszegényesedés azonban a már ezelőtt is nehézsorsú régiókat sújtotta. Ezekben a falusi régiókban a korábbi foglalkoztatás minden eleme összezsugorodott, a beruházások visszaestek (Forray–Híves 2003). A kilencvenes években kialakult helyzet azóta sem javult, sőt az Ecostat kutatásai alapján inkább növekedtek a területi különbségek (Perger 2009).” (Híves 2015)



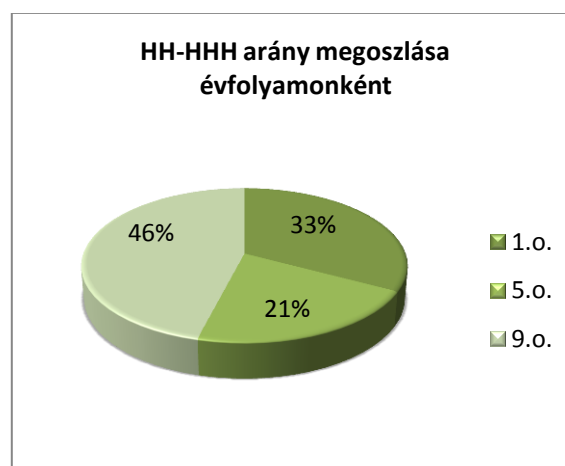
19. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása (Forrás: Híves 2015)

Amint láthatjuk, a hátrányos helyzetű tanulók területi eloszlása az ország területén egyenlőtlen. Az ország észak-keleti – délnyugati tengelye mentén különösen magas a

hátrányos helyzetű tanulók aránya, míg az észak-nyugati országrészben, illetve Budapest és vonzáskörzetében alacsony ez az arány.

A területi megoszlás mellett oktatásunk szelektív jellegét mutatja az is, hogy mely iskolatípusokban, milyen arányú a hátrányos helyzetű tanulók jelenléte. A HH-tanulók aránya a szakiskolákban a legmagasabb (19%), az általános iskolákban és óvodákban egyaránt 17%, a gimnáziumokban pedig csupán 4,3%. A halmozottan hátrányos tanulók aránya szerint is hasonló a különböző iskolatípusok sorrendje: míg a szakiskolákban és az általános iskolákban minden 10-dik tanuló HHH, addig a gimnáziumokban csupán minden 100-dik. A hátrányos helyzetű tanulók arányában nagy területi különbségek figyelhetők meg. Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön a legrosszabb a helyzet, ahol a HH-arány az országos átlag közel kétszerese (29, illetve 28%). Ezzel szemben Közép-Magyarországon és Nyugat-Dunántúlon az országos átlag felét sem éri el (5,9, illetve 6,5%). A HHH-arány tekintetében is hasonló a régiók rangsora, csak az eltérések még szélsőségesebbek. Míg Közép-Magyarországon 2% alatti a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, addig Észak-Magyarországon 19%, azaz majdnem minden 5. tanulónak családi körülményei, szociális helyzete miatt az átlagnál több nehézséggel kell megküzdenie.”(KSH 2015)

A bemutatni kívánt vizsgálatban részt vevő tanulók (teljes minta) fele hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű a gyermekvédelmi törvény szempontjai alapján (az iskolai nyilvántartások alapján).



20. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók százalékos aránya a vizsgálati mintában

Az első évfolyamon tanulók közül 33% (57 fő) volt a hátrányos helyzetűek aránya, az ötödik évfolyamon 21% (37 fő), a kilencedik évfolyam esetében pedig 46% (80 fő) tartozott ebbe a kategóriába.

Érdekesebb eredményt kapunk, ha tanulócsoportonként nézzük meg ezeket az arányokat: Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjában 45% felett volt a hátrányos helyzetbe történő besorolás, míg a kontroll csoport esetében ez 13% volt.

2.4.3. A szülők gazdasági aktivitása

Mind a hazai, mind a nemzetközi felmérések igazolják, hogy meghatározó a tanulók iskolai sikerességében a család szociális-gazdasági–kulturális háttere. A hazai kompetenciamérés (OKM CSH – index) és a nemzetközi PISA mérés (ESCS- index) hasonló kritériumok mentén méri az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggést. Mindkét mérőeszköz a családok szocio-ökonómiai és szociokulturális hátterének elemeit használja mutatóként.

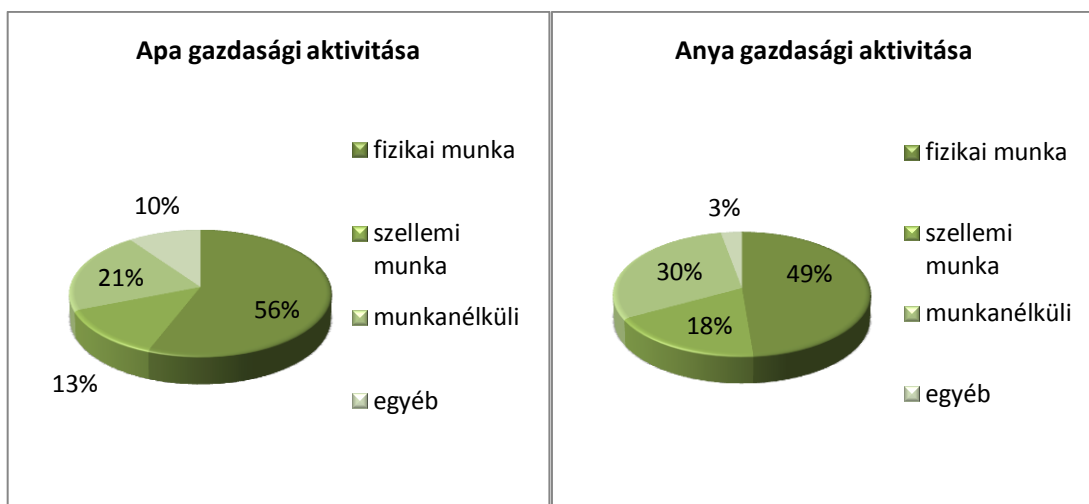
OKM CSH-index	PISA ESCS-index
Apa iskolai végzettsége	A szülők foglalkoztatási státusza
Anya iskolai végzettsége	A szülők legmagasabb iskolai végzettsége
Található-e a család birtokában legalább egy számítógép	A család által birtokolt kulturális javak
Van-e a diáknak saját könyve	Az otthon elérhető oktatási erőforrások és eszközök
Az otthon található könyvek száma	Az otthon található könyvek száma
2013-tól: halmozottan hátrányos státuszú tanulók	A család gazdasági helyzete

21. ábra: Az OKM és a PISA méréseknél használt mutatók

A hazai kompetenciamérés a tanulói képességekben mutatkozó különbségek 19-29%-át megmagyarázza 2014-ben a családi háttér befolyásával.

A PISA mérés a tanulói képességekben mutatkozó különbségek 31,6%-át megmagyarázza 2012-ben (OECD-átlag: 20,7%) a családokban megjelenő szociális – gazdasági – kulturális különbségek hatásával. (Ostorics 2015)

A bemutatni kívánt vizsgálati minta leképezi az országos adatokat. A nyugat-dunántúli tanulók szülei nagyobb arányban tartoznak az aktív keresők közé, mint az alföldi tanulók szülei. A munkanélküli vagy alkalmi munkából élő szülők aránya magasabb az Alföldön élő tanulók esetében, mint a Nyugat-Dunántúlon élő tanulóknál.



22. ábra: A vizsgálatban résztvevő tanulók szüleinek gazdasági aktivitása

A vizsgálat során külön vizsgáltuk az apa és az anya gazdasági aktivitását és annak a nyelvi változókra gyakorolt hatását. A jelen kutatásban résztvevő tanulók szülei 67-69%-ban aktív keresők, azonban az anyák között magasabb a munkanélküliség aránya. Az anyák magasabb százalékban végeznek szellemi munkát, mint az apák. Az apáknál relatíve nagyobb az egyéb kategóriába esők száma.

2.4.4. Testvérek száma

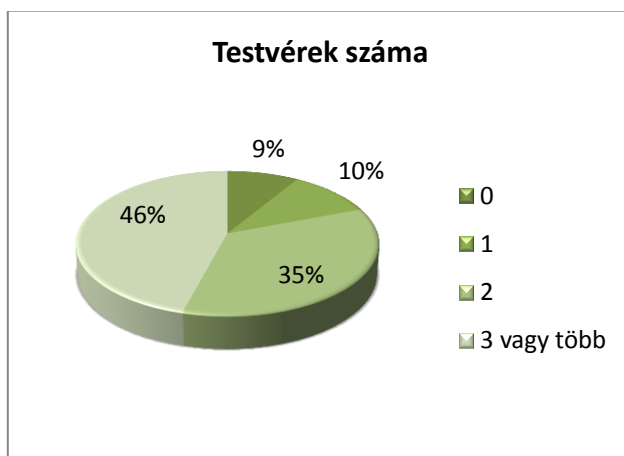
A családok szocioökonómiai státuszát az is befolyásolja, hogy a szülők hány gyermeket tartanak el. A kutatásban a testvérek száma elsősorban, mint független változó, a család gazdasági státuszához tartozó mutatóként jelenik meg. Másodsorban érdekes lehet a testvérek számát úgy is tekinteni, mint a nyelvi környezet egy befolyásoló tényezőjét. A gyermeknyelvi kutatások során többek között vizsgálták, hogy befolyásolja-e a gyermek

nyelvi fejlődését a testvérek száma, illetve az a tény, hogy hányadik gyermekként született az adott családba.

Egy Zürichben készült kutatás (Largo 1987) a következőket állítja: „A vizsgálatunkban a születési sorrend kortól függő különbségeket mutat a gyermek-család interakció tekintetében. Az első 3 év során, az elsőszülöttek a legtöbb nyelvfejlődési mérföldkövet előbb érték el, míg a harmadikként vagy később (negyedikként, ötödikként, stb.) születettek fejlettebbek voltak a nyelvi képességek terén, mint a másodsülöttek. (...) Öt éves korban a másodiknak, és különösképp a harmadiknak születettek jobban teljesítettek (egy nyelvfejlődési teszten) mint az elsőszülöttek, amely talán összefüggésbe hozható a testvéri és kortársi kapcsolatok növekedésének/nagyobb számának (pozitív) hatásával a nyelvi fejlődésre az óvodáskor folyamán.”(Largo 1987)

Ennek a megállapításnak némileg ellent mond Hoff-Gingsberg 1998-ban készült felmérése. Eredményeik alapján éppen az elsőszülöttek mutattak jobb képességeket a lexikális (szókincs) és grammatikai fejlődésben, mint a később születettek, viszont a később születettek fejlettebbek a társalgási képességek terén. (Hoff-Gingsberg 1998).

Jelen kutatásban nem áll módunkban, hogy a születési rangsor alapján is vizsgáljuk a tanulók nyelvi képességeit. A vizsgálatban arra vállalkoztunk, hogy a testvérek számának változása (több – vagy kevesebb testvér jelenléte a családban) hogyan hat a tanulók szóbeli szövegalkotása során kiemelt nyelvi változók terén nyújtott teljesítmények alakulására.



23. ábra: A vizsgálatban résztvevő tanulók aránya a testvérek száma alapján

A fenti ábrán azt láthatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók hány testvérrel élnek együtt egy családban. Azaz a 0 azt jelenti, hogy egyedüli a gyermek, az 1-es egy testvért, azaz a család számára két gyermeket jelent. A 2-es két testvért, azaz a család számára három gyermeket jelent, a 3-as a három vagy több testvér meglétét jelenti, azaz a család legalább négy vagy több gyermeket nevel.

A teljes vizsgálati mintát nézve a legtöbb esetben a három vagy több gyermeket nevelő családok vannak jelen a legnagyobb arányban (46%+ 35%=81%). Őket követik a két gyermeket nevelő családok (10%), valamint az egy gyermeket nevelő családok (9%).

A vizsgálati mintában tehát jellemzően a három vagy több gyermeket nevelő családok vannak jelen. Ez a gyermekvállalás egyaránt jellemző az értelmiségi és a fizikai munkát végző szülőkre, családokra is.

2.4.5. A tanulók neme

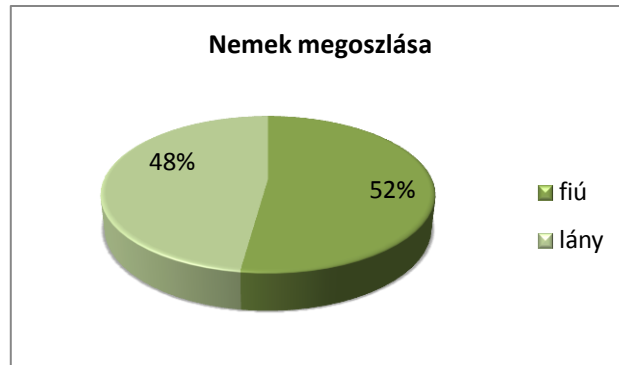
A vizsgálati minta lehetőséget ad arra, hogy a nemek teljesítményét összehasonlítsuk.

Az OFI 2009-ben kiadott tanulmánya az 'Oktatás és a nemek közötti egyenlőség' címet viselte. Ennek alfejezeteként jelent meg a 'Minőségi oktatás minden fiatalnak: kihívások, trendek és prioritások' című rész, mely összefoglalja a 2009-ig történt folyamatokat, mely az oktatáson belül a nemek közötti különbségek megszüntetésére irányult. Az első részben összefoglalják, hogy a nemek között kialakult különbségeknek milyen történelmi háttere van, konklúzióként pedig megállapítják, hogy valamilyen mértékű egyenlőtlenség a mai napig tapasztalható a két nem oktatása terén.

„A két nem között történetileg különféle okokból alakultak ki az egyenlőtlenségek, és valamilyen formában (anyagi helyzet, hatalom, presztízs stb.), illetve mértékben máig fennmaradtak. A modern társadalmakban az oktatási egyenlőtlenségek területén a legnagyobb mértékű a lányok hátrányainak a csökkenése, sőt az OECD országokban a trendek megfordulása tapasztalható. Az utóbbi évtizedekben kétféle változási irány is megfigyelhető. Egyrészt növekszik a lányok iskolázottsági szintje, másrészt az alapvető képességek és kompetenciák terén is javul a lányok relatív (a fiúkhoz viszonyított) teljesítménye. Ezek a tendenciák Magyarországon is megfigyelhetőek.”¹⁰³

¹⁰³ <http://ofi.hu/tudastar/2-minosegi-oktatas/2-1-oktatas-nemek>

Az eredmények feldolgozásakor összehasonlítottuk évfolyamonként és tanulócsoportonként is a lányok és a fiúk beszédprodukciónak mennyiségi és minőségi mutatók mentén elért teljesítményeit.



24. ábra: A vizsgálatban résztvevő tanulók nemenkénti aránya

A teljes vizsgálati mintában a nemek aránya közel kiegyenlített, de az egyes csoportokon és évfolyamokon belül vannak aránytalanságok. Ez a fiúk nagyobb arányú jelenlétét jelenti a TA1 és TA2 csoport esetében.

3. Az eredmények bemutatása

3.1. A tanulói szövegek lexikális felépítése

A spontán szövegalkotás során felhasznált szavak mennyiségi és minőségi elemzése fontos információkat nyújthat az egyén szókincsének gazdagságáról¹⁰⁴, az egyén nyelvi ismereteiről, nyelvi komplexitásáról. Egy szöveg megalkotásához felhasznált szavak mennyiségét és összetételét számos külső tényező befolyásolhatja. Ilyen külső tényező lehet többek között a beszéd célja, a téma érdekessége, vagy az, hogy a beszédpartner személye mennyire motiválja a beszélő szándékot. A megnyilatkozások minőségi és mennyiségi mutatóit befolyásolhatja, hogy az adott témában a beszélő milyen metakognitív tudással rendelkezik. Fontos befolyásoló tényező továbbá az is, hogy a beszédhelyzet egy oldott hangulatú esemény, vagy valamely (vagy mindkét) beszélő részéről inkább szorongást vált ki. A beszédprodukciónak mennyiségi és minőségi jellemzőit befolyásolhatja még a beszélő habitusa, a kulturális ismeretei, szokásai, valamint jelentős befolyásoló tényező a beszélő életkora is.

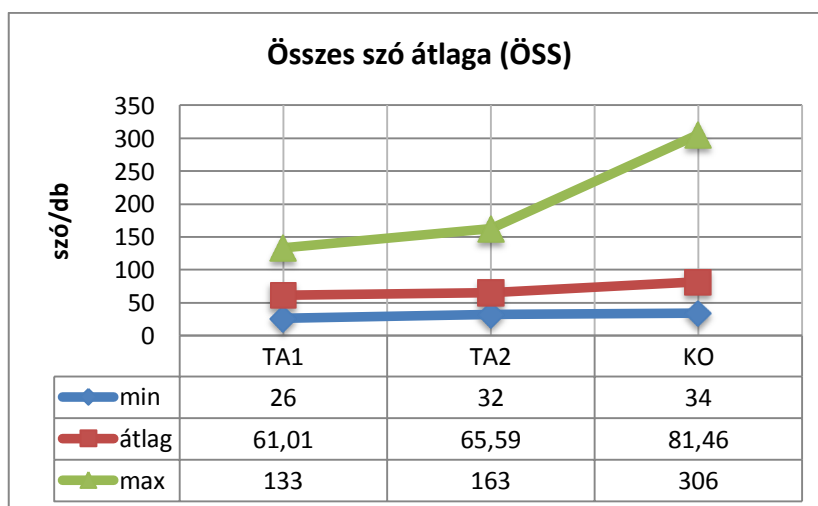
Az eredményeket bemutató fejezetekben a három vizsgálati csoporthoz (TA1, TA2, KO) tartozó 1-5-9. osztályos tanulók beszédének lexikális szintű elemzésén keresztül pontosabb képet szeretnék adni a csoportokra, valamint az évfolyamokra jellemző szókincsgazdagságra, a szókészlet tulajdonságaira vonatkozóan. További sajátos

¹⁰⁴ A mentális lexikon aktiválása, illetve a lexikális hozzáférés folyamata a beszédprodukciónak szükséges nyelvi és beszédjel keresését és megtalálását, illetőleg a szándékolt közléshez szükséges lexéma előhívását jelenti. Levelt (1989) hierarchikus modellje a következő szintekben képzelel el a szóprodukciónak: fogalmi előkészítés, lexikai válogatás, morfológiai, fonológiai és fonetikai kódolás, és végül az artikuláció. A spontán beszédben aktivált szavak kvantitatív és kvalitatív elemzése a mentális lexikonhoz való hozzáféréstől, az egyén szókincsének nagyságáról nyújthat információkat. Egy hangzó szöveg megalkotásához felhasznált lexémák mennyiségét és minőségét számos tényező befolyásolja, például a beszéd célja, a beszédtema, a beszédpartnerek, a beszélő habitusa, nyelvhasználati szokásai, ismeretei, szókincsének nagysága, a szorongás mértéke. Az életkor is befolyásoló tényező, ugyanis a mentális lexikon kiépülése az anyanyelv-elsajátításhoz kötődik, a tárolt egységek és az előhívási folyamatok pedig bizonyos változásokon mennek keresztül az élet különböző szakaszaiban (például gyermekkorban, időskorban). A fejezet célja a 6–14 éves gyermekek spontán beszédében megjelenő szavak elemzésén keresztül közelebb jutni a mentális lexikon kiépülésében mutatkozó életkori változások megismeréséhez, a szókincs és a szóhasználat életkor-specifikus vonásainak feltárásához. (Neuberger 2014:112)

csoportjellemzőket is keresek akkor, amikor a független háttérváltozók nyelvi elemekre gyakorolt hatása is beemelésre került a vizsgálatba.

3.1.1. A szöveg megalkotásához felhasznált szavak száma (ÖSS)

A vizsgálat során rögzített tanulói szövegekben összesen 23472 db szó szerepelt, melyek közel egyenlő mértékben oszlottak meg a vizsgált csoportok (TA1, TA2, KO) között. Az évfolyamok esetében (1. -5- 9.) a kilencedik évfolyamra jelentős mennyiségi növekedést konstatálhattunk. A szövegek megalkotásához felhasznált legkevesebb szó 26 db, a legtöbb felhasznált szó 306 db volt. Ezek a mennyiségi adatok azonban csak tájékoztató jellegűek, hiszen az egyes csoportokba vagy az egyes évfolyamokba eltérő számú tanuló tartozott. Objektívebb összehasonlításra kerülhet sor, ha az egyes csoportok, illetve az egyes évfolyamok átlag teljesítményeit vesszük figyelembe.

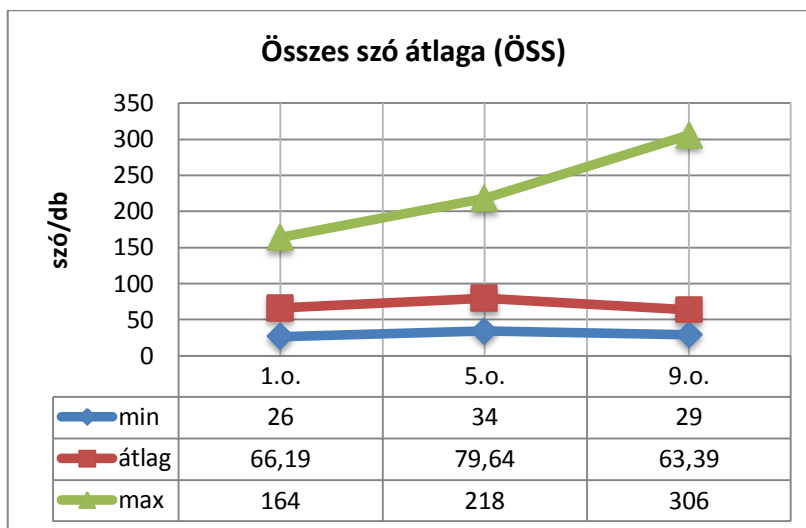


1. diagram: A szövegalkotáshoz felhasznált szavak (ÖSS) számának átlaga a *tanulói csoportok* összesített eredményei alapján

A *csoportok teljesítményeit* vizsgálva láthatjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjainak (TA1-TA2) szövegeiben találtuk átlagosan a legkevesebb szót (61,01db – 65,59db). A két csoport közötti eltérés azonban nem jelentős (4,58 db szó). A kontroll csoport (81,46 db) és a másik két csoport (TA1, TA2) átlagát (63,3 db) összehasonlítva ez a különbség azonban már számottevő mértékűvé válik (18,16 db).

A határértékeket vizsgálva, a *minimum értékek* esetében a TA2 (32db) és a KO csoport (34db) tanulói hasonló értékekkel szerepelnek, míg a TA1 csoport tanulói között volt

az, aki a teljes mintát alapul véve a legkevesebb szóból álló szöveget alkotta (26db). A *maximum értékeknél* a csoportok viszonya megváltozik. Ebben az esetben a TA1 és TA2 csoport teljesítménye hoz hasonló eredményeket (133db-163db), a KO csoportban a legtöbb szóból álló szöveghez kétszer annyi szót használt fel az adott tanuló (306db), mint a TA1-TA2 csoportok legjobbjai. A minimum és maximum értékek jól mutatják a csoportokon belüli egyéni teljesítmények közötti eltérések mértékét. Mindhárom csoport esetében nagy egyéni eltéréseket rögzítettünk, de a legnagyobb egyéni eltéréseket a KO csoport esetén tapasztaltuk. (TA1 csoporton belül 107db szó; TA2 csoporton belül 131db szó; KO csoporton belül 272db szó volt a különbség a legkevesebb és legtöbb szót tartalmazó szöveg között).

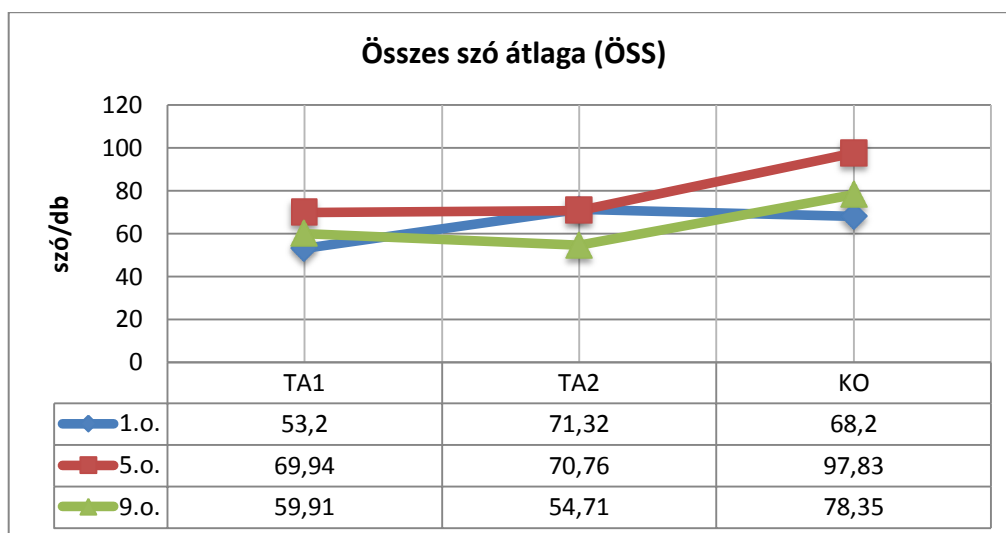


2. diagram: A szövegalkotáshoz felhasznált szavak (ÖSS) számának átlaga az *évfolyamok* összesített eredményei alapján

Az évfolyamok összevont eredményeinek elemzése alapján elmondható, hogy *átlagban* a legtöbb szóból álló szövegeket az ötödik évfolyamos tanulók alkották (79,64db). Kilencedik osztályra egy jelentős mennyiségi visszaesést tapasztaltunk (63,39db). Ennek oka lehet, hogy a kilencedikesek már kevésbé voltak motiváltak a feladat megoldására, másrészt kevesebb kötőszó, illetve töltelékszó szerepelt a szóbeli szövegekben. Az erőteljes mennyiségi csökkenés lehetséges okaként szerepelhet az is, hogy a kilencedikesek lényegre törőbb, összefoglaló jellegű szövegeket alkottak.

A határértékek elemzése alapján is azt tapasztaltuk, hogy minden évfolyamra jellemző a nagy egyéni teljesítménybeli eltérés. Az egyéni eltérések mértéke az évfolyamok növekedésével párhuzamosan növekszik (1.o. -138db; 5.o. – 184db; 9.o. – 175db szónyi különbség volt a legkevesebb és a legtöbb szóból álló szövegben). A szövegekhez

felhasznált legkevesebb szó (1.o. – 26db; 9.o. 29db) és a szövegek megalkotásához felhasznált szavak átlaga (1.o. – 66,19db; 9.o. – 63,39db) az első és kilencedik évfolyamon hasonló. A felső határérték azonban az iskolai évek előre haladtával egyre emelkedik (1.o. -164db; 5.o. – 218db; 9.o. – 306db).¹⁰⁵



3. diagram: A szövegalkotáshoz felhasznált szavak (ÖSS) számának mennyiségi megoszlása a tanulói csoportok évfolyamokra bontott összesített eredményei alapján

A *tanulócsoportok évfolyamokra* bontott eredményeit elemezve láthatjuk, hogy a minimum értékek csoportokon belül, évfolyamoktól függetlenül hasonlóak, nagy eltérések nem voltak. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjainak (TA1-TA2) minimum és maximum értékei hasonlóak. Azonban addig, míg az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében a felső határok növekedést mutatnak, addig az ép intellektusú, hátrányos helyzetű tanulók csoportja (TA2) esetében fokozatos csökkenést tapasztalhatunk.

A kontroll csoportnál (KO) a minimum értékek nem sokban különböznek, mint az előző két csoport esetében, azonban a maximum értékek nagyobb ütemű növekedést mutatnak. A minimum és maximum értékek közötti különbségek alapján a csoportok közül a kontroll csoport tagjai produkálták a legnagyobb egyéni eltéréseket.

Az *enyhén értelmi fogyatékos* (TA1) tanulók szövegalkotáshoz felhasznált szavak száma, mint nyelvi változó (ÖSS) átlagának változása alapján feltételezhetjük, hogy a

¹⁰⁵ Bővebben 8. táblázat (melléklet)

tanulók szókincse az iskolai évek alatt folyamatosan növekszik, kiugróan az alsó évfolyam 4 éve alatt, mely az ötödik évfolyamra csúcsosodik ki.

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulónál (TA2) azt tapasztaltuk, hogy sem az első négy évben, sem a felső tagozat négy évében nincs számottevő mértékű szókincsbővülés, ennél a csoportnál elmarad az ötödik év kiugró teljesítménye is. A *kontroll csoport* esetében (KO) hasonló tendenciákat figyelhetünk meg, mint az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) csoportnál, azaz a tanulók szókincse folyamatosan bővül, kiugró teljesítményt ötödik évfolyamon tapasztalhatunk.

Mindhárom csoport esetében elmondható, hogy kilencedik évfolyamra eltérő mértékű csökkenést figyelhetünk meg a szövegek alkotásához felhasznált szavak átlagában.

A szövegek megalkotásához használt szavak számának mennyiségi alakulását eddig két független változó függvényében vizsgáltuk, a *tanulói csoportok* (TA1, TA2, KO), illetve *évfolyamonkénti* bontásban. A minta statisztikai elemzése páronkénti összehasonlításban mutatja a csoportok és az évfolyamok közötti teljesítménykülönbségeket.

Dependent Variable		Mean	Sig.			Mean	Sig.	
		Difference				Diff.		
A szövegben előforduló összes szó száma (ÖSS)	1. o.	5. o.	-13,450*	0,006	TA1	TA2	-3,668	1,000
		9. o.	2,802	1,000		KO	-19,794*	0,000
	5. o.	1. o.	13,450*	0,006	TA2	TA1	3,668	1,000
		9. o.	16,252*	0,000		KO	-16,126*	0,000
	9. o.	1. o.	-2,802	1,000	KO	TA1	19,794*	0,000
		5. o.	-16,252*	0,000		TA2	16,126*	0,000

6. táblázat: A szövegalkotáshoz felhasznált szó szám (ÖSS) középértékeinek összehasonlítása (Bonferini post hoc test)

A tanulók által szóban alkotott szövegekben található szavak száma (ÖSS), mint függő változóra, általánosan jellemző, hogy szignifikáns különbség van az első és ötödik évfolyamok teljesítménye között, az ötödik évfolyam javára. Az első és kilencedik évfolyamon tanulók teljesítménye között a statisztikai elemzés nem talált számottevő különbséget. Ha a *tanulói csoportok* átlagteljesítményét hasonlítjuk össze páronként,

akkor egyértelműen látszik, hogy a kontroll csoport (KO) teljesítménye jobb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye. Azonban a TA1 és TA2 csoportjainak eredményeit összevetve nem találunk jelentős különbséget a szövegalkotáshoz használt szavak számának mennyiségében.

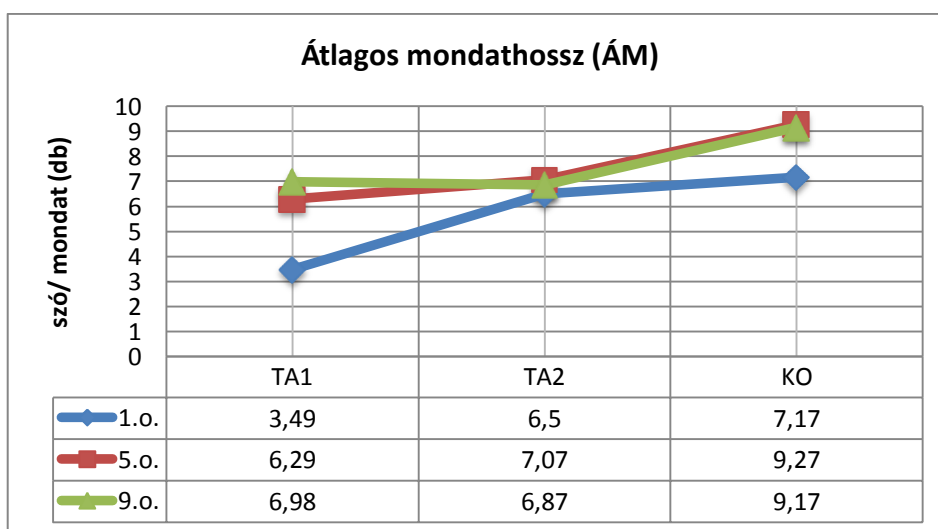
Tehát évfolyam szinten az ötödik osztályos tanulók szövegei álltak a legtöbb szóból, míg a tanulói csoportok közül a kontroll csoportba (KO) tartozó tanulók használták a legtöbb szót szövegeik megalkotásához.

A TA1 és TA2 csoportok teljesítménye között tehát nem találtunk szignifikáns mennyiségi különbséget a szövegalkotáshoz felhasznált szavak száma alapján. Azaz az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, de szociális háttere miatt tartós, súlyos tanulási problémával küzdő tanulók (TA2) szövegalkotáshoz használt szószámának mennyiségi alapú összehasonlítása alapján a két csoport teljesítménye nagy hasonlóságot mutat.

Ebben az alfejezetben a szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált szavak mennyiségi elemzését végeztem el (ÖSS). Azaz a szavakat a szöveg egészét figyelembe véve vettük mennyiségi elemzés alá. A következő alfejezetben mondatszinten vizsgáljuk meg a mennyiségi mutatókat.

3.1.2. Az átlagos mondathossz vizsgálata (ÁM)

Minden évfolyam és csoport esetében vizsgáltam az átlagos mondathosszúságot (ÁM), azaz, hogy egy mondat hány közléségségből áll. A mondatalkotáshoz felhasznált szavak száma és minősége alapján következtethetünk a gyermekek szókinccsgazdagságára. Az általános mondathosszúság (ÁM) értéke a mennyiségi változások mutatója.



4. diagram: Az átlagos mondathosszúság (ÁM) csoportonként évfolyamokra bontva

Az általános mondathosszúság (ÁM), azaz a *mondatok alkotásához* felhasznált szószám átlagának csoportonkénti összehasonlítása alapján a mondatok megalkotásához a legkevesebb szót (1,47db) az enyhén értelmi fogyatékos tanulók használták (TA1). Nem sokkal több az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyenge teljesítményt nyújtó csoport (TA2) által felhasznált minimum érték (1,83db). Míg a kontroll csoport (KO) tagjainál ez a minimum érték 4 db szót jelent átlagban. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulóknál (TA1, TA2) előfordultak egyszavas mondatok, azonban az egyszavas mondatok megjelenése az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) első osztályos tanulók mondatalkotásaiban volt a legmagasabb arányú.

A két csoport (TA1-TA2) kilencedik évfolyamra hasonló átlagot produkált mondat szinten a felhasznált szavak átlagát tekintve. Azonban az enyhén értelmi fogyatékosok (TA1) mondatalkotáshoz felhasznált szavainak átlaga évfolyamonként folyamatos növekedést mutat. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő

tanulók csoportjánál (TA2) jelentős mértékű fejlődési folyamat nem mutatható ki, a különböző évfolyamok közötti teljesítményben nincs szignifikáns különbség.

A kontroll csoportnál (KO) kiemelkedő az alsó tagozat fejlesztő hatása, mely az ötödik évfolyamon csúcsosodik ki, a felső tagozatban azonban már nem tapasztalható jelentős mértékű változás a mondatalkotáshoz felhasznált szavak átlagát tekintve.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és az ép intellektusú. hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA1-TA2) kilencedik évfolyamon érik el azt a szintet, ami a kontroll csoport (KO) első osztályos szintje közelében áll. Ez az elmaradás (mely *kilenc éves* lemaradást jelent jelen adatok alapján!) különösen fájó az ép intellektusú, de rossz szociális háttérből érkező tanulók (TA2) esetében, mert az ő esetükben az első osztály bemeneti eredményei a kontroll csoport (KO) eredményeivel majdnem megegyeznek. Azonban az általános iskolai évek alatt számottevő fejlődést kizárólag *csak ebben a csoportban (TA2) nem tapasztalhattunk.*

A mondatalkotáshoz felhasznált szavak mennyiségi elemzését statisztikai programmal is elvégeztük. A Bonferini post hoc test elvégzése után kapott eredmények megerősítették a fentebb megfogalmazott gondolatokat.

Az általános mondathossz (ÁM) középértékének páronkénti vizsgálata (Bonferroni post hoc test) az első és ötödik, valamint az első és kilencedik évfolyam között is szignifikáns különbséget talált a mondatalkotáshoz felhasznált szavak átlaga alapján. Ugyanakkor az ötödik és kilencedik évfolyam mondatalkotáshoz felhasznált átlagai között már nem találtunk jelentős különbséget.

Dependent Variable		Mean Difference	Sig.			Mean Diff.	Sig.	
Az általános mondathosszúság (ÁM)	1. o.	5. o.	-1,5173*	0,000	TA1	TA2	-0,6353	0,084
		9. o.	-1,5685*	0,000		KO	-2,5110*	0,000
	5. o.	1. o.	1,5173*	0,000	TA2	TA1	0,6353	0,084
		9. o.	-0,0513	1,000		KO	-1,8758*	0,000
	9. o.	1. o.	1,5685*	0,000	KO	TA1	2,5110*	0,000
		5. o.	0,0513	1,000		TA2	1,8758*	0,000

7. táblázat: Az általános mondathosszúság (ÁM) középértékeinek összehasonlítása (Bonferroni post hoc test)

Az évfolyamok általános mondathossza (ÁM) átlagának statisztikai elemzése alapján elmondható, hogy az első és ötödik évfolyam között a mondatalkotáshoz felhasznált

szavak száma szignifikánsan növekedett. Az ötödik és kilencedik évfolyam között szignifikáns különbség nincs, azaz a felső tagozatban a tanulók mondatalkotáshoz felhasznált szógazdagsága jelentősen nem bővült.

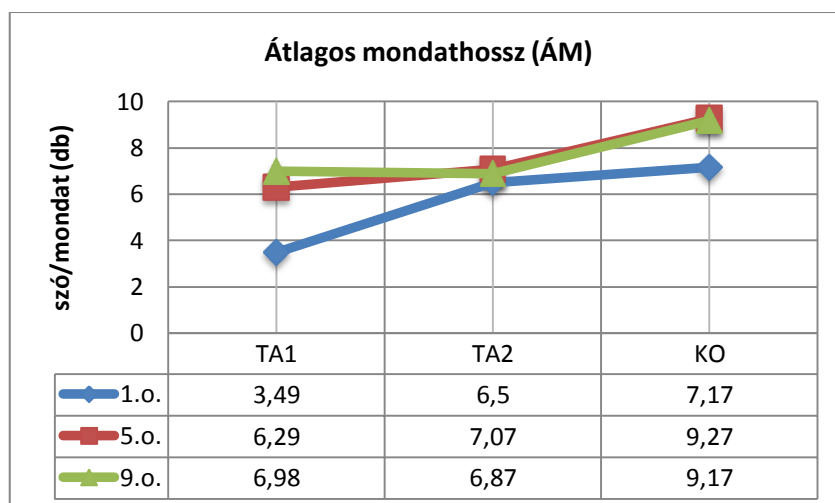
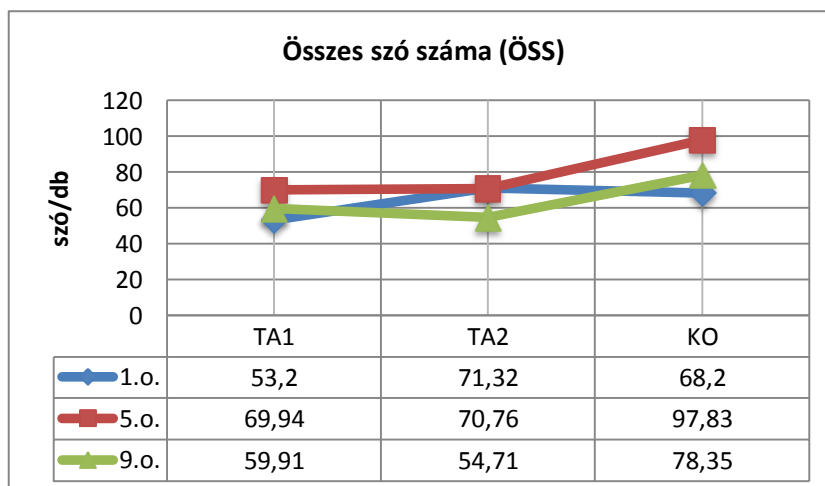
A *csoportok* teljesítményének összehasonlítása, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjai között (TA1-TA2), nem mutat szignifikáns különbséget a mondatalkotáshoz felhasznált szavak átlagában (ÁM). Ennek a két csoportnak a teljesítményét (TA1, TA2) a kontroll csoporttal (KO) összevetve azonban már szignifikáns teljesítménybeli különbséget találhatunk a kontroll csoport javára.

Az előző fejezetekben a tanulók által, képek alapján, szóban alkotott szövegek szószintű, mennyiségi elemzését végeztük el. Először szöveg szinten hasonlítottuk össze az évfolyamok, illetve a tanulócsoportok teljesítményeit. Azaz megnéztük, hogy az egyes évfolyamok, illetve a tanulócsoportok szóbeli szövegei átlagban hány szóból épültek fel (ÖSS). Vizsgáltuk azt is, hogy mennyi volt a legkevesebb, illetve a legtöbb szó, amiből szövegeiket felépítették a tanulók.

A következő fejezetben hasonló vizsgálatot végeztünk, de itt már mondatszintre vetítettük le a szavak számát, tehát azt néztük, hogy évfolyamonként, illetve tanulócsoportonként általában hány szó felhasználásával alkották meg a tanulók mondataikat (ÁM).

3.1.3. A szavak számának összehasonlítása mondat és szöveg szinten

Ebben a fejezetben összehasonlítjuk a szövegszintű és a mondat szintű mennyiségi elemzések eredményeit azzal a céllal, hogy találunk-e közös jellemzőket évfolyam- és tanulócsoport szinten a tanulói teljesítményekben.



5-6. diagram: A szövegalkotáshoz (ÖSS) felhasznált szavak és a mondatalkotáshoz (ÁM) felhasznált szavak átlaga

Amennyiben a szövegalkotáshoz használt összes szó (ÖSS) átlagának alakulását, valamint a mondatalkotáshoz használt szavak átlagának (ÁM) mennyiségi szempontú alakulását összehasonlítjuk, a *TA1* és a *KO* csoport esetében megegyező irányú mozgást tapasztalhatunk. Az ÖSS esetében ennél a két csoportnál fejlődést láthatunk az 1-9. évfolyamok által használt szókészletben, illetve mindkét csoportnál az ötödik osztályos

tanulók kiemelkedő eredménye után a kilencedik évfolyamra némi visszaesést tapasztalhatunk a felhasznált szavak számában. Az átlagos mondathossz (ÁM) értékek mozgásának vizsgálata is a TA1 és a KO csoportoknál mutat hasonlóságot. A tanulói szókincs, illetve a mennyiségi változásokból esetlegesen következtethető lexikális komplexitás ennél a két csoportnál bővülést mutat.

A TA2 csoport, azaz az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók teljesítménye az ÖSS értéket vizsgálva, egy jó kezdés után, az 1-9. évfolyamot összevetve, stagnáló állapotot mutat a szókincsbővülés területén. Itt nem jellemző az ötödik évfolyam kiugróan jó teljesítménye sem. Az egyetlen hasonlóság az előbbi két csoporttal az, hogy 9. évfolyamra itt is jelentős visszaesést láthatunk a szövegalkotáshoz felhasznált szavak mennyiségében.

A TA2 csoport átlagos mondathossz (ÁM) értékeinek alakulása szintén eltér a másik két csoport (TA1, KO) értékváltozásainak irányától és mennyiségétől. Jóval szerényebb és kisebb léptékű fejlődés tapasztalható mind a szókincsbővülés, mind a lexikai komplexitás mértékében.

Az eddig vizsgált két függő változó (ÖSS, ÁM) mennyiségi változásai arra engednek következtetni, hogy a három csoport közül a szegregált körülmények között tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép fejlődési ütemű, átlagos vagy jó szociális háttérrel rendelkező kontroll csoport (KO) tanulóinak nyelvi fejlődését tudja megfelelő szinten fejleszteni a jelenlegi közoktatás. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű és/vagy az átlagtól eltérő szociális-kulturális háttérből érkező tanulók szókincsbővülését, mondataik lexikai komplexitásának mértékét a jelen közoktatási rendszerben eltöltött 8 év nem tudta a kellő mértékben fejleszteni.

3.1.4. Tartalmas és funkcionális szavak arányának változása a tanulók beszédprodukciónak

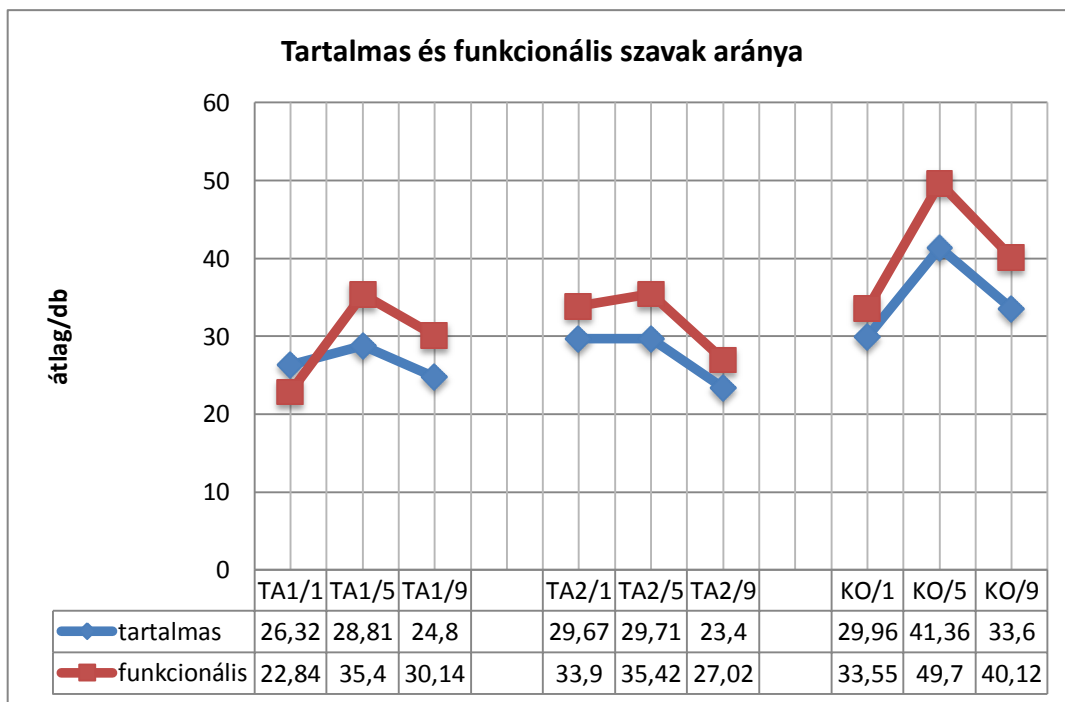
Ebben a fejezetben folytatódik a tanulói szövegek lexikális szintű vizsgálata. A tanulók szövegeit alkotó szavakat két nagy csoportba osztottam. Az egyik csoportot a tartalmas szavak alkotják (TSZ), azaz szófajlag a főnevek, igék, melléknevek és számnevek. A másik csoportba a funkcionális szavak tartoznak (FSZ), szófajlag a névelők, névutók, kötőszavak, névmások, ragok.

Jelen kutatás keretei között a tartalmas szavak vizsgálata egyrészt hozzásegíthet bennünket a közlésegységek komplexitásának vizsgálatához (MLU), mely a gyermekek nyelvi fejlettségéről adhat képet. Másrészt a vizsgálat részét képezi a tartalmas és funkcionális szavak arányának elemzése, mely adatokból a tanulói szókinés struktúrájával és gazdagságával kapcsolatos következtetéseket vonhatunk le.

Csoportok	Évfolyamok	Tartalmas szavak/db	Tartalmas szavak átlag/db	Funkcionális szavak/db	Funkcionális szavak átlag/db
TA1	1.	658	26,32	571	22,84
	5.	1066	28,81	1310	35,40
	9.	1662	24,80	2020	30,14
TA2	1.	1543	29,67	1763	33,90
	5.	624	29,71	744	35,42
	9.	983	23,40	1135	27,02
KO	1.	869	29,96	973	33,55
	5.	1241	41,36	1491	49,7
	9.	1344	33,6	1605	40,12

8. táblázat: A tanulók tartalmas és funkcionális szavainak száma és átlaga

A tanulói szövegekben található tartalmas és funkcionális szavak átlagának mennyiségi vizsgálata alapján a tanulói szövegekben a funkcionális szavak aránya minden csoportban és minden évfolyamon magasabb, mint a tartalmas szavak megjelenési aránya.



7. diagram. A tartalmas és funkcionális szavak aránya a tanulói szövegekben

Ettől a szabályszerűségtől az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) első évfolyamos tanulók eredményei térnek el. Ennek a csoportnak az esetében a tartalmas szavak magasabb aránya a mondatalkotáshoz felhasznált szavak alacsony átlagával (1,47 szó/mondat) magyarázható.

Példa egy első osztályos, enyhe értelmi fogyatékos tanuló szövegalkotásából:

K:

T: *Cicát meg egeret.*

K:

T: *Futtak.*

K:

T: *Belemegy az üvegbe.*

K:

T: *Belenéz.*

K:

T: *Egért nézi.*

K:

T: *Az egeret nézi.*

K:

T: *Kia akarja venni.*

K:

T: *Nem.*

K:

T: *Áll.*

Az enyhén értelmi fogyatékos, első osztályos tanulók esetében – a többi csoporthoz és évfolyamhoz viszonyítva – magas volt az egyszavas mondatok aránya. Az egyszavas mondatok általában egy szereplő (főnév) vagy egy cselekvés (ige) megnevezéséből álltak, mely szófajok a tartalmas szavak csoportjába tartoznak.

A másik két csoport esetében (TA2; KO) a funkcionális és a tartalmas szavak aránya sokkal kiegyenlítettebb volt, a funkcionális szavak kisarányú túlsúlya mellett.

Példa az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő (TA2), első osztályos tanuló szövegalkotásából:

T: *Mikor ment, talált az egér egy üveget. És abba belemászott. És akkor nézegette, nézegette, hogy hogy vegyem ki? Nyalogatta azt az üveget, és akkor is harapdálta, nem sikerült. Tette magát, hogy elment, de nem ment el, mert visszament. És akkor jöttek a egérnek a testvérei, és akkor kimásztatták, és akkor izé lett. És akkor elmentek, ő meg pont akkor ért oda, amikor már (ki)elmentek. S má nála volt a horgászbot, és már nem tudta, hogy izé. És már tudta előre, hogy má elmentek.¹⁰⁶*

Példa a kontroll csoport (KO) első osztályos tanulójának szövegalkotására:

T: *Volt egyszer egy kiséger, azt kergette a macska. Belemászott az üvegbe. A macska meglátta, hogy belemegy és próbálta kiszedni. A kiséger nem jött ki. A macska hozott egy nagy könyvet. Azzal sem tudta elérni. Nem ment bele a keze, a mancsa. Elment a macska. Jöttek az egér barátai, kiségitették. Elmentek. A macska hozott egy horgászbotot. Ki akarta fogni az egérkét, de rájött, hogy már nincsen az üvegbe az egér.*

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja (TA2) és a kontroll csoport (KO) tanulóinak szövegeire jellemző a hosszabb,

¹⁰⁶ A tanulók által alkotott szövegek úgy kerültek lejegyzésre, ahogy elhangoztak, tehát a gyermekek által elkövetett nyelvhelyességi és hangképzési hibákat nem korigáltam.

összetettebb szerkezetű mondatok jelenléte. Az ő szövegeik valóban önálló szövegalkotásként jöttek létre, általában a kérdező segítsége nélkül. Míg az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében, főleg első évfolyamon, önálló szövegről nem beszélhetünk, hiszen legtöbb esetben a kísérletvezető kérdéseire adott egyszavas válaszok jellemezték ezeknek a tanulóknak a teljesítményét.

A tanulói teljesítmények varianciaanalízis vizsgálata pontos képet adott arról, hogy milyen eredmények jellemezték az egyes évfolyamok illetve tanulócsoportok teljesítményét, illetve képet kaphattunk az évfolyamok, illetve csoportok közötti eltérések mértékéről is.

Dependent Variable			Tartalmas szavak		Funkcionális szavak	
			Mean Difference	Sig.	Mean Difference	Sig.
Tartalmas szavak és funkcionális szavak	1. o.	5. o.	-4,345	0,052	-9,120*	0,000
		9. o.	2,190	0,518	-0,748	1,000
	5. o.	1. o.	4,345	0,052	9,120*	0,000
		9. o.	6,535*	0,000	8,372*	0,001
	9. o.	1. o.	-2,190	0,518	0,748	1,000
		5. o.	-6,535*	0,000	-8,372*	0,001
	TA1	TA2	-1,143	1,000	-1,129	1,000
		KO	-8,641*	0,000	-10,891*	0,000
	TA2	TA1	1,143	1,000	1,429	1,000
		KO	-7,498*	0,000	-9,462*	0,000
	KO	TA1	8,641*	0,000	10,981*	0,000
		TA2	7,498*	0,000	9,462*	0,000

9. táblázat: Tartalmas szavak és funkcionális szavak összehasonlító elemzése (Bonferroni post hoc test)

A tartalmas és funkcionális szavak megjelenési arányainak *évfolyam szintű* statisztikai összehasonlítása alapján a szövegekben megjelenő tartalmas szavak (TSZ) aránya az első és ötödik évfolyamok, valamint az első és kilencedik évfolyamok átlagai között nem mutat szignifikáns különbséget. A statisztikai elemzés csak az 5-9. évfolyamok között mutatott szignifikáns eltérést a tartalmas szavak (TSZ) használatának arányában a kilencedik évfolyam javára. Azaz a kilencedik évfolyamon tanulók szövegeiben

jellemzően a legmagasabb a névelők, névutók, ragok és kötőszók jelenléte, mely utalhat a mondatok szerkezetének, illetve a szókapcsolatoknak az egyre összetettebbé válására. A tartalmas szavak (TSZ) átlagának *csoportonkénti* összehasonlítása azt mutatja, hogy a kontroll csoport (KO) tagjainak szövegeiben magasabb arányban fordulnak elő a főnevek, igék, melléknevek és számnevek, mint a másik két csoport tanulójának szövegeiben. A másik két tanulócsoport (TA1-TA2) között nincs szignifikáns különbség a szövegekben előforduló tartalmas szavak használatában. Azonban a TA1 és TA2 csoportok átlagai a kontroll csoport (KO) átlagaihoz képest jelentős, negatív irányú különbséget mutatnak.

A funkcionális szavaknál (FSZ) ettől eltérő jellemzőket láthatunk az elemzés alapján. Az *évfolyamok* összehasonlítása az első és ötödik évfolyam között pozitív irányú különbséget mutat, azaz a funkcionális szavak használatának aránya már az általános iskolák első négy éve alatt növekedett. Az első és kilencedik évfolyamos tanulók szövegeiben található funkcionális szavak használatának átlagai között szignifikáns különbség nincs, de a kilencedik évfolyam szövegeiben magasabb arányú a funkcionális szavak aránya. A funkcionális szavak használati arányánál is jellemző, hogy az ötödik évfolyamos tanulók szövegeiben a legmagasabb az ebbe a csoportba tartozó szavak megjelenési aránya, ettől elmarad az első és kilencedik évfolyam szövegeiben található funkcionális szavak számának megjelenési aránya.

A *tanulócsoportok* funkcionális szóhasználatának összehasonlítása (FSZ) hasonló eredményt hozott, mint amit a tartalmas szavak (TSZ) vizsgálatánál tapasztaltam. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjainak (TA1, TA2) szóbeli szövegeiben a funkcionális szavak száma elmarad a kontroll csoport (KO) teljesítményéhez képest. A két csoport (TA1; TA2) között szignifikáns különbség nincs, de az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) szövegeiben valamivel nagyobb arányban fordulnak elő a funkcionális szavak közé tartozó szófajok alá besorolható szavak. A kontroll csoport (KO) szövegeiben található funkcionális szavak száma jóval meghaladja mind az enyhén értelmi fogyatékos (TA1), mind az ép intellektusú, de szociális háttere miatt súlyos tanulási problémával küzdő tanulók (TA2) teljesítményét.

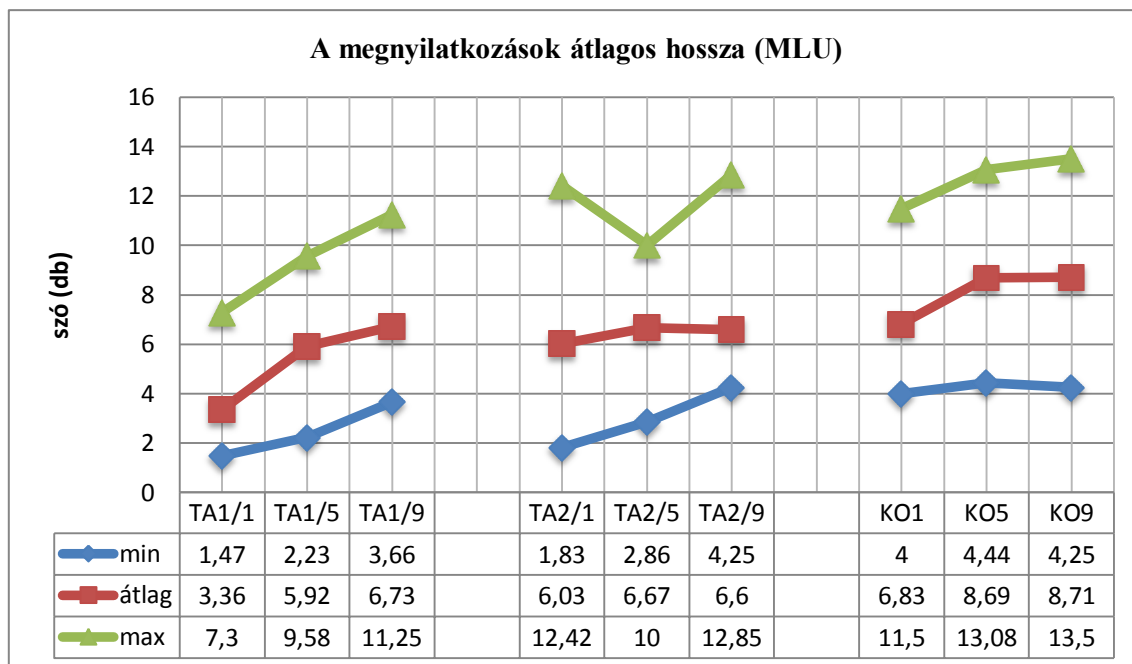
3.1.5. Megnyilatkozások átlagos hossza (Mean Length of Utterance (MLU-érték)) változásainak vizsgálata

A gyermeki beszédprodukciók elemzésekor elfogadott módszer az ún. MLU-szám¹⁰⁷ (mondat/megnyilatkozás/kommunikációs egység hosszának megítélése) alapján történő elemzés. A hazai és nemzetközi vizsgálatok (Brown 1973, Laczkó 2011) alátámasztották, hogy erős korreláció áll fent az életkor és a megnyilatkozások hosszának változása között. Vagyis az életkor növekedésével egyre hosszabb és összetettebb mondatokat képesek a gyermekek alkotni, mely összetettség utalhat a gondolkodási folyamatok komplexebbé válására is. Ez az elemzési mód pontosabb képet ad a tanulói beszédprodukciók hosszáról és fejlettségi szintjéről, mint az előző fejezetben bemutatott általános mondathossz (ÁM) érték. Míg az átlagos mondathossz (ÁM) inkább mennyiségi elemzést adott a tanulói szövegekről, addig az MLU-szám már minőségi elemzésre adhat alapot a tanulói beszédprodukciók fejlettségével kapcsolatban. Az általános mondathossz kiszámításánál a szöveg összes szavának számát osztottuk a mondatok számával. Az MLU-érték kiszámításánál nem az összes szót vesszük figyelembe a megnyilatkozások hosszának megállapításakor, hanem csak a tartalmas szavak számát.

Ebben a fejezetben tehát arra keressük a választ, hogy milyen ütemben növekszik a tanulók nyelvi fejlettségi szintje az iskolában eltöltött évek alatt. Választ kaphatunk arra is, hogy a tanulói csoportok nyelvi fejlettségi szintje egymással összevetve milyen hasonlóságokat vagy különbségeket mutat.

Az MLU-érték csoportonkénti és évfolyamonkénti minimum és maximum szintje pedig a csoportokon és évfolyamokon belül a nyelvi fejlettségi szint egyéni eltéréseinek mértékét mutatja meg számunkra.

¹⁰⁷ „A beszédprodukció elemzésekor a gyermeknyelvben szokásos vizsgálati mód a mondat/megnyilatkozás/kommunikációs egység hosszának megítélése, vagyis az, hogy hány szó található egy mondatban/megnyilatkozásban. (Ez az MLU-szám [mean length utterance], vö. Crsystal 1998), amely alkalmas a beszédprodukció hosszának és fejlettségi szintjének megítélésére (Bicskeiné Zsulán 1984, 1985, Bíró 1984, Buzás, 1972, B. Fejes 1993, Crystal 1998, Gopnik 1989). (Laczkó 2010)



8. diagram: A megnyilatkozások hosszának (MLU) átlagértékei

Az MLU-érték *átlagainak* összehasonlítása alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) nyelvi fejlettségi szintje az általános iskolában eltöltött nyolc év alatt fokozatosan emelkedik (3,34 egységnyi növekedés). A fejlődés üteme az alapozó osztályokban (1-4.o.) nagyobb léptékű (2,56 egység), míg a felső tagozatban lassabb ütemű (0,81 egység).

A kontroll csoport (KO) esetében is az alsó tagozaton tapasztalhatunk intenzívebb fejlődést a tanulók nyelvi fejlettségi szintjében (1,88 egység). A felső tagozat éve alatt csak minimális változások történtek az MLU-értékek terén (0,02 egység).

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók esetében (TA2) a nyelvi fejlettségi szint növekedése az MLU-értékek alapján szinte alig mutatkozik a nyolc év átlagában (0,57 egység). Egyedül erre a csoportra volt jellemző, hogy a tanulói teljesítmények ötödik évfolyam után minimális szinten, de visszaestek. A nagyobb mértékű fejlődést ennél a csoportnál is az alsó évfolyam négy éve eredményezte (0,64 egység).

A TA1 és TA2 csoportba tartozó tanulók nyelvfejlettségi szintje az MLU-érték átlagát figyelembe véve a nyolc általános iskolai év alatt sem éri el a kontroll csoport (KO) első osztályosainak szintjét. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) kilencedik évfolyamra 6,73 egységet értek el, az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában

gyengén teljesítő tanulói csoport (TA2) 6,60 egységet, míg a kontroll csoport (KO) ezt az átlagot már az általános iskolai oktatás első osztályában produkálta (6,83 egység).

Az MLU-érték *minimum- és maximum*egységei azt mutatják, hogy az adott csoportban és évfolyamon melyek voltak a legalacsonyabb, illetve a legmagasabb elért egyéni eredmények. Az erősen eltérő minimum és maximum értékek jól szemléltetik, hogy tanulócsoportoktól függetlenül, évfolyam szinten nagyon eltérő az egyes tanulók nyelvi fejlettségének szintje.

Dependent Variable		Mean Difference	Sig.	
A megnyilatkozások átlagos hossza (MLU)	1. o.	5. o.	-1,4264*	0,000
		9. o.	-1,6069*	0,000
	5. o.	1. o.	1,4264*	0,000
		9. o.	-0,1804	1,000
	9. o.	1. o.	1,6069*	0,000
		5. o.	0,1804	1,000
	TA1	TA2	-0,5096	0,153
		KO	-2,3083*	0,000
	TA2	TA1	0,5096	0,153
		KO	-1,7987*	0,000
	KO	TA1	2,3083*	0,000
		TA2	1,7987*	0,000

10. táblázat: A megnyilatkozások átlagos hosszának (MLU) statisztikai összehasonlítása (Bonferroni post hoc test)

A post hoc test alapján, az első évfolyamon tanulók MLU-értékei szignifikánsan alacsonyabbak, mint az ötödik és kilencedik évfolyamon tanulók teljesítményei. A statisztikai vizsgálat az ötödik és kilencedik évfolyamon tanulók teljesítménye között nem mutatott ki szignifikáns eltérést. Ez az eredmény is arra enged következtetni, hogy a tanulók nyelvi fejlettségi szintje az alsó évfolyamok ideje alatt jóval dinamikusabban és nagyobb ütemben fejlődik, mint a felső tagozat évfolyamain. Természetesen évfolyamokon belül az egyéni fejlődési ütem, egyéni teljesítmény, jelentős mértékben eltérhet az átlagtól (lásd a minimum-maximum értékek).

A *tanulócsoportok* eredményei a három csoport közötti jelentős eltérést mutatnak. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) teljesítménye elmarad az ép intellektusú,

hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) teljesítményétől, azonban ez az elmaradás nem szignifikáns. Az elemzés a kontroll csoport (KO) szignifikánsan jobb teljesítményét mutatja. Azaz a kontroll csoport tanulójának beszédprodukciója fejlettebb szinten áll, mint a másik két vizsgálati csoport (TA1; TA2) nyelvi fejlettsége. A megfelelő fejlettségi szinten álló kommunikációs képességek hatására, a gondolkodás komplexitásával a nyelvi kifejező képesség is komplexebbé válik, ez ebben az esetben az MLU-érték emelkedésében mérhető. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) az idegrendszeri károsodás miatt mutathatnak elmaradást a többségi tanulóktól, míg az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) a szociális háttér miatt, feltételezhetően, az idegrendszer lassabb ütemű érésének következménye lehet a nyelvi komplexitás terén mutatott elmaradás.

3.2.A tanulók szövegeinek mondatszintű vizsgálata

3.2.1. A szövegalkotáshoz felhasznált összes mondat száma (ÖSM)

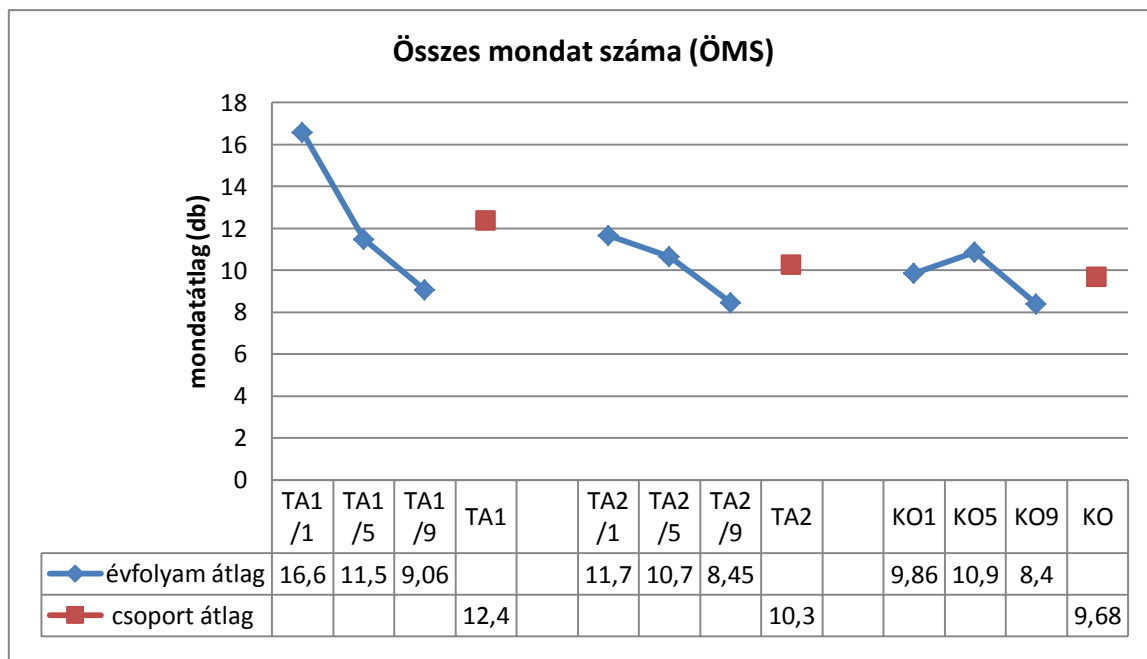
Az előző fejezetben a tanulói szövegek szószintű, lexikális vizsgálati eredményei kerültek összegzésre. Ebben a fejezetben a szövegek mondatszintű vizsgálati eredményei kerülnek bemutatásra. Először azt nézzük meg, hogy a szövegek létrehozásához a csoportok és évfolyamok jellemzően hány mondatot használtak fel (ÖMS).

ÖSM	1. o.	5. o.	9. o.	Csoport átlaga
TA1	16,56	11,48	9,06	12,36
TA2	11,67	10,66	8,45	10,26
KO	9,86	10,80	8,40	9,68

11. táblázat. A tanulói csoportok által alkotott összes mondat (ÖSM) átlaga évfolyamonkénti bontásban

A szövegek megalkotásához használt mondatok száma az iskolai évek előre haladtával csökkenést mutat. Ennek a csökkenési folyamatnak az oka, hogy a tanulók az egyszerű mondatok helyett egyre nagyobb arányban használnak összetett mondatokat gondolataik kifejezésére. Így a mondategységek száma ugyan csökkenést mutat, de a mondategységek (tagmondatok) száma növekszik, ezzel egyre hosszabb és összetettebb szövegek jönnek létre.

Ha a tanulócsoportok átlag teljesítményét hasonlítjuk össze, azt láthatjuk, hogy a legtöbb mondatot a szövegalkotáshoz az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) használták fel (12,36db). Különösen magas az első évfolyamon tanuló enyhe értelmi fogyatékosok mondatszámja (16,56db). A magas értékek mögött egyszavas mondatok állnak, melyek a kísérletvezető kérdéseire adott válaszok voltak. A TA1 csoport ötödik és kilencedik évfolyamára is jellemző a mondatok átlagértékeinek csökkenése, ez a folyamat a mondat- és szövegalkotási készség fejlődésének mutatójaként értelmezhető, hiszen a csökkenő mondatszámok mögött az egyszerű, illetve az összetett mondatok megjelenése és alkalmazása áll. Azaz az egyszavas megnyilatkozásoktól eljutottak a mondat- és szövegalkotás szintjére.



9. diagram: A tanulói csoportok által alkotott összes mondat (ÖSM) átlaga évfolyamonkénti bontásban

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja (TA2) esetében az első évfolyamon nem vagy csak ritkán fordultak elő egyszavas mondatok. Ezek a tanulók általában egyszerű bővített mondatokból és/vagy mellérendelő összetett mondatokból építették fel szövegeiket. Azonban mondataik komplexitása felsőbb évfolyamokon sem mutatott javulást, mint a másik két csoport esetében (TA1; KO).

Dependent Variable			Mean Diff.	Sig.			Mean Diff.	Sig.
Az összes mondat száma (ÖMS)	1. o.	5. o.	1,273	0,056	TA1	TA2	0,896	0,187
		9. o.	3,619*	0,000		KO	1,654*	0,003
	5. o.	1. o.	-1,273	0,056	TA2	TA1	-0,896	0,187
		9. o.	2,345*	0,000		KO	0,757	0,420
	9. o.	1. o.	-3,619*	0,000	KO	TA1	-1,654*	0,003
		5. o.	-2,345*	0,000		TA2	-0,757	0,420

12. táblázat: A szóbeli szövegekben előforduló összes mondat átlagának statisztikai vizsgálata (Bonferroni post hoc test)

A *kontroll csoport* (KO) tanulói első évfolyamtól kezdve legtöbb esetben összetett mondatokat használtak szövegalkotásuk során. Az ő esetükben azonban a

mellérendelések mellett már nagy számban megjelennek az alárendelő mellékmondatok is. Ötödik és kilencedik évfolyamon pedig a többszörösen összetett mondatok is egyre nagyobb számban jellemezték a szóbeli szövegeket.

Az *évfolyamok* teljesítményének statisztikai elemzése azt mutatja, hogy szignifikáns eltérés a szövegalkotásban felhasznált mondatok száma alapján az első és kilencedik évfolyam teljesítménye között áll fenn, illetve szignifikáns az eltérés az ötödik és kilencedik évfolyam teljesítménye között is. Mindkét esetben az átlagos eltérés pozitív irányú, azaz az alsóbb évfolyamok átlagban több mondatot használtak szóbeli szövegeik megalkotására, mint a felsőbb évfolyamok.

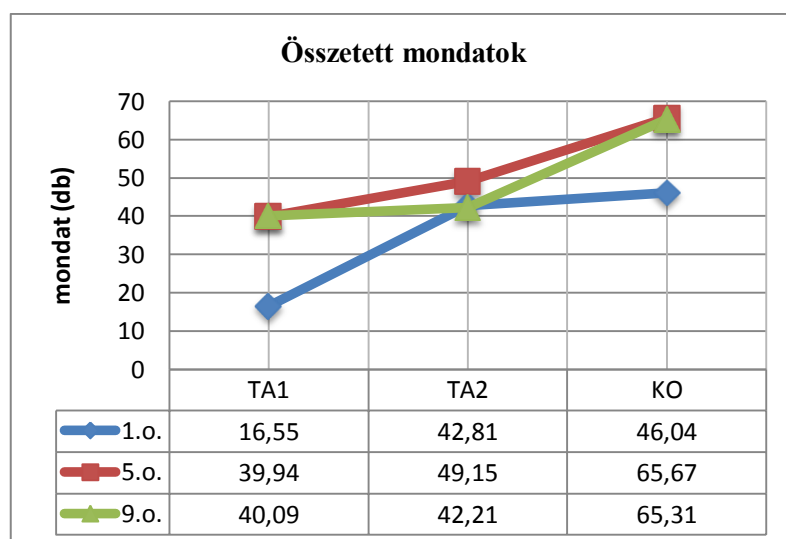
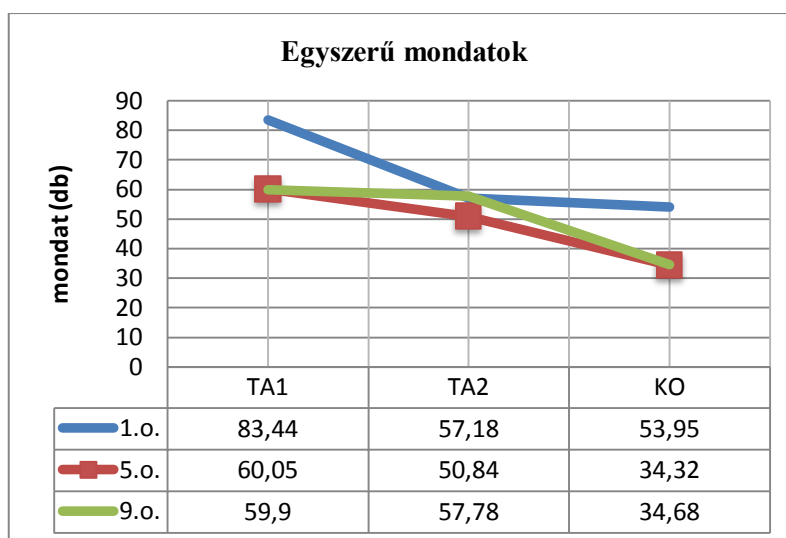
A *csoportok* teljesítményének összehasonlítása a TA1 és TA2 csoport tanulóinak teljesítményei között nem mutat szignifikáns eltérést.

Az elemzés az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) közötti teljesítményekben talált szignifikáns eltérést. Azonban a kontroll csoport (KO) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulói csoport (TA2) teljesítménye között nem volt szignifikáns szintű a negatív irányú eltérés.

A szövegek felépítéséhez használt mondatok száma (ÖMS) az eredmények alapján az iskolai évek alatt csökkenést mutat, ez egyben a mondatok komplexitási növekedésének mutatója is, mert a mondatszám csökkenése mögött az egyszerű mondatok számának csökkenése, ezzel párhuzamosan az összetettebb szerkezetű mondatok megjelenése áll. Az életkor előre haladtával nő a gyermekek nyelvi komplexitása, mely megmutatkozik a mondatszerkezetek komplexebbé válása terén is.

3.2.2. Az egyszerű és összetett mondatok aránya a tanulói szövegekben

Ebben a fejezetben folytatódik az előző részben megkezdett gondolatsor, és megvizsgálom, hogy a különböző csoportokhoz és évfolyamokhoz tartozó tanulók szövegeiben milyen az egyszerű (ÖEM) és összetett mondatok (ÖÖM) aránya. Ezekből az arányokból következtethetünk arra, hogy milyen ütemben fejlődik a tanulók gondolati-nyelvi komplexitása az iskolai évek előre haladtával.



10-11. diagram: Az egyszerű és összetett mondatok százalékos megoszlása évfolyamonként

Az egyszerű mondatok aránya az iskolai évek alatt csökken, az összetett mondatok aránya pedig ezzel párhuzamosan növekszik. A legtöbb egyszerű mondatot az első osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) használták szövegeikben (83,44%). Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulói csoport (TA2) és a kontroll csoport (KO) első osztályos tanulóinak szövegei közel azonos arányban tartalmaztak egyszerű mondatokat (TA2 -57,18%; KO – 53,95%).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) és a kontroll csoportnál (KO) jellemző, hogy ötödik évfolyamra jelentősen visszaesik az egyszerű mondatok száma (TA1 – 60,05%; KO – 34,32%) és ezzel megemelkedik az összetett mondatok aránya a szövegekben, mely arány a kilencedik évfolyamra már nem változik jelentősen.

			Egyszerű mondatok		Összetett mondatok	
Dependent Variable			Mean Difference	Sig.	Mean Difference	Sig.
Az egyszerű és összetett mondatok száma	1. o.	5. o.	2,724*	0,000	1,450*	0,000
		9. o.	3,607*	0,000	0,012	1,000
	5. o.	1. o.	-2,724*	0,000	1,450*	0,000
		9. o.	0,883	0,219	1,462*	0,000
	9. o.	1. o.	-3,607*	0,000	-0,012	1,000
		5. o.	-0,883	0,219	-1,462*	0,000
	TA1	TA2	1,562*	0,003	-0,665	0,118
		KO	3,744*	0,000	-2,090*	0,000
	TA2	TA1	-1,562*	0,003	0,665	0,118
		KO	2,183*	0,000	-1,425*	0,000
	KO	TA1	-3,744*	0,000	2,090*	0,000
		TA2	-2,183*	0,000	1,425*	0,000

13. táblázat: A szövegekben előforduló egyszerű és összetett mondatok összehasonlítása (Bonferroni post hoc test)

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulóknál (TA2) jelentős változásokat a három évfolyam tekintetében nem tapasztaltunk. Ezeknek a tanulóknak a szövegeiben az egyszerű és összetett mondatok aránya csak ötödik osztályban mutat nagyon alacsony intenzitású változást az összetett mondatok arányának növekedése terén. A mondatok szerkezetét vizsgálva erre a csoportra

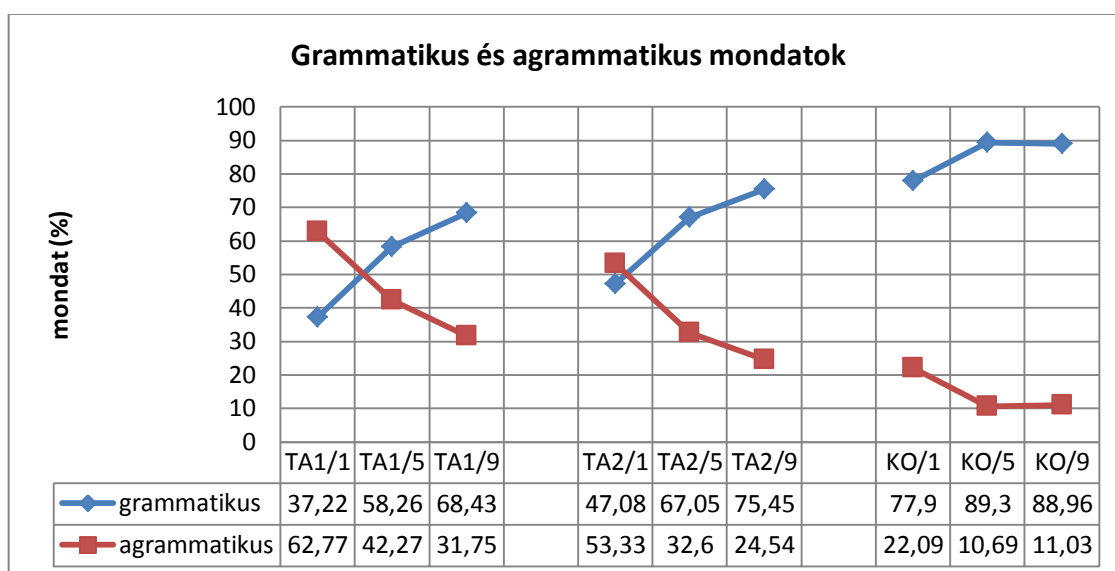
jellemző (TA2), hogy az általános iskolai évek alatt nyelvi teljesítményükben változást nem tapasztalható.

A varianciaanalízis és a kiegészítő post hoc teszt is alátámasztja a fenti megállapításokat. A statisztikai elemzések alapján, az első évfolyamon tanulók szignifikánsan több egyszerű mondatot használtak szövegeik megalkotásához, mint a felsőbb évfolyamokon tanulók. Az összetett mondatok esetében ez a különbség csak az első és ötödik évfolyam esetében szignifikáns.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) szignifikánsan több egyszerű mondatot használtak szövegeikben, mint a másik két csoport (TA2; KO). Az összetett mondatok esetében szignifikáns különbség csak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) tanulói között van. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjai (TA1; TA2) közötti különbség nem szignifikáns.

3.2.3. A grammatikus és agrammatikus mondatok aránya

Ebben a fejezetben a mondatok abból a szempontból kerülnek elemzésre, hogy mennyire felelnek meg a magyar grammatikai szabályok előírásainak. A grammatikai szabályoknak megfelelő mondatokat grammatikus mondatként jelöltem (GRM), a szabályoknak nem megfelelő mondatok pedig agrammatikus mondatként kerültek jelölésre (AGRM). A fejezetben arra kerestem a választ, hogy a tanulói csoportok illetve az évfolyamok milyen mértékben tudták szóbeli szövegalkotásuk során a grammatikai előírásokat alkalmazni. Az eredményekből következtethetünk arra, hogy a különböző tanulói csoportok (TA1, TA2, KO), illetve a különböző évfolyamok (1 – 5 – 9.o.) tanulói milyen mértékben ismerik és alkalmazzák a köznevelésben előírt nyelvi ismereteket.



12. diagram: Grammatikus és agrammatikus mondatok *százalékos megoszlása* csoportonként évfolyamokra bontva

Az iskolai évek hatására a grammatikus mondatok aránya folyamatosan nő, míg az agrammatikus mondatok aránya fokozatosan csökken a tanulói szövegekben. Ugrásszerű javulást tapasztalhatunk az első és ötödik évfolyam teljesítménye között, míg a kilencedik évfolyamra ez a javulási tendencia lelassul.

A tanulói csoportok eredményeit összehasonlítva azt látjuk, hogy a kontroll csoport (KO) tanulóinak szövegeiben a grammatikus mondatok túlsúlya a jellemző. Amíg az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) a grammatikus mondatok aránya 54,63 %, addig a kontroll csoportnál (KO) ez az arány 85,38%. Az ép intellektusú, hátrányos

helyezettű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye valamivel jobb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulóké (TA1) (63,19%), de messze elmarad a kontroll csoport (KO) átlagához képest (85,38%).

Ha az egyes csoportokon belül az *évfolyamok teljesítményét* elemezzük, láthatjuk, hogy a grammatikus és agrammatikus mondatok arányának változása megegyezik az általános eredményekkel. Mindegyik csoporton belül az iskolai évek növekedésével nő a grammatikus mondatok aránya, azaz javul a tanulók nyelvhelyessége. A csoportok közti különbség már az iskolai bemenetnél látszik. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) az első osztályba lépve a legalacsonyabb szintről indultak, grammatikus mondataik aránya 37,22 % volt. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja (TA2) ennél magasabb nyelvhelyességi szintről (47,08%) kezdte meg első osztályos tanulmányait. Azonban látnunk kell, hogy mindkét csoportnál (TA1, TA2) az agrammatikus mondatok (AGRM) túlsúlya jellemezte az iskolakezdés időszakában a tanulók szóbeli megnyilatkozásait. Azt is figyeljük meg a fenti ábra alapján, hogy ennek a két csoportnak (TA1-TA2) nyelvhelyességi szintje még a kilencedik évfolyamon is elmaradást mutat a kontroll csoport (KO) első évfolyamosainak nyelvhelyességi szintjétől. Tehát sem az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1), sem az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvhelyessége sem képes a köznevelésben annyit fejlődni, hogy utolérje, vagy csak megközelítse a kontroll csoport (KO) ismereteit. A köznevelés tehát nem képes az iskola kezdetekor fennálló nyelvhelyességi különbségeket kompenzálni nyolc év alatt. A csoportok közötti teljesítménybeli különbségek az iskolai évek alatt növekednek.

A *grammatikus* mondatok statisztikai összevetése az első és ötödik évfolyam eredményei között talált szignifikáns különbséget, az ötödik osztályos tanulók szövegei átlagban 1,432-del több grammatikus mondatot tartalmaztak, mint az elsősök szövegei. Az első és kilencedik évfolyam grammatikus mondatok terén nyújtott teljesítménye között a post hoc test nem mutat jelentős különbséget.

A *tanulócsoporthoz* teljesítményének vizsgálata alapján láthatjuk, hogy a kontroll csoport (KO) tanulóinak szövegeiben magasabb a grammatikus mondatok aránya, mint a másik két csoportba (TA1; TA2) tartozó tanulók szövegeiben. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) csoportjának eredményeit vizsgálva szignifikáns eltérést nem

találtunk, azonban a TA2 csoport tanulójának beszédprodukcíói minimálisan ugyan, de többször feleltek meg a grammatikai előírásoknak, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) által alkotott mondatok.

			Grammatikus mondatok		Agrammatikus mondatok	
Dependent Variable			Mean Difference	Sig.	Mean Difference	Sig.
Grammatikus mondatok és agrammatikus mondatok	1. o.	5. o.	-1,432*	0,006	2,702*	0,000
		9. o.	-0,367	1,000	3,998*	0,000
	5. o.	1. o.	1,432*	0,006	-2,702*	0,000
		9. o.	1,065*	0,042	1,296*	0,002
	9. o.	1. o.	0,367	1,000	-3,998*	0,000
		5. o.	-1,065*	0,042	-1,296*	0,002
	TA1	TA2	0,270	1,000	0,648	0,212
		KO	-2,003*	0,000	3,688*	0,000
	TA2	TA1	-0,270	1,000	-0,648	0,212
		KO	-2,273*	0,000	3,039*	0,000
	KO	TA1	2,003*	0,000	-3,688*	0,000
		TA2	2,273*	0,000	-3,039*	0,000

14. táblázat: A grammatikus és agrammatikus mondatok különbségvizsgálati eredményei

Az *agrammatikus* mondatok esetében minden *évfolyam* között szignifikáns különbséget hozott a vizsgálat. Az első osztályosok átlagban 2,702-del több agrammatikus mondatot használtak szövegeikben, mint az ötödikesek, és 3,998-del többet agrammatikus mondatot, mint a kilencedik évfolyamon tanulók. Az ötödik osztályosok átlagban 2,702-del kevesebb agrammatikus mondatot használtak szövegeikben, mint az elsősök, de 1,296-del többet, mint a kilencedik évfolyam tanulói. Azaz a három évfolyam az iskolai évek előre haladtával számottevően kevesebb agrammatikus mondatot használt fel a szövegalkotáshoz, javult a tanulók nyelvhelyessége az iskolai évek hatására.

A TA1 és TA2 csoport tanulójának beszédprodukcíóit vizsgálva, a grammatikus és agrammatikus mondatainak átlaga alapján, a két csoport közt nincs szignifikáns különbség. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) grammatikus mondatainak átlaga 0,270-del magasabb, mint az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) teljesítménye. A kontroll csoport tanulójának (KO)

szövegeiben 2,003-del több grammatikus mondat van, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) szövegeiben, és 2,273-del több grammatikus mondat, mint a TA2 csoportba tartozó tanulók szövegeiben. A kontroll csoport (KO) tagjai 3,688-del kevesebb agrammatikus mondatot használtak szövegeik megalkotásához, mint az enyhén értelmi fogyatékosok (TA1), és 3,039-del kevesebb agrammatikus mondatot, mint az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja (TA2).

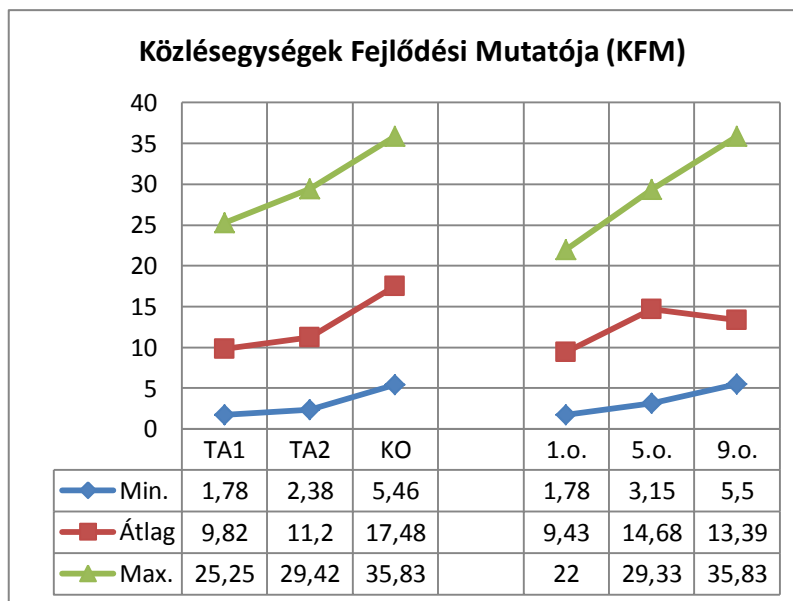
3.3. A tanulók által alkotott szövegek nyelvtani szerkesztettsége

Ahogy a gyermekek egyre jobban elsajátítják anyanyelvüket, egyre hosszabb, egyre komplexebb megnyilatkozásokat képesek létrehozni. Az életkor előre haladtával nő a gyermekek nyelvi tudatossága, egyre több grammatikai jellemzőt, szabályt ismernek és kezdenek el aktívan használni. A gyermekek nyelvi fejlettsége meghatározza, hogy a gyermekek spontán megnyilatkozásaikban milyen grammatikai formákat és szintaktikai szerkezeteket használnak fel. Ebben a fejezetben azt járjuk körül, hogy találhatóak-e az évfolyamok nyelvi megnyilatkozásaiban, illetve a tanulócsoportok nyelvi megnyilatkozásaiban évfolyamra vagy tanulócsoporthoz jellemző szintaktikai szerkezetek. A vizsgálat célja a tanulók szóbeli szövegeit felépítő grammatikai szó szerkezetek vizsgálata a beszéd nyelvtani összetettségének vizsgálatán keresztül.

3.3.1. A Közlésesség Fejlődési Mutatója (KFM)

A tanulók szóbeli szövegalkotásának, ezen belül a beszéd nyelvtani szerkesztettségének vizsgálatára a KFM - módszert használtam, mely módszer által kapott értékek alapján a vizsgálatban részt vevő csoportok, illetve évfolyamok szóbeli szövegalkotásának szintaktikai komplexitását, valamint a beszédprodukciók grammatikai összetettségének fejlődését tudjuk nyomon követni.

A vizsgálat eredményei alapján, nyomon követhető, hogy a KFM - érték az iskolai évekkel párhuzamosan növekszik. Az első osztályos tanulók átlag teljesítménye 9,43 pont, ötödik évfolyamra ez az érték 14,68 pontra nő, kilencedik évfolyamra minimális visszaesést tapasztaltunk (13,39 pont). A minimum és maximum értékek alapján elmondható, hogy az egyéni teljesítmények közötti különbségek is egyre nagyobbak az iskolában eltöltött évek alatt. Első évfolyamon a legjobb és leggyengébb tanulói teljesítmény közötti különbség 20,22 pont, ötödikben ez a különbség 26,18 pont, míg kilencedikre 30,33 pontnyi különbség volt a legjobb és a leggyengébb tanulói teljesítmény között.



13. diagram: A Közlésegységek Fejlődési Mutatója (KFM értékek) átlaga évfolyam illetve csoportbontásban

Ha a csoportokon belül az évfolyamok teljesítményét vetjük össze, itt is láthatjuk a kontroll csoport fölényét már az iskolába lépéskor. Az enyhén értelmi fogyatékos (TA1), első osztályos tanulók 4,86-os átlagának az idegrendszeri sérülésből adódó hiátusra utal. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) első osztályosainak és a kontroll csoport (KO) elsőseinek eredményei között a különbség nem jelentős (TA2:10,06; KO:12,22). Azonban ötödik évfolyamra ez a különbség megnő (TA2: 12,77; KO: 21,51), mely különbség a kilencedik évfolyamon is tapasztalható (TA2: 11, 83; KO: 18,26). A kilencedik évfolyam teljesítménybeli visszaesése ennél a két csoportnál (TA2; KO) megfigyelhető, míg a TA1 csoportnál az évfolyamok egyre jobb eredményeket érnek el. A köznevelés hiányosságaira utalhat, illetve a nyelvi hátrány mértékének növekedésére következtethetünk abból, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) az első évfolyamon mutatott kezdeti nagy eltérés ellenére a kilencedik évfolyamra szinte ugyanolyan eredményeket értek el ennél a nyelvi változónál (TA1:11,46; TA2: 11, 83). Az eredmény ebben az esetben is alátámasztja, hogy a köznevelés a többségi tanulók képességeit megfelelő szinten és ütemben tudja fejleszteni. A szegregált körülmények között tanuló, enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi képességei is fejlődést mutatnak. Azonban a köznevelés nem tud semmilyen pozitív irányú változást előidézni az ép intellektusú, de a többségi társadalom gazdasági-, kulturális lehetőségeivel nem

rendelkező környezetből érkező tanulók (TA2) képességeinek fejlesztése területén. A TA2-es csoport teljesítménye nem egészen egy ponttal (TA2/1.o.: 10, 06; TA2/9.o.: 11,83) növekedett az iskolában eltöltött (legkevesebb¹⁰⁸) nyolc év alatt.

3.3.2. A szóbeli produkciók szintaktikai elemzése

„A beszéd grammatikai összetettségét, megszerkesztettségét nagyban befolyásolja, hogy a beszélő milyen szószerkezeteket használ a közlés megformálásához. A morfológiai-szintaktikai komplexitást mutató KFM-érték jelentős mértékben a szintaktikai természetű szószerkezetek, vagyis a szintagmák értékelésén alapul. A szintagmák fogalomjelölő lexémák és/vagy mondatrészek grammatikai kapcsolatából létrejövő nyelvi egységek.” (LENGYEL 2000: 29; idézi Neuberger 2014: 133)

A szintagma (szószerkezet) két valódi szó szintaktikai (mondattani) kapcsolatát jelenti. A szintaktikai megjelölés utal arra, hogy a szavak a felsőbb nyelvi egységben, a mondatban kapcsolatba kerülnek egymással, s köztük egyfajta szoros viszony alakul ki. Csak olyan szavak alkothatnak szószerkezetet, amelyek egy jelentésmezőbe tartoznak¹⁰⁹.

A KFM–módszer értékelési eljárásának negyedik pontja (D-pont) a mondatokban használt szintagmák mennyiségét és minőségét értékeli. A D pontban a következő szintagmák értékelése történt meg:

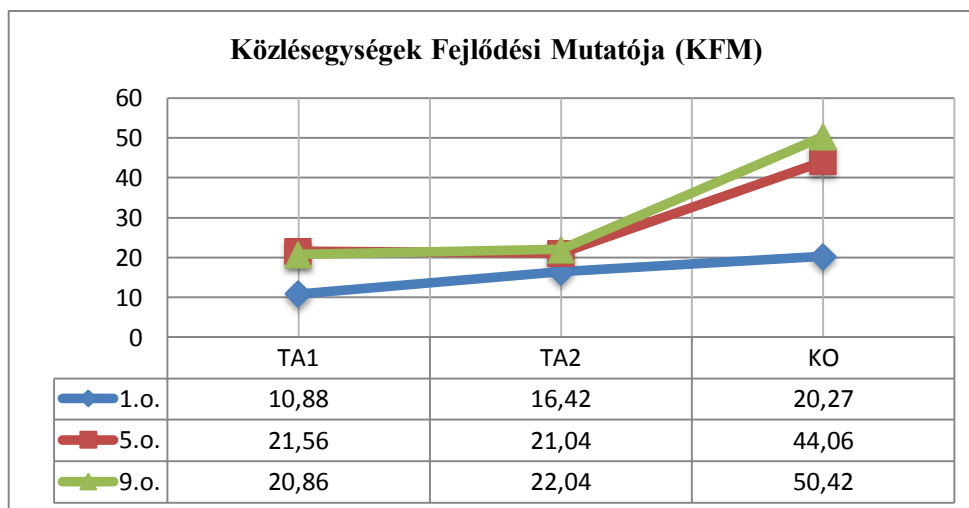
Szintagma	Példák
Állítmány +tárgy	„látja az egeret”
Birtokos jelzős szerkezet	„az egérke testvére”
Állítmány + Határozó (hely-idő)	„beszalad az üvegbe”
Állítmány +Határozó (egyéb)	„szomorúan kiált”
Minőség jelzős szerkezet	„hosszú farka van”
Állítmány és állandó határozó (vonzat)	„félt a cicától”

25. ábra: A D-pontban értékelésre kerülő szószerkezetek

¹⁰⁸ A legkevesebb jelző itt arra utal, hogy ezek között a gyerekek között a legnagyobb az évismétlések száma. Azaz legtöbben nem nyolc év alatt végzik el az általános iskolát.

¹⁰⁹ <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/magyar-nyelv/magyar-nyelv/a-szintagmaszint/a-szintagmaszint-altalanos-jellemzoi>

A táblázatban megjelenített sorrendiség jelzi a szubtesztben elérhető pontok sorrendiségét is. A legkevesebb pontot (1) a tárgyias szerkezetek, a legmagasabb pontszámot (6) az állandó határozós szószerkezetek kapták.

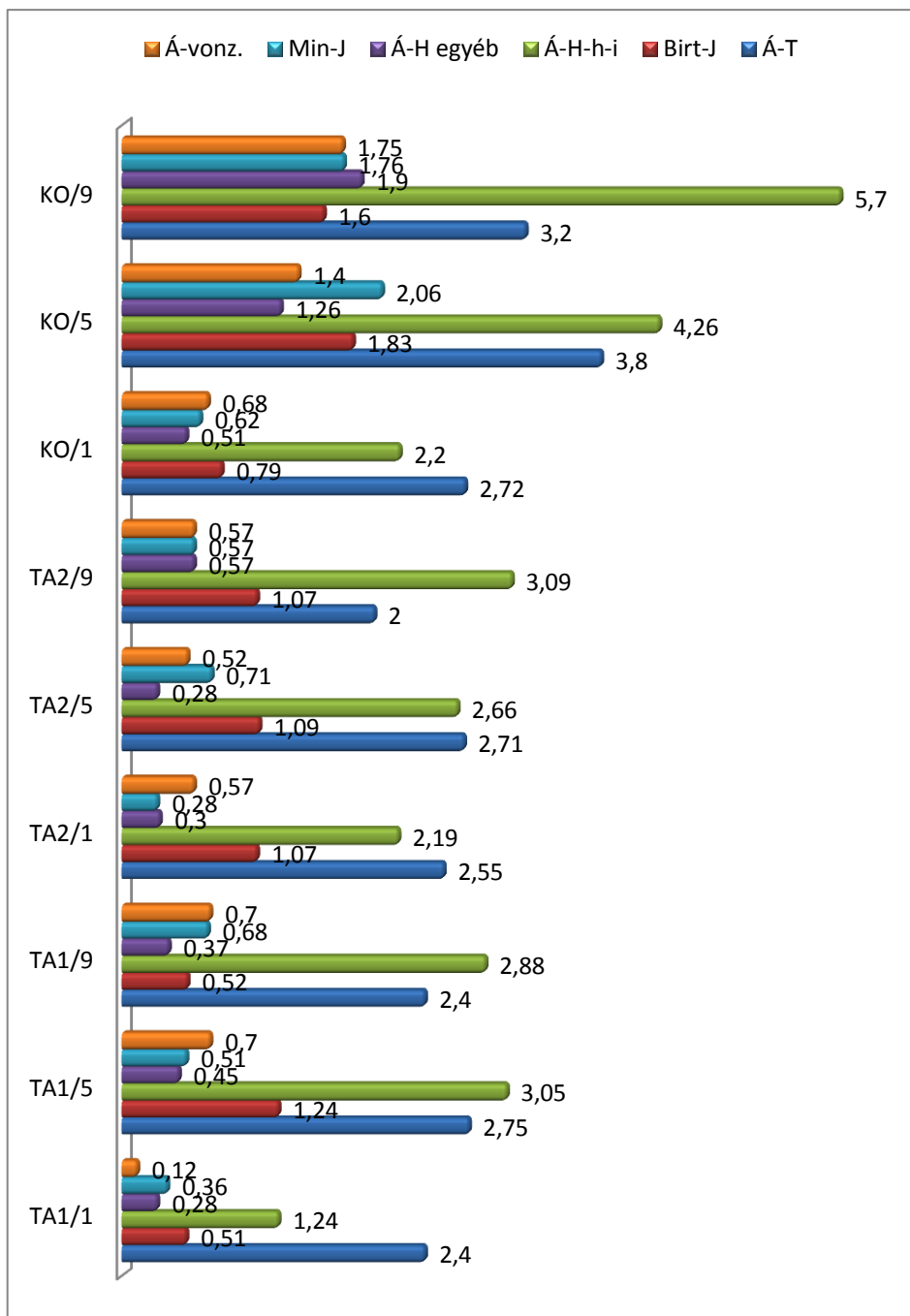


14. diagram: A KFM-érték átlaga tanulói csoportonként és évfolyamonként

A tanulók által alkotott szövegekben található szintagmák *menyiségi* elemzése alapján az első osztályok teljesítménye között jelentős különbségeket találhatunk. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) által alkotott mondatokban fele annyi szintagma volt, mint a kontroll csoport (KO) tanulóinak mondataiban (TA1 – 10,88; KO – 20,27). Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjába tartozó (TA2) első osztályos tanulók szintagmaszám átlaga (16,42) szignifikánsan meghaladja az enyhén értelmi fogyatékosok (TA1) teljesítményét, de elmarad a kontroll csoport (KO) elsőseinek átlagteljesítményétől.

Ötödik évfolyamra a TA1 és TA2 csoport tanulóinak teljesítménye szinte azonos értéken áll. Amíg az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) szintagmahasználati aránya négy év alatt a duplájára nőtt (10,68 pont), addig az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) fejlődése szerényebb mértékű volt (4,62 pont). A kontroll csoport (KO) esetében a négy év alatti növekedés 23,79 pont volt.

Kilencedik évfolyamra a TA1 és a TA2 csoport tanulóinak a szóbeli szövegalkotás során, a szintagmahasználati aránya számottevően nem változott, a kontroll csoport (KO) esetében kisebb ütemű fejlődés még a felső tagozat éveiben is volt, ez 6,36 pontnyi emelkedést jelentett.



15. diagram: KFM/D –pontban értékelésre kerülő szószerkezetek átlaga¹¹⁰

A csoportok és évfolyamok összesített eredményeként elmondható, hogy a tanulók legtöbbször az állítmány+tárgy, illetve az állítmány+határozó (idő-hely) szószerkezeteket alkalmazták beszédprodukcióikban. Ezt követte a birtokos jelzős, majd a minőségjelzős szerkezetek aránya. Legritkábban az állandó határozós (vonzatos)

¹¹⁰ A diagram rövidítéseinek értelmezése: tárgyias szószerkezet (Á-T), birtokos jelzős szerkezet (Bir-j), hely - vagy időhatározós szerkezet (Á-H- h-i), egyéb határozós szerkezetek (Á-H- egyéb), minőségjelzős szerkezetek (Min-j), állandó vonzatos szerkezetek (á-vonz)

szerkezetek fordultak elő a tanulói szövegekben. Az évfolyamok előre haladtával egyre több és egyre összetettebb szintagmákat használtak a tanulók. Kilencedik évfolyamra az állítmány+állandó határozó (vonzatos) szintagma használata is megerősödött. Azaz a tanulók szóbeli kifejezőképessége egyre gazdagabb lett.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében a két leggyakrabban használt szó szerkezet a tárgyas és a hely- és időhatározói szerkezetek voltak. Első évfolyamon a tárgyas szerkezetek fordultak elő nagyobb számban, ötödik osztályra a vezető szerep a hely-és időhatározós szó szerkezeteké lett, de megerősödött a birtokos jelzős szerkezetek használata is. Kilencedik évfolyamra a minőségjelzős és az állandó határozós (vonzatos) szerkezetek használatában is növekedést tapasztaltunk.

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) is a leggyakrabban alkalmazott szintagmák a tárgyas szó szerkezetek és a hely- és időhatározós szerkezetek voltak. A TA2 csoportnál az iskolai évek alatt a birtokos jelzős, minőségjelzős szerkezetek használati aránya kisléptékű növekedést mutatott. Az állandó határozós (vonzatos) szó szerkezetek használati aránya viszont változatlan volt a TA2 csoport három évfolyama esetében.

A kontroll csoportnál (KO) mindhárom évfolyamon a leggyakrabban használt szó szerkezet a tárgyas valamint a hely-és időhatározós szerkezet volt, mint ahogy az előző két csoport esetében is. Az ötödik évfolyamosok mondataiban bővült a birtokos jelzős, az egyéb határozós, valamint az állandó határozós (vonzatos) szó szerkezetek számának aránya. Kilencedik évfolyamra mind a hat (a tesztben szereplő) szó szerkezet használati aránya tovább erősödött a kontroll csoport mondataiban, mely gazdagodás mértéke jelentősen meghaladta mind az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1), mind az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) csoportjainál mért bővülés mértékét.

4. A független (nem nyelvi) változók hatása a függő (nyelvi) változókra

A kutatás második részében megvizsgáltam, hogyan befolyásolják a tanulók szóbeli produkcióinak mennyiségi és minőségi mutatóit a gyermekek szociális háttéréből kiemelt elemek. Független változóként vizsgáltam a tanulók lakhelyének típusát, illetve földrajzi elhelyezkedésének befolyásoló erejét. A vizsgálatban megnéztem, hogyan befolyásolja a tanulók nyelvi ismereteit a szülők gazdasági aktivitása, illetve a foglalkozásuk típusa. A gyermek nyelvi közegét nem csak a szülők, hanem a testvérek is alkotják, ezért megnéztem, hogy van-e annak jelentősége, hogy hány testvérrel él együtt a tanuló. A szocioökonómiai és szociokulturális minőségi mutatójaként szerepelt a hátrányos helyzet, és az ez alapján történő teljesítményelemzés.

A hazai és nemzetközi képességfelmérések független változói között mindig szerepel a nemek közötti teljesítmények összehasonlítása is. Mivel hazánkban egy oktatási szinten sem tartják fontosnak a nemek közötti lehetséges különbségek kompenzálását, ezért inkább egy lehetséges nyelvi hátrány faktorként, mint sem gender vizsgálatként, én is összehasonlítottam a fiúk és lányok nyelvi változók mentén elért eredményeit.

Ebben az összefoglaló fejezetben, táblázatokban összesítettem az évfolyamok és a tanulócsoportok nyelvi változói és az adott független változó között fennálló szignifikáns eredményeket. Így egy felületen látható, hogyan változik az évfolyamok előre haladtával az adott független változó befolyásoló hatása. Illetve láthatjuk, hogy a vizsgált tanulói csoportok nyelvi változói hogyan reagálnak a szocioökonómiai és szociokulturális háttér kiemelt elemeire (független változók).

4.1. A tanuló lakhelye, a település földrajzi elhelyezkedése és a függő (nyelvi) változók közötti kapcsolat

A vizsgálatban először a tanulók lakhelyének típusa és földrajzi elhelyezkedése valamint a tanulók nyelvi készségei közötti lehetséges összefüggéseket kerestem.

Évfolyam szinten az első és ötödik osztálynál gyakorlatilag minimális számú szignifikáns összefüggést találtam mind a település típusa, mind a település földrajzi elhelyezkedésével kapcsolatban. Tehát, az iskola alsó és felső oktatási szakaszában (jelen kutatási eredmények alapján) még nem okoz jelentős teljesítménybeli különbségeket a tanulók szóbeli szövegalkotásában az a tény, hogy a tanuló kisebb vagy nagyobb településen él, illetve az adott település az ország gazdaságilag fejlettebb vagy kevésbé fejlettebb részében van-e. A középiskola kezdetére (9.o.) ez a hatásmechanizmus jelentősen felerősödik. Mind a település típusa, mind a földrajzi elhelyezkedése jelentős teljesítménybeli különbségeket hozott a tanulók nyelvi teljesítményében. Különösen erős összefüggéseket találtam szövegalkotáshoz felhasznált szavak száma (ÖSS), valamint a szókincs szófaji megoszlása (TSZ, FSZ) között. Szignifikáns eltéréseket találtunk továbbá mondat szinten (ÖEM), valamint a nyelvhelyesség (AGRM) terén is a független változók mentén.

A korrelációk irányja alapján a nagyobb településen élő (Tt) 9.o.-os tanulók gazdagabb szórepertoárral rendelkeznek, mint a kisebb településeken élő és tanuló fiatalok. Ugyanakkor a nagyobb városokban élő tanulók mondat szerkezetei egyszerűbbek (ÖEM), míg a kisebb településeken élő tanulók szövegeiben nagyobb arányban találtunk összetettebb szerkezetű mondatokat. Nyelvhelyesség terén is a kisebb településeken élő kilencedikes tanulók teljesítménye volt a jobb, míg a nagyobb településen élő tanulók szövegeire magasabb arányban volt jellemző az agrammatikus megnyilatkozás (AGRM).

Pearson Correlation ¹³⁵				
	1.o.	5.o.	9.o.	Teljes minta
ÁM				
MLU				
KFM				
ÖSS			0,173*	0,129*
TSZ			0,167*	0,113*
FSZ			0,163*	0,126*
ÖMS			0,278*	0,145*
ÖEM			0,256**	
ÖÖM	0,195*			
GRM				
AGRM			0,275**	

15. táblázat. A település típusa és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Kilencedik évfolyamra felerősödött a település földrajzi elhelyezkedésének jelentősége, ezt mutatták a tanulók beszédprodukcióinak mennyiségi és minőségi jellemzői mentén elért teljesítménybeli különbségek. Az eredmények alapján az ország középső, gazdaságilag kevésbé frekvenciált területein élő tanulók gazdagabb szókészletből (ÖSS) építették fel szövegeiket, azonban mondataikra inkább az egyszerűbb szerkesztettség (ÖEM) volt a jellemző, míg az ország nyugati részében élő tanulók nagyobb valószínűséggel használtak beszédprodukcióikban összetettebb szerkezetű mondatokat. Nyelvhelyesség terén is a Nyugat–Dunántúlon élő és tanuló gyermekek nyújtottak jobb teljesítményt, ezt mutatja, hogy az Alföldön élő tanulók szövegeiben nagyobb arányban találtunk grammatikai hibákat (AGRM).

¹³⁵p<0,05 *, p< 0,01 **

Pearson Correlation ¹³⁶				
	1.o.	5.o.	9.o.	Teljes minta
ÁM				
MLU				
KFM				
ÖSS			-0,173*	
TSZ			-0,167*	
FSZ			-0,163*	
ÖMS			-0,278**	
ÖEM			-0,256**	
ÖÖM	0,195*			
GRM				
AGRM			-0,275**	0,107*

16. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

A *tanulócsoportok eredményeinek* vizsgálata alapján azt láthatjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) nyelvi változói eltérő érzékenységgel reagáltak a település típusa és földrajzi elhelyezkedése (független) változókra. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében több nyelvi változó mentén találtunk szignifikáns összefüggéseket. A település típusa jelentősen befolyásolta az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi komplexitását. A nagyobb városokban élő tanulók (TA1) magasabb teljesítményt nyújtottak a mondatok átlagos hossza (ÁM), a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) és a közlésegységek fejlődési mutatója (KFM) nyelvi változók terén. A hosszabb mondatok (ÁM), megnyilatkozások (MLU), melyek szintaktikailag is komplexebbek voltak (KFM) összefüggésben állnak azzal, hogy ezeknek a gyermekeknek a szóbeli produkcióiban jóval kevesebb mondat található. Ez utalhat arra, hogy a nagyvárosban élő, enyhén értelmi fogyatékos tanulók összetettebb szerkezetű megnyilatkozásokat képesek létrehozni. Ugyanakkor a szintaktikai és mondat szerkezeti összetettség az ő esetükben a grammatikai hibák magasabb arányával jár együtt (AGRM).

¹³⁶ p < 0,05*, p < 0,01 **

Pearson Correlation ¹³⁷			
	TA1	TA2	KO
ÁM	0,181*		
MLU	0,197*		
KFM	0,189*		
ÖSS		0,283**	0,380**
TSZ		0,210*	0,393**
FSZ		0,272**	0,381**
ÖMS	-0,193*		0,397**
ÖEM			0,245*
ÖÖM		0,302**	0,308**
GRM			0,381**
AGRM	-0,284**	0,205*	

17. táblázat: A település típusa és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) nyelvi készségei és a település földrajzi elhelyezkedése közötti összefüggések vizsgálata az Alföldön élő és tanuló gyermekek, fiatalok jobb teljesítményét hozta. Az eredmények alapján, az Alföldön élő tanulók átlagosan hosszabb mondatokat (ÁM, és hosszabb megnyilatkozásokat) használtak szóbeli szövegalkotásaik során. A mondatok, megnyilatkozások szintaktikailag komplexebbek voltak ezeknél a tanulóknál (KFM).

A Nyugat-Dunántúlon élő és tanuló gyermekek, fiatalok szókincsére jellemző a tartalmas szavak (TSZ) magasabb aránya. Tehát elsősorban a névszók és az ige szófajába tartozó szavakat használnak szóbeli megnyilatkozásaikban. A nyugat-dunántúli tanulók beszédprodukciónál több mondatból épültek fel (ÖMS), azonban ezek a mondatok általában egyszerű mondatok voltak (ÖEM). Az egyszerű szintaktikai és mondatszerkezet mellett pedig jellemző volt az agrammatikus megnyilatkozások magasabb aránya a Nyugat – Dunántúlon élő tanulók szóbeli szövegeire.

¹³⁷ p<0,05 *, p<0,01 **

Pearson Correlation ¹³⁸			
	TA1	TA2	KO
ÁM	-0,379**		-0,367**
MLU	-0,398**		-0,365**
KFM	-0,372**		
ÖSS			-0,418**
TSZ	0,195*		-0,371**
FSZ			-0,459**
ÖMS	0,604**	-0,219*	-0,202*
ÖEM	0,518**	-0,231*	
ÖÖM			-0,392**
GRM			-0,266**
AGRM	0,571**		

18. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja (TA2) kevésbé érzékenyen reagált a települések nagyságára és földrajzi elhelyezkedésére. A település típusa elsősorban a szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált szókinccs mennyiségét és minőségét befolyásolta. A nagyobb településen élő tanulók (TA2) szövegei több szóból (ÖSS) épültek fel. A felhasznált szókészlet pedig nagyobb arányban tartalmazott mind a tartalmas, mind a funkcionális kategóriába tartozó szófajú szavakat. Szintén a nagyobb városban élő tanulókra (TA2) volt jellemzőbb a magasabb mondatszám (ÖMS), ezen belül az összetett mondatok nagyobb megjelenési aránya (ÖÖM). A magasabb szószám, illetve az összetettebb szerkezetű megnyilatkozások azonban nagyobb arányban voltak agrammatikusak (AGRM) ezeknél a tanulóknál, mint a kisebb településeken élő, tanuló társaiknál.

A település földrajzi elhelyezkedése két nyelvi változó esetében hozott szignifikáns teljesítménybeli eltérést. Az Alföldön élő, ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) szóbeli szövegei kevesebb mondatra tagolódtak (ÖMS), azonban mondataikra az összetettebb szerkezet volt jellemző. Ezt mutatja az egyszerű mondatok (ÖEM) esetében fennálló negatív irányú korreláció. A földrajzi

¹³⁸ p<0,05 *, p<0,01 **

elhelyezkedés a nyelvhelyesség terén nem hozott teljesítménybeli eltérést az ország eltérő részében élő tanulók (TA2) esetében.

A vizsgálatban részt vevő három csoport közül a *kontroll csoportba* (KO) tartozó tanulók nyelvi teljesítménye reagált leginkább a független változókra, azaz a település helye és földrajzi helyzete a kontroll csoport (KO) tanulóinak nyelvi teljesítményét befolyásolta leginkább.

A település típusa és a nyelvi változók között pozitív irányú korreláció áll fenn, ez ebben a vizsgálatban azt jelenti, hogy általában a nagyobb településen élő tanulók teljesítménye volt a magasabb. A nagyobb városban élő tanulók szóbeli szövegei több szót tartalmaztak (ÖSS, TSZ, FSZ). A nagyobb városban élő tanulók beszédprodukciói több mondatból épültek fel (ÖMS), mondataik komplexebb szerkezetűek voltak (ÖÖM), mint a kisebb településen élő tanulóké. A gazdagabb szókészlet és az összetettebb mondatok mellett grammatikailag is a nagyobb településen élő tanulók szövegei voltak megfelelőbbek (GRM).

A települések földrajzi elhelyezkedése az Alföldön élő tanulók jobb teljesítményét mutatja. Az alföldi településeken tanuló diákok hosszabb mondatokban, hosszabb megnyilatkozásokban fogalmazták meg gondolataikat (ÁM, MLU). Szóbeli szövegeik több szóból (ÖSS), ezen belül több tartalmas és funkcionális szóból állnak (TSZ, FSZ). A mondatszintű mutatók közül a szövegalkotáskor használt összes mondatszám (ÖMS) és az összetett mondatok száma esetében (ÖÖM) találtunk az Alföldön élő tanulók (KO) teljesítménye és a földrajzi elhelyezkedés között szignifikáns összefüggést. Tehát a kontroll csoporton belül, az Alföldön élő tanulók több mondatból (ÖMS), ezen belül több összetett mondatból (ÖÖM) építkeztek. Emellé társul a nyelvhelyesség terén nyújtott jobb teljesítmény is (GRM), mely szintén az alföldi diákok szövegeire volt jellemzőbb.

4.2. A szülők gazdasági aktivitása, foglalkozásuk típusa és a függő (nyelvi) változók kapcsolata

A független változók következő csoportja első sorban a *szülők gazdasági tevékenysége* tükrében vizsgálta a tanulók nyelvi teljesítményét. Először azt vizsgáltam, hogy befolyásolja-e a gyermekek beszédprodukciónak mennyiségi és minőségi mutatóit a szülők gazdasági aktivitása, azaz a szülőknek van-e hivatalos munkája, vagy nincs.

Évfolyam szinten nagyon kevés esetben található szignifikáns összefüggés a szülők gazdasági aktivitása és a tanulók nyelvi teljesítménye között. *Ötödik* évfolyamon az eredmények alapján elmondható, hogy a gazdaságilag inaktív anyák gyermekei általában hosszabb mondatokban (ÁM) fogalmazták meg mondanivalójukat. Szignifikáns összefüggés áll fenn a szövegalkotáskor használt mondatok száma (ÖMS), valamint az egyszerű mondatok száma (ÖEM) és a szülők gazdasági aktivitása között is.

Pearson Correlation ¹³⁹				
	1.o.	5.o.	9.o.	Teljes minta
ÁM		-0,219*		-0,131**
MLU				-0,141**
KFM				-0,125**
ÖSS				
TSZ				
FSZ				
ÖMS		0,255*		0,212**
ÖEM		0,282*		0,191**
ÖÖM				
GRM				
AGRM				0,179**

19. táblázat: Az anya gazdasági aktivitása és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

A korreláció irányából arra következtethetünk, hogy a gazdaságilag aktív, azaz a vizsgálat idejékor hivatalos munkával rendelkező apák és anyák gyermekei több

¹³⁹ $p < 0,05^*$, $p < 0,01^{**}$

mondatból építették fel szövegeiket (ÖMS), de ezekre a mondatokra az egyszerű szerkezet volt a jellemző (ÖEM).

Pearson Correlation ¹⁴⁰				
	1.o.	5.o.	9.o.	Teljes minta
ÁM				-0,145**
MLU				-0,157**
KFM				-0,117**
ÖSS				0,120*
TSZ			0,169*	0,153*
FSZ				
ÖMS		0,231*		0,294**
ÖEM		0,211*		0,248**
ÖÖM				
GRM				
AGRM		0,238*		0,285**

20. táblázat: Az apa gazdasági aktivitása és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

A független változó és a tanulócsoporthoz tartozó nyelvi változói közötti összefüggés vizsgálata különösen két csoport, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportja és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja (TA1, TA2) esetében talált szignifikáns teljesítménybeli eltérést.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) közül azok alkottak hosszabb mondatokat (ÁM), hosszabb megnyilatkozásokat (MLU), akik szülei gazdaságilag inaktívak. Szintén ezek a gyermekek nyújtottak magasabb teljesítményt a szintaktikai komplexitás terén is (KFM). Az eredmények alapján azok az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szövegei állnak magasabb komplexitási szinten, akiknek a szülei (apa és /vagy anya) az inaktivitásból fakadóan feltehetően többet vannak otthon, ezáltal több aktív és/vagy passzív időt tudnak gyermekeikkel tölteni.

A gazdaságilag aktív szülők enyhén értelmi fogyatékos gyermekeinek szövegei több mondatból épültek fel (ÖMS), azonban ezek a mondatok elsősorban egyszerű

¹⁴⁰ p < 0,05*, p < 0,01 **

szerkezetűek (ÖEM). Ez az eredmény megerősíti a gazdaságilag inaktív szülők gyermekeinek komplexebb nyelvi fejlettsége esetében tapasztalt magasabb teljesítményt.

Pearson Correlation ¹⁴¹			
	TA1	TA2	KO
ÁM	-0,190*		
MLU	-0,196*		
KFM	-0,177*	-0,236*	
ÖSS			
TSZ			
FSZ			
ÖMS	0,226*	0,355**	
ÖEM	0,199*	0,302**	
ÖÖM			
GRM			
AGRM		0,246**	

21. táblázat: Az anya gazdasági aktivitásai és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) esetében található a legtöbb szignifikáns összefüggés a szülők gazdasági aktivitása és a tanulók nyelvi teljesítménye között. Az apa gazdasági aktivitása szinte valamennyi változó esetében befolyással volt a tanuló nyelvi teljesítményére. A nyelvi komplexitás mutatóinál (ÁM, MLU, KFM) ebben az esetben is azok a tanulók teljesítettek jobban, akik esetében az apa gazdaságilag inaktív. A lexikális változók szintjén viszont a gazdaságilag aktív apák gyermekei értek el magasabb eredményeket. Ezeknek a tanulóknak a szövegeiben több szó (ÖSS), ezen belül több tartalmas és funkcionális szó volt (TSZ, FSZ). Szintén a gazdaságilag aktív apák gyermekeinek szövegei tagolódtak több mondatra (ÖMS), de a mondatok jellemzően egyszerű szerkezetűek voltak (ÖEM).

¹⁴¹ p<0,05 *, p<0,01 **

Pearson Correlation ¹⁴²			
	TA1	TA2	KO
ÁM	-0,285**	-0,199*	
MLU	-0,289**	-0,223*	
KFM	-0,301**	-0,262*	
ÖSS		0,225*	0,237*
TSZ		0,238*	0,232*
FSZ		0,201*	0,235*
ÖMS	0,305**	0,448**	
ÖEM	0,322**	0,345**	
ÖÖM			0,213*
GRM			0,210*
AGRM	0,316**	0,416**	

22. táblázat: Az apa gazdasági aktivitása és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi teljesítménye és az anya gazdasági aktivitása között jóval kevesebb esetben áll fenn korreláció. A gazdaságilag inaktív anyák gyermekei magasabb teljesítményt értek el a közlésegységek fejlődési mutatója (KFM) esetében, ez megegyezik az apáknál kapott eredményekkel. Valamint hasonló eredményeket kaptunk a mondatok száma és az egyszerű mondatok esetében is. Tehát ahogy az apáknál, úgy az anyák esetében is igaz, hogy a gazdaságilag aktív anyák gyermekei több mondatból (ÖMS) építették fel szóbeli szövegeiket és ezek a mondatok jellemzően egyszerű szerkezetűek (ÖEM).

A kontroll csoport (KO) nyelvi változói elsősorban az apa gazdasági aktivitására reagáltak érzékenyebben. Az anya gazdasági aktivitása és a kontroll csoport tanulóinak nyelvi változói között nem áll fenn szignifikáns érvényességű összefüggés.

Az apa gazdasági aktivitása ösztönzőleg hatott a tanulók szókincsére, azaz azok a tanulók, akiknek gazdaságilag aktív apával élnek együtt, több szóból építkeztek (ÖSS), szókincsükre jellemző a tartalmas és funkcionális szavak magas aránya (TSZ, FSZ). Szintén a gazdaságilag aktív apák gyermekeinek szövegeire jellemzőbb az összetett mondatok (ÖÖM) magasabb aránya és a grammatikai elvárásoknak való jobb megfelelés (GRM).

¹⁴² p<0,05 *, p<0,01 **

A nyelvhelyességi mutatóknál, a kontroll csoportot (KO) kivéve, a gazdaságilag aktív apák és anyák jelenléte és az agrammatikus megnyilatkozások magasabb aránya között összefüggés áll fenn. Az ötödik évfolyamnál a TA1 és TA2 csoportba tartozó tanulók, valamint a teljes kutatási minta eredményeinél található szignifikáns összefüggés a gazdaságilag aktív szülők (elsősorban az apa) jelenléte és az agrammatikus megnyilatkozások között, a pozitív irányú korreláció az agrammatizmus magasabb arányú jelenlétét jelezte ezeknél az összefüggéseknél.

A kutatás kitért a *szülők munkájának típusa és a tanulók nyelvi változói* közötti összefüggések feltárására is. Két kategóriába soroltam a gazdaságilag aktív szülőket munkájuk alapján, a fizikai és a szellemi munkát végzők kategóriájába. A munkavégzéshez szükséges végzettség alapján következtethetünk a szülők iskolai végzettségére is. A nyelvi változók és a szülők munkatípusának összefüggéseit két táblázatban ábrázoltam, külön az apák, külön az anyák esetén kapott eredményeket.

Az *évfolyam szintű elemzés* eredményei alapján, az első évfolyamon tanulmányaikat megkezdő tanulók nyelvi teljesítménye nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a szülők munkájának típusa függvényében. Az eredmények azt mutatják, hogy a szellemi foglalkozású apával és/vagy anyával együtt élő tanulók nyelvhelyessége jobb, mint a fizikai munkát végző szülők gyermekeinek nyelvhelyessége.

Ötödik osztályra azonban szinte minden nyelvi változó szignifikáns összefüggést mutatott a szülők munkatípusával (ennek alapján a szülők iskolai végzettségével). Az eredmények alapján a felső tagozat kezdetére a tanulók nyelvi készségei sokkal jobban fejlődnek azokban a családokban, ahol a gyermek szellemi foglalkozású apa és/vagy anyja jelenléte mellett nevelkedik.

A szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek mondatai (ÁM), megnyilatkozásai (MLU) átlagosan hosszabbak voltak, mint a fizikai foglalkozású szülők gyermekeinek mondatai, megnyilatkozásai. Mondataik, szövegeik több szóból épültek fel, ez együtt járt a tartalmas és funkcionális szavak magasabb megjelenési arányával is (TSZ, FSZ).

Mondatszinten mind a szellemi foglalkozású apák, mind az anyák esetében azt találtuk, hogy gyermekeik szövegei ugyan kevesebb mondatra tagolódtak, de mondataik jellemzően összetett szerkesztettségűek voltak (ÖÖM), mely egybe cseng az átlagosan hosszabb mondatok (ÁM), megnyilatkozások (MLU) terén nyújtott magasabb teljesítménnyel.

Pearson Correlation ¹⁴³						
	fizikai foglalkozás			szellemi foglalkozás		
	1.o.	5.o.	9.o.	1.o.	5.o.	9.o.
AM					0,425**	0,343**
MLU					0,462**	0,336**
KFM						0,462**
ÖSS			-0,177*		0,352**	0,360**
TSZ			-0,168*		0,371**	0,373**
FSZ			-0,190*		0,335**	0,361**
ÖMS		-0,255*				
ÖEM					-0,323*	-0,204*
ÖÖM					0,294**	0,350**
GRM				0,279**	0,361**	0,256**
AGRM					-0,385**	-0,241**

23. táblázat: Az anya foglalkozásának típusa és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az ötödik osztályosok esetében már szignifikánsan elkülönül a fizikai és szellemi szülők gyermekeinek nyelvhelyességi teljesítménye. Mindkét szülő esetében azt tapasztaltuk, hogy a szellemi foglalkozású szülők által nevelt tanulók beszédprodukcíójára a grammatikus megnyilatkozások voltak a jellemzőek, míg a fizikai foglalkozású szülők esetében az agrammatikus megnyilatkozások magasabb száma volt jellemző.

A középiskola kezdetére az ötödik évfolyamnál talált összefüggések megmaradtak, de a korrelációk ereje jelentősen megerősödött. A szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek minden téren jobb nyelvi teljesítményét támasztották alá az összefüggés vizsgálatok. Tovább erősítették a szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek magasabb szintű teljesítményét a fizikai foglalkozású szülőknél megjelenő, negatív irányú, szignifikáns összefüggések is.

¹⁴³ p<0,05 *, p<0,01 **

Pearson Correlation ¹⁴⁴						
	fizikai foglalkozás			szellemi foglalkozás		
	1.o.	5.o.	9.o.	1.o.	5.o.	9.o.
ÁM					0,433**	0,313**
MLU					0,460**	0,315**
KFM						0,405**
ÖSS			-0,203*		0,341**	0,458**
TSZ			-0,179*		0,356**	0,480**
FSZ			-0,213**		0,323**	0,444**
ÖMS						0,195**
ÖEM					-0,206*	
ÖÖM					0,319**	0,376**
GRM				0,300**	0,343**	0,3478**
AGRM					-0,373**	-0,214**

24. táblázat: Az apa foglalkozásának típusa és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

A *tanulócsoportok eredményeinek* vizsgálata alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyenge teljesítményt nyújtó tanulók esetében (TA1, TA2) a szülők munkájának típusa kevésbé volt befolyással a tanulók nyelvi teljesítményére, míg a kontroll csoport (KO) esetében minden nyelvi változó érintett volt. Azonban minden szignifikáns összefüggés ebben az esetben is a szellemi munkát végző szülők gyermekeinek magasabb teljesítményét mutatta.

Az *enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1)* esetében szignifikáns összefüggést találtunk az anya munkájának típusa és a szövegalkotáskor alkotott mondatok száma között (ÖMS). Az eredmények alapján a szellemi foglalkozású anyák gyermekei több mondatból építették fel szövegeiket (ÖMS), bár mondataikra az egyszerűbb szerkezet volt a jellemző (ÖEM). A szellemi foglalkozású anyák enyhén értelmi fogyatékos gyermekeinek szövegei nyelvhelyesség szempontjából gyengébbek, mint a fizikai foglalkozású anyák gyermekeinek szövegei. Ez abból fakad, hogy míg a szellemi

¹⁴⁴ p<0,05 *, p<0,01 **

foglalkozású anyák gyermekei megpróbálkoztak a mondatalkotással, addig a fizikai foglalkozású anyák gyermekei jellemzően egyszavas válaszokat adtak.

Pearson Correlation ¹⁴⁵						
	fizikai foglalkozás			szellemi foglalkozás		
	TA1	TA2	KO	TA1	TA2	KO
ÁM					0,226*	
MLU					0,243**	0,211*
KFM					0,315**	
ÖSS			-0,220*			0,289**
TSZ			-0,211*			0,290**
FSZ			-0,231*			0,299**
ÖMS	-0,240**	-0,266**		0,223*		0,207**
ÖEM		-0,212*		0,241**		
ÖÖM			-0,201*			0,277**
GRM			-0,219*			0,299**
AGRM	-0,217*		0,210*	0,177*		-0,245*

25. táblázat: Az anya foglalkozásának típusa és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

A mondatszerkesztés azonban ebben az esetben nagyobb hibázási felületet adott, így kaptuk azt az eredményt az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében, hogy a szellemi foglalkozású anyák gyermekeinek gyengébb a nyelvhelyessége. Érdekes azt is megjegyezni, hogy ennél a tanulócsoporthoz (TA1) az apa foglalkozásának típusa és a tanulói teljesítmények között (jelen vizsgálat keretein belül) nem találtunk egy nyelvi változó mentén sem szignifikáns összefüggést.

¹⁴⁵ p < 0,05 *, p < 0,01 **

Pearson Correlation ¹⁴⁶						
	fizikai foglalkozás			szellemi foglalkozás		
	TA1	TA2	KO	TA1	TA2	KO
ÁM					0,273**	0,213*
MLU					0,286**	0,223*
KFM					0,323**	
ÖSS			-0,316**			0,380**
TSZ			-0,314**			0,383**
FSZ			-0,309**			0,374**
ÖMS			0,262**			0,287**
ÖEM						
ÖÖM			-0,285**			0,384**
GRM			-0,321**			0,405**
AGRM					-0,184*	-0,311**

26. táblázat: Az apa foglalkozásának típusa és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók *csoportjánál* (TA2), az eredmények alapján, a szellemi foglalkozású apák jelenléte a családban jobb teljesítményekre ösztönzi a tanulókat a nyelvi komplexitás és a nyelvhelyesség terén. A szellemi foglalkozású apák gyermekei magasabb teljesítményeket értek el az átlagos mondathossz (ÁM), a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) és a közlésegységek fejlődési mutatója (KFM) nyelvi változóknál. Szintén szignifikánsan jobban teljesítettek ezek a tanulók a nyelvhelyességi változók esetében. Negatív irányú, szignifikáns korreláció áll fenn az agrammatikus mondatok változó esetében (AGRM), azaz a szellemi foglalkozású apák által nevelt tanulók nyelvi megnyilatkozásai nagyobb valószínűséggel felelnek meg a grammatikai elvárásoknak.

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi változói és az anya foglalkozásának típusa között hasonló irányultságú összefüggések állnak fent, mint az apák esetében. A szellemi foglalkozású anyák gyermekeinek nyelvi komplexitása magasabb fejlettségi szinten áll, erre következtethetünk az átlagos mondathossz (ÁM), a megnyilatkozások átlagos hossza

¹⁴⁶ p < 0,05 *, p < 0,01 **

(MLU) és a szintaktikai komplexitást és mérő közlésegyeségek fejlődési mutatója (KFM) terén nyújtott magasabb teljesítményből.

A szülők munkájának típusa (és az ebből valószínűsíthető iskolai végzettség) legtöbb esetben a *kontroll csoport (KO)* nyelvi változók mentén elért eredményeit befolyásolta. A kontroll csoportnál (KO) a szellemi foglalkozású anyák jelenléte a családban egyértelműen elősegítette - szinte minden nyelvi változó esetében - a jobb teljesítményt. A szellemi foglalkozású anyák gyermekeinek magasabb szintű nyelvi teljesítményét erősítették meg a fizikai munkát végző anyák gyermekénél fennálló negatív irányú korrelációk is. Az apa foglalkozása és a tanulók nyelvi teljesítménye közötti összefüggések szinte teljesen megegyeznek az anyák esetében feltárt összefüggésekkel. A nyelvi komplexitás mutatóinál (ÁM, MLU, KFM), a lexikális mutatóknál (ÖSS, TSZ, FSZ) és a mondat szintű mutatóknál (ÖMS, ÖÖM) egyértelműen a szellemi foglalkozású szülők (apa és /vagy anya) gyermekei teljesítettek jobban. Szövegeik gazdagabb szóincsre utalnak, mondataik nagyobb arányban voltak komplexebb szerkezetűek, mint a fizikai dolgozók gyermekeinél. Ezt a teljesítménybeli fölényt tovább erősíti a nyelvhelyességi mutatók eredménye. Szignifikánsan nagyobb eséllyel használtak a szellemi foglalkozású szülők gyermekei grammatikailag megfelelő megnyilatkozásokat, mint a fizikai foglalkozású szülők gyermekei.

4.3. A testvérek száma

A vizsgálat arra is kitért, hogy befolyással van-e a testvérek száma a tanulók szóbeli szövegalkotásának minőségére. Arról, hogy a testvérek száma egyáltalán hatással van-e a gyermek nyelvi fejlődésére, nyelvi aktivitására, nem sok szakirodalmi utalás található. A következő idézet egy digitális tananyag része. A 'Tipikus nyelv és beszéd' című fejezetben, a gyermek nyelvfejlődésével kapcsolatban, a szerzők (Kocsisné– Túriné– Ruzsics 2013) fontosnak tartják a gyermek képességstruktúrája mellett a környezet befolyásoló hatását. Ezen belül kerül megjegyzésre, hogy a gyermek nyelvi aktivitását befolyásolhatja a testvérek száma is.

„A beszédfejlődés alapját a gondolkodási teljesítmény javulása adja. Az egyének aktuális fejlettségi szintjében nagy eltérések figyelhetők meg. Ennek oka az otthoni környezeti tényezőkben keresendő. Az ingerszegény környezet, valamint a szülői elhanyagolás és a szegényes szókinccs, illetve kevesebb beszéd között összefüggés tapasztalható. Emellett a lakókörnyezet adottságai, sőt a testvérek száma is hatást gyakorol a beszédaktivitásra (Balogh 2005).” (Idézi: Kocsisné– Túriné– Ruzsics 2013)¹⁴⁷

Évfolyam szintű, vagy a vizsgált tanulócsoportokkal összefüggésbe hozható konkrét adatok, vizsgálati eredmények nem találhatóak ebben a témában, ezért mindenképp új ismeretekhez juthatunk jelen vizsgálat keretei között.

A teljes mintát nézve elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók legtöbbször három- vagy többgyerekes családokban nevelkednek. A TA1 és a TA2 tanulócsoportok esetében a három- vagy többgyermekes családokból érkező tanulók vannak a legnagyobb arányban, míg a kontroll csoportnál (KO) a két-, illetve háromgyermekes családmodell volt a jellemző.¹⁴⁸

Sem az évfolyamoknál, sem a tanulócsoportoknál nem találtam olyan arányú szignifikáns összefüggést, mint az előző független változók esetében.

¹⁴⁷ Kocsisné Kálló Veronika – Túriné Gál Anikó – Ruzsics Ilona: Kommunikáció fejlődése és fejlesztése értelmileg akadályozott személyeknél

http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Kommunikaci_fejldse_s_fejlesztse_rtelmileg_akadlyozott_szemelyeknl/index.html

¹⁴⁸ A testvérek számának megoszlását ábrázoló diagramok a mellékletben találhatóak.

Pearson Correlation ¹⁴⁹				
	1.o.	5.o.	9.o.	Teljes minta
ÁM				
MLU				
KFM		-0,300**		
ÖSS			0,182*	
TSZ			0,169*	
FSZ			0,194*	
ÖMS				
ÖEM				
ÖÖM			0,174*	
GRM			0,193*	
AGRM		0,236*		

27. táblázat: A testvérek száma és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Évfolyam szinten ebben az esetben is érvényes, hogy kilencedik évfolyamban jelennek meg a legmagasabb arányban a testvérek száma és a nyelvi változók közötti szignifikáns összefüggések. *Első évfolyamon* nem találtunk szignifikáns korrelációkat a változók mentén. *Az ötödik évfolyamnál* az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a kevesebb testvérrel rendelkező tanulók nyelvi (szintaktikai) komplexitás terén jobban teljesítenek (KFM). Szintén ennél az évfolyamnál a magasabb testvérszám és az agrammatikus megnyilatkozások száma között pozitív korreláció van, tehát akinek több testvére van, gyakrabban használt szóbeli szövegalkotásában grammatikailag helytelen formulákat. *A kilencedik évfolyamnál* viszont éppen az ellenkezőjére következtethetünk az elemzések alapján. A több testvérrel együtt élő tanulók gazdagabb szókincssel rendelkeznek (ÖSS, TSZ, FSZ), mondataik nagyobb valószínűséggel összetett szerkezetűek, mint a kevesebb testvérrel élő tanulók mondatai, valamint nyelvhelyesség terén is a több testvérrel együtt nevelkedő gyermekek teljesítménye áll közelebb a nyelvtani elvárásokhoz (GRM).

¹⁴⁹ p < 0,05 *, p < 0,01 **

Pearson Correlation ¹⁵⁰			
	TA1	TA2	KO
ÁM			0,234*
MLU			0,252*
KFM			
ÖSS			
TSZ			
FSZ			
ÖMS	-0,176*	0,241**	
ÖEM	-0,215*	0,194*	-0,264**
ÖÖM			
GRM			
AGRM			-0,396**

28. táblázat: A testvérek száma és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az *enyhén értelmi fogyatékos tanulók* (TA1) esetében sem a nyelvi komplexitás változójánál, sem a lexikális szintű változójánál nem áll fenn szignifikáns érvényességű összefüggés a testvérek számával. Mondatszinten két változó esetén áll fenn szignifikáns korreláció: az elemzés alapján elmondható, hogy a több testvérrel együtt élő, enyhén értelmi fogyatékos tanulók szóbeli szövegeiket ugyan kevesebb mondatból állították össze (ÖMS), de mondataik összetettebb szerkezetűek voltak, mint a kevesebb testvérrel élő tanulók mondatai. Ezt támasztja alá az egyszerű mondatok száma (ÖEM) változó negatív irányú korrelációja.

Nyelvhelyesség terén az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi változói és a testvérek száma között nem áll fenn összefüggés (jelen kutatási minta adatai alapján).

Az *ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának* (TA2) nyelvi készségei szintén mondatszinten mutatnak szoros összefüggést a testvérek számával, mint azt az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) eredményeinél is láttuk. Pozitív irányú összefüggés található a testvérek száma és a mondatszintű mutatók esetében. Azaz a testvérek számának növekedése a szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számának növekedésével járt együtt (ÖMS). A magasabb mondatszám mögött (ÖMS) az egyszerű mondatok magasabb aránya áll (ÖEM) a több testvérrel

¹⁵⁰ $p < 0,05$ *, $p < 0,01$ **

rendelkező tanulóknál. Tehát a kevesebb testvérrel együtt élő tanulók szövegeire nagyobb valószínűséggel jellemző az összetett mondatok nagyobb arányú jelenléte.

A nyelvhelyesség változóinak esetében ennél a csoportnál sem áll fenn korreláció a testvérek számával.

A *kontroll csoportnál* (KO) mind a beszédprodukciónyelvtani komplexitásánál, mind a mondatok szerkezeténél, és a nyelvhelyesség terén is meghatározó, hogy a tanuló hány testvérrel osztja meg hétköznapijait.

A kontroll csoportból (KO) azoknak a tanulóknak voltak átlagban hosszabbak a mondatai és a megnyilatkozásai, akik több testvérrel élnek együtt (ÁM, MLU). A megnyilatkozások átlagos hosszával (MLU) kapcsolatos eddigi vizsgálatok alapján¹⁵¹ azt a megállapítást tették a kutatók, hogy a megnyilatkozások átlagos hosszából következtethetünk a gyermek nyelvi fejlettségére, komplexitására. Ezt összevetve az általam kapott eredményekkel, úgy tűnik, hogy ha egy átlagos és/vagy jó szociális háttérű családban egyszerre több gyermek nevelkedik, az ösztönzőleg hat a gyermekek nyelvi komplexitásának fejlődésére.

Mondatszinten a szövegben található egyszerű mondatok száma (ÖEM) negatív irányú összefüggést mutat. Ez a hatás ellentétes irányú, mint a mondatok és megnyilatkozások átlagos hosszánál (ÁM, MLU). Ez azonban pontosan a nyelvi komplexitásnál tett megállapításokat támasztja alá. Az egyszerű mondatok negatív irányú korrelációja azt jelzi, hogy a testvérek számának növekedése az egyszerű mondatok számának csökkenésével jár együtt. Tehát a több testvérrel együtt élő tanulók szövegeire az összetett mondatok nagyobb arányú jelenléte a jellemző.

Az egyszerű mondatok magasabb aránya (ÖEM) és az agrammatikus megnyilatkozások magasabb aránya is az alacsonyabb testvérszámhoz volt köthető (AGRM).

A kontroll csoport (KO) nyelvi készségei több változó esetében is szignifikáns összefüggést mutattak a testvérek számának változásával. Az eredmények alapján a nagyobb testvérszám magasabb teljesítmények elérését generálja a nyelvi fejlettség, nyelvi komplexitás terén (ÁM, MLU). Ezt alátámasztja az összetettebb, és grammatikailag helyesebb mondatok nagyobb arányú jelenléte a több testvérrel együtt nevelkedő gyermekek beszédprodukciónyelvtani komplexitásánál.

¹⁵¹ Lásd a függő változókat bemutató fejezetben.

4.4. A hátrányos helyzet hatása a szóbeli szövegalkotásra

Minden gyermek számos adottsággal születik. Az, hogy ezekből az adottságokból melyek kezdenek el jártassággá, készséggé fejlődni, az a gyermek közvetlen környezetének támogató lehetőségeitől függ. A hátrányos helyzetű gyermekek szüleinek az élet számos területén beszűkült lehetőségeik vannak: pl. alacsony képzettség miatt rosszul fizető munka, vagy a munkanélküliség, ebből következően a család gyenge gazdasági ereje, mely nem teszi lehetővé a kultúrához való megfelelő mennyiségű és minőségű hozzájutást, gátolja a szabadidő aktív, hasznos, ugyanakkor testi-lelki feltöltődést jelentő eltöltését. A lakhatási körülmények sok esetben nem érik el a komfort szintet sem, így a gyermek nyugodt pihenése, később pl.: az iskolai feladatok zavartalan, tiszta körülmények közti megoldása nem biztosított számára. A szülők folyamatos feszültsége, melyet a mindennapok küzdelme okoz, a gyermek biztonságérzetét is rombolja. Ezek a körülmények nem tudják megfelelően támogatni a tanulással összefüggő készségek, képességek megfelelő ütemű fejlődését, melyek viszont elengedhetetlenek az iskolai követelmények sikeres teljesítéséhez.

A vizsgálatban a hátrányos (HH¹⁵²) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulókat egy csoportba soroltam. A teljes vizsgálati mintában a tanulók 51%-a tartozott a HH vagy HHH-s gyermekek közé. A tanulócsoporthoz az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) csoportjában és az ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjában magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (TA1: 82%; TA2: 79%), míg a kontroll csoport (KO) esetében ez az arány jóval alacsonyabb (13%).

A *hátrányos helyzet* hatása és a nyelvi változók közötti összefüggések megerősítették, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi készségei alacsonyabb fejlettségi szinten állnak, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók nyelvi készségei. Ennél a független változónál már a *teljes vizsgálati minta* esetében is erős korrelációkat találtunk, a legtöbb esetben magas szignifikancia szinten, azaz a vizsgálati eredmények nem a véletlen művei, hanem általánosíthatóak a vizsgálati minta által reprezentált teljes populációra.

¹⁵² 1997. évi XXXI. törvény A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról alapján történő besorolás

Pearson Correlation ¹⁵³				
	1.o.	5.o.	9.o.	Teljes minta
ÁM		-0,464**	-0,281**	-0,234**
MLU		-0,477**	-0,296**	-0,251**
KFM		-0,297**	-0,332**	-0,249**
ÖSS			-0,188*	
TSZ			-0,223**	-0,155**
FSZ				
ÖMS		0,339**		
ÖEM		0,456**	0,247**	0,171**
ÖÖM			-0,248**	-0,138**
GRM	-0,208*	-0,222*	-0,164*	-0,206**
AGRM		0,635**	0,293**	0,288**

29. táblázat: A hátrányos helyzet és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

A *teljes vizsgálati* minta eredményei azt mutatják, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók beszédprodukcióinak nyelvi komplexitása magasabb szintű (ÁM, MLU, KFM). A mondatalkotáshoz több tartalmas szót használtak azok a tanulók, akik nem hátrányos szociális körülmények közt élnek (TSZ). A hátrányos szociális helyzetű gyermekek szövegei több egyszerű szerkezetű mondatot tartalmaztak (ÖEM), míg az összetett mondatok (ÖÖM) magasabb száma a nem hátrányos helyzetű tanulók szövegeiben fordult elő magasabb arányban. A nyelvhelyesség terén is a nem hátrányos szociális környezetben élő tanulók teljesítettek jobban, az ő beszédprodukcióira inkább a grammatikus megnyilatkozások (GRM) magasabb száma volt jellemző, míg a hátrányos szociális helyzetű tanulóknál az agrammatikus megnyilatkozások voltak túlsúlyban (AGRM).

Az *első évfolyamon* tanuló gyermekeknél az összefüggések még nem olyan erősek, mint azt a teljes minta esetében tapasztaltuk. Bár az első osztályos tanulók nyelvi változóinak összevetése is a nem hátrányos szociális környezetből érkező tanulók jobb teljesítményét mutatja, az összefüggések gyenge ereje alapján feltételezhetjük, hogy az oktatás kezdő szakaszán a két csoport nyelvi készségei között a különbség még nem túl

¹⁵³ p < 0,05 *, p < 0,01**

nagy, azaz a megfelelő odafigyeléssel ezek a különbségek kompenzálhatóak. A nyelvi változók közül, az első évfolyamon, a legnagyobb mértékű teljesítménybeli különbséget a beszédprodukciók grammatikai helyessége terén találtuk. A grammatikus mondatok száma esetében közepes erősségű, negatív irányú, szignifikáns összefüggés áll fenn (GRM). A negatív irányú összefüggés azt jelenti, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók szövegeiben magasabb a grammatikus megnyilatkozások száma. Az agrammatikus megnyilatkozások (AGRM) pedig a hátrányos szociális környezetből érkező, első osztályos tanulók szövegeiben voltak jelen nagyobb számban.

Ötödik osztályra az összefüggések ereje felerősödött. Ebből arra következtethetünk, hogy a két csoport nyelvi változóinál (1.o.) észlelt minimális eltéréseket az alapfokú oktatás első négy éve alatt nem sikerült kompenzálni. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi produkcióiban jelenlévő eltérések négy év alatt az első évfolyamon mért értékekhez képest a többszörösére nőttek.

Az ötödikes, hátrányos helyzetű tanulók szövegeiben több mondatot találtunk (ÖMS), azonban ezek a legtöbb esetben egyszerű mondatok voltak (ÖEM). Ebből következik, hogy a szövegalkotás során a nem hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban alkalmaztak összetett szerkezetű mondatokat (ÖÖM). Ötödik osztályra kiugróan megnőtt a két csoport közötti különbség a nyelvhelyesség terén. A nem hátrányos helyzetű gyermekek szövegeire inkább jellemzőbbek voltak a grammatikus megnyilatkozások (GRM). A hátrányos helyzet és az agrammatikus megnyilatkozások közötti összefüggés pedig erős, szignifikáns az ötödik osztály esetében (AGRM).

A következő négy évben, azaz a felső tagozatban sem sikerült a tanulók nyelvi készségei közötti különbségeket csökkenteni. A *kilencedik évfolyamon* tanuló, nem hátrányos helyzetű tanulók szignifikánsan magasabb eredményeket értek el a nyelvi komplexitás, a nyelvi fejlettség mutatói esetében (ÁM, MLU, KFM). A mondatalkotáshoz a jobb szociális környezetből érkező tanulók általában több szót használtak fel (ÖSS, TSZ, FSZ). Szintén a jobb szociális környezetben élő gyermekek alkottak több grammatikusan megfelelő (GRM) és összetett mondatot (ÖÖM) is.

A hátrányos helyzetű tanulók kilencedik osztályban is több mondatot használtak szövegalkotásukhoz (ÖMS), azonban ezek a mondatok általában egyszerű szerkezetűek (ÖEM) és grammatikailag helytelenek voltak (AGRM).

Pearson Correlation ¹⁵⁴			
	TA1	TA2	KO
ÁM			-0,207*
MLU			
KFM			
ÖSS	0,216*		-0,211*
TSZ	0,184*		-0,371**
FSZ	0,233**		-0,459**
ÖMS		0,202*	-0,202*
ÖEM			
ÖÖM	0,192*		-0,254*
GRM			-0,201*
AGRM		0,214*	

30. táblázat: A hátrányos helyzet és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Az *enyhén értelmi fogyatékos* tanulóknál (TA1) a nyelvi komplexitás mutatói esetében (ÁM, MLU, KFM) gyenge/korrelálatlan összefüggéseket találtunk a hátrányos helyzettel összefüggésben. Tehát ezeknél a független változóknál az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi komplexitását nem, vagy csak nagyon alacsony mértékben befolyásolja a hátrányos szociális környezet. Valószínűsíthetjük tehát, hogy ebben az esetben az értelmi fogyatékos ténye a meghatározóbb.

A lexikális szint mutatói esetében viszont már közepes erősségű, szignifikáns, pozitív korrelációkat találtunk. Ez ebben a kontextusban azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű tanulók szövegeik megalkotásához több szót (ÖSS), ezen belül több tartalmas (TSZ) és funkcionális szót (FSZ) használtak fel, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók.

Mondatszinten a hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye volt a magasabb, szövegeikben nagyobb volt az összetett mondatok aránya (ÖÖM), míg a hátrányos helyzetű tanulók szövegeiben elsősorban az egyszerűbb szerkezetű mondatok voltak jelen. Nyelvhelyesség terén nem találtunk szignifikáns korrelációt az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) a hátrányos helyzettel összefüggésben.

Az *ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő* tanulók (TA2) nyelvi változói és a hátrányos helyzet között két esetben áll fenn szoros összefüggés. Szövegalkotásukhoz a hátrányos helyzetű tanulók használtak fel több mondatot (ÖMS),

¹⁵⁴ p < 0,05*, p < 0,01 **

a nem hátrányos helyzetű tanulók szövegei kevesebb mondatból épültek fel. A mondat szerkezetek esetében azonban nem kaptunk szignifikáns eredményeket. Nyelvhelyesség terén ebben a csoportban is a hátrányos helyzetű gyermekek teljesítettek gyengébben, gyakrabban használtak agrammatikus megnyilatkozásokat (AGRM), mint a nem hátrányos helyzetű tanulók.

A *kontroll csoport* (KO) tanulói közül minden nyelvi változó esetében a nem hátrányos helyzetű tanulók nyújtották a magasabb teljesítményt. Ezt mutatják a nyelvi komplexitás, a lexikális és mondatszintű változók, valamint a nyelvhelyesség változói esetében mért közepes/erős, negatív irányú korrelációk.

4.5. A tanulók neme és a szóbeli szövegalkotás összefüggése

Vizsgálataim során arra is kitértem, hogy a tanulók által alkotott szövegek mennyiségi és minőségi mutatóinak alakulása és a tanulók neme között található-e összefüggés. Azaz befolyásolja-e a szóbeli szövegalkotás mennyiségi és minőségi mutatóinak értékeit, hogy fiúk vagy lányok alkották a szövegeket.

	Fiúk (fő)	Lányok (fő)
1.o.	53	53
5.o.	45	43
9.o.	81	68
TA1	75	54
TA2	65	50
KO	39	60
Teljes minta	52%	48%

31. táblázat. A kutatási minta nemek szerinti megoszlása

Ahogy a fenti táblázat is mutatja, a kutatási minta egészét nézve a nemek aránya kiegyenlített volt. Évfolyam és csoport szinten voltak eltérések, de az alkalmazott statisztikai elemzések ezeket a különbségeket korrigálták.

A statisztikai elemzések alapján a *teljes vizsgálati mintában* szinte minden területen a lányok teljesítettek jobban. A lányok beszédprodukcójára jellemző, hogy mondataik átlagosan több szót tartalmaztak (ÁM), közlésegségeik szintén hosszabbak voltak, mint a fiúkéi (MLU) és a szövegek a közlésegségek fejlődési mutatója alapján is komplexebbek voltak (KFM).

Az általános iskola *első osztályában* tanulmányaikat kezdő fiúk és lányok nyelvi készségei között a statisztikai elemzések alapján nem találtunk markáns eltéréseket. Ebből arra következtethetünk, hogy első osztályban még inkább a nyelvfejlődés és a gondolkodás fejlődésének korspecifikumai befolyásolják a gyermekek beszédprodukcióit. A nemi jellegből fakadó esetleges gondolkodás és beszédbeli sajátosságok a személyiségfejlődés későbbi szakaszában kezdenek felerősödni.

Pearson Correlation ¹⁵⁵				
	1.o.	5.o.	9.o.	Teljes minta
ÁM		0,278**		0,144**
MLU		0,275**		0,145**
KFM		0,241*		0,140*
ÖSS		0,426**	0,201*	0,219**
TSZ		0,391**		0,210**
FSZ		0,408**	0,202*	0,210**
ÖMS		0,267*	0,182*	0,120*
ÖEM				
ÖÖM		0,432**		0,201**
GRM		0,306**		0,155**
AGRM				

32. táblázat. A tanulók neme és az évfolyamok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Míg első osztályban a nemek közötti teljesítmények nem tértek el egymástól szignifikánsan, addig *ötödik osztályra* nyelvi változók és a nemek korrelációs vizsgálata alapján láthatjuk, hogy a nemek közötti teljesítménybeli különbségek felerősödtek. A személyiségfejlődésük során a tíz-tizenkét éves gyermekek a kamaszkorba lépnek, élesebbek lesznek a saját nemi identitás megélésének jelei, és a másik nem iránti érdeklődés jelei is.

Az *ötödik osztályban* tanulmányaikat kezdő tanulók nyelvi komplexitás változóiánál láthatjuk, hogy a lányok teljesítménye mindhárom mutató esetében szignifikánsan jobb, mint a fiúk teljesítménye. A lányok mondatai és megnyilatkozásai hosszabbak (ÁM, MLU). A beszédprodukcióik szerkesztettsége, szintaktikus komplexitása (KFM) is meghaladja a fiúk szövegeire jellemző komplexitási mutatókat. A mondatok, megnyilatkozások átlagosan nagyobb terjedelme összefüggésben áll a szövegek szógazdagságával (ÖSS, TSZ, FSZ). A lányok beszédprodukcióira nemcsak a gazdagabb szókincs, nemcsak az összetett mondatok magasabb aránya (ÖÖM), hanem a nyelvtani szabályoknak való megfelelés magasabb foka is jellemzőbb (GRM):

Kilencedik évfolyamra is megmaradt a nemek teljesítménye közötti különbség, de ezek az eltérések kevésbé jellegzetesek, mint azt az *ötödik évfolyam* tanulóiánál

¹⁵⁵ p < 0,05*, p < 0,01 **

tapasztalhattuk. A középiskola kezdetére eltűnt a nemek közötti különbség a nyelvi komplexitás terén. Szignifikáns különbség áll fenn a nemek és a szövegalkotáshoz felhasznált szavak száma között. A lányok szövegeikhez több szót aktiváltak, mint a fiúk (ÖSS). A szóbeli szövegalkotáshoz aktivált szavak közül a funkcionális szavakhoz tartozó szófajok jelentek meg nagyobb arányban a lányok szövegeiben (FSZ). A lányok jobb teljesítménye a mondat szintű változóknál is megfigyelhető. Szövegeiket több mondatból építették fel (ÖMS). Az ötödik évfolyamtól eltérően itt (9.o.) nem található szignifikáns eltérés sem a mondatok szerkezetét, sem a nyelvhelyességet illetően. Ebből arra következtethetünk, hogy a középiskola kezdetére a fiúk és lányok hasonló mértékben alkalmazzák beszédprodukcióikban az összetettebb szerkezetű mondatokat, valamint a nyelvhelyesség terén sincs a két nem között jelentős eltérés.

Az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) tanulók beszédprodukciónak esetében nem található jelentős eltérés a nemek beszédprodukciónak teljesítménye között. A gyenge erejű korrelációkból arra következtethetünk, hogy ennél a tanulócsoportnál a megnyilatkozások mennyiségi és minőségi jellemzőit első sorban a képességstruktúra alacsonyabb fejlettségi szintje határozza meg, s csak másodsorban jelennek meg egyéb befolyásoló tényezők, mint pl. a nemi jelleg.

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi változói és a nemek összehasonlító vizsgálata alapján a fiúk és lányok eredményei között szintén nem található szignifikáns eltérés. Az összefüggések hiánya arra enged következtetni, hogy az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi teljesítményét a csoporthoz tartozás főbb kritériumai alakítják (szociokultúra, szocioökonómia). Ezeknél a tanulóknál a nemi jelleg legfeljebb másodlagos befolyásoló tényezőként jelenik meg.

A kontroll csoport (KO) nyelvi változóinak elemzése a fiúk és lányok teljesítménye között jelentős eltérést mutatott. A három tanuló csoport között a csak a kontroll csoport tanulóinak eredményei esetében található legalább közepes erősségű, szignifikáns eltérés a fiúk és lányok nyelvi változóinak értékei között. Az összefüggések pozitív előjele alapján láthatjuk, hogy általában a lányok értek el magasabb eredményeket. Ez összecseng a teljes vizsgálati minta eredményeivel.

Pearson Correlation ¹⁵⁶			
	TA1	TA2	KO
ÁM			0,229*
MLU			0,232*
KFM			
ÖSS			0,376**
TSZ			0,359**
FSZ			0,379**
ÖMS			0,299**
ÖEM			
ÖÖM			0,352**
GRM			0,337**
AGRM			

33. táblázat. A tanulók neme és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

A nyelvi komplexitás változói esetében a lányok mondatai átlagosan hosszabbak voltak (ÁM), valamint megnyilatkozásaik hossza is meghaladta a fiúk megnyilatkozásainak hosszát (MLU).

A lexikális szintű mutatóknál még nagyobb a két nem teljesítménybeli különbsége. A lányok megnyilatkozásai jóval több szót tartalmaztak (ÖSS), ezen belül mondataik, szövegeik megalkotásakor nagyobb arányban használtak tartalmas szavakat (TSZ), és magasabb számban található szövegeikben a funkcionális kategória szófajaihoz tartozó szavak (FSZ).

Mondatszinten is a lányok teljesítménye volt a jobb. Szóbeli produkcióik több mondatból épültek fel, mint a fiúk szövegei (ÖMS), mondataik pedig nagyobb valószínűséggel voltak összetett szerkezetűek, mint a fiúk által alkotott mondatok (ÖÖM).

A nyelvi komplexitás, az aktív szókincs gazdagsága, és az összetettebb mondatszerkezetek mellett nyelvhelyesség terén is a lányok teljesítménye volt a jobb. Szövegeik nagyobb arányban tartalmaztak grammatikailag helyes megnyilatkozásokat (GRM).

A tanulócsoporthoz tehát a kontroll csoport (KO) eredményei tükrözték leginkább a teljes vizsgálati mintára érvényes összefüggéseket. Mind a teljes vizsgálati mintánál,

¹⁵⁶ p < 0,05 *, p < 0,01 **

mind a kontroll csoportnál (KO) a lányok nyújtottak magasabb teljesítményt a mért nyelvi változók mentén.

A másik két tanuló csoportnál (TA1, TA2) nem található szignifikáns összefüggés a tanulók nyelvi teljesítménye és a tanulók neme között. Mint fentebb már több független változóval kapcsolatban is említettem, a korrelálatlanságból arra következtethetünk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) az intellektusbeli hiányok határozzák meg elsődlegesen a nyelvi készségek fejlődését. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) pedig a szociális háttérből adódó problémák súlyozottabban befolyásolják a tanulók beszédprodukciónak mennyiségi és minőségi mutatóit, mint ebben az esetben a tanulók neme.

5. Az eredmények összefoglalása, következtetések

5.1. A függő változók elemzésének összefoglalása

A vizsgálat során az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) szóbeli szövegalkotás során nyújtott nyelvi teljesítményét hasonlítottam össze az ép intellektusú átlagos vagy jó szociális háttérrel rendelkező tanulók nyelvi teljesítményeivel (KO). A szóbeli szövegalkotás során keletkezett szövegeket tizenegy nyelvi változó mentén vizsgáltam. A vizsgálati eredmények feldolgozásának első felében a függő (nyelvi) változók mennyiségi és minőségi elemzése történt meg. A vizsgálat során válaszokat kerestem arra a kérdésre, hogy milyen szabályszerűségeket fedezhetünk fel a függő változók mentén a tanulócsoportok szóbeli szövegalkotásában, illetve vannak-e évfolyam specifikus jellemzők a beszédprodukciók mennyiségi és minőségi változói mentén.

A függő (nyelvi) változókon belül három csoportba soroltam a nyelvi változókat: *lexikális szinten* vizsgáltam a mondatalkotáshoz, szövegalkotáshoz felhasznált szavak mennyiségét (ÖSS), szófaji megoszlását (TSZ, FSZ), illetve a felhasznált közlésegségek szintaktikai szerkezetének fejlettségét (KFM). *Mondatszinten* mennyiségi mutatóként a szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számát vizsgáltam (ÖSM). Különbséget tettem a mondatok alkotásához (ÁM), illetve a megnyilatkozásokhoz felhasznált szavak száma és funkciója alapján (MLU). Vizsgáltam a mondatok szerkezetét is (ÖEM, ÖÖM). Valamint a beszédprodukciókat *nyelvhelyesség* szempontjából is elemeztem (GRM, AGRM).

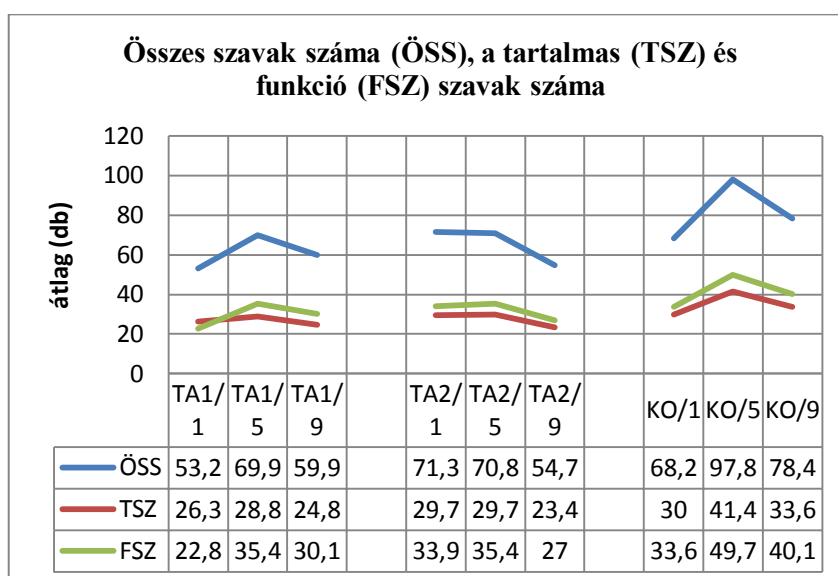
A függő (nyelvi) változók mennyiségi és minőségi elemzése alapján az alábbi kutatási kérdésekre kerestem a válaszokat:

1. Hogyan alakul a tanulók mondat szerkezetének komplexitása az iskolai oktatás négy éves periódusaira levetítve? (1. o. – 5. o. -9.o.)
2. Milyen arányú az eltérés az enyhén értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanulók (TA1), az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) és a kontroll csoport (KO) beszédprodukcióinak lexikális és mondatszintű összetettsége, szerkesztettsége, valamint szógazdagsága között?
3. Van-e jogosultsága a beszédprodukciós teljesítmény alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában

gyengén teljesítő tanulók (TA2) egy kategóriába (tanulásban akadályozottak) sorolásának?

4. A tanulók eredményei alapján hol és milyen formában jelenik meg a nyelvi hátrány?

A lexikális szint eredményei alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) tanulóinak a szóbeli szövegalkotások során használt szókincse bővült. A két tanuló csoport ÖSS területén nyújtott teljesítményére (TA1, KO) általánosan jellemző, hogy a legmagasabb átlagteljesítményt ötödik évfolyamon nyújtották. Közös jellemzőként jelenik meg ennél a két csoportnál, hogy az *aktívan használt szavak átlaga*¹⁵⁷ az első osztály „bemeneti” értékei és a kilencedik osztály „kimeneti” értékei alapján *növekedést* mutat.



16. diagram: A szövegalkotáshoz felhasznált összes szó száma, a tartalmas szavak száma (TSZ) és a funkcionális szavak száma (FSZ) tanulócsoporthoz és évfolyamok szerint

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulói csoport esetében (TA2) a szövegalkotáshoz aktívan felhasznált szavak száma (ÖSS) első és ötödik osztály között minimális csökkenést mutat, ellentétben a másik két csoporttal (TA1, KO). További eltérés az előző két csoporthoz képest, hogy az aktívan használt szavak átlaga az első évfolyam „bemeneti” értékeit és a kilencedik évfolyam „kimeneti” értékeit figyelembe véve nem növekedést, hanem egy nagyobb mértékű csökkenést mutat.

¹⁵⁷ Az aktívan felhasznált szavak a szövegalkotáshoz ténylegesen felhasznált szavakat jelentik, ebből nem lehet pontosan következtetni a passzív szókincs nagyságára. Azaz az összes szó száma (ÖSS) jelen esetben azt mutatja meg, hogy a teszt-szituációban a gyermek mennyi szót tudott aktiválni a mentális lexikonból.

Kilencedik évfolyamra a három tanulócsoport aktívan használt szókincsfejlődési üteme és mértéke jelentős teljesítménybeli különbségeket mutat.

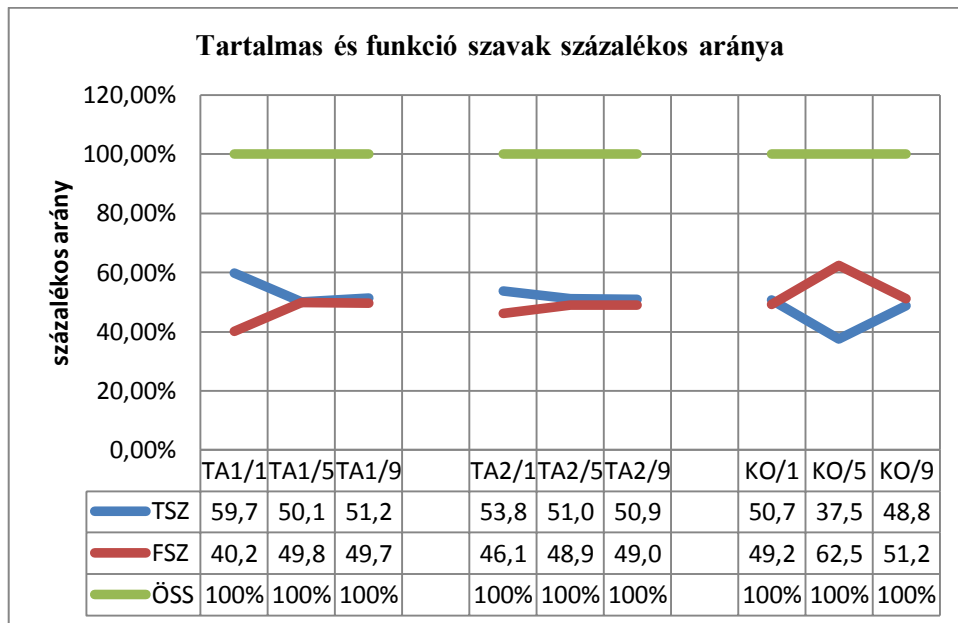
A szövegalkotáshoz felhasznált szavak minőségi elemzése a tartalmas és funkcionális szavak átlagának, illetve százalékos megoszlásának meghatározásán keresztül valósult meg. A szófaji kategóriák alapján történt a két nagy csoport kialakítása (TSZ, FSZ).

Mindhárom tanulói csoportra jellemző, hogy szóbeli szövegekben nagyobb arányban jelennek meg a funkcionális szavak csoportjába tartozó szófajok, mint a tartalmas szavak kategóriájába tartozó szófaji csoportok. Évfolyam szinten egyetlen kivételt az enyhe értelmi fogyatékos, első osztályos tanulók jelentették. Az ő mondataikra első évfolyamon még a tartalmas szavak túlsúlya volt jellemző, melynek oka az egyszavas tő- és/vagy hiányos mondatok magasa aránya volt.

A tanulók szóbeli szövegalkotáskor aktivált szókincse az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) esetében hasonló irányú, de eltérő mértékű fejlődést mutat. Az aktívan felhasznált szavak száma alapján az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) erős visszaesést tapasztaltunk. Ez nem azt jelenti, hogy ezeknél a gyermekeknél nem bővült a szókincs. *Ez az eredmény arra mutat rá, hogy ezek a gyermekek az általános iskola nyolc éve alatt fokozatosan elvesztik motivációjukat arra, hogy minél bővebben fejtsék ki gondolataikat.* A TA2 csoporthoz tartozó első osztályos tanulók beszédprodukciónak szógazdasága megegyezett a kontroll csoport (KO) teljesítményével, valamint jóval meghaladta az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjának (TA1) teljesítményét. *Ötödik osztály* kezdetére a TA2 csoport aktívan felhasznált szókincse nem mutatott fejlődést, így az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) utolérték a TA2 csoport teljesítményét, míg a kontroll csoport (KO) szinte megduplázta a teljesítményét a szövegalkotáshoz felhasznált szavak száma alapján.

Kilencedik évfolyamra mindhárom csoportnál mennyiségi visszaesést tapasztaltunk, mely első sorban életkorhoz köthető változás, a tanulással kapcsolatos motiváltság és /vagy a teszt – szituációból adódó alulmotiváltsággal is magyarázható. A mennyiségi visszaesés ellenére az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a kontroll csoport (KO) esetében is az első és kilencedik évfolyam adatait összevetve az aktív szókincs bővülését tapasztaltuk, míg az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) átlag teljesítménye mindkét másik csoport átlagához képest elmarad. Az elmaradás mértéke a két csoport (TA1 –TA2) között nem szignifikáns. A kontroll csoport (KO) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az

iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) átlagát figyelembe véve azonban már szignifikáns különbséget mutat.



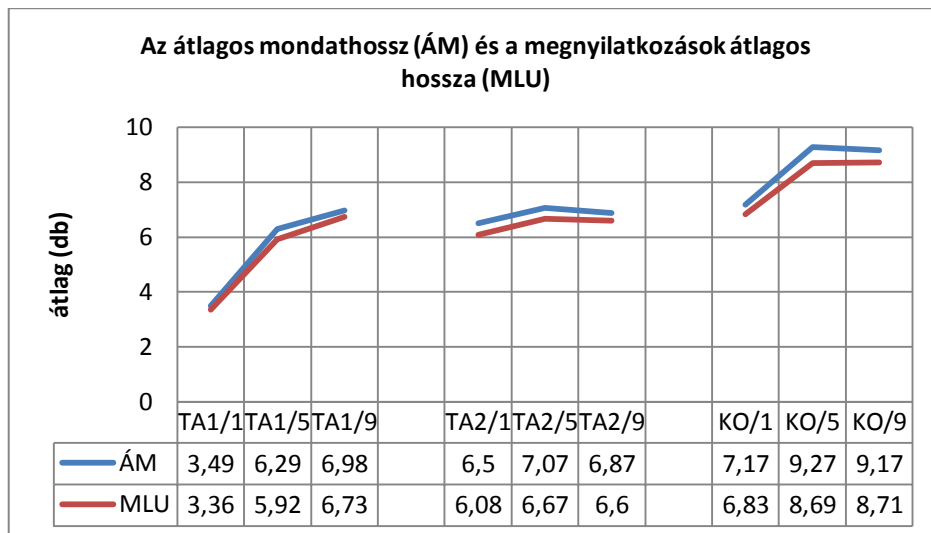
17. diagram: A tartalmas (TSZ) és funkcionális (FSZ) szavak százalékos megoszlása tanulócsoportonként és évfolyamonként

A tanulói szövegekben található tartalmas és funkció szavak százalékos arányának változásait megfigyelve láthatjuk, hogy a TA1 és TA2 csoport beszédprodukcióiban hasonló ütemű és mértékű a szófaji kategóriák (TSZ, FSZ) felhasználásánál tapasztalható változás. A kontroll csoportnál (KO) az ötödik évfolyam beszédprodukcióikban különösen magas a funkcionális szavak aránya, míg a tartalmas szavak aránya igen alacsony. Ezt az eltérés (a másik két csoport fejlődési dinamikájához képest meglévő eltérést) a kontroll csoport (KO) ötödik évfolyama esetében az okozhatta, hogy ezek a tanulók egyrészt kiemelkedően magas aktívan használt szószámmal (ÖSS) rendelkeznek, másrészt szövegalkotásuk során nagyon sok a többszörösen összetett mondatok száma (ÖÖM) is.

Ennek a kiugró eredménynek az ellenére mindhárom tanulócsoport esetében elmondható, hogy kilencedik évfolyamra a szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált szófajok körülbelül fele-fele arányban oszlanak meg a két nagy kategória, a tartalmas és a funkcionális szavak kategóriájában.

A következő három függő változó értékeinek meghatározásaihoz még szükségesek a szószintű értékek is, azonban az átlagos mondathossz (ÁM), a megnyilatkozások

átlagos hossza (MLU) és a közlésegyeségek fejlődési mutatója (KFM) értékei első sorban már nem mennyiségi mutatóként funkcionálnak. Ezek a változók a gyermeki beszéd és ezzel párhuzamosan a gondolkodás komplexitásának fejlődéséről is képet adhatnak számunkra.



18. diagram: Az átlagos mondathossz (ÁM) és a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) értékei tanulócsoport és évfolyam szinten

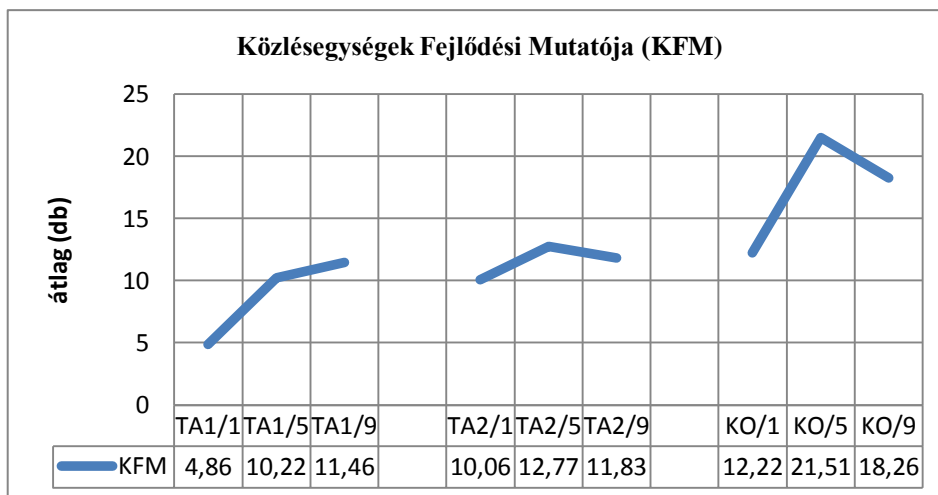
Az átlagos mondathossz (ÁM) és a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) értékei azt mutatják, hogyan bővül a tanulók szókincse, hogyan használnak egyre több szót fel mondataik, megnyilatkozásaik során. Az egyre több szóból álló mondatok, megnyilatkozások megalkotásához egyre magasabb szintű gondolkodási folyamatok is szükségesek. Ezért mondhatjuk azt, hogy ezek az értékek (más értékekkel együtt) tájékoztatást adhatnak a gyermek nyelvi és gondolkodási komplexitásának fejlődéséről. A kapott eredmények alapján láthatjuk, hogy a mindhárom tanulócsoport teljesítménye növekedett a két változó (ÁM, MLU) mentén. A teljesítmény növekedés üteme azonban csoportonként erősen eltérő. *A legdinamikusabb és legnagyobb mértékű teljesítménynövekedést a szegregált körülmények között tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek (TA1) érték el.* Az általános iskolai oktatás nyolc éve alatt megduplázódott a két változó mentén nyújtott teljesítményük. Tehát mind nyelvi-, mind gondolkodásbeli komplexitásuk jelentős fejlődést mutat. A három tanulócsoport fejlődési ütemét figyelembe véve, csak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében tapasztalható, hogy nyelvi készségeik a két nyelvi változó mentén (ÁM, MLU) felső tagozatban is dinamikusan bővültek. *A másik két csoport (TA2, KO) esetében a felső*

tagozat négy éve alatt a teljesítmények szintje stagnált, az eredmények alapján nem található számottevő fejlődést.

A kontroll csoport (KO) esetében is jelentősebb teljesítménybeli fejlődést tapasztaltunk, de ez a fejlődés elsősorban az első négy évhez köthető. A fejlődés üteme jóval szerényebb volt, mint az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) tanulók esetében. A kontroll csoport fejlődése körülbelül 20%-os növekedést jelentett a tanulók nyelvi teljesítményében.

Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye a két változó mentén (ÁM, MLU) a nyolc iskolai év alatt szinte semmit nem változott. A fejlődés mértéke a mért adatok alapján 6-8%. Ez a fejlődési ütem szignifikánsan eltér mindkét másik vizsgálati csoport eredményeitől. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) nyelvi készségei, nyelvi komplexitása az iskolában eltöltött évek alatt csak minimális mértékben fejlődik. Ez azért is elkészerítő, mert ez a csoport (TA2) az első osztályban még megközelítőleg azonos szinten teljesített a kontroll csoportba (KO) tartozó tanulókkal. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy az alapfokú oktatásunk csak a kontroll csoport tagjainak képességfejlesztését tudja támogatni, a többségitől eltérő szocializációs közegből érkező, az iskola nyelvhasználatát kevésbé ismerő gyermekek nyelvi fejlesztését nem képes megoldani.

Az eddigi változók vizsgálatából láthattuk, hogy a gyermekek anyanyelvi ismeretei az iskolai évek alatt eltérő ütemben, de fejlődnek. Ahogy a gyermek egyre jobban elsajátítja a nyelvet, egyre komplexebb megnyilatkozásokat képes létrehozni. Az életkor, ezzel párhuzamosan az iskolai évek előre haladtával a gyermek nyelvi tudatossága fejlődik, egyre több nyelvtani szabályt ismer és alkalmaz aktívan nyelvi produkcióiban (szóban és írásban is). A gyermek nyelvi fejlettsége tehát meghatározza, hogy milyen grammatikai formákat, milyen szintaktikai szerkezeteket képes megnyilatkozásai során aktiválni, alkalmazni. A tanulók beszédprodukcióinak nyelvtani szerkesztettségéről kaphattunk képet a közlésegyeségek fejlődési mutatója (KFM) nyelvi változó vizsgálatával.



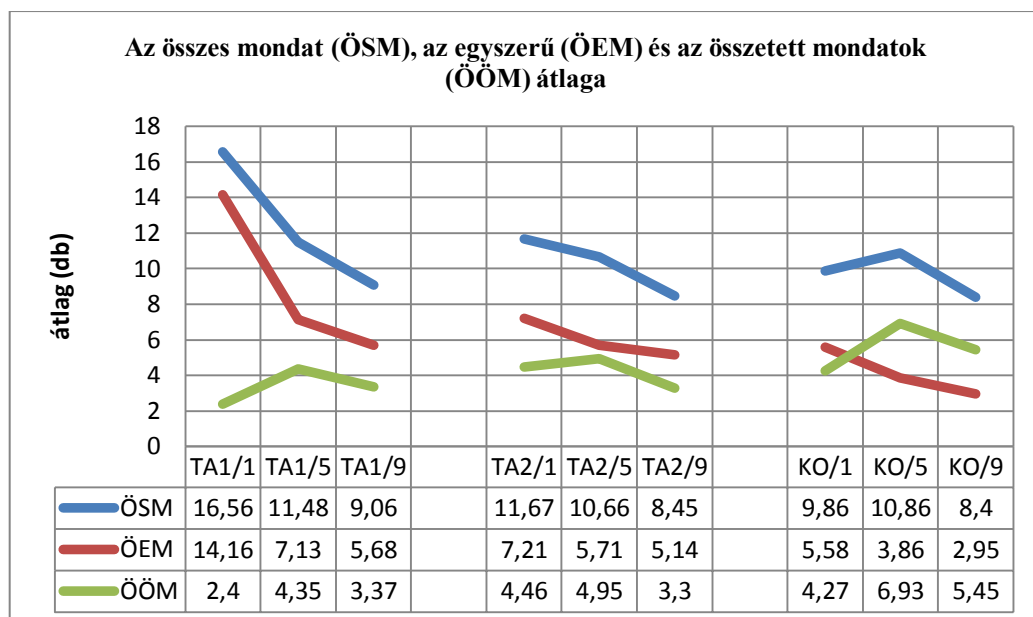
19. diagram: A közlésegységek fejlődési mutatójának (KFM) átlag értékei tanulócsoport és évfolyam szinten

A nyelvi komplexitást mértéke a három tanulócsoportnál eltérő ütemű és mértékű fejlődést mutat a KFM-értékek alapján. A fejlődés üteme hasonló, mint az előző két változónál (ÁM, MLU). Ötödik osztályig mindhárom csoportnál (eltérő mértékű) fejlődést tapasztaltunk a szintaktikai szerkezetek, nyelvtani formák használatában. A felső tagozat négy éve alatt azonban már csak az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) található a nyelvi változó mentén mért teljesítmény növekedését. A másik két csoport esetében (TA2, KO) az ötödik évfolyam kiugró teljesítménye utáni visszaesés tapasztalható a tanulók teljesítményében.

Az első és kilencedik évfolyam teljesítményének összehasonlítása alapján a fejlődés mértéke a három tanulócsoport között jelentős eltéréseket mutat. A legnagyobb mértékű fejlődést ennél a változónál is az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) produkálták, teljesítményük a nyolc év alatt megháromszorozódott. A kontroll csoportnál (KO) a fejlődés mértéke 33% volt, míg az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye csak 15%-kal növekedett.

A KFM-értéknél is felhívnom arra a figyelmet, hogy a KO és a TA2-es csoport bemeneti (első osztályos) értékei nagy hasonlóságot mutattak, a kimeneti értékek (kilencedik osztály) között 35% eltérés van. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjainak (TA2) kimeneti értékei (9.o.) közötti különbség mindössze 3%, ami azt jelenti, hogy a két csoport szintaktikai szerkezetek használata és a grammatikai szabályok használata terén azonos teljesítményt nyújt a középiskola kezdetére.

A lexikális szintű és a nyelvi komplexitást is mutató nyelvi változók eredményeinek összegzése után a *mondatszintű változók eredményeinek összefoglalása* következik. A tanulók által alkotott szóbeli szövegeket mondatokra tagoltam. A mondatok mennyiségi oldalról is vizsgálat alá kerültek (ÖSM) és vizsgáltam a mondatok szerkezetét is. A szóbeli szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számának (ÖSM) csökkenése ebben az esetben a tanulók nyelvi komplexitásának fejlődését is mutatják. A mondatszámok csökkenése az egyszerű mondatok számának csökkenését, ezzel párhuzamosan az összetett mondatok számának növekedését jelzik.



20. diagram: A szövegalkotáshoz felhasznált mondatok száma (ÖSM), az egyszerű (ÖEM) és összetett (ÖÖM) mondatok száma tanulócsoportok és évfolyamok szerint

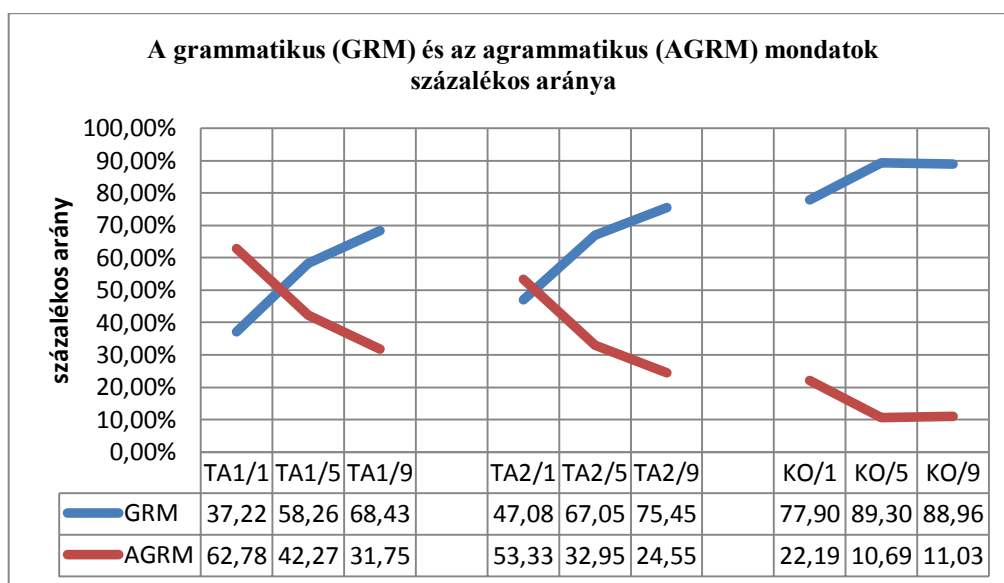
Az összes mondatszám (ÖSM) és az egyszerű mondatok száma (ÖEM) csökkenésének mértéke az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében volt a leglátványosabb. Az első (bemeneti) évfolyam és a kilencedik (kimeneti) évfolyam eredményei között az ÖSM esetében 46%-os, az egyszerű mondatoknál (ÖEM) 40% a különbség.

Az egyszerű mondatok számának csökkenése az összetett mondatok számának növekedését vonta maga után. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) megmaradt a nyolc iskolában eltöltött év alatt az egyszerű mondatok magasabb aránya, egyedül a kontroll csoport (KO) esetében változik meg az arány. Ötödik

évfolyamra a kontroll csoport (KO) tanulóinak szövegeire az összetett szerkezetű mondatok magasabb aránya a jellemző.

A mondatok száma és szerkezete vizsgálatának eredményei alapján is nagy eltérések találhatók a három vizsgálatban résztvevő csoport teljesítménye között. Az első osztályban még az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportja (TA2) jobb teljesítményt nyújtott, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportja (TA1). Ez a nyelvi készségek, ismeretek a nyelvi komplexitás terén meglévő előny az ötödik évfolyamra csökkent, kilencedik évfolyamra a két csoport (TA1-TA2) teljesítménye azonos szinten állt.

A mondatok nem csak szerkezeti felépítettségük alapján kerültek vizsgálatra, hanem abból a szempontból is, hogy mennyire felelnek meg a magyar grammatikai szabályoknak, melyek pontos ismeretét és alkalmazását az oktatási intézmények elvárják.



21. diagram: A grammatikus (GRM) és az agrammatikus (AGRM) mondatok százalékos aránya a tanulók beszédprodukciójában tanulócsoporthoz és évfolyamok szintjén

A három csoport „bemeneti”, azaz első osztályban rögzített adatai alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjainak (TA2) teljesítményére az agrammatikus mondatok túlsúlya volt a jellemző. A két csoport eredményeit összehasonlítva láthatjuk, hogy az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye a nyelvhelyesség terén mind a három évfolyam esetében valamivel jobb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjáé (TA1),

azonban a két csoport teljesítménye között szignifikáns különbség nem található a statisztikai vizsgálatok alapján. Mindkét csoport nyelvhelyességi mutatói javultak az általános iskola nyolc éve alatt, de ez a fejlődés még mindig nem volt elég, hogy a kontroll csoport (KO) első osztályának (!) nyelvhelyességi szintjét elérjék. A nyelvi változók közül ennél a két változónál találtuk a tanulói csoportok között az egyik legnagyobb mértékű és jelentőségű eltérést a tanulói teljesítményekben.

A nyelvi (függő) változók mennyiségi és minőségi szempontú elemzése alapján bemutatott eredmények választ adtak a kutatási kérdésre, és alátámasztották a hipotéziseket is.

A tanulók beszédprodukciónak a nyelvi változók mentén történt elemzése alátámasztotta, hogy a tanulók nyelvi komplexitása és az ehhez köthető gondolkodási műveletek, folyamatok komplexitása az általános iskolai nevelési-oktatási folyamatainak hatására fejlődik. Ez az eredmény nem újdonság erejű, hiszen ezt várjuk el az iskoláktól. A három tanulói csoport évfolyamszintű teljesítményeinek összehasonlítása alapján megerősítést nyert az a feltételezés, hogy a fejlődés eltérő ütemű és mértékű lesz a vizsgálatban résztvevő három csoport esetében (TA1, TA2, KO). A hipotézis azon állítása is bizonyítást nyert, mely szerint a legkisebb mértékű fejlődést valóban az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) tapasztaltuk.

A csoportok nyelvi készségeinek, nyelvi komplexitásának fejlődési dinamikáját, és a fejlődés mértékét összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a mai magyar köznevelés a vizsgálatban résztvevő csoportok közül csak két csoport oktatási-nevelési feladatait képes arányaiban sikeresen megoldani. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportja (TA1) ugyan szegregált körülmények között, de a megfelelő egyénre szabott fejlesztések hatására több nyelvi változó esetében a legnagyobb mértékű teljesítménybeli fejlődést produkálta a szóbeli szövegalkotás során.¹⁵⁸

Az eredmények alapján láthatjuk azt is, hogy a jelenlegi oktatási rendszer a többségi iskolákban tanulók közül csak a kontroll csoportba (KO) tartozó tanulók nyelvi fejlesztését látja el sikeresen. Tehát azok a gyermekek teljesítettek a legjobban, akik átlagos vagy jó szociális háttérrel biztosító családból érkeztek (KO), a nyelvhasználatuk

¹⁵⁸Ennek a kutatásnak nem volt célja a szegregált és integrált oktatásban résztvevő enyhe értelmi fogyatékos tanulók eredményeinek összehasonlítása. Azonban a jelen kutatás folytatásaként az egyik legfontosabb és legérdekesebb vizsgálati cél lehet a szegregált és integrált oktatás eredményességének összehasonlítása.

pedig a legközelebb áll az iskolai elvárásokhoz. A nyelvi fejlődés intenzitása a kontroll csoport (KO) esetében azonban nem volt olyan mértékű, mint amekkora fejlődést az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) rögzítettem.

Minden nyelvi változó esetében az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulóknál (TA2) mértük a legkisebb mértékű fejlődést. A teljesítménykülönbségek egyik oka, hogy az általános iskolai oktatás nem képes ennek a csoportnak (TA2) a nyelvi ismereteit, nyelvi készségeit, képességeit megfelelő mértékben és irányban fejleszteni. *Az alapfokú oktatás alkalmatlanságának eredménye a tanulók közötti nyelvhasználati különbségek felerősödése, a nyelvi hátrány megjelenése, a nyelvi hátrány mértékének növekedése.*

A tanuló csoportok eredményei (TA1, TA2, KO) alapján további következtetések is levonhatóak: a vizsgálat alátámasztja, hogy a csoportok közötti teljesítménybeli különbségek aránya *a középiskolai oktatás kezdetén (9.o.)* a legjelentősebb. A magyar alapfokú oktatás szelektív jellege legélesebben a középiskolában történő továbbtanulás szintjén jelenik meg. Az általános iskolák nem képesek a tanulók nyelvi (kulturális) sajátosságait elfogadni, nem képesek az eltérő nyelvi alapokkal érkező tanulók nyelvi készségeit, képességeit megfelelő irányba és ütembe bővíteni. Az iskoláétól eltérő nyelvhasználattal rendelkező tanulók nyelvi hátránya már az első négy év alatt olyan mértékű, mely behozhatatlan hátrányt jelent számukra. Ezt a hátrányt a felső tagozat négy éve tovább mélyíti. Így eleve determinálva van, hogy milyen szociális háttérrel, milyen nyelvhasználattal, milyen szintű középiskolai oktatásban tud a tanuló részt venni, ha egyáltalán még marad annyi motivációja a folyamatos kudarcok ellenére, hogy tovább akarjon tanulni. A tanulók felnőttkori életminőségét is meghatározó lehetőségek, (a továbbtanulás és a munkaerő-piacon való minél sikeresebb elhelyezkedés terén), nem a nyolcadik osztályban szűkülnek be. Már ötödik osztályra olyan nagy hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek elmaradása, jelen esetben a nyelvi készségek, képességek terén, mely elmaradás már ekkor erősen lecsökkenti az esélyek egyenlőségének lehetőségét.

A vizsgálatok alapján azt is láthattuk, hogy az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) *első évfolyamon nyújtott teljesítménye minden vizsgált nyelvi változó esetében jobb volt, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) teljesítménye.* A legtöbb változónál a TA2 csoport elsőseinek teljesítménye közel azonos volt, vagy csak kis mértékben tért el a kontroll csoport (KO) elsőseinek teljesítményétől (kivéve a nyelvhelyességet mérő változókat: GRM-AGRM).

Kilencedik osztályra azonban a két csoport (TA1, TA2) teljesítménye között már nem találtunk szignifikáns különbséget. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók dinamikus nyelvi fejlődése és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi fejlődésének nagyon alacsony üteme azt eredményezte, hogy a két csoport nyelvi teljesítménye ötödik osztályra már megközelítette egymást, kilencedik évfolyamra pedig gyakorlatilag szinte azonos szinten állt.

5.2. A független változók hatása a nyelvi (függő) változókra (összefoglalás)

A hazai és nemzetközi vizsgálatok alapján az a kép rajzolódik ki, hogy a tanulók életterének földrajzi fekvése, a település típusa és a tanulási eredményesség között szoros összefüggés van. Ez konkrétan a nyugati- és középső országokban élő tanulók magasabb teljesítményét jelenti matematika és szövegértő olvasás terén (PISA 2012, 2015, Kompetencia Mérés 2016). A kutatás eredményei alapján a *település típusa* legnagyobb mértékben a kontroll csoport (KO) tanulójának teljesítményét befolyásolta. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) csoportjainál ugyan alacsonyabb volt a települések típusa és a tanulói teljesítmények közötti összefüggések aránya, de tizenegy nyelvi változó közül ötnél, tehát a nyelvi változók közel ötven százalékánál szignifikáns összefüggéseket találtunk.

A *települések földrajzi elhelyezkedése* és tanulók nyelvi teljesítménye közötti összefüggések vizsgálatának eredményei alapján, az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) csoportjának nyelvi változói reagáltak a legkevésbé a földrajzi elhelyezkedésre. Ennek az eredménynek az alapján feltételezhetjük, hogy az iskolai képességek fejlődését nem megfelelően támogatni tudó szociális környezet hatása független a földrajzi elhelyezkedéstől. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi készségeinek fejlődése földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül, az ország egymástól távol eső részében is hasonló „fejlődési” folyamatokat mutat, hasonló mértékű a különbség a többségi iskola elvárásaihoz képest.

A másik két csoportnál (TA1, KO) azonban a nyelvi változók közel hetven százaléka esetében találtunk szignifikáns összefüggéseket a földrajzi elhelyezkedéssel. Azaz a többségi iskolában tanuló, ép intellektusú, átlagos/jó szociális háttérből érkező tanulók (KO) és a szegregált körülmények között tanuló, enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében jelentős teljesítménybeli különbségeket találtunk a nyugat-dunántúli és az alföldi tanulók teljesítménye között. A korrelációk irányából pedig arra következtethetünk, hogy az Alföldön élő átlagos vagy jó szociális háttérrel rendelkező gyermekek (KO) komplexebb, a magyar grammatikának inkább megfelelőbb szóbeli produkciókat alkottak, mint a Nyugat–Dunántúlon élő tanulók. Hasonló eredményeket kaptunk az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) tanulók esetében is.

Azok az eredmények, melyek az Alföldi tanulók jobb teljesítményét mutatják, nem egyeznek a nagyobb hazai kutatások eredményeivel. Ennek a kutatásnak nem képezte tárgyát a teljesítmények mögötti okok feltárása, azonban akár ennek a kutatásnak egy lehetséges folytatási irányaként is megjelenhetne annak a kérdésnek egy mélyebb szintű vizsgálata, hogy milyen okok állhatnak az Alföldi tanulók jobb teljesítményei mögött.

A független változók második nagy csoportja, a családok szocioökonómiai, és indirekt módon a szociokulturális háttérének befolyásoló szerepét vizsgálta a gyermekek nyelvi produkciójánál.

Az apa és/vagy anya gazdasági aktivitása független változóra, tehát van-e rendszeres munkája az apának és/vagy az anyának, az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi változói reagáltak legérzékenyebben. A szülők közül inkább az apa gazdasági aktivitásának volt nagyobb jelentősége, az apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók között találtuk a legnagyobb arányú (közel 80%-os) szignifikáns korrelációt.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében az apa és az anya gazdasági aktivitása ugyanazoknál a nyelvi változóknál, ugyan olyan arányban (40%) jelentek meg szignifikáns összefüggésben, mint a TA2 csoportnál. A kontroll csoportnál (KO) pedig az anya gazdasági aktivitása és a tanulók nyelvi teljesítménye között nem találtam összefüggést, míg az apa gazdasági aktivitása ennél a csoportnál is a nyelvi változók körülbelül 40%-ában volt befolyással a tanulók szóbeli szövegalkotására.

A vizsgálati eredmények további két dologra hívják fel a figyelmünket. Azok a tanulók, akiknek a szülei alacsony gazdasági aktivitásúak, általában jobban teljesítettek a nyelvi komplexitás változói esetében (ÁM, MLU, KFM). Ezt támasztja alá a teljes kutatási minta vizsgálati eredménye, és hasonló összefüggéseket találtunk a TA1 és TA2 csoport esetében is. A kontroll csoport esetében (KO) ilyen összefüggés nem áll fenn.

A másik figyelemfelhívó eredmény pedig az, hogy a gazdaságilag aktívabb szülők gyermekei általában gyengébben teljesítettek a grammatikai változóknál, azaz ezeknek a szülőknek a gyermekei több agrammatikus megnyilatkozást használtak szövegalkotásuk során, mint a gazdaságilag inaktív szülők gyermekei. A két eredmény tehát hasonló következtetésekre adhat okot: azok az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, illetve azok az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2), akikkel szüleik több időt töltenek, (mert a rendszeres munka hiánya miatt

felszabaduló időnek ez is hozadéka lehet), nyelvileg komplexebb, és grammatikailag megfelelőbb szövegek megalkotására képesek.

A szülők munkájának típusa, azaz az apa és az anya fizikai és/vagy szellemi foglalkozása legnagyobb mértékben a kontroll csoport (KO) tanulóinak nyelvi teljesítményével mutatott szignifikáns összefüggéseket. A szellemi foglalkozású apa és anya esetében a nyelvi változók mentén nyújtott teljesítmények jobbak voltak, míg a fizikai munka negatívan befolyásolta a tanulók nyelvi teljesítményeit ennél a csoportnál. A másik két vizsgált tanulói csoportnál (TA1, TA2) minimális szignifikáns összefüggést találtunk a szülők munkájának típusa és a tanulók nyelvi teljesítménye között. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) az apa munkájának típusa és a tanulók nyelvi teljesítménye között nem találtunk összefüggést, az anya munkájának típusa a mondatok száma (ÖMS) és a grammatikus megfelelés (GRM, AGRM) területén mutatott kapcsolatot. Ebben az esetben is a szellemi foglalkozású anyák gyermekei nyújtottak jobb teljesítményt. Az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók esetén (TA2) szintén nagyon kevés nyelvi változó esetében találtunk kapcsolatot a szülők foglalkozásának típusával. Azonban mindkét szülő esetében pozitív hatással van a gyermekek nyelvi teljesítményére, nyelvi komplexitására (ÁM, MLU, KFM), ha valamely szülő szellemi foglalkozású.

Szintén a családok szocioökonómiai és szociokulturális háttéréből fakadó előnyök és hátrányok jelenlétéről alkothatunk képet, ha a gyermekek nyelvi teljesítményét és a *hátrányos helyzet* összefüggéseit vizsgáljuk.

Az *enyhén értelmi fogyatékos* tanulóknál (TA1) elsősorban, a szövegalkotáshoz felhasznált szavak számát (ÖSS, TSZ, FSZ) és a mondatok szerkezetét befolyásolta a hátrányos helyzet. Azok a tanulók nyújtottak magasabb teljesítményt, akik hátrányos szociális környezetben élnek, szövegeik több szóból (ÖSS), szélesebb szófaji repertoárból építkeztek (TSZ, FSZ), mondataik pedig nagyobb arányban voltak összetett szerkezetűek (ÖÖM), mint azoknak az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak, ahol nem áll fenn a hátrányos szociális helyzet.

A *kontroll csoport* (KO) tanulóinak nyelvi teljesítményét befolyásolta legtöbb nyelvi változó mentén a hátrányos helyzetű család jelenléte. Mind lexikális szinten (ÖSS, TSZ, FSZ), mind mondatszinten (ÖMS, ÖÖM), mind nyelvhelyesség (GRM) terén azoknak a gyermekeknek teljesítménye volt gyengébb, akik hátrányos helyzetűek voltak.

A család gazdasági lehetőségeivel összefüggésben, illetve nyelvészeti, gyermeknyelv fejlődési kontextusban is vizsgáltam, hogy a családban együtt nevelkedő gyermekek, azaz a *testvérek száma* hogyan befolyásolja a tanulók nyelvi teljesítményét. Mindhárom csoport esetében nagyon kevés nyelvi változó mentén található összefüggés a tanulói teljesítmény és a testvérek száma között. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjánál (TA1), és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) a magasabb testvérszám a szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számát befolyásolta (ÖMS). Ahol több testvér él együtt, ott jellemzőbb a több, de egyszerűbb mondatban (ÖEM) való megnyilatkozás.

Ennél a független változónál is a *kontroll csoport* (KO) tanulóinak teljesítményét határozta meg több nyelvi változó esetében a testvérek száma. Ennél a csoportnál azok a gyerekek, akiknek több testvére van, hosszabb (ÁM, MLU), összetettebb mondatokat (ÖÖM) alkottak, és szövegeik nagyobb arányban feleltek meg a nyelvtani előírásoknak.

A független változók közül az utolsó a *tanulók neme* volt. Sem az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjának (TA1), sem az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjának (TA2) nyelvi változói mentén nem található a lányok és fiúk nyelvi teljesítménye között szignifikáns eltérés. Ez alapján feltételezhető, hogy ennél a két csoportnál (TA1, TA2) a tanúlással összefüggő képességeknek, ezen belül a kommunikációs képességnek a fejlődését nem befolyásolja a tanulók neme, az ő nyelvi fejlődésüket jellemzőbben a képességek területén mutatott hiányosságok befolyásolják. A *kontroll csoportnál* (KO) azonban a nyelvi teljesítményre jelentős hatással van a tanuló neme. A legtöbb nyelvi változó mentén a lányok teljesítettek jobban, nyelvileg komplexebb megnyilatkozásokat alkottak (MLU, KFM), több szóból (ÖSS), gazdagabb szókincs felhasználásával (TSZ, FSZ) alkották meg szóbeli produkcióikat. Mondataik összetettebb szerkezetűek voltak (ÖÖM), mint a fiúk esetében. Valamint a lányok jobb eredményeit mutatja a nyelvhelyesség terén nyújtott jobb teljesítményük is (GRM).

A mindhárom csoportot magába foglaló, *évfolyamszintű elemzést* is végeztem a független változók tükrében.

A tanulók *lakhelyének típusa és földrajzi elhelyezkedése* és a tanulói teljesítmények között az *első évfolyam* esetében két nyelvi változó mentén található szignifikáns összefüggés. Az eredmények alapján a nagyobb településen élő tanulók több mondatból

építették fel szövegeiket (ÖMS), és a Nyugat-Dunántúlon élő tanulók több alkalommal használtak összetett mondatot szövegalkotásuk során (ÖÖM). Más nyelvi változóval kapcsolatban nem áll fenn szignifikáns érvényességű kapcsolat.

Az ötödik évfolyamban egy nyelvi változó esetében sem volt szoros összefüggés a település típusa és/vagy földrajzi elhelyezkedése között.

Kilencedik évfolyamra azonban lexikális- és mondatszinten, valamint nyelvhelyesség terén teljesítménybeli eltérést találtam mindkét független változó esetében. Az eredmények alapján a nagyobb városban élő tanulók a több szóból építették fel szövegeiket (ÖSS, TSZ, FSZ), több mondatra tagolhatóak szövegeik (ÖMS), de mondataik szerkezetére az egyszerűbb formák jellemzőek (ÖEM). Megnyilatkozásaik nagyobb valószínűséggel voltak agrammatikusak, mint a kisebb városokban élő tanulók megnyilatkozásai. A települések földrajzi elhelyezkedése alapján, az Alföldön élő, kilencedikes tanulók több szóból (ÖSS, FSZ, TSZ) és több mondatból (ÖMS) építették fel beszédprodukcióikat. Azonban megnyilatkozásaik egyszerűbb szerkezetűek voltak (ÖEM), és többször vétettek a grammatikai előírásoknak (AGRM), mint a nyugat-dunántúli tanulók.

A település típusa, tehát az a tény, hogy a gyermek kisebb vagy nagyobb településen él és tanul, valamint a település földrajzi elhelyezkedése, a kilencedik évfolyamra generál mérhető teljesítménybeli különbségeket, mely különbségek a szókincs és a nyelvhelyesség területén domborodnak ki leginkább.

A szülők gazdasági aktivitása első évfolyamon nem befolyásolja jelentős mértékben a tanulók nyelvi teljesítményét. *Ötödik évfolyamon* a gazdaságilag inaktív anyák gyermekei átlagosan hosszabb mondatokat használnak (ÁM). A gazdaságilag aktív anyával és apával élő ötödikesek szóbeli szövegalkotására jellemzőbb az egyszerű szerkezetű mondatok magasabb aránya (ÖMS, ÖEM). Valamint a gazdaságilag aktív apák jelenléte negatívan hat a nyelvhelyességre (AGRM).

Kilencedik évfolyamon egyetlen változó mentén áll fenn szignifikáns összefüggés a szülők gazdasági aktivitásával: a gazdaságilag aktív apák gyermekeinek szövegeiben magasabb volt a tartalmas szavak száma (TSZ). Összességében elmondható, hogy a szülők gazdasági aktivitása csekély mértékben befolyásolja a tanulók szóbeli szövegalkotásban nyújtott teljesítményét.

A *szülők munkájának típusa*, és az ebből feltételezhető iskolai végzettség, az *első évfolyamon* tanulmányaikat megkezdő tanulók nyelvi teljesítményét egyetlen területen befolyásolta, a nyelvhelyesség terén (GRM, AGRM). A szellemi foglalkozású apa és/vagy anya által nevelt első osztályos tanulók szövegei nagyobb valószínűséggel feleltek meg a nyelvtani szabályoknak (GRM).

Ötödik évfolyamra azonban a gyermekek teljesítményei között jelentős különbségek alakultak ki a szülők munkájának típusa alapján. Mind az anyák, mind az apák esetében azt tapasztaltuk, hogy szinte valamennyi nyelvi változónál azok a tanulók nyújtották a magasabb teljesítményt, akik szülei szellemi foglalkozást végeznek. Tehát első osztályban még nem jelentősek a szülők foglalkozása (feltételezhető iskolai végzettsége) alapján a tanulók teljesítményeiben esetleg fellelhető különbségek. Ez az iskolában eltöltött négy év alatt azonban jelentősen megváltozik, a fizikai munkát végző szülők gyermekeinek teljesítménye általában gyengébb a vizsgált nyelvi változók mentén, mint a szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek teljesítménye.

A szövegalkotás szintjén ez a teljesítménybeli különbség *kilencedik évfolyamon* is jellemző. Az általános iskola alapozó szakaszában jelenlévő nyelvi, nyelvhasználati különbségek felerősödnek, és ezeket a különbségeket a felső tagozat négy éve megőrzi, egyes esetekben továbbmélyíti.

A tanulók *hátrányos helyzete* és a szóbeli szövegalkotásban nyújtott teljesítményeik közötti összefüggések hasonló irányú folyamatokról árulkodnak, mint az előző független változói csoport. Az *első évfolyamon* egyetlen nyelvi változó esetében található szignifikáns eltérés a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítményében, ez a nyelvhelyesség volt (GRM, AGRM). A nem hátrányos helyzetű tanulók beszédproduktumai nagyobb arányban feleltek meg a grammatikai előírásoknak (GRM), mint a hátrányos helyzetű tanulók szövegei.

Ötödik osztályra a két csoport közötti különbségek megjelentek a nyelvi komplexitás szintjén, mondatszinten és nyelvhelyesség szintjén is. A nem hátrányos helyzetű, ötödik osztályban tanuló gyermekek beszédprodukciónak a magasabb nyelvi komplexitás jellemezte (ÁM, MLU, KFM). Megnyilatkozásaik nagyobb arányban feleltek meg a nyelvtani szabályoknak (GRM). A hátrányos helyzetű tanulók ugyan több mondatból építkeztek a szóbeli szövegalkotás során (ÖMS), de a mennyiségileg magasabb teljesítmény mögött az egyszerű szerkezetű mondatok magas aránya áll (ÖEM).

Szövegalkotásukra pedig jellemző az agrammatikus megnyilatkozások magasabb aránya (AGRM).

Kilencedik osztályra minden nyelvi változó csoportban a nem hátrányos helyzetű tanulók nyújtották a magasabb teljesítményeket. Az ötödik osztályhoz képest emelkedett azoknak a nyelvi változóknak a száma, ahol a hátrányos helyzettel szignifikáns összefüggés található. Kilencedikre még jobban megerősödött a nem hátrányos helyzetű tanulók iskolai elvárásoknak magasabb szinten megfelelő nyelvi teljesítménye, és még jobban kidomborodik a hátrányos helyzetű tanulók iskolai elvárásokhoz mért nyelvi teljesítményének elmaradása.

A *testvérek száma* és a tanulók nyelvi teljesítménye között évfolyam szinten nincs olyan szoros kapcsolat, mint pl. a hátrányos helyzet esetében. *Első évfolyamon* egy változó esetében sem található összefüggés a tanulók testvéreinek számával. *Ötödik évfolyamon* azok a tanulók használtak komplexebb szintaktikai egységeket, akiknek kevesebb testvérük volt. Azok az ötödikesek, akik viszont több testvérrel éltek együtt, többször vétettek a grammatikai előírásoknak szövegalkotásuk során (AGRM).

Ennél a változónál is a *kilencedik évfolyamnál* található a legtöbb szignifikáns összefüggés a testvérek száma és a nyelvi teljesítmény között. Az eredmények alapján feltételezhetjük, hogy a több testvérrel együtt nevelkedő, kilencedikes tanulók szókincse gazdagabb (ÖSS, TSZ, FSZ). Mondataikra az összetettebb szerkezet jellemző (ÖÖM). Beszédprodukcióik pedig magasabb arányban felelnek meg a nyelvtani előírásoknak (GRM). Tehát a nagyobb „társaság”, a több nyelvi inger és kihívás fejlesztőleg hat a tanulók szóbeli szövegalkotására.

A független változók közül utoljára a *tanulók neme* került sorra. Összefüggéseket kerestem a tanulók neme és nyelvi teljesítménye között. Az *első évfolyamon* tanulmányaikat megkezdő tanulók nyelvi változói és a tanulók neme között nem áll fenn szignifikáns összefüggés, azaz első évfolyamon nem található a fiúk és lányok nyelvi teljesítményében jelentős eltérés.

Ötödik évfolyamra azonban minden vizsgált nyelvi szinten (nyelvi komplexitás, lexikális – és mondatszint, nyelvhelyesség) a lányok jobb eredményeit mutatták a nyelvi változók mentén nyújtott teljesítmények.

Kilencedik évfolyamra a nemek közötti különbségek csökkentek, csak a szövegalkotáshoz használt szavak száma (ÖSS) és a mondatok száma (ÖMS) terén

teljesítettek jobban a lányok, azaz több szó felhasználásával több mondatot alkottak, „többet” beszéltek a lányok, mint a kilencedikes fiúk.

A független változók és a függő (nyelvi) változók közötti összefüggések elemzése alapján elmondható, *hogyan kilencedik évfolyamra jelentősen megnő azoknak a nyelvi változóknak a száma, melyek szignifikáns összefüggésben állnak a független változókkal (kivéve a tanulók neme)*. Első évfolyamon még nem találunk jelentős eltéréseket a független változóból adódó csoportok teljesítménye között. Ötödik osztályra azonban a különbségek több nyelvi változó esetében megjelennek, és a tanulók nyelvi teljesítményében tapasztalt különbségek száma és ereje kilencedik évfolyamra tovább nő. *Az eredmények alapján tehát a mai magyar köznevelés bármilyen, a családok szocioökonómiai és/vagy szociokulturális lehetőségeivel összefüggésbe hozható változó mentén képes már az első négy évben olyan teljesítménybeli különbségeket generálni a tanulók között, melyek a felső tagozat négy éve alatt stagnálnak, vagy tovább mélyülnek.* Az általános iskoláztatás tehát megteremti és elmélyíti a nyelvi hátrányt, az évfolyamok előre haladtával egyre több gyermek kerül nyelvileg hátrányos helyzetbe. A vizsgálat második része alátámasztja azon állítást, miszerint a kilencedik évfolyamos tanulók teljesítményében tapasztalt különbségek megerősítik a magyar iskolarendszer szelektív mechanizmusának markáns jelenlétét.

6. Javaslatok, kitekintés

A köznevelésben való részvétel a XIX. században kezdett általánossá válni. Az akkor létrejövő oktatási modellt azzal a céllal hozták létre, hogy minden gyermek hozzájusson az alapvető kultúrtechnikák (számolás, olvasás, írás) elsajátításának lehetőségéhez. Hosszú távon pedig az egyre bővülő ipar (a hazánkban is megjelenő ún. ipari társadalom) munkaerőpiaci igényeinek kiszolgálása volt a cél, a felnövekvő generációk készségeinek, praktikus és általános ismereteinek bővítése az ipari szektor igényeire reflektálva. Eltelt 100-150 év, a világ legtöbb országában a mezőgazdaság és az ipar oldaláról a szolgáltatások felé tolódott el a hangsúly. Az új gazdasági-társadalmi berendezkedés új kihívások elé állítja a munkaerő-piacon megjelenőket. Azonban úgy tűnik, hogy épp az az intézményrendszer (oktatási intézmények) nem képes haladni a korrallal, amelynek a feladata lenne, hogy a gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő ismeretekkel, készségekkel, képességekkel ruházza fel a felnövekvő nemzedéket.

A sokak által emlegetett a „finn-modell”, vagy a skandináv államokban megvalósuló oktatási modellek elérték, hogy az iskolai sikerességet nem befolyásolja a tanulók családjának szociális háttere. Ezen a területen hazánk oktatásának teljesítménye a 2006-2015-ös eredmények összehasonlítása alapján romlott, ezen belül kiemelten gyengült az ún. reziliens (rugalmas) tanulók száma és teljesítménye, azaz egyre kevesebb az olyan tanuló, aki hátrányos helyzete ellenére is sikeres tud lenni az iskolákban.

A skandináv államok társadalmi és gazdasági szemléletének „eltanulása” mellett, időszerű lenne olyan államok felé fordulni, akik társadalmi-gazdasági téren elérhető távolságban vannak hazánkhoz képest. Nézzük a 2015-ös PISA eredmények alapján az „észti vagy a lengyel modellt”: az észtek világszinten a harmadik helyre ugrottak, a lengyelek a huszadik helyet érték el igen rövid idő alatt. (PISA 2015)

A dolgozatban bemutatott kutatás eredményei alátámasztják a magyar köznevelésben uralkodó rugalmatlan, az egyéni és csoportos sajátosságokat figyelmen kívül hagyó, nevelési –oktatási gyakorlat gyermeki teljesítményekben megjelenő romboló hatásmechanizmusát. Az iskolákban megjelenő esélyegyenlőtlenségek vizsgálatának hagyományos kérdései arra vonatkoznak, hogyan determinálja a gyermek iskolai sikerességét, majd később a munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetőségeit a családok szociokulturális és/vagy szocioökonómiai státusza. Jelen dolgozat is vizsgálta ezeket a

klasszikusnak mondható kérdéseket, azonban ezen túlmenően a vizsgálat célja a tanulók valós tudásának, készségeinek, képességeinek felmérése, ebben az esetben a tanulók szóbeli szövegalkotási képességének megismerése. Annak a ténynek a magyarázatához, hogy fiataljaink különböző területekhez köthető kompetenciái rendkívül alacsony szintűek, nem csak a családi háttérben keresendőek az okok, hanem az oktatás által nyújtott szolgáltatás minőségében is.

Jelen kutatás eredményeinek továbbgondolása alapján arra következtethetünk, hogy köznevelésünk távol áll attól, hogy a tanulók részére egyenlő esélyeket biztosítson az iskolai követelmények sikeres teljesítéséhez. Az egyenlő esélyek biztosítása alatt értendő (figyelembe véve a gyermek szociális státuszát, az ebből adódó lehetőségeket és a gyermek képességstruktúráját), hogy minden gyermek a neki legmegfelelőbb szintű nevelésben-oktatásban részesül. A méltányos pedagógiai megközelítés (Réthy - Vámos 2006, Forray 2011,2013) hiánya sok gyermek életét, és konkrét iskolai teljesítményét hátráltatja. Ha az iskolába járók közül csak pár tanulót érintene ez a probléma, akkor is megoldást kellene rá találni, de egyre több gyermek tartozik ebbe a kategóriába, valamint a jelen társadalmi folyamatok tükrében ez a helyzet még súlyosbodni fog (lásd a gyermekszegénységről szóló fejezetet). Ezek a gyermekek vagy képességeik nem megfelelő ütemű fejlődése (SNI), vagy szociális státuszuk miatt általában beletartoznak a „különleges bánásmódot igénylő tanulók” népes táborába. Vegyük végre észre, hogy a Köznevelési Törvény által meghatározottak alapján, az iskolákban nem az „átlagos” gyermekek ülnek legnagyobb számban. *Jóval nagyobb arányú azoknak a gyermekeknek a száma, akik képességbeli vagy szociális alapon, de valami mást várnak el köznevelési intézményeinktől, mert a jelenlegi pedagógiai gyakorlat számukra nem megfelelő.*

Ennek a folyamatnak a kialakulásáról, a folyamat megállításáról, visszafordításáról, oktatási reformokról szóló, az oktatáspolitikát is érintő javaslatokat, a témára nagy rálátással rendelkező szakemberek évtizedekkel ezelőtt megfogalmazták. Arról, hogy a nyelvi ismeretek, a nyelvhasználat alapján diszkriminálja az oktatás a tanulókat, hazai tanulmányok sora hívja fel a figyelmet (Bartha 1998, 2002, 2009; Kiss 1998, 1999, 2002; Réger; 2002; Sándor 2001). Arról is számos tanulmány született, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek, ezen belül pl. a cigány/roma gyermekek nyelvi szocializációja hogyan befolyásolja iskolai előmenetelüket (Forray – Hegedűs 1998; Forray - Kozma 2011; Orsós 2009, 2010; Derdák – Varga 1996). Szintén tanulmányok sora készült az oktatási és munkaerőpiaci esélyegyenlőségről és/vagy egyenlőtlenségről (Cserti Csapó – Orsós 2013; Cserti Csapó – Forray 2013; Varga (szerk) 2013; Fehérvári

– Szél 2014). Oktatási szakemberek sora tett már javaslatot arra, hogyan kellene a magyar oktatást megreformálni ahhoz, hogy növeljük annak hatékonyságát (Kertesi 2001; Radó 2013; Nahalka 2014). Feltételezem, hogy a 2015-ös PISA mérések eredményeire is fognak a hazai szakemberek reagálni, mint azt a 2012-es mérések esetében is megtették (Szél 2014). Jó lenne ezt a felhalmozott ismeret – és tényanyagot a gyakorlatba átültetni!

Dolgozatom célja a vizsgált csoportok nyelvhasználatának megismerése, leírása szóbeli szövegalkotási feladatok segítségével. A vizsgálatban elsősorban azt kívántam feltárni, hogy *'mi van', és csak másodlagos szempont volt a 'miért van úgy?'* kérdés megválaszolása. Az elemzés és az összefoglaló rész első felében leírásra került a vizsgált csoportok nyelvhasználata kiemelt nyelvi változók mentén. Az elemzés és összefoglalás második felében a független változók és függő változók közötti összefüggésvizsgálatok részben választ adtak a *'miért van úgy van'* kérdéskörre. A kapott eredményekből kiindulva, azokat egy tágabb értelmezési keretbe helyezve egy hatékonyabb és méltányosabb pedagógiai kultúra kialakítására teszek javaslatot.

A pedagógiai hatékonyság növelésének alapfeltétele, hogy a kor elvárásaira reflektáló pedagógiai kultúrával rendelkező pedagógusok dolgoznak az oktatási intézményekben. Hazai tanulmányok sora tesz javaslatokat arra, hogy az értékeiben, céljaiban és normáiban megújuló neveléstani rendszerek milyen új nevelési gyakorlatok alkalmazásával valósíthatóak meg. (Nagy 2010, Csapó 2016, Fejes 2015) A köznevelés, mint az egymást követő generációk fejlődését segítő hatás - és feltételrendszer, kellene, hogy funkcionáljon.¹⁶² Javaslataim elsősorban a hatásrendszerre vonatkoznak. A mai köznevelés jellemzője, hogy nem képes sem a kognitív, sem a szociális képességeket megfelelően fejleszteni. Ennek következménye a társadalmi szintű esélyegyenlőtlenségek újratermelődése. A kognitív képességek megfelelő hatékonyságú fejlesztésének eredménye az iskolai eredményesség javulása minden gyermek esetében. A szociális képességek fejlesztésének eredménye a társadalmi beilleszkedés eredményességének növekedése. A két terület eredményeinek javulása jelentősen javítaná az iskolai (később társadalmi) esélyegyenlőség lehetőségét.

A *'tanítás'*, mint fogalom alatt elsődlegesen a gyermek nevelését, és csak másodlagosan az oktatását értem. A mai magyar pedagógia a hétköznapiakban mintha elfelejtette volna

¹⁶² (A hatásrendszer fogalma az aktuálisan megvalósuló pedagógiai kultúrát takarja, a feltételrendszer pedig azt a struktúrát, melyben a közoktatás megvalósul.)

a nevelés, azaz a gyermek személyiségének, ezen belül pl. a szociális képességfejlesztésének fontosságát. Arról a személyiségfejlesztést célzó folyamatról van szó, ahol a gyermek olyan alapvető, önmaga ellátásával, saját életének irányításával kapcsolatos készségek, képességek, kompetenciák kiépítését elősegítő folyamatban vesz részt, amely képessé teszi a mindennapi problémák gyors, hatékony megoldására. Olyan készségek, képességek elsajátításáról van szó a személyiség fejlesztésekor, mint önismeret, motiváció, a szociális kommunikáció, a csoportlétre, szervezeti és társadalmi létre nevelés, az érdekérvényesítés, kötődés, proszocialitás, vezető és vezetett szerep, versengés, önállóság, stb. Ezek mind kellenek a jelenlegi társadalmi–gazdasági folyamatok által átalakított és folyamatosan átalakuló életfeltételekhez való alkalmazkodáshoz. Azonban csak lexikális ismeretek nyújtásával ezek a képességek nem tudnak fejlődni. Tehát a gyermek személyiségének fejlesztése meg kell, hogy előzze az oktatást, illetve a későbbiekben párhuzamosan kellene haladnia a konkrét tudástartalmak, lexikális ismertek átadását célzó oktatási folyamatokkal.

Sokat segítene a gyermekek iskolai sikerességének előmozdítása terén, ha az iskola első négy-hat éve valóban alapozó jellegű lenne, tehát lenne idő az iskola által elvárt készségek, képességek kialakításának kezdeti szakaszától eljuttatni a gyermeket (mozgás- beszéd- gondolkodás terén) arra a szintre, amit a felső tagozat, később a közép- és felsőoktatás, majd a munkaerőpiac is el fog várni, azaz az ismeretek szituációtól független előhívásáig és alkalmazásáig.

Fontos lenne a képesség kialakításához, kialakulásához vezető folyamat tudatos beépítése a mindennapi nevelési-oktatási folyamatokba, hiszen csak az adottságaink, hajlamaink azok, amik velünk születnek, minden más tapasztalás, tanulás útján fejlődik. Ennek a folyamatnak a tervezésekor azt is tényként kell kezelni a mindennapi nevelési-oktatási folyamatok tervezésekor, hogy a velünk született adottságokból csak azok kezdenek jártasságként, később készségként, képességként működni, amely adottságok fejlődését a közvetlen környezet támogatni tudja. Tehát a gyermek képesség-struktúrájának összetételét, és készségeinek, képességeinek fejlettségi szintjét a gyermek szűkebb, később tágabb környezete alakítja. Ebben a folyamatban egyszerre van benne a hátrány és az előny lehetősége. A hátrány ott jelenik meg, ha egy szűkebb környezet nem tud, vagy nem akar (pl. kulturális normák, szabályok miatt) bizonyos adottság fejlődéséhez szükséges tapasztalati lehetőséget biztosítani. Az előny pedig ott jelenik meg, hogy a kimaradt tapasztalatok pótolhatóak, tehát a szunnyadó adottságok bármikor aktiválhatóak. (Persze azzal a kitételrel, hogy ez a gyermek életének minél

koraibb időszakában történik meg, annál jobbak a fejleszthetőség eredményei.) Azaz a nevelő-oktató munka bármely időszaka alkalmas arra, hogy a gyermek életéből hiányzó tapasztalatok pótlásával a tanulás hatékonyságát elősegítsük.

A felnövekvő generációk esélyeinek kiegyenlítése feltételezi, hogy a tanulók közötti különbségeket nem adottságként (azaz veleszületett, megváltoztathatatlan tényként) kezeljük, hanem a különböző képességterületeken megjelenő fejlődési ütemben megjelenő fáziskülönbségekként, melyek jól korrigálhatóak. A képesség fejlesztésére alapozó nevelési-oktatói folyamatok hozzájárulnának a méltányos oktatás megvalósulásához, növelhetnék az ún. rugalmas (reziliens) tanulóknak az arányát, akik függetlenül szociális/kulturális környezetük sajátosságaitól, az iskolában sikeresen megállják helyüket. Ezeknek a folyamatoknak a felgyorsításával csökkenhetne a különleges bánásmódot igénylő tanulók aránya, hiszen az iskolákban alkalmazott módszerek a lehető legtöbb tanuló számára biztosíthatnák a nekik legmegfelelőbb nevelést – oktatást. A kompetencia alapú oktatás segítséget jelentene az iskolai elvárások és a gyermek hozott tudása, ismerete közötti összeillési zavar kiküszöbölésében, s az iskola kevésbé járulna hozzá a gyermekek nyelvi hátrányának kialakulásához, növekedéséhez, és/vagy nem tenne egy gyermeket sem tanulásban akadályozottá.

A pedagógiai kultúra hatékonyságának növelésére vonatkozó további javaslatom olyan nemzetközi kutatások eredményeinek beemelése a magyar pedagógiai eszköztárba, mely eredmények, illetve ezek alapján tett javaslatok országhatároktól függetlenül bárhol alkalmazhatóak. Ezeket gyűjtötte össze (többek között) *John Hattie: Visible learning (2008) című könyvében*. A könyvben szereplő javaslatok alapját több, mint 50000 oktatással foglalkozó tanulmány eredményeinek metaanalízise képezi. Hattie kutatásának célja, hogy megtalálja azokat a tényezőket, melyek valóban befolyásolják az iskolai oktatás hatékonyságát (olyan tényezők feltárását célozta meg, melyek függetlenek a gyermek szociális, kulturális, egészségügyi stb. környezetétől, helyzetétől.). Hattie az összegyűjtött eredmények alapján általánosan használható, az nevelés - oktatás hatásrendszerébe bárhol beépíthető javaslatokat tesz:

„Az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár: annál, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, hogy hogyan teszi, illetve hogyan gondolkodik a tanításról, önmaga szerepéről ebben a folyamatban. Meghatározó tehát a tanárok munkájuk iránti szenvedélye, melyet közvetíteni és átadni is tudnak; a tanításuk minősége; a tanulókkal való kapcsolatuk; a tanulók társkapcsolataiban rejlő motiváló

erő. Ezek befolyásolják a tanulók önértékelését, valamint a feléjük irányuló elvárásokat. A motiváló és felelősségteljes tanár többet vár el a diáktól, mint a diák önmagától, mert a tanár kifejezi, hogy a diák többet is ki tud hozni magából, és segíti is őt ebben. Az elvárás maga lényeges összetevője a tanulók fejlődésre, tanulásra való beállítódásának. A tanári kar együttes hozzáállása az egyes tanulók fejlődésére vonatkozóan közös felelősség, amely folyamatos szakmai kommunikációt igényel a tanári karon belül, a tanulókkal, illetve a szüleikkel is.” (Juhász 2015)

A könyv által bemutatott eredmények, a szerző (John Hattie) által felállított, a pedagógiai kultúra megújítását célzó javaslatok képezhetik vita tárgyát, de egyúttal megfontolás tárgyát is. A magyar köznevelésbe is beültethetőek lennének olyan hatékonyságot növelő módszerek, melyek elsősorban nem anyagi természetűek, hanem egy pedagógiai szemléletváltás következményei. Hatékonyan növelhetné a gyermekek motivációs szintjét, ha a tanítás –tanulás folyamata a tanulók számára is átlátható volna: azaz pontosan, a gyermek számára is egyértelműen megfogalmazott célokat állítanánk a gyermek elé a gyermek bevonásával. A tanár egyértelműsége a célok, értékek és normák meghatározásakor, a tanár formatív értékelése a diák felé, a jó tanár-diák viszony kialakítása szintén valós hatékonyságnövelő tényező. A tanulók tevékenykedtető – megismerésen, tapasztaláson alapuló ismeretszerzésének biztosítása a hagyományos befogadó tanulás dominanciája helyett. Figyelembe kell venni a tanulók előzetes ismereteit, valamint a tanulók metakognitív ismereteit az adott készségről, képességről. Ebből kiindulva lehet a különböző területekhez köthető, a tanuló kompetencia szintjét növelő metakognitív stratégiákat kiépíteni a tanulók gondolkodásában. A készség, képességfejlesztésen alapuló, azaz a kompetencia alapú oktatással valósulhatna meg a problémaalapú oktatás, mely alapját képezi a későbbiekben a valós élet problémáinak jó minőségű megoldását is, azaz az iskola valóban az életre készít fel.

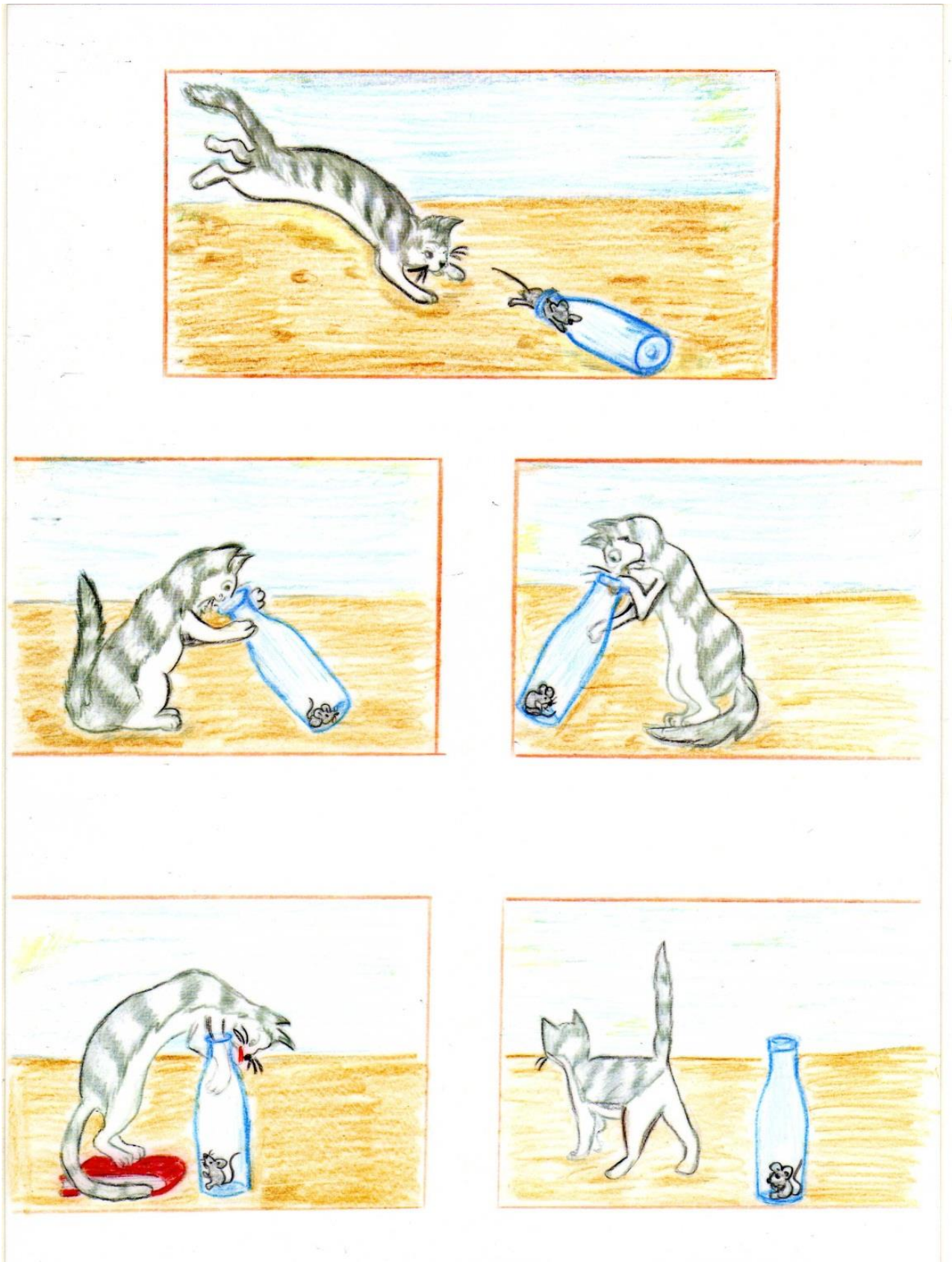
A kutatás eredményei alapján az utolsó javaslatom a jelenleg is futó, a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számának csökkentése európai uniós projekt kritikája és/vagy újragondolásaként is értelmezhető. A projekt a felsőtagozatra koncentrál, az ötödik évfolyamtól kell adatokat szolgáltatni és „megsegíteni” a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat. A vizsgálati eredményeim alapján úgy tűnik, hogy a felső tagozatban elkezdett munka már csak „tűzoltás”. A vizsgálat eredményei jól mutatják, hogy ötödik évfolyamra már olyan mértékű elmaradásokat halmoznak fel a tanulók (jelen esetben a szóbeli szövegalkotás terén), melyeket a következő négy évben már

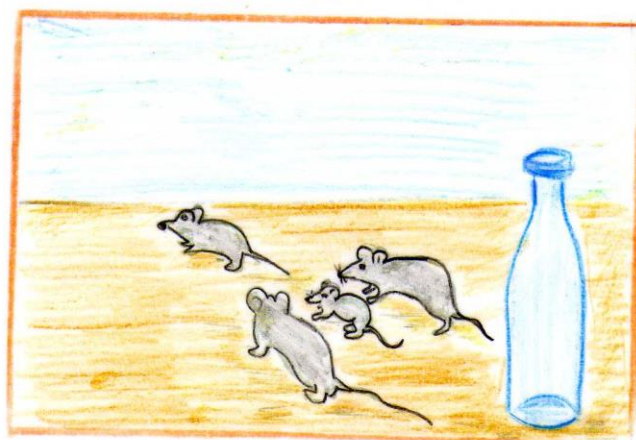
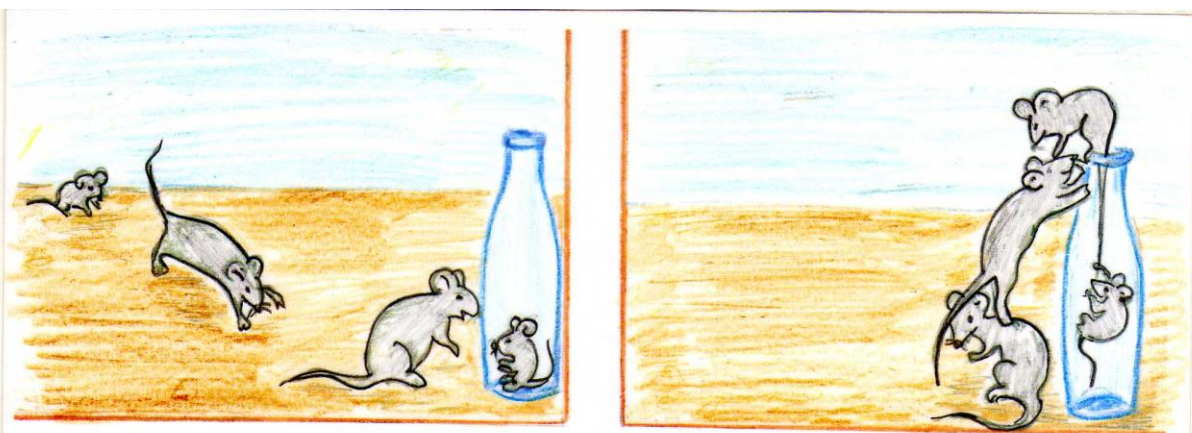
nem tudnak bepótolni. A problémamegoldást tehát az alapfokú oktatás első négy évében kell megkezdeni, a projekt gazdasági - és humán erőforrását az alapozó szakaszra kell koncentrálni.

Összegzésül: A magyar köznevelés legfőbb feladata a társadalmi esélyegyenlőség elősegítése a felnövekvő generációk megfelelő felkészítésével. Az esélyegyenlőség megvalósításának feltétele az iskolán belüli és a társadalmi szinten is megjelenő szelekció, szegregáció csökkentése, hosszú távon megszüntetése. Ez a jelenlegi köznevelésben uralkodó pedagógiai kultúrával, a jelenlegi képzési struktúrákkal nem megvalósítható. *A hagyományos szervezeti felépítés és pedagógia következménye az egyre növekvő szelekció és szegregáció jelenléte köznevelésünkben. Sürgető lenne a köznevelés hatékonyságának emelése, mert az esélyegyenlőtlenségek átörökítése, az egyenlőtlenségek növekedése már most akadályozza hazánk társadalmi és gazdasági fejlődését.*

Mellékletek

1. melléklet. A vizsgálatához felhasznált képanyag és pontozási rendszer
(Közlésegységek Fejlődési Mutatója)





Közlésegségék Fejlődési Mutatója meghatározásához használt pontozási rendszer

I. Név mások, számnevek, határozó szók, személyragos határozóragok:

- 1 pont ez(ek), az(ok), olyan(ok), ezt, azt, illet, olyat, stb.
- 2 pont ki(k), mi(k), kik(et), mi(ket), kinek, minek, hány, milyen, mennyi, mekkora, hol, stb.
- 3 pont határozószók: így, úgy, most, tegnap, itt, ott, stb
számnév: sok, kevés, több, első, stb.
- 4 pont valaki(k), valamit, miért, hogyan, kié, stb.
- 5 pont senki(k), semmi(k), semmilyen, bárki, akárki, stb.
- 6 pont hozzám, nekem, rá, rólatok, belőle, stb.

II. Személyes, birtokos, visszaható és kölcsönös név mások

- 1 pont én, mi, engem, téged, minket, stb.
- 2 pont enyém, tied, övé, stb.
- 3 pont magam, magadról, magunkat, stb.
- 4 pont egymás, egymást, egymással, stb.

III. Igeragozás

- 1 pont alanyi ragozás: futok, a kislány megy, stb.
- 2 pont tárgyas ragozás: olvasom, a filmet nézed, stb.
- 3 pont múlt idejű alanyi ragozás: óvodába mentem, stb.
- 4 pont múlt idejű tárgyas ragozás: kakaót adtak, stb.
- 5 pont ige és főnévi igenév: gyere játszani, lehet enni, sírni fogsz, stb.
- 6 pont ragozott főnévi igenév: adj innom, aludnia kell, stb.
- 7 pont határozói igenév: össze van rakva, meg volt ijedve, sírva jött, stb.
- 8 pont jelen idejű feltételes mód: adnék, aludnál, stb.

IV. Bővítvények

- 1 pont állítmány és tárgy: kérek almát
- 2 pont birtokos szerkezet: a kislány ruhája
- 3 pont állítmány és hely- vagy időhatározó: most jön, székre teszi
- 4 pont állítmány és egyéb határozó: szépen eszik, kisfiúval játszottam
- 5 pont jelzők: piros ruhája, kék ég
- 6 pont állítmány és állandó határozó (vonzat): beszélt a mamáról, fél a farkastól

V. Tagadás

1 pont	nem
2 pont	nincs
3 pont	se, sem

VI. Kötőszók

1 pont	kapcsolatos: és, meg, is, stb.
2 pont	ellentétes: de, hanem
3 pont	hogya, csak
4 pont	mert, vagy, avagy
5 pont	névmás kötőszók: aki, ami, amilyen, ahány, akit, amiről, stb.
6 pont	ha, mintha, hogyha, bár

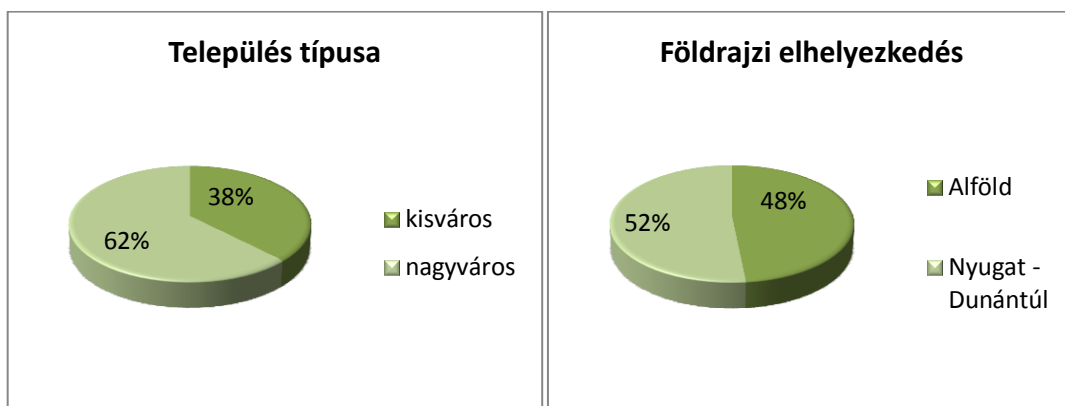
VII. Felszólító mód mellékmondatban

1 pont	azt mondja, (hogya) adjam
2 pont	azt kérem, (hogya) jöjjön
3 pont	azt mondja, (hogya) ne menjek el
4 pont	azt mondtam, (hogya) ne kiabáljatok

VIII. Névetók

1 pont	hol? kérdésre felelők: alatt, mellett, stb.
2 pont	hová? kérdésre felelők: alá, mellé, stb.
3 pont	honnan? kérdésre felelők: mögül, mellől, stb.

2. melléklet: A település típusa és a nyelvi változók közötti korrelációk



26. ábra: A kutatási minta eloszlása a település típusa és földrajzi elhelyezkedése szerint

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,027	-0,033	-0,083	0,129*		0,113*
Sig.	0,624	0,546	0,125	0,017		0,037

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,126*	0,145**	0,100	0,063	0,077	0,095
Sig.	0,020	0,007	0,064	0,244	0,157	0,079

34. táblázat: A település típusa és a nyelvi változók kapcsolata (teljes minta)

1. o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,070	0,046	0,099	0,184		0,145
Sig.	0,477	0,643	0,315	0,059		0,137

1. o.	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,155	0,114	0,010	0,195*	0,130	0,029
Sig.	0,113	0,246	0,916	0,045	0,184	0,764

35. táblázat: A település típusa és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,082	0,082	-0,063	0,066		0,028
Sig.	0,448	0,447	0,562	0,543		0,799

5.o.	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,119	-0,077	-0,115	0,039	0,071	-0,165
Sig.	0,269	0,477	0,288	0,719	0,514	0,125

36. táblázat: A település típusa és a nyelvi változók kapcsolata (5.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,067	-0,057	-0,120	0,173*		0,167*
Sig.	0,414	0,489	0,144	0,035		0,042

9.o.	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,163*	0,278**	0,256**	0,041	0,091	0,275**
Sig.	0,047	0,001	0,002	0,616	0,268	0,001

37. táblázat: A település típusa és a nyelvi változók kapcsolata (9.o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,181*	0,197*	0,189*	-0,075		-0,108
Sig.	0,040	0,025	0,032	0,399		0,223

TA1	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,042	-0,193*	-0,114	-0,147	0,129	-0,284**
Sig.	0,638	0,029	0,198	0,097	0,144	0,001

38. táblázat: A település típusa és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,103	0,079	0,035	0,283**		0,210*
Sig.	0,274	0,402	0,708	0,002		0,025

TA2	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,272**	0,144	-0,049	0,302**	-0,087	0,205*
Sig.	0,003	0,124	0,602	0,001	0,354	0,028

39. táblázat: A település típusa és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,046	0,034	-0,001	0,380**		0,393**
Sig.	0,652	0,736	0,994	0,000		0,000

KO	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,381**	0,397**	0,245*	0,308**	0,381**	0,090
Sig.	0,000	0,000	0,015	0,002	0,000	0,378

40. táblázat: A település típusa és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

3. melléklet: A település földrajzi elhelyezkedése és a függő változók közötti korrelációk

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,050	-0,068	0,008	-0,060		-0,051
Sig.	0,354	0,209	0,880	0,264		0,349

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,088	0,054	0,053	-0,001	-0,049	0,107*
Sig.	0,102	0,315	0,330	0,981	0,365	0,047

41. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a nyelvi változók kapcsolata (teljes vizsgálati minta)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,070	0,046	0,099	0,184		0,145
Sig.	0,477	0,643	0,315	0,059		0,137

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,155	0,114	0,010	0,195*	0,130	0,029
Sig.	0,113	0,246	0,916	0,045	0,184	0,754

42. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,082	-0,082	0,063	-0,066		-0,028
Sig.	0,448	0,447	0,562	0,543		0,799

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,119	0,077	0,115	-0,039	-0,071	0,165
Sig.	0,269	0,477	0,288	0,719	0,514	0,125

43. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a nyelvi változók kapcsolata (5.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,067	0,057	0,120	-0,173*		-0,167*
Sig.	0,414	0,489	0,144	0,035		0,042

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,163*	-0,278**	-0,256**	-0,041	-0,091	-0,275**
Sig.	0,047	0,001	0,002	0,616	0,268	0,001

44. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a nyelvi változók kapcsolata (9.o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,379**	-0,398**	-0,372**	0,089		0,195*
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,318		0,027

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,007	0,604**	0,518**	0,066	0,082	0,571**
Sig.	0,933	0,000	0,000	0,458	0,357	0,000

45. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,177	0,147	0,160	0,042		-0,049
Sig.	0,059	0,116	0,088	0,654		0,685

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,042	-0,219*	-0,231*	0,078	-0,161	-0,099
Sig.	0,657	0,019	0,013	0,407	0,085	0,292

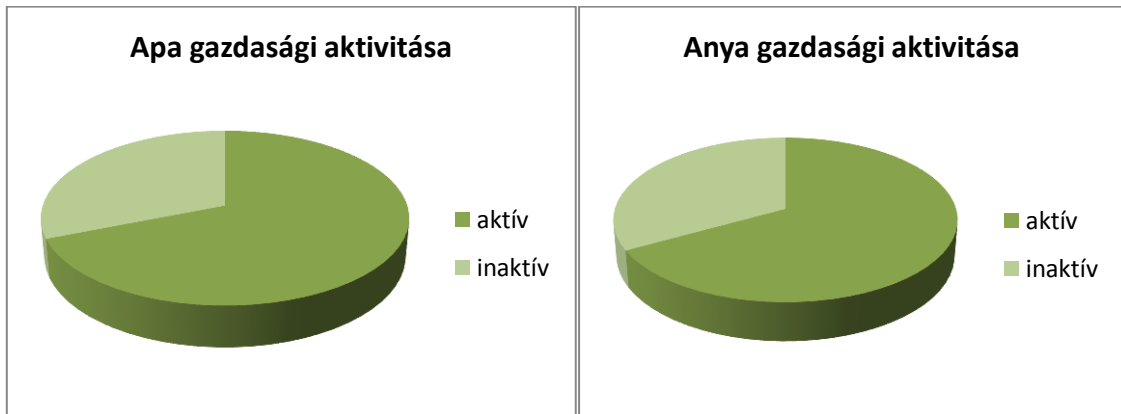
46. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,367**	-0,365**	-0,145	-0,418**		-0,371**
Sig.	0,000	0,000	0,153	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,459**	-0,202*	0,134	-0,392**	-0,266**	0,163
Sig.	0,000	0,045	0,187	0,000	0,008	0,107

47. táblázat: A település földrajzi elhelyezkedése és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

4. melléklet: Az apa gazdasági aktivitása és a függő változók közötti korrelációk



27. ábra: A szülők gazdasági aktivitása (teljes minta)

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,145**	-0,157**	-0,117**	0,120**		0,153*
Sig.	0,007	0,004	0,030	0,026		0,005

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,089	0,294**	0,248**	0,053	0,047	0,285**
Sig.	0,100	0,000	0,000	0,332	0,382	0,000

48. táblázat: Az apa gazdasági aktivitása (teljes minta)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,094	-0,103	-0,172	0,076		0,100
Sig.	0,338	0,293	0,078	0,440		0,309

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,056	0,129	0,123	-0,033	-0,037	0,161
Sig.	0,568	0,189	0,210	0,739	0,707	0,100

49. táblázat: A apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,143	-0,133	-0,126	0,014		0,034
Sig.	0,183	0,215	0,242	0,898		0,756

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,005	0,231*	0,211*	0,048	0,012	0,238*
Sig.	0,965	0,031	0,049	0,659	0,904	0,026

50. táblázat: A apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (5.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,001	0,007	0,056	0,137		0,169*
Sig.	0,991	0,930	0,500	0,095		0,040

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,139	0,148	0,126	0,035	0,148	0,004
Sig.	0,092	0,071	0,126	0,675	0,071	0,960

51. táblázat: A apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (9. o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,285**	-0,289**	-0,301**	-0,058		0,110
Sig.	0,001	0,001	0,001	0,517		0,215

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,123	0,305**	0,322**	-0,118	-0,009	0,316**
Sig.	0,164	0,000	0,000	0,184	0,918	0,000

52. táblázat: A apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,199*	-0,223*	-0,262**	0,225*		0,238*
Sig.	0,033	0,017	0,005	0,016		0,011

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,201*	0,448**	0,345**	0,065	0,033	0,416**
Sig.	0,031	0,000	0,000	0,489	0,729	0,000

53. táblázat: A apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,109	0,111	0,013	0,237*		0,232*
Sig.	0,283	0,273	0,897	0,018		0,021

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,235*	0,192	0,048	0,213*	0,210*	-,033
Sig.	0,019	0,057	0,640	0,034	0,037	0,745

54. táblázat: A apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

5. melléklet: Az anya gazdasági aktivitása és a függő változók közötti korrelációk

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,131**	-0,141**	-0,125**	0,061		0,063
Sig.	0,015	0,009	0,020	0,261		0,248

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,045	0,212**	0,191**	0,019	0,064	0,179**
Sig.	0,407	0,000	0,000	0,724	0,240	0,001

55. táblázat: Az anya gazdasági aktivitása (teljes minta)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,007	-0,024	-0,058	0,157		0,115
Sig.	0,939	0,805	0,554	0,108		0,241

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,148	0,122	0,055	0,110	-0,045	0,164
Sig.	0,129	0,214	0,578	0,263	0,643	0,094

56. táblázat: Az anya gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (1. o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,219*	-0,207	-0,143	-0,014		0,001
Sig.	0,040	0,053	0,185	0,897		0,996

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,045	0,255*	0,282**	-0,007	0,095	0,179
Sig.	0,674	0,016	0,008	0,949	0,377	0,096

57. táblázat: A anya gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (5. o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,067	-0,072	-0,062	0,053		0,059
Sig.	0,415	0,385	0,449	0,519		0,474

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,062	0,139	0,153	-0,009	0,162	-0,032
Sig.	0,449	0,091	0,062	0,909	0,048	0,700

58. táblázat: A anya gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (9. o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,190*	-0,196*	-0,177*	0,004		0,082
Sig.	0,031	0,026	0,045	0,966		0,356

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,014	0,226**	0,199*	0,013	0,109	0,159
Sig.	0,877	0,010	0,024	0,887	0,219	0,072

59. táblázat: A anya gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,163	-0,180	-0,236*	0,153		0,137
Sig.	0,082	0,055	0,011	0,103		0,145

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,131	0,355**	0,302**	0,002	0,152	0,246**
Sig.	0,164	0,000	0,001	0,979	0,106	0,008

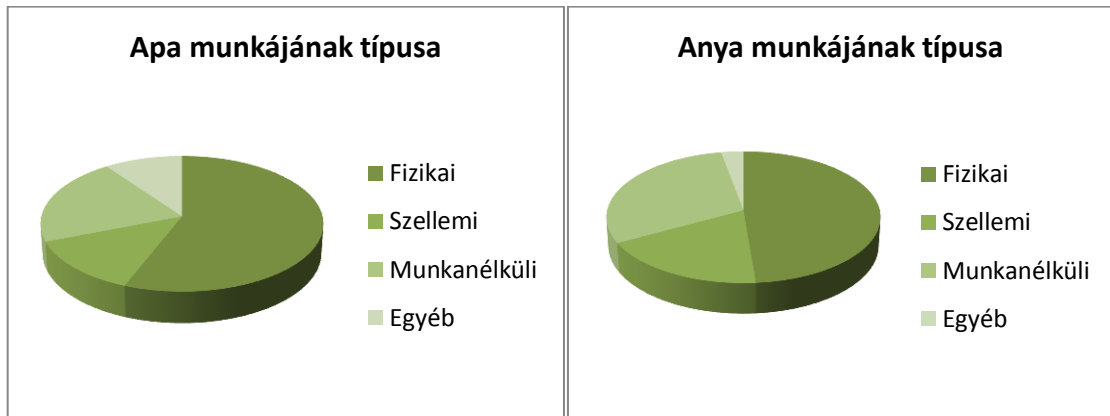
60. táblázat: A anya gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,113	0,127	-0,003	0,163		0,152
Sig.	0,266	0,209	0,975	0,107		0,134

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,164	0,104	0,010	0,129	0,170	-0,182
Sig.	0,104	0,307	0,919	0,201	0,092	0,071

61. táblázat: A anya gazdasági aktivitása és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

6. melléklet: Az apa munkájának típusa és a függő változók közötti korrelációk



28. ábra: A szülők munkájának típusa (teljes minta)

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,007	0,009	0,021	-0,158**		-0,167**
Sig.	0,890	0,863	0,705	0,003		0,002

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,143**	-0,182**	-0,119*	-0,090	-0,118*	-0,095
Sig.	0,008	0,001	0,028	0,095	0,029	0,080

62. táblázat: Az apafizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (teljes minta)

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,236**	0,245**	0,198**	0,316**		0,340**
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,298**	0,097	-0,080	0,281**	0,345**	-0,201**
Sig.	0,000	0,074	0,139	0,000	0,000	0,000

63. táblázat: Az apaszellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (teljes minta)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,089	0,095	0,140	-0,071		-0,102
Sig.	0,364	0,334	0,151	0,468		0,297

1.o.	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,053	-0,133	-0,122	-0,023	-0,064	-0,091
Sig.	0,586	0,175	0,213	0,816	0,515	0,352

64. táblázat: A apa fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,005	0,003	0,059	0,003		0,029
Sig.	0,956	0,975	0,547	0,979		0,766

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,004	0,040	0,024	0,023	0,300**	-0,177
Sig.	0,964	0,680	0,806	0,815	0,002	0,070

65. táblázat: A apa szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,063	-0,082	0,044	-0,155		-0,177
Sig.	0,560	0,445	0,683	0,150		0,098

5.o.	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,132	-0,191	-0,066	-0,174	-0,155	-0,041
Sig.	0,220	0,075	0,542	0,106	0,149	0,706

66. táblázat: A apa fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (5.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,433**	0,460**	0,144	0,341**		0,356**
Sig.	0,000	0,000	0,180	0,001		0,001

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,323**	-0,001	-0,260*	0,319**	0,343**	-0,373**
Sig.	0,002	0,993	0,014	0,002	0,001	0,000

67. táblázat: A apa szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (5.o)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,067	-0,061	-0,125	-0,203*		-0,179*
Sig.	0,414	0,459	0,128	0,013		0,029

9.o.	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,213**	-0,159	-0,082	-0,100	-0,139	-0,031
Sig.	0,009	0,053	0,322	0,227	0,091	0,709

68. táblázat: A apa fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (9. o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,313**	0,315**	0,405**	0,458**		0,480**
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,444**	0,195**	-0,114	0,376**	0,347**	-0,214**
Sig.	0,000	0,017	0,168	0,000	0,000	0,009

69. táblázat: A apa szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (9. o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,148	0,156	0,151	0,059		0,022
Sig.	0,093	0,078	0,087	0,503		0,805

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,074	-0,153	-0,177	0,094	-0,016	-0,142
Sig.	0,403	0,083	0,045	0,289	0,857	0,109

70. táblázat: A apa fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,075	-0,074	-0,090	-0,042		-0,042
Sig.	0,400	0,408	0,310	0,638		0,636

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,059	0,124	0,144	-0,079	0,079	0,075
Sig.	0,510	0,162	0,104	0,375	0,372	0,396

71. táblázat: A apa szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,020	-0,020	-0,007	-0,154		-0,144
Sig.	0,829	0,834	0,943	0,100		0,124

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,160	-0,183	-0,151	-0,010	0,010	-0,181
Sig.	0,087	0,050	0,108	0,917	0,914	0,052

72. táblázat: A apa fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,273**	0,286**	0,323**	0,111		0,137
Sig.	0,003	0,002	0,000	0,237		0,143

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,106	-0,140	-0,125	0,010	0,064	-0,184*
Sig.	0,258	0,135	0,182	0,917	0,495	0,049

73. táblázat: A apa szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,110	-0,123	-0,007	-0,316**		-0,314**
Sig.	0,276	0,227	0,946	0,001		0,002

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,309**	-0,262**	-0,072	-0,285**	-0,321**	0,144
Sig.	0,002	0,009	0,480	0,004	0,001	0,155

74. táblázat: A apa fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,213*	0,223*	0,070	0,380**		0,383**
Sig.	0,034	0,026	0,489	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,374**	0,287**	0,000	0,384**	0,405**	-0,311**
Sig.	0,000	0,004	1,000	0,000	0,000	0,002

75. táblázat: A apa szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

7. melléklet: Az anya munkájának típusa és a függő változók közötti korrelációk

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,026	-0,018	0,003	-0,176**		-0,164**
Sig.	0,637	0,741	0,962	0,001		0,002

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,172**	-0,187**	-0,092	-0,140**	-0,127*	-0,098
Sig.	0,001	0,001	0,088	0,009	0,019	0,071

76. táblázat: Az anyafizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (teljes minta)

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,242**	0,253**	0,224**	0,277**		0,294**
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,271**	0,071	-0,081	0,242**	0,304**	-0,194**
Sig.	0,000	0,192	0,135	0,000	0,000	0,000

77. táblázat: Az anyaszellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (teljes minta)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,013	0,022	0,025	-0,151		-0,114
Sig.	0,891	0,821	0,800	0,122		0,244

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,150	-0,142	-0,076	-0,099	-0,067	-0,102
Sig.	0,125	0,147	0,436	0,313	0,495	0,296

78. táblázat: A anya fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,017	0,000	0,074	0,017		0,021
Sig.	0,865	0,998	0,454	0,864		0,833

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,033	0,076	0,067	-0,006	0,279**	-0,124
Sig.	0,735	0,439	0,497	0,954	0,004	0,206

79. táblázat: A anya szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,038	-0,053	0,056	-0,204		-0,192
Sig.	0,725	0,625	0,607	0,057		0,073

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,196	-0,255*	-0,133	-0,177	-0,182	-0,104
Sig.	0,067	0,016	0,218	0,099	0,090	0,333

80. táblázat: A anya fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (5.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,425**	0,462**	0,161	0,352**		0,371**
Sig.	0,000	0,000	0,134	0,001		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,335**	0,005	-0,232*	0,294**	0,361**	-0,385**
Sig.	0,001	0,962	0,029	0,005	0,001	0,000

81. táblázat: A anya szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (5.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,123	-0,109	-0,155	-0,177*		-0,168*
Sig.	0,136	0,185	0,059	0,031		0,041

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,190*	-0,103	0,024	-0,156	-0,154	0,073
Sig.	0,020	0,211	0,769	0,057	0,061	0,377

82. táblázat: A anya fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (9.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,343**	0,336**	0,462**	0,360**		0,373**
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,361**	0,088	-0,204*	0,350**	0,256**	-0,241**
Sig.	0,000	0,286	0,013	0,000	0,002	0,003

83. táblázat: A anya szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (9.o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS	/	TSZ
Pearson Correlation	0,095	0,114	0,077	-0,135		-0,155
Sig.	0,282	0,199	0,385	0,127		0,080

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,120	-0,240**	-0,164	-0,129	-0,054	-0,217*
Sig.	0,177	0,006	0,063	0,146	0,543	0,013

84. táblázat: A anya fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,134	-0,132	-0,124	-0,027		-0,018
Sig.	0,130	0,137	0,160	0,758		0,842

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,067	0,223*	0,241**	-0,099	0,078	0,177*
Sig.	0,450	0,011	0,006	0,266	0,378	0,045

85. táblázat: A anya szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,031	0,040	0,099	-0,166		-0,134
Sig.	0,740	0,673	0,292	0,076		0,152

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,156	-0,266**	-0,212*	-0,027	-0,131	-0,171
Sig.	0,095	0,004	0,023	0,774	0,161	0,068

86. táblázat: A anya fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,226*	0,243**	0,315**	0,099		0,088
Sig.	0,015	0,009	0,001	0,294		0,350

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,119	-0,117	-0,110	0,017	0,082	-0,174
Sig.	0,205	0,212	0,243	0,857	0,382	0,063

87. táblázat: A anya szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,157	-0,172	-0,026	-0,220*		-0,211*
Sig.	0,121	0,089	0,798	0,029		0,036

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,231*	-0,141	0,013	-0,201*	-0,219*	0,210*
Sig.	0,021	0,164	0,899	0,047	0,030	0,037

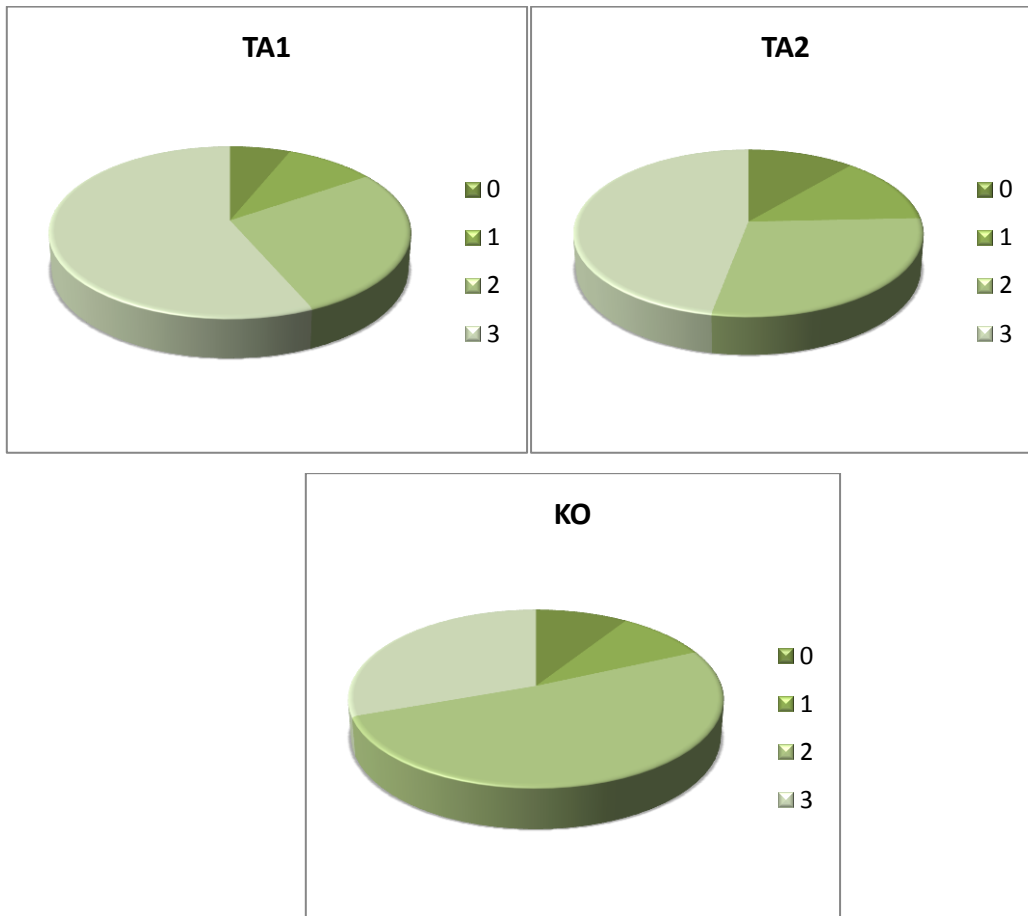
88. táblázat: A anya fizikai munkája és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,197	0,211*	0,065	0,289**		0,290**
Sig.	0,050	0,036	0,521	0,004		0,004

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,299**	0,207**	0,000	0,277**	0,299**	-0,245*
Sig.	0,003	0,040	1,000	0,005	0,003	0,014

89. táblázat: A anya szellemi munkája és a nyelvi változók kapcsolata (KO)

8. melléklet: A testvérek száma és a függő változók közötti korrelációk



29. ábra: A testvérek számának megoszlása tanuló csoportonként (százalékos arányok)¹⁶³

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,083	-0,081	-0,178	-0,083		-0,078
Sig.	0,398	0,410	0,068	0,395		0,427
	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,090	-0,047	0,012	-0,118	-0,162	0,066
Sig.	0,357	0,634	0,901	0,229	0,097	0,499

90. táblázat: A testvérek száma és a nyelvi változók kapcsolata (1.o.)

¹⁶³A diagramon bemutatásra kerül a vizsgálati minta testvérek száma szerinti megoszlása. Az ábra jobb értelmezhetősége érdekében némi jelmagyarázattal szolgálunk: a 0 érték azt jelenti, hogy nincs a tanulónak testvére, tehát egyedüli gyermek a családban. Az 1-es érték egy testvért jelöl, a 2-es két testvér meglétét jelöli. Hármassal (3) jelöltük azt, amikor a tanulónak három vagy több testvére volt.

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,205	-0,203	-0,300**	-0,109		-0,113
Sig.	0,055	0,058	0,004	0,310		0,294

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,133	0,163	0,173	0,004	-0,047	0,236*
Sig.	0,216	0,129	0,107	0,969	0,666	0,027

91. táblázat: A testvérek száma és a nyelvi változók kapcsolata (5.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,141	0,144	0,075	0,182*		0,169*
Sig.	0,087	0,080	0,361	0,026		0,040

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,194*	0,118	-0,024	0,174*	0,193*	-0,106
Sig.	0,018	0,153	0,773	0,034	0,018	0,196

92. táblázat: A testvérek száma és a nyelvi változók kapcsolata (9.o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,128	0,133	0,119	0,038		-0,010
Sig.	0,149	0,133	0,180	0,688		0,914

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,074	-0,176*	-0,215*	0,140	-0,040	-0,156
Sig.	0,402	0,046	0,014	0,114	0,655	0,077

93. táblázat: A testvérek száma és a nyelvi változók kapcsolata (TA1)

TA2.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,087	-0,084	-0,129	0,084		0,120
Sig.	0,353	0,371	0,169	0,371		0,201

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,065	0,241**	0,194*	0,019	0,170	0,117
Sig.	0,489	0,010	0,037	0,836	0,069	0,212

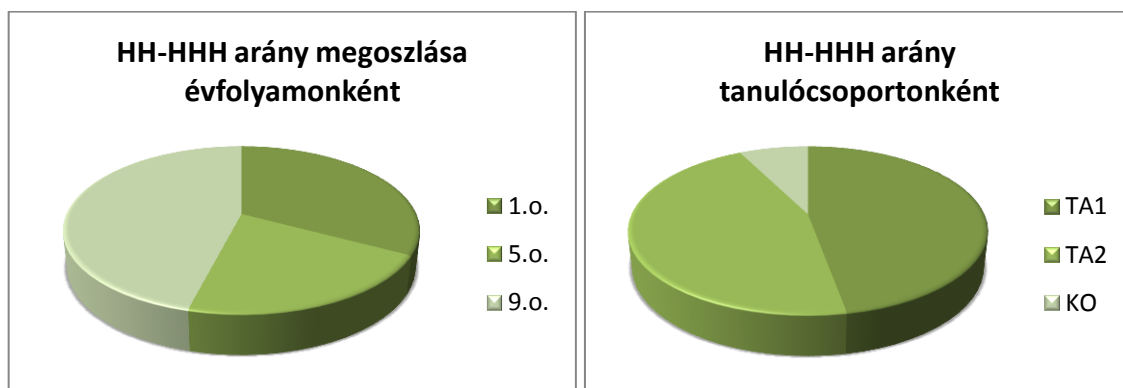
94. táblázat: A testvérek száma és a nyelvi változók kapcsolata (TA2)

KO.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,234*	0,252*	-0,096	0,038		0,034
Sig.	0,020	0,012	0,343	0,707		0,738

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,021	-0,120	-0,264**	0,079	0,011	-0,396**
Sig.	0,839	0,236	0,008	0,439	0,911	0,000

95. táblázat: A testvérek száma és a nyelvi változók kapcsolata (KO.)

9. melléklet: A hátrányos helyzet és a függő változók közötti korrelációk



30. ábra: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a vizsgálati mintában

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,234**	-0,251**	-0,249**	-0,140		-0,155**
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,055		0,004

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,079	0,090	0,171**	-0,138*	-0,206**	0,288**
Sig.	0,147	0,094	0,001	0,010	0,000	0,000

96. táblázat: A hátrányos helyzet hatása a nyelvi változókra (teljes minta)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,009	-0,017	-0,081	0,124		0,059
Sig.	0,924	0,865	0,409	0,204		0,549

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,133	0,013	-0,014	0,056	-0,208*	0,165
Sig.	0,173	0,898	0,888	0,570	0,032	0,091

97. táblázat: A hátrányos helyzet hatása a nyelvi változókra (1.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,464**	-0,477**	-0,297**	-0,121		-0,179
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,262		0,095

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,102	0,339**	0,456**	-0,111	-0,222*	0,635**
Sig.	0,346	0,001	0,000	0,305	0,038	0,000

98. táblázat: A hátrányos helyzet hatása a nyelvi változókra (5.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,281**	-0,296**	-0,332**	-0,188*		-0,223**
Sig.	0,001	0,000	0,000	0,022		0,006

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,157	0,035	0,247**	-0,248**	-0,164*	0,293**
Sig.	0,056	0,670	0,002	0,002	0,045	0,000

99. táblázat: A hátrányos helyzet hatása a nyelvi változókra (9.o.)

TA1.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,009	-0,022	0,016	0,216*		0,184*
Sig.	0,922	0,803	0,857	0,014		0,037

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,233**	0,032	-0,049	0,192*	-0,036	0,061
Sig.	0,008	0,719	0,581	0,029	0,683	0,491

100. táblázat: A hátrányos helyzet hatása a nyelvi változókra (TA1)

TA2.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,079	-0,094	-0,164	0,113		0,017
Sig.	0,400	0,318	0,080	0,230		0,855

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,154	0,202*	0,150	0,038	-0,025	0,214*
Sig.	0,100	0,031	0,109	0,687	0,791	0,022

101. táblázat: A hátrányos helyzet hatása a nyelvi változókra (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	-0,207*	-0,195	-0,147	-0,211*		-0,371**
Sig.	0,040	0,053	0,147	0,036		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	-0,459**	-0,202*	0,134	-0,254*	-0,201*	0,128
Sig.	0,000	0,045	0,572	0,011	0,047	0,206

102. táblázat: A hátrányos helyzet hatása a nyelvi változókra (KO)

10. melléklet: A tanulók neme és a függő változók közötti korrelációk

	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,144**	0,145**	0,140*	0,219**		0,210**
Sig.	0,008	0,007	0,010	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,210**	0,120*	-0,099	0,201**	0,155**	-0,001
Sig.	0,000	0,026	0,866	0,000	0,004	0,980

103. táblázat: A tanuló nemének hatása a nyelvi változókra (teljes minta)

1.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,084	0,098	0,112	0,032		0,053
Sig.	0,392	0,318	0,253	0,748		0,590

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,028	-0,053	-0,065	0,046	0,017	-0,070
Sig.	0,774	0,586	0,507	0,642	0,859	0,476

104. táblázat: A tanuló nemének hatása a nyelvi változókra (1.o.)

5.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,278**	0,275**	0,241*	0,426**		0,391**
Sig.	0,009	0,009	0,024	0,000		0,000

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,408**	0,267*	-0,061	0,432**	0,306**	-0,010
Sig.	0,000	0,012	0,570	0,000	0,004	0,929

105. táblázat: A tanuló nemének hatása a nyelvi változókra (5.o.)

9.o.	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,142	0,141	0,096	0,201*		0,182
Sig.	0,085	0,085	0,244	0,014		0,026

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,202*	0,182*	0,063	0,151	0,154	0,043
Sig.	0,013	0,027	0,449	0,066	0,061	0,602

106. táblázat: A tanuló nemének hatása a nyelvi változókra (9.o.)

TA1	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,053	0,057	0,026	0,029		0,001
Sig.	0,550	0,524	0,772	0,741		0,988

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,023	0,070	0,025	0,093	-0,019	0,088
Sig.	0,797	0,433	0,779	0,294	0,831	0,320

107. táblázat: A tanuló nemének hatása a nyelvi változókra (TA1)

TA2	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,008	0,002	-0,058	0,070		0,049
Sig.	0,932	0,983	0,540	0,459		0,605

	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,062	0,088	0,073	0,004	-0,044	0,120
Sig.	0,513	0,351	0,440	0,969	0,644	0,202

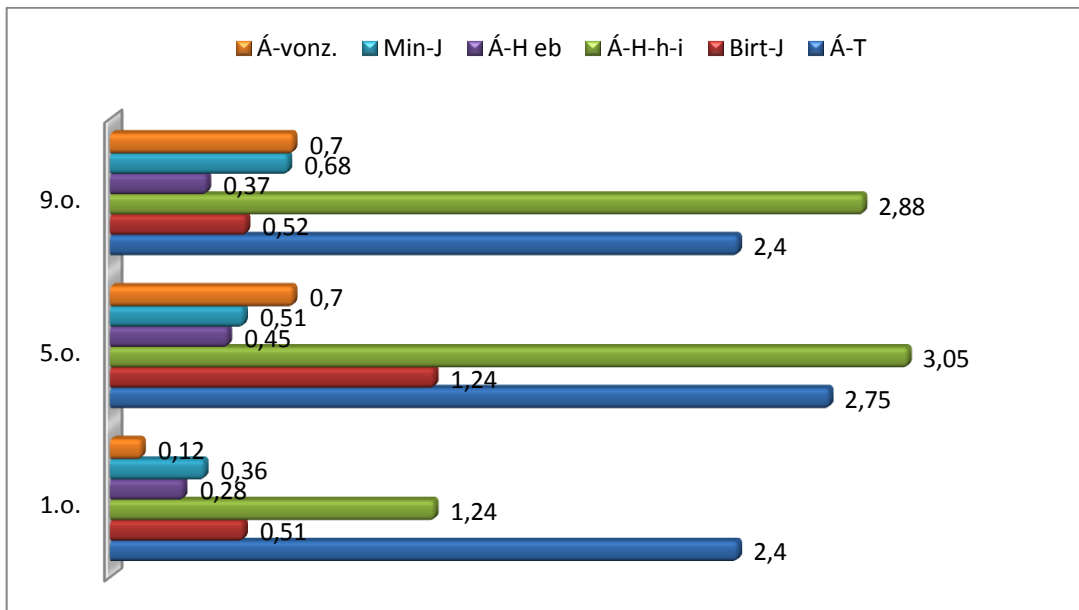
108. táblázat: A tanuló nemének hatása a nyelvi változókra (TA2)

KO	ÁM	MLU	KFM	ÖSS		TSZ
Pearson Correlation	0,229*	0,232*	0,197	0,376**		0,359**
Sig.	0,022	0,021	0,051	0,000		0,000

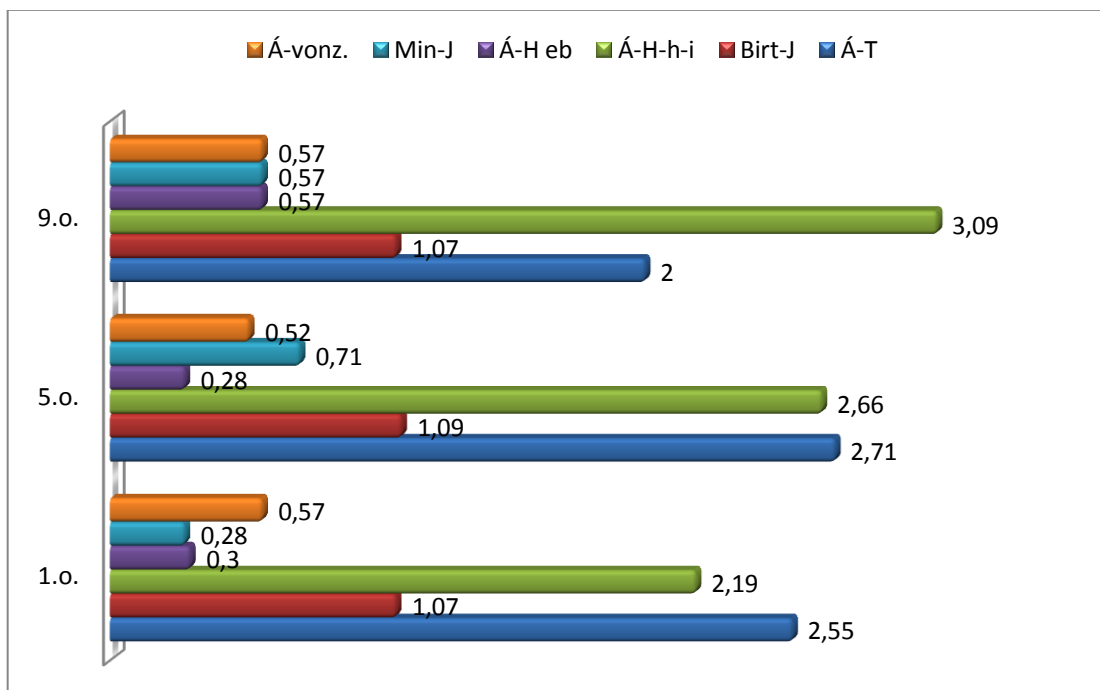
	FSZ	ÖMS	ÖEM	ÖÖM	GRM	AGRM
Pearson Correlation	0,379**	0,299**	0,053	0,352**	0,337**	-0,076
Sig.	0,000	0,003	0,603	0,000	0,001	0,455

109. táblázat: A tanuló nemének hatása a nyelvi változókra (KO)

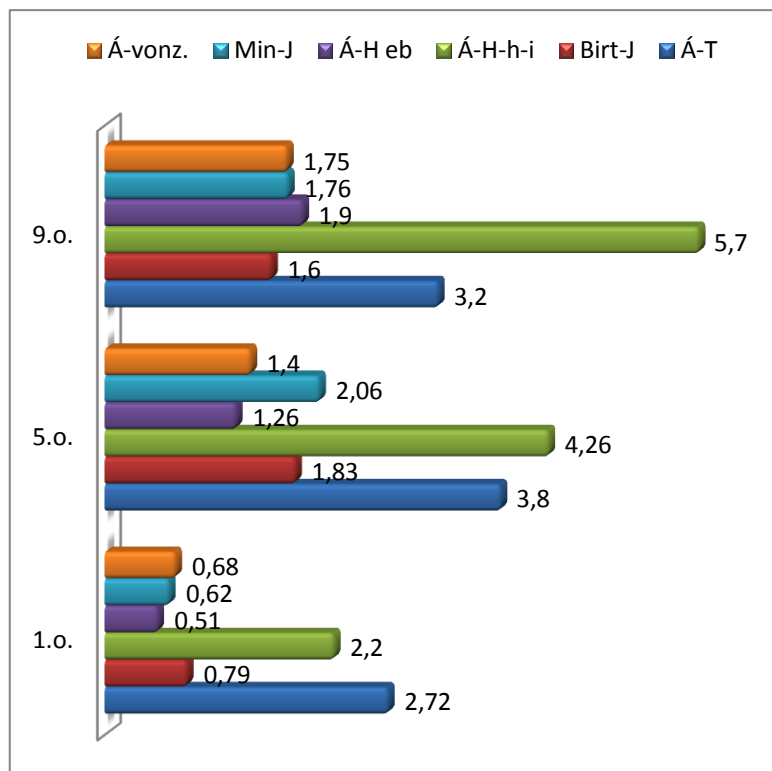
11. melléklet: A Közlésgységek Fejlődési Mutatójának alakulása a Bővítmények kategóriában



49. ábra: KFM/D –pontban értékelésre kerülő szószerkezetek átlaga –TA1 csoport



50. ábra: KFM/D –pontban értékelésre kerülő szószerkezetek átlaga-TA2 csoport



51. ábra: KFM/D –pontban értékelésre kerülő szövszerkezetek átlaga-KO csoport

Irodalom jegyzék

ABRAHAM M. M.D. NUSSBAUM (2013): A DSM-5 diagnosztikai vizsgálat zsebkönyve. Oriold és Társai Kft., Budapest

ANDOR MIHÁLY (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 10 (1):15–30.

ANDORKA RUDOLF (2003): Bevezetés a nevelésszociológiába. Osiris Kiadó, Budapest

ANGELUSZ RÓBERT – TARDOS RÓBERT (1987): Kulturális-kommunikációs rétegződés. *Szociológia* 1987/2sz. Budapest. 209-231.

ANGELUSZ RÓBERT – TARDOS RÓBERT (1988): A magyarországi kapcsolathálózatok néhány sajátossága. *Szociológia* 1988/2sz. Budapest. 185-204.

ANGELUSZ RÓBERT – TARDOS RÓBERT (1991): Hálózatok, stílusok, struktúrák (Ts-3/2 kutatási beszámoló) ELTE Kiadó, Budapest

ARTILES, ALFREDO J. (2006): A gyógypedagógia változó identitása. *Iskolakultúra*, 10. (Ford.: Csikos Csaba) Eredeti közlés: Artiles, Alfredo J. (2003): *Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space*. *Harvard Educational Review*, 73, 2. 164–202.

ATKINSON, ANTHONY B. (2015): *Inequality What Can Be Done?* Harvard University Press, Cambridge

ATKINSON, RICHARD C. – HILGARD, ERNEST (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest

BACSKAI KATINKA (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere Meridionale., Szeged

BADDELEY, D. ALAN (2001): Az emberi emlékezet. Osiris Kiadó, Budapest

BAGDY EMŐKE - KORSÓS GIZELLA - BAKTAY MILÓS (2004): Életút. Fejlődéslélektan a fogantatástól a halálig. Baktay és Bernáth Bt., Budapest.

BALÁZS ÉVA – KOCSIS MIHÁLY – VÁGÓ IRÉN (szerk.) (2011): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

BALÁZS ILDIKÓ- ZEMPLÉNI ANDRÁS (2004): A hozott érték –index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. In.: Új Pedagógiai Szemle. 2004. december. 36-50.

BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ (2010): PISA2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Oktatási Hivatal

BALÁZSI ILDIKÓ – HORVÁTH ZSUZSANNA (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.

BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ – VADÁSZ CSABA (2013): PISA 2012 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal

BALÁZS LÁSZLÓ (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs László – H. Tomeszt Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): A kommunikáció(s) képességfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. Budapest: Hungarovox Kiadó, 38–54.

BALÁZS GÉZA (1998): Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón. A-Z Kiadó, Budapest

BALOGH ÉVA (2008): Fejlődéslélektan I. A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig. Didakt Kft, Debrecen.

BÁNFALVI BEÁTA – BODOR PÉTER - PLÉH CSABA (1987): A megítélési helyzet hatása a nyelvhelyességi ítéletekre. Magyar Nyelvőr 111.sz. Budapest. 20-28.

BANKS, J. A. – BANKS, C.A.M. (szerk.)(2001): Handbook of Research on Multicultural Education, Jossey – Bass, San Francisco

BARBEL INHELDER – JEAN PIAGET (2004): Gyermeklélektan. Osiris Kiadó, Budapest

BARETT, P. M. (2012): FUN FRIENDS: A facilitator's guide to building resilience in 4 to 7 year old children through play. Pathways Health and Research Centre, Brisbane

BARTHA CSILLA (1998): A szociolingvisztika alapjai. ELTE Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest

BARTHA CSILLA (2002): Nyelvi hátrány és iskola. Iskolakultúra, 2002. 6-7.sz Budapest, 84-92.

BASIL BERNSTEIN (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) (2003): Iskola és társadalom. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 173-195.

BASS LÁSZLÓ - LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES (2008): Az értelmi fogyatékosok és az IQ. In: Bass L.- Kő N.-Kuncz E.- Lányiné Engelmayer Á.- Mészáros A. - Mlinkó R.- Nagyné Réz I.- Rózsa S. (szerk.): Tapasztalatok a WISC–IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 117–118.

BÉKÉS VERA (2002): A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai Gábor és Margitay Tihamér (szerk.): Tudomány és történet: Fehér Mártának tisztelői és tanítványai. Typotex, Budapest.

BERÉNYI ESZTER - BERKOVITS BALÁZS - ERŐSS GÁBOR (2008): Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat, Budapest.

BERECZKY KRISZTINA – FEJES JÓZSEF BALÁZS (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In.: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Belvedere. Szeged.131-150.

BERGLUND, EVA – ERIKSSON, MARTEN – WESTERLUND, MONICA (2005): Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46: 485–491.

BLANDEN, J. - GREGG, P. - MACHIN, S. (2005): Intergenerational mobility in Europe and North America: A report supported by the Sutton Trust, Centre for Economic Performance, London School of Economics, London.

BLANDEN, J. (2009), How much can we learn from international comparisons of intergenerational mobility?, Centre for the Economics of Education, London School of Economics

BROWN, ROGER- GILMAN, ALBERT (1964): A hatalom és a szolidaritás névmásai. In.: Pap Mária – Szépe György (1975): Társadalom és nyelv: Szociolingvisztikai írások. Gondolat Kiadó, Budapest, 359-388.

BUZÁS KLÁRA (1972): Első osztályos gyermekek beszéde. *Magyar Nyelvőr*, 96. évf., Budapest, 191-209.

BÜKY BÉLA (1982): A beszédtanítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest

BÁTHORY ZOLTÁN (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlatja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BOURDIEU, P. - PASSERON, I. C. (1977), *Reproduction in education, society and culture*, Sage, London

BOURDIEU, PIERRE (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

BOURDIEU, PIERRE (1996): *Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák*. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs, 81–99.

BOWLES, SAMUEL (1976): *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*. Részletek magyarul: Várhegyi György (szerk.) (1986): *Művelődési egyenlőtlenség. Elméletek*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 5–33.

COLE, MICHAEL - COLE, SHEILA R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

CAFFREY, E., FUCHS, D. (2007) *Differences in Performance between Students with Learning Disabilities and Mild Mental Retardation: Implications for Categorical Instruction*. In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 2., 119–128.

CSAPÓ BENŐ (2002): *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?* In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó, 45–90.

CSAPÓ BENŐ (2003): *Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása*. *Iskolakultúra*, 13 (8) sz., 107–117.

CSAPÓ BENŐ (2007): *Oktatás, oktatástudomány, tanárképzés*. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI: század iskolájában: Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Szeged: Koch Sándor Csongrád megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 5–21.

CSAPÓ BENŐ – MOLNÁR GYÖNGYVÉR – KINYÓ LÁSZLÓ (2009): *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében*. *Iskolakultúra*, 19 (3–4 sz., 3–13.

CSAPÓ BENŐ (szerk.)(2012): Mérlegen a magyar iskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

CSAPÓ BENŐ – FEJES JÓZSEF BALÁZS – KINYÓ LÁSZLÓ – TÓTH EDIT (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2014. Budapest: TÁRKI, 110–136.

CSAPÓ BENŐ (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében: Értékek és viszonyítási keretek. Iskolakultúra, 25 (7–8) sz.,4–17.

CSAPÓ BENŐ (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. Iskolakultúra, 25(11) sz. :3–16.

CSAPÓ BENŐ (2016): Tartalmi keretek a kutatásalapú tanulás tudáselemeinek értékeléséhez a természettudományokban. Iskolakultúra, 26 (3) sz.

CSAPÓ BENŐ (2016): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere. Iskolakultúra, 26 (2) sz.

CEGLÉDI TÍMEA (2012): Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle, 22 (2) sz. 85-110.

CSERTI CSAPÓ TIBOR - ORSÓS ANNA (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 2013. pp. 99-120.

CSERTI CSAPÓ TIBOR - FORRAY R KATALIN (2013): Egy kistérségi kutatás tapasztalatai. In: Forray R Katalin (szerk.): Az idő fogságától szabadon: Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 84-93.

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA (1986): „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában. Pedagógiai közlemények. Tankönyvkiadó, Budapest

CSÉPE VALÉRIA (2012): Az olvasó agy. Akadémiai Kiadó, Budapest

CSÉPE VALÉRIA (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas K.- Köllő J.- Varga J. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest, 139–165.

CZEIZEL ENDRE - LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES - RÁTAY CSABA (1978): Az értelmi fogyatékoság kóreredete a Budapest-vizsgálat tükrében. Medicina Kiadó, Budapest

CSÍKOS CSABA (2006): A metakogníció pedagógiai értelmezése. In.: Falus Iván – Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 25-43.

CZIBERE MÁRIA (1996): Nyelvszociológiai vizsgálatok. Intézeti Szemle XVIII. évf. 1.sz. Budapest. 43-48.

CSÜLLÖG KRISZTINA – LANNERT JUDIT – ZEMPLÉNI ANDRÁS (2015): Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt.

D’ADDIO, A. C. (2007), Intergenerational transmission of disadvantage: Mobility or immobility across generations? A review of the evidence for OECD countries, OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 52, OECD, Paris

DECI, EDWARD L. - CHANDER, CRISTINE L. (1986): The importance of motivation for the future of the LD field. In: Journal of Learning Disabilities, 19., 587–594.

DEME LÁSZLÓ – TÓTH ETELKA – FÁBIÁN PÁL (2010): Magyar helyesírási szótár - 3 az egyben. Akadémiai Kiadó, Budapest

DERDÁK TIBOR-VARGA ARANKA (1996): Az iskola nyelvezete-idegen nyelv. Régio-Kisebbség, politika, társadalom, 7.évf. 2.sz., Budapest

DOUGLAS, J. W. B. (1996): A tanulók képességek szerinti elosztása. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény). JPTE, Pécs, 173–187.

DURKHEIM, ÉMILE (1980): Nevelés és szociológia. Pedagógiai források sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.

EUROPEAN COMMISSION (2011): ‘Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow’, COM(2011) 66 final, Brussels

EUROPEAN COMMISSION (2011): ‘Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda’, COM(2011) 18 final, Brussels

ENGLBRECHT, ARTHUR- WEIGERT, HANS (1999): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelent akadályt a tanulási akadály! .Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

ERDEI RÓBERT (2015): Reziliencia és iskolakezdés. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi kutatások program

ERŐSS GÁBOR - KENDE ANNA (szerk.) (2008): Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban. L’ Harmattan, Budapest.

FALUS IVÁN – OLLÉ JÁNOS (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

FALUS IVÁN–GOLNHOFER ERZSÉBET – KOTSCHY BEÁTA – M. NÁDASI MÁRIA – SZOKOLSZKY ÁGNES (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest.

FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT – JÓZSA KRISZTIÁN (2009): Tanulásban akadályozott alsó tagozatos gyermekek beszédhanghallása. In: Marton Klára (szerk.): Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Eötvös Kiadó, Budapest. 151–176.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – SZÉL KRISZTIÁN (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In.: Szél Krisztián (szerk.): Az OECD az oktatásról – adatok és elemzések, értelmezések. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 41–51.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – TOMASZ GÁBOR (szerk.)(2015): Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2016): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In.: Szemerszki Marianna (szerk.) (2016): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

FEJES JÓZSEF BALÁZS - TÓTH EDIT - PATAI JOLÁN - CSAPÓ BENŐ (2016): Resilience in the Hungarian education system – results of a longitudinal program. In: Molnár Gyöngyvér és Bús Enikő (szerk.): PÉK 2013. XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Program – Előadás-összefoglalók. Szeged, 2016. Április 21-23. Szegedi Tudományegyetem

FEJES JÓZSEF BALÁZS – SZENCZI BEÁTA (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. Gyógypedagógiai Szemle, 2010/4., 273-287.

FELLEGINÉ TAKÁCS ANNA (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin - Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 472–496.

FÉNYES HAJNALKA – PUSZTAI GABRIELLA (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. Statisztikai Szemle, 82(6–7) sz., 567–582.

FÉNYES HAJNALKA (2008): Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. Szociológiai Szemle, 18(3) sz., 3–31.

FERGE ZSUZSA (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest

FERGE ZSUZSA (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest

FERGE ZSUZSA (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Társadalompolitikai tanulmányok. A Társadalomtudományi könyvtár sorozatban a szerző tanulmánykötete. Gondolat Kiadó, Budapest, 97–136.

FERGE ZSUZSA – DARVAS ÁGNES (szerk.) (2014): Civil jelentés a gyerekesélyekről, 2012-2013. Gyerekesély Közhasznú Egyesület (GYERE), Budapest

FERGUSON, CHARLES A. (1959): Diglosszia. In.: Pap Mária – Szépe György (1975): Társadalom és nyelv: Szociolingvisztikai írások. Gondolat Kiadó, Budapest. 287-290.

FISHMAN, JOSHUA A. (1965): Az etnicitás' és a nyelvi tudatosság változatai. In.: Pap Mária – Szépe György (1975): Társadalom és nyelv: Szociolingvisztikai írások. Gondolat Kiadó, Budapest. 321-335.

FLETCHER, J. M.- MORRIS, R. D.- LYON G. R. (2006) Classification and definition of learning disabilities: an integrative perspective. In: Swanson H. L., Harris, K.R., Graham, S. (szerk.) Handbook of learning disabilities. The Guilford Press, New York, London, 30–56.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (szerk.) (1986): Oktatásökológia. Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatókutató Intézet. Budapest, 394.

FORRAY R. KATALIN (1988): Társadalmunk és középiskolája. Akadémiai Kiadó, Budapest

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1992): Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest 139.

FORRAY R. KATALIN (1993): Az iskolázás regionális különbségei és a fejlődés lehetőségei. In: Enyedi György (szerk.) Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 257-275.

FORRAY R. KATALIN - HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998): Cigány gyermekek szocializációja, AULA, Budapest

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1999a): Az oktatáspolitikai regionális hatásai. In.: Magyar pedagógia 2.szám 123-139.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1999b): Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. Educatio Füzetek. Oktatókutató Intézet. Budapest, 70.

FORRAY R. KATALIN (szerk) (2000): Romológia – Ciganológia. Dialog Campus, Pécs,

FORRAY R. KATALIN (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. Iskolakultúra, 2003/6-7 sz., Budapest

FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2003): A leszakadás regionális dimenziói. /Kutatás közben; 240./ Oktatókutató Intézet, Budapest, 89 p

FORRAY R. KATALIN (2005): Oktatóökológia és regionális oktatáskutatás. In: Iskolakultúra 2005/2 93-97 p.

FORRAY R. KATALIN – KÉRI KATALIN (2007): Társadalmi nem és iskola. Educatio, IV. 453-462 p.

FORRAY R. KATALIN (szerk.)(2008): Társadalom és életstílusok – Societies and lifestyles, PTE BTK Romológia, GypsyStudies

FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2009): Az iskolázottság, a foglalkoztatottság és az ingázás területi összefüggései. In.: Szociológiai Szemle 2009/2. Budapest, 42-59 p.

FORRAY R. KATALIN- KOZMA TAMÁS (2011): Az iskola térben, időben. Új Mandátum Kiadó, Budapest

FORRAY R. KATALIN (szerk.) (2013): Az idő fogságától szabadon: Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről. Új Mandátum Kiadó, Budapest

FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011. Educatio, 4., 493–504 p.

FORRAY R. KATALIN (szerk.) (2013): Nevelés – multikulturalizmus – esélyek. PTE „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola, Pécs

FORRAY R. KATALIN (2016): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.): Oktatás és fenntarthatóság. Hera Évkönyvek 2015. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 181–192.

FÓTI PÉTER (2009): Útmutató rebellis tanároknak. Saxum Kiadó, Budapest

FUCHS, D.- FUCHS, L. S. (2006) Introduction to response to intervention: What, why and how valid it is? In: Reading Research Quarterly, 1., 93–99

GAÁL ÉVA (2000) A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában In: Illyés Sándor (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek. BGGYTF, Budapest, 429–460.

GAÁL ÉVA – HÁMORI JÁNOSNÉ – PAPP GABRIELLA (2000): Anyanyelv és irodalom. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

GAZSÓ FERENC (1988): Megújuló egyenlőtlenségek. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

GÁBOS ANDRÁS - TÓTH ISTVÁN GYÖRGY (2017): Recession, Recovery, and Regime Change: Effects on Child Poverty in Hungary. In: Bea Cantillon, Yekaterina Chzhen, Sudhanshu Handa, and Brian Nolan (szerk.): Children of Austerity -Impact of the Great Recession on Child - Poverty in Rich Countries, The United Nations Children's Fund and Oxford University Press, Oxford

GEREBEN FERENCNÉ (2001) Tanulási zavarok. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.) Gyógypedagógiai Lexikon. BGGYTF, Budapest, 159.

GEREBEN FERENCNÉ (2004) Diagnosztika és gyógypedagógia. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.) Gyógyító pedagógia. Medicina, Budapest, 87–105.

GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ KATALIN - GÓSY MÁRIA - LACZKÓ MÁRIA (1992): Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével. Kézirat, Budapest

GERŐ ZSUZSA - CSANÁDI GÁBOR - LADÁNYI JÁNOS (2006): Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

GERSTEN, R. - DIMINO, J. A. (2006): RTI (Response to Intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). In: Reading Research Quarterly 1., 99–108.

GLENN W. R. – O'BRIEN J. (2002): The Role of Golem, Pygmalion, and Galatea Effects on Opportunistic Behavior in the Classroom. Journal of Management Education.vol. 26 no. 6 612-628

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (2004): Bevezető általános gyógypedagógiai alapismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

GRESHAM, F. M. (2002): Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In: R. Bradley, L. Danielson, D. P. Hallahan (szerk.) Identification of learning disabilities: Response to treatment. NJ: Erlbaum, Mahwah. 467–519.

GROLNICK, W. S., RYAN, R. M. (1990): Self-perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. In: Journal of Learning Disabilities, 23. 177–184.

GÓSY MÁRIA (2000): A hallástól a tanuláshoz. Folyamatok, anyanyelvi fejlődés, a beszédészlelés és beszédmegértés zavarai, vizsgálatok, esetelemzések, fejlesztési sajátosságok. NIKOL Kkt, Budapest.

GÓSY MÁRIA (2005): Pszicholingvisztika, Osiris Kiadó, Budapest

GÓSY MÁRIA (2007): Az értelmi képesség és a beszédpercepció folyamatok összefüggései In: Gósy Mária (szerk) (2007): Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kkt, Budapest, 230-245.

G. VARGA GYÖNGYI (1972): A budapesti nyelvhasználat társadalmi rétegződéséről. Általános Nyelvészeti Tanulmányok VIII. sz.. Budapest. 213-227.

GUBI MIHÁLY (1986): Esélyegyenlőtlenség és Gesamtschule. In: Várhegyi György (szerk.): Művelődési egyenlőtlenség. Elméletek. Oktatókutató Intézet, Budapest, 150–177.

GYARMATHY ÉVA (1998): Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. In: Új Pedagógiai Szemle, 10., 59-68.

GYŐRI ZOLTÁN – KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In.: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) (2011): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 363-396.

GYŐRI ZOLTÁN (2014): Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In.: Szél Krisztián (szerk.): Az OECD az oktatásról – adatok és elemzések, értelmezések. Budapest. Oktatókutató és fejlesztő intézet. Budapest, 29-40.

HAJDU TAMÁS – KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2014): Roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport 2014. TÁRKI, 265–302.

HALÁSZ GÁBOR (1980): Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. Rendszer- és szervezetkutatás (Iskolakutatás) 48. MTA Pedagógiai Kutatócsoport.

HALÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról – 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

HALÁSZ GÁBOR (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

HALÁSZ GÁBOR (2014): Az OECD és az oktatás. In: Szél Krisztián (szerk.): Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 7–15.

HATTIE, JOHN (2009): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Abingdon: Routledge.

HATTIE, JOHN (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Abingdon: Routledge.

HATTIE, JOHN (2015): The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1):79–91.

HAVAS GÁBOR (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 121–138

HÁMORI ESZTER (2013): Rizikófaktorok, adaptáció és reziliencia a korai fejlődésben-A koraszülöttség a fejlődési pszichopatológia modelljében. Magyar Pszichológiai Szemle, 68/1. 7–22.

HERBSZT MÁRIA (2010): Anyanyelv-elsajátítás, gyermeknyelv. A gyermeknyelv kutatásának elméleti kérdései. In: Dombi Alice és Soós Katalin (szerk.): Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből. APC-Stúdió, Gyula. 144-158.

HÍVES TAMÁS (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 13–30

HORVÁTH VIKTÓRIA (2006): A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. In. Gósy Mária (szerk.): Beszédkutatás (2006) MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 134-146.

HYMES, DELL (1997): A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): Nyelv - kommunikáció - cselekvés. Osiris Kiadó, Budapest.

HOFF-GINSBERG, ERIKA (1998): The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. Applied Psycholinguistics. 19: 603-629.

HUSZÁR ÁGNES (2015): A nyelvi szocializáció és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.) (2015): A nevelés szociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wliskoeki Henrik Szakkollégium, Pécs,

HUZSVAI LÁSZLÓ – VINCZE SZILVIA (2012): SPSS – könyv. Seneca Books

ILLYÉS SÁNDOR (szerk.) (1984, 1985, 1986, 1990): Nevelhetőség és általános iskola I–IV. Oktatókutató Intézet, Budapest

ILLYÉS SÁNDOR (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Budapest

ILLYÉS SÁNDOR (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In.: Illyés Sándor (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Budapest. 15-38.

IMRE ANNA (2014): iskolázás: tanulók, tanárok, iskolavezetők. In.: Szél Krisztián (szerk.): Az OECD az oktatásról – adatok és elemzések, értelmezések. Budapest. Oktatókutató és fejlesztő intézet. 53-58.

ISZAK MELITTA (2015): Halmazottan hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tipikusan fejlődő gyerekek kommunikációs fejlődését befolyásoló tényezők vizsgálata a PPL – TOKEN tesztek alkalmazásával többségi iskolákban, Fejér megyében. Szakdolgozat. NYME AK, Győr

JAKSA ÉVA (2006): Inkluzív nevelés. tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Idegen nyelv. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest

JÓZSA KRISZTIÁN (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.

JÓZSA KRISZTIÁN – FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2006): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél I-II. rész. Gyógypedagógiai Szemle 2-3.sz. Budapest. 133-141, 161-176.

JÓZSA KRISZTIÁN – FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2008): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In.: Szabó Ákosné (szerk.) (2008): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 157-180.

JÓZSA KRISZTIÁN (2007) Az elsajátítási motiváció. Műszaki Kiadó, Budapest.

JÓZSA KRISZTIÁN (2010): Egy híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. ELTE BGGYK–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

JUHÁSZ ÁGNES (1989): A TOKEN teszt alkalmazása gyermekek beszédmegértésének vizsgálatában. In: Gyógypedagógiai Szemle. 1989. 1. sz. 53-61.

JUHÁSZ VALÉRIA (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. Új Pedagógiai Szemle. 2015/9-10.

KEMÉNY GÁBOR (szerk.) (1992): Normatudat - nyelvi norma. MTA Nyelvi Intézet, Budapest

KENESEI ISTVÁN (2004): A nyelv és a nyelvek. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KERNYA RÓZA (szerk.) (2008): Az anyanyelvi nevelés módszerei - Általános iskola 1-4. osztály. Trezor Kiadó, Budapest

KERTESI GÁBOR (2001): Oktatási reformterv tanulási problémákkal küzdő, hátrányos családi háttérű gyermekek megsegítésére az alapfokú oktatásban. In: Semjén András (szerk.): Oktatás és Munkapiaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont. Budapest. 181-198.

KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. Közgazdasági Szemle, 56(11) sz., 959–1000.

KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Közgazdasági Szemle, 59(7–8) sz., 798–853.

KERTESI GÁBOR –KÉZDI GÁBOR (2011): The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary. In: American Economic Review

KESZLER BORBÁLA (szerk.)(2010): Magyar grammatika. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest

KISS JENŐ (1998): Helyes és helytelen. Magyar Nyelv 94. évf. 3. sz. Budapest. 257-269.

KISS JENŐ (2002): Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

KLAUS MOLLENHAUER (1974): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.) (2003): Iskola és társadalom. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 129-146.

KOLOSI TAMÁS- TÓTH ISTVÁN GYÖRGY (2016): Társadalmi riport 2016, TÁRKI Budapest

KONTRA MIKLÓS (szerk.)(2003): Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon. Osiris Kiadó, Budapest

KOZMA TAMÁS (1975) Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest

KOZMA TAMÁS (1983) Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok. Kossuth Kiadó, Budapest

KOZMA TAMÁS (2010) Expanzió. Tények és előrejelzések, 1983–2020. In.: Educatio 2010/1: pp. 7–18.

KOZMA TAMÁS és MTSAI (2015) Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig. Régió és Oktatás XI. Debrecen 303 p.

LABOV, WILLIAM (1973): A társadalmi folyamatok tükröződése a nyelvi szerkezetekben. In: Szépe György szerk.: A nyelvtudomány ma. Gondolat Kiadó, Budapest, 509–527.

LABOV, WILLIAM (1975): A nyelvi változás mechanizmusáról. In: Pap Mária és Szépe György (szerk.), Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások, Gondolat Kiadó, Budapest. 255-285.

LABOV, WILLIAM (1979): A nyelv vizsgálata társadalmi összefüggésben. In: Pléh Csaba – Terestyéni Tamás szerk. (1979): Beszédaktus – Kommunikáció – Interakció. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest. 365-399.

LACZKÓ MÁRIA (2011): Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai.

Magyar nyelvőr, 135.évf.4. sz. Budapest. 441-458.

LANNERT JUDIT (2004) Pályaválasztási aspirációk. Ph.D. disszertáció. Corvinus Egyetem.

LANNERT JUDIT (2007): Tanulási életút-tanácsadás és versenyképesség, In.: Simon Mária – Kósa Barbara (szerk.): Hatékonyság és minőség: aktuális kérdések a hazai közoktatásban Közoktatás és versenyképesség, Oktatókutató és –fejlesztő Intézet, Bp

LANNERT JUDIT (2015): A PISA adatok használata és értelmezése a módszertani kritikák tükrében, *Educatio*

LANNERT JUDIT (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlilocki Henrik Szakkollégium, 295–321.

LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES (2002) Intelligencia, IQ, értelmi fogyatékoság. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1., 111–125.

LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES (2017) Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Medicina Kiadó, Budapest

LAWTON, DENIS (1974): Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat Kiadó, Budapest

LARGO, R. H. (1987): Influence of pre-, peri-, and postnatal events on language development during the first five years of life. In H. Rauch&H.-Ch. Steinhausen (Eds.), Psychobiology and early development (pp. 171-184). Amsterdam/New York: North Holland

LEE, LAURA L. – CANTER, SUSAN M. (1971): Developmental sentence scoring: A clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. Journal of Speech and Hearing Disorders 36. 315–340.

LENGYEL ZSOLT (1981): A gyermeknyelv. Gondolat Kiadó, Budapest

LENGYEL ZSOLT (1998): Az írás. Corvina Kiadó, Budapest

LENGYEL ZSOLT (1996): Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

LISKÓ ILONA (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. (Kutatás Közben). Felsőoktatási Kutató-intézet, Budapest.

LISKÓ ILONA–FEHÉRVÁRI ANIKÓ (1996): Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években. Oktatókutató Intézet, Budapest.

LYON, G. R. - FLETCHER, J. M. - SHAYWITZ, S. E. - SHAYWITZ, B. A. - TORGESEN J. K. - WOOD, F. B. - SCHULTE, A. - OLSON, R. (2001): Rethinking Learning Disabilities. In: Finn, C. E. Jr. - Rotherham, A. J. - Hokanson, C. R. Jr. (szerk.) Rethinking special education for a new century. Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute, Washington DC, 259–288.

MABEL, L. RICE – SMOLIK, FILIP – PERPICH, DENISE – THOMPSON, TRAVIS –RYTTING, NATHAN –BLOSSOM, MEGAN (2010): Mean length of utterance level sin 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 53. 333–349.

MACHER MÓNKA (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata In: Gósy Mária (szerk)(2007): Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kkt, Budapest, 247-260.

MACHER MÓNKA (2007): Tanulásban akadályozottak beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. Várad Tamás (szerk.): I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Konferencia kötet. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 91-101.

MACHER MÓNKA (2013): Beszédpercepció és szóaktiválási folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél. Doktori disszertáció. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA (2015): A magyar helyesírás szabályai - Új magyar helyesírás - 12. kiadás. Akadémiai Kiadó

MANI A. (szerk.) (2013): Poverty Impedes Cognitive Function, Science

MAYER JÓZSEF (szerk.)(2016): Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

MARTON KLÁRA (szerk.) (2009): Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

MÁSZLAINÉ NAGY JUDIT (2009): A jászapáti roma és magyar kisiskolások fogalmazásainak kultúraközi elemzése. „Magyar nyelvjárások” A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Évkönyve. XLVII. Debrecen. 145-170.

MELEG CSILLA (szerk.) (2003): Iskola és társadalom. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs

MELEG CSILLA (2006): Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs

MESTERHÁZI ZSUZSA (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola, Budapest

MESTERHÁZI ZSUZSA - GEREKEN FERENCNÉ (1998): Tanulási nehézségek – a nehezen tanuló gyermek. In: Báthory Z.- Falus I. (szerk) Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. Osiris Kiadó, Budapest, 314–333.

MESTERHÁZI ZSUZSA (2001): Tanulásban akadályozottak. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.) Gyógypedagógiai Lexikon. BGGYTF, Budapest, 155.

MESTERHÁZI ZSUZSA (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? In: Iskolakultúra, 6–7., 150–163.

MESTERHÁZI ZSUZSA (2008): Szabadasszociációk a tanulási akadályozottságról. In: Szabó Ákosné (szerk.) (2008): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 37-46.

MIHÁLY OTTÓ – LORÁND FERENC (1983): Az iskola általános nevelő funkciója és az általánosán képző iskola fejlesztése. In: OPI: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 23–235.

NAHALKA ISTVÁN (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. Új Pedagógiai Szemle, 5. 3–19

NAHALKA ISTVÁN – ZEMPLÉNI ANDRÁS (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (szerk.): Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján. Budapest: Oktatási Hivatal, 91–166.

NAHALKA ISTVÁN (2015): Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóság a neveléstudományban. In: Széll Krisztián (szerk.): Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 23–36.

NAGY JÓZSEF - JÓZSA KRISZTIÁN - VIDÁKOVICH TIBOR - FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004a) DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára. Mozaik Kiadó, Szeged.

NAGY JÓZSEF - JÓZSA KRISZTIÁN - VIDÁKOVICH TIBOR - FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004b) Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.

NAGY JÓZSEF (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. In: Az iskolakultúra. 2005/6-7.

NAGY JÓZSEF (2008): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. In: Iskolakultúra, 2008/3-4. sz.

NAGY JÓZSEF (2002): A XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest

NAGY JÓZSEF (2010): Új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged

NAGYNÉ DR. RÉZ ILONA – MÉSZÁROS ANDREA (2012): A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest

NÉMETH DEZSŐ (2006): A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata, Akadémiai Kiadó, Budapest

NOAM CHOMSKY (1985): Generatív grammatika. Európa Könyvkiadó, Budapest

NOAM CHOMSKY (2003): Mondattani szerkezetek/ Nyelv és elme. Osiris Kiadó – Századvég Kiadó, Budapest

OECD (2012): Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools, Paris

ORSÓS ANNA (2004): A beás nyelv szociolingvisztikai helyzete. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Friss kutatások a romológia köréből: konferenciakötet, Pécs, 2002. november 15. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 10. Pécs: PTE BTK Romológia Tanszék, 15–24.

ORSÓS ANNA (2010): A nyelvi szocializáció szerepe a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában. In: Németh Szilvia (szerk.): HH-s gyermekek a közoktatásban: kézikönyv hátrányos és halmozottan hátrányos gyermekek neveléséhez és oktatásához. Budapest: Raabe Kiadó, 2010.

ORSÓS ANNA (2009): Egyenlő nyelvek - egyenlő esélyek? In: Kozma T, Perjés I (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban, Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság, 2009. 149-158.

ÖRKÉNYI ÁGOTA (2007): Traumaélmények gyermekkorban. Lehetséges pozitív kimenetel? Reziliencia és poszttraumás személyiségfejlődés. In: Demetrovics Zsolt és Kökönyei Gyöngyi (szerk.): A személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Trefort Kiadó, Budapest. 270–291

PAP MÁRIA – SZÉPE GYÖRGY (1975): Társadalom és nyelv: Szociolingvisztikai írások. Gondolat Kiadó, Budapest

PAP MÁRIA - PLÉH CSABA (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In. Meleg Csilla (szerk.)(1999): Iskola és társadalom II., JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs

PAPP GABRIELLA (2008) Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Á.-né (szerk.) Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 215–224.

PAPP GABRIELLA (szerk.)(2010): A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. ELTE BGGYK–ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

PAP. Z. ATTILA (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In.: Önazonosság és tagoltság. Elemzések a kulturális megosztottságról. Évkönyv 2011-2012. MTA TK Kisebbségkutató Intézet. 69-88.

P NEUBERGER TILDA (2011): Gyermek spontán beszédének szerkesztettsége és folyamatossága. In: Gósy Mária (szerk.): Beszédkutatás. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 83-95

PHILLIPSON, ROBERT–SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1997): Nyelvi jogok és jogsértések. Valóság, 1997/1: Budapest. 12–30.

PLÉH CSABA – TERESTYÉNI TAMÁS (szerk.) (1979): Beszédaktus – Kommunikáció – Interakció. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest

PLÉH CSABA – PALOTÁS GÁBOR – LŐRIK JÓZSEF (2002): Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL). Akadémiai Kiadó, Budapest

POLLOWAY, E. A. - PATTON, J.R. - SMITH, T. E. C. - BUCK, G. H. (1997): Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues. In: Journal of Learning Disabilities, 3., 297–308.

PÓLYA GYÖRGY (1969): A gondolkodás iskolája. Gondolat Kiadó, Budapest

PRINCE-EMBURY, S. (2007): Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strengths. Harcourt Assessments, San Antonio, TX

PRINCE-EMBURY, S. - SAKLOFSKE, D. H. (2013): Resiliency in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice. Springer, New York

PRINCE-EMBURY, S. - SAKLOFSKE, D. H. (szerk.)(2014): Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations. Springer, New York

PUSZTAI GABRIELLA (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

PUSZTAI GABRIELLA (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 23–36.

RÉGER ZITA (1980): Vizsgálatok a cigánygyermek magyar nyelvi oktatása – nevelése köréből. MTA Nyelvtudományi Intézete, Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs

RÉGER ZITA (1984): A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. Álláspontok és viták. In: Szociálpolitikai Értesítő, 1984/2. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet, 140–173.

RÉGER ZITA (1987): Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: Bartha Csilla (szerk., 2007): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 80–116.

RÉGER ZITA (1988): A cigány nyelv: kutatások és vitapontok. In: Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből, 1988/4. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 155–178.

RÉGER ZITA (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Iskolakultúra, 5(24) sz., 102–106.

RÉGER ZITA (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány. (második kiadás) Soros Alapítvány és az MTA nyelvtudományi Intézet, Budapest

RÉTHY ENDRÉNÉ – VÁMOS ÁGNES (2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest

RIBICZEY NÓRA (2008): A rizikótényezőktől a protektív mechanizmusokig: a reziliencia fogalmának alakulása a pszichológiában. *Alkalmazott Pszichológia*, 2008/10. 1–2. sz. 161–171.

ROSENTHAL, R.–JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehard and Winston, New York

ROSENTHAL, R. (1987): „Pygmalion” Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. In: *Educational Researcher*

ROSENTHAL, R. (1991): Teacher Expectancy Effects: A Brief Update 25 Years after the Pgmalion Experiment. In: *Journal of Reserch in Education*

ROSENTHAL, R. (1997): Interpersonal Expectancy Effects: A Forty Year perspective ERIC.

RUIJS, N. M. - PEETSMA T. T. D. (2009): Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. In: *Educational Research Review*, 2., 67–79.

SARKADI KAMILLA - ZSOLDOS MÁRTA (1993): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. *Magyar Pszichológiai Szemle* 1993. 3-4. sz.

SÁNDOR KLÁRA (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. *Replika*. 2001. november. Budapest. 241-59

SÁSKA GÉZA (1989): Minden predestinált? A teljesítmény és a képesség társadalmi kötöttségéről. *Pedagógiai Szemle*, 12.sz.

SIDANIUS, JIM - PRATTO, FELICIA (2005): A társadalmi dominancia. Osiris Kiadó, Budapest

SIDERIDIS, D. G. (2005): Social, motivational and emotional aspects of learning disabilities. In: International Journal of Educational Research, 43., 209–214.

SIDERIDIS, D. G. - BOTSAS, G. - PADELIADU, S. - FUCHS, D. (2006): Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. In: Journal of Learning Disabilities, 3., 215–229.

SKUTNABB - KANGAS, TOVE (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány. Budapest

SOLYMOSI KATALIN (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár Katalin- Szabó Éva (szerk.): Pszichológia Pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 39-50.

SPARROW, S. S. - CICHETTI, D. V. - BALLA, D. A. (2005): Vineland Adaptive Behavior Scales: Second Edition (Vineland II), Survey Interview Form/Caregiver Rating Form. Pearson Assessments, Livonia MN

STANOVICH, K. E. - SIEGEL, L. S. (1994): Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. In: Journal of Educational Psychology, 86., 24–53.

SUBOSITS ISTVÁN (1982): A beszédpedagógia alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA (1985): A szókincs és a szófajok a 3-6 éves gyermek beszédében – különböző beszédhelyzetekben. In: Sugárné Kádár Júlia (szerk.): Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban. Fejlődéslélektani tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11-26.

SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA (1986): A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest.

SUGÁRNÉ KÁDÁR JÚLIA (2001): A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban. Scientia Humana, Budapest.

SZABÓ ÁKOSNÉ (2003): Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szülei szükségletei. Gyógypedagógiai Szemle, 31. 2. sz. 97-110.

SZABÓ ÁKOSNÉ (2008): Laudáció. Metamorfózisok: a debilitástól a tanulási akadályozottságig. In: Szabó Á.-né (szerk.) Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio, Budapest, 11–35

SZABÓ ÁKOSNÉ (szerk.)(2008): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

SZABÓ DÓRA FANNI (2015): A reziliencia fejlesztésének lehetőségei. Iskolakultúra, 2015/7-8.sz. 135-138.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1988): A „rejtett tanterv”. Gyorsuló idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.

SZÉL KRISZTIÁN (szerk.)(2014): Az OECD az oktatásról – adatok és elemzések, értelmezések. OFI, Budapest

SZEMERSZKI MARIANNA (2015, szerk.): Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest

SZEMERSZKI MARIANNA (2016, szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség.

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest

SZÉPE GYÖRGY (szerk.)(1973): A nyelvtudomány ma: Szemelvények korunk nyelvészetéből. Gondolat Kiadó, Budapest

SZOKOLSZKY ÁGNES – V. KOMLÓSI ANNAMÁRIA (2015): A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1):11–26.

SZÜCS NORBERT – KELEMEN VALÉRIA (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In.: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) : A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Belvedere. Szeged. pp.36-57.

SZÜCS NORBERT (2013): Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye. In.: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) : A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Belvedere. Szeged. 151-170.

SPRIETSMA, M. (2013): Discrimination in Grading? Experimental evidence from primary school teachers, *Empirical Economics*, Volume 45, Issue 1, pp 523-538

Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience (2015): WORKING PAPER 13. Center on the Developing Child at Harvard University

TAKÁCS SZABOLCS (2013): Statisztikai segédanyag műhelymunkákhoz, szakdolgozatokhoz. L'Harmattan kiadó, Budapest, (ebook: www.kre.hu/ebook)

TOLCSVAI NAGY GÁBOR (1998): A nyelvi norma. Akadémiai Kiadó, Budapest

TÓTH ISTVÁNNÉ (2002): Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok. Csengőszó 2002. március, Budapest

TORDA ÁGNES (2007): Jövönk, jelenünk tükrében. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2007./1sz/ 27–34.

TORGESEN, J. K. (1986): Learning disabilities theory: Its current state and future prospects. In: *Journal of Learning Disabilities*, 19. 399–407.

TORGESEN, J. K. (2004): Learning disabilities: an historical and conceptual overview. In: Wong B. Y. L. (szerk.): Learning about learning disabilities. Elsevier, San Diego, 3–40.

VAUGHN, S., FUCHS, L. S. (2003): Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. In: Learning Disabilities Research and Practice, 3., 137–146.

WODRICH, D. L. - SHMIDTT A. J. (2006): Patterns of learning disorders: working systematically from assessment to intervention. The Guilford Press, New York.

TORGYIK JUDIT (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. Új Pedagógiai Szemle, 2004. április-május, Budapest

TORGYIK JUDIT – KARLOVITZ JÁNOS TIBOR (2006): Multikulturális nevelés. Bölcsész Konzorcium, Budapest

VAN DE WERFHORST, H. G. (szerk.) (2015), Een kloof van alle tijden; Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek, Amsterdam University Press, Amsterdam

WARDHAUGH, RONALD (2002): Szociolingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest

VARGA ARANKA (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer In: Forray R. Katalin (szerk.): Ismeretek a Romológia alapképzési szakhoz, Pécs PTE BTK

VARGA ARANKA (szerk.)(2013): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. PTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs

VARGA ARANKA (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 11–13.

VARGA ARANKA (2015): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlilocki Henrik Szakkollégium, 241–271.

VARGA ARANKA (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73–86.

VARGA ARANKA (szerk.)(2016): A nevelésszociológia alapjai. PTE BTK NI, Pécs

VARGHA ANDRÁS (2000): Matematikai Statisztika – Pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal, Pólya Kiadó, Budapest

VEREBÉLYI GABRIELLA (2013): Első osztályos, tanulásban akadályozott gyermekek spontán mondatalkotásának vizsgálata. EDUCATIO, Budapest. 257-264.

VEREBÉLYI GABRIELLA (2013): A tanulásban akadályozott 5. osztályos tanulók szóbeli és írásbeli mondatalkotásának vizsgálata. In: Andl Helga - Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben IV. PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 174-189.

VEREBÉLYI GABRIELLA (2014): A tanulásban akadályozott kilencedik osztályos tanulók szóbeli és írásbeli spontán mondatalkotásának vizsgálata. In: Arató Mátyás - Cserti Csapó Tibor (szerk.): Gypsystudies - cigány tanulmányok; 30. Romológia "akkor és most" II:, Pécs. 9-22.

WIELEMANS, W. (1984): Opvoeding en Onderwijs onder Mautschap-pelijke druk. Amersfoort Acco, Leuven. Részletek magyarul: Várhegyi György (szerk.) (1986): Művelődési egyenlőtlenség. Elméletek. Oktatókutató Intézet, Budapest, 5–33.

ZSOLDOS MÁRTA (2003): Gyengén tanuló kisiskolások családi és iskolai megítélése. Akadémiai Kiadó, Budapest

Online irodalomjegyzék

ARONOWITZ, T. (2005): "The Role of "Envisioning the Future" in the Development of Resilience Among At-Risk Youth. Public Health Nursing Vol. 22 No. 3, pp. 200—208
https://scholar.google.hu/scholar?q=The+Role+of+!Envisioning+the+Future%22+in+the+Development+of+Resilience+Among+At-Risk+Youth&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwj0nqPs7OjXAhVMuhoKHUuLAbYQgQMIJzAA (letöltés ideje: 2017.04.27.)

BARTHA CSILLA (2009): A magyar nyelv és a „leszakadó rétegek”.
www.magarynyelvert.hu (letöltés ideje 2012. 10. 27.)

BENCZ DÁNIEL (2012): A 90 éves Summerhill - gondolatok egy iskolalátogatás kapcsán (szakdolgozat) <http://www.foti-peter.hu/bencz-summerhill.html> (letöltés: 2016.12.21.)

B. KIS ANNA – GÁBOS ANDRÁS (2016): Konzisztens szegénység az Európai Unióban és Magyarországon. In: Kolosi Tamás - Tóth István György (2016): Társadalmi riport 2016., TÁRKI, Budapest
<http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/08kis.pdf> (letöltés ideje: 2017. 08. 15.)

BLASKÓ ZSUZSA – GÁBOS ANDRÁS (2010): Gyermekszegénység Magyarországon – európai kitekintéssel.(PPT formátum).
<http://slideplayer.hu/slide/2191837/> (letöltés ideje: 2015. 06. 07.)

CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH KLÁRA - HAJDU TÜNDE (2011): Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. Anyanyelv-pedagógia online folyóirat,
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=32> (letöltés ideje: 2012.09.17.)

ÉBER MÁRK ÁRON (2017): Befagyott társadalom - Leállt a társadalmi mobilitás Magyarországon. <http://nepszava.hu/cikk/1134590-befagyott-tarsadalom---leallt-a-tarsadalmi-mobilitas-magyarorszag> (letöltés ideje: 2017.11.14.)

EURÓPAI BIZOTTSÁG (2016): Oktatási és Képzési Figyelő 2016, Oktatás és képzés Magyarország. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hu_hu.pdf (letöltés: 2017.02.13.)

EUROFOUND (2017): Social mobility in the EU. Research Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1664en.pdf (letöltés ideje:2017. 11.27.)

EUROSAT STATISTICS EXPLAINED (2015): http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page (letöltés ideje: 2015. június 1.)

EUROSTAT: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hu_hu.pdf (letöltés ideje:2017.11.10.)

EURÓPAI UNIÓ (1995): White Paper on education and training – <http://europa.eu.int/comm/education/infos.html> A kiadvány magyar fordítása: <http://www.sulinet.hu/iskola/feherkonyv.doc> (letöltés ideje: 2016.12.03.)

EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA (2016), a Tanács 2016. július 12-i ajánlása Magyarország 2016. évi nemzeti reformprogramjáról, amelyben véleményezi Magyarország 2016. évi konvergenciaprogramját, [http://eurlex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0818\(12\)&from=HU](http://eurlex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0818(12)&from=HU) (letöltés ideje: 2017. 11. 29.)

FERGE ZSUZSA: (2014): Mit hoz a költségvetés szegénynek, gyereknek? Népszabadság. 2014. 11. 12. Budapest. <http://nol.hu/velemenymit-hoz-a-koltsegvetes-szegenynek-gyereknek-1497935> (letöltés ideje: 2015. 05. 22.)

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLAT (évszn.): Szakértői bizottsági tevékenység. <http://fpsz.hu/szakertoi-tevekenyseg/> (letöltés ideje: 2017.10.29.)

GEREBEN FERENCNÉ – FEHÉRNÉ KOVÁCS ZSUZSA – KAS BENCE – MÉSZÁROS ANDREA (2012): Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. [https://www.educatio.hu/pub bin/download/.../diagnosztikai kezikonyv 3fejezet.pdf](https://www.educatio.hu/pub/bin/download/.../diagnosztikai_kezikonyv_3fejezet.pdf) (letöltés: 2017. november 15.)

GYERMEKVÉDELMI TÖRVÉNY (1997): 2017. évi XCV. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvénynek a gyermekvédelem rendszerének megerősítése érdekében történő, valamint egyéb törvények módosításáról [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy doc.cgi?docid=A1700095.TV×hift=ffffff4&txtr eferer=00000001.TXT](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1700095.TV×hift=ffffff4&txtr eferer=00000001.TXT) (letöltés ideje: 2017.11.22.)

HATTIE RANKING (2015): 195 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> (letöltés ideje: 2016. 12. 01.)

HALÁSZ GÁBOR (2011): Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990-2010. [http://halaszg.ofi.hu/download/Policy kotet.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Policy_kotet.pdf) (letöltés ideje: 2016.08.10.)

HETI VILÁGGAZDASÁG (2014): Nemzetközi kutatás: csak Bulgáriában rosszabb a gyerekeknek, mint itt. [http://hvg.hu/gazdasag/20140915 Nemzetkozi kutatas csak Bulgariaban rossz](http://hvg.hu/gazdasag/20140915_Nemzetkozi_kutatas_csak_Bulgariaban_rossz) (letöltés ideje: 2015. 06. 03.)

HETI VILÁGGAZDASÁG (2014): Európa szegényei vagyunk. [http://hvg.hu/gazdasag/20141010 Szegenyorszag MagyarorszagEuropa szegeny](http://hvg.hu/gazdasag/20141010_Szegenyorszag_MagyarorszagEuropa_szegeny) (letöltés: 2015. június 1.)

HETI VILÁGGAZDASÁG (2015): Magyarországon nőtt a leggyorsabban a gyermekszegénység. [http://hvg.hu/itthon/20150319 Magyarorszagon nott a leggyorsabban a gye](http://hvg.hu/itthon/20150319_Magyarorszagon_nott_a_leggyorsabban_a_gye) letöltés ideje 2015. 06.10.)

HOLGER BONIN - GRIT BRAESEKE - ANGELIKA GANSERER (2015): Internationale Fachkräfterekrutierung in der deutschen Pflegebranche. Chancen und Hemmnisse aus Sicht der Einrichtungen.

<http://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/internationale-fachkraefterekrutierung-in-der-deutschen-pflegebranche-1/> (letöltés ideje:2015. 05.27.)

INDEX (2015): Betegek vagyunk és tanulatlanok.

http://index.hu/gazdasag/2015/06/01/oecds_chart_magyarorszag_regio_kozep-europa_osszehasonlitas/ (letöltés ideje: 2015. 06. 01.)

INDEX (2017): Térképen: a területi tőke Magyarországon.

http://index.hu/gazdasag/penzbeszel/2017/11/23/terkepen_a_teruleti_toke_magyarorszag/ (letöltés ideje: 2017.11.27.)

JOHN HATTIE (2008): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Routledge, New York. <https://www.routledge.com/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement/Hattie/p/book/9780415476188> (letöltés ideje: 2016. december 20.)

JUHÁSZ DÁNIEL (2013): A stressz és az alkalmazkodás örök kérdése, A reziliencia mint pszichológiai jellemző.

http://pszichoblog.blog.hu/2013/02/12/a_stressz_es_az_alkalmazkodas_orok_kerdese (letöltés:2017.11.29.)

Kállai Gabriella (szerk.) (2015): Tehetséggondozó programok. OFI

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1503964_tehetseggondozo_programok_beliv.pdf (letöltés ideje:2019. február 26.)

KAPITÁNY BALÁZS - SPÉDER ZSOLT (2004): Szegénység és depriváció. Társadalmi összefüggések nyomában. Demográfia, 2004/4.

<http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/muhelytanulmanyok/issue/view/323> (letöltés ideje: 2017. 10.06.)

KAS BENCE: A spontánbeszéd-vizsgálati módszertani kérdései. http://mnyelv.bibl.u-szeged.hu/SZTE_BTK_Magyar_Nyelveszet/Hoffmann_tetelsor_files/spelemezes.pdf

(letöltés ideje: 2012. 10. 27.)

KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. (BWP 2014/6) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete.

<http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf> (letöltés ideje: 2017.07.10.)

KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. (BWP 2016/3) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1603.pdf> (letöltés ideje: 2017.04.20.)

KORMÁNY HIVATAL (évszn.): A beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény(jogosultság) megállapításával és annak felülvizsgálatával összefüggő eljárás. <http://www.kormanyhivatal.hu/download/9/be/c0000/SNI-vel%20kapcsolatos%20elj%C3%A1r%C3%A1s.pdf> (letöltés:2017.11.22.)

KORMÁNY HIVATAL (2016): A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia.

<http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> (letöltés ideje: 2017. 10.12.)

KÖZNEVELÉSI TÖRVÉNY (2011):

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (letöltés ideje:

2015.12.03.)

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2010): A jövedelmen kívüli tényezőkben megnyilvánuló gyermekszegénység és kirekesztődés.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/gyermekszegenyseg.pdf> (letöltés ideje: 2016.10.22.)

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2012): Magyarország 2011.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2011.pdf>

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2015): Oktatási Adatok 2014/2015.
Statisztikai Tükör. 2015/31., Budapest
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>
(letöltés ideje:2016. február 17.)

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2012): Magyarország társadalmi atlasza.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/tarsatlasz.pdf> (letöltés ideje:
2017.03.14.)

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2017): Oktatási adatok 2016/17.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> (letöltés ideje:
2017.09.20.)

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA (2015): A közoktatás indikátorrendszere
2015. <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf> (letöltés
ideje: 2017.11.17.)

MAGYAR SZÜLŐK ORSZÁGOS EGYESÜLETE (2014): Köznevelési Hidprogramok
2014. <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&id=120> (letöltés ideje: 2014.
december 2.)

MFOR.HU (2017): Elkeserítő adat: 2,5 millió magyart fenyeget a szegénység.
http://mfor.hu/cikkek/makro/2_5_millio_magyart_fenyeget_a_szegenyseg_8_ev_alatt_alig_volt_javulas.html (letöltés:2017. november 7.)

MFOR.HU (2017): 10 éves csúcson az iskolaelhagyók aránya.
http://mfor.hu/cikkek/makro/Az_iskolarendszer_sikere_10_eves_csucson_az_iskolaelhagyok_aranya.html (letöltés ideje: 2017. 11.22.)

NAHALKA ISTVÁN (2014): Nőnek az egyenlőtlenségek a közoktatásban- I.: A pedagógiai hozzáadott értékről. <http://nahalkaistvan.blogspot.hu/2014/05/nonek-az-egyenlotlensegek-kozoktatasban.html> (letöltés ideje: 2015. 03.03.)

NAHALKA ISTVÁN (2014): Nőnek az egyenlőtlenségek a közoktatásban- II.: Az adatok és elemzésük. http://nahalkaistvan.blogspot.hu/2014/05/nonek-az-egyenlotlensegek-kozoktatasban_29.html (letöltés ideje: 2015. 03.03.)

NAHALKA ISTVÁN (2016): Tények, adatok. <http://nahalkaistvan.blogspot.be/2016/02/tenyek-adatok-3.html> (letöltés ideje: 2017. 02. 13.)

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (1998) Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools., National Joint Committee on Learning Disabilities, <http://www.ldonline.org/about/partners/njclld/archives> (letöltés: 2012 06.09.09)

NÉPSZAVA (2017): Befagyott társadalom - Leállt a társadalmi mobilitás Magyarországon. <http://nepszava.hu/cikk/1134590-befagyott-tarsadalom---leallt-a-tarsadalmi-mobilitas-magyarorszagon> (letöltés ideje: 2017. 09. 05.)

NEMZETI ALAPTANTERV (2012): http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (letöltés ideje: 2013.02.11.)

OECD (2013), PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en> (letöltés ideje: 2016. 04.05.)

OECD (2014): Economic Surveys: Hungary. http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-hungary-2014_eo_surveys-hun-2014-en (letöltés ideje:2016.12.24.)

OECD JELENTÉS MAGYARORSZÁGRÓL (2015): http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/governance/government-at-a-glance-how-hungary-compares_9789264233720-en#page14 (letöltés ideje: 2015. 06. 10.)

OECD (2016): Education at a Glance 2016, OECD Indicators <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (letöltés ideje: 2016. december 20.)

OSTORICS LÁSZLÓ (2015): A PISA és az Országos kompetenciamérés tanulságai. Oktatási esélyegyenlőség – Magyarország 2015. Alapvető Jogok Biztosának Hivatala. http://www.oktatas.hu/koznevelo/meresek/aktualis_informaciok/pisa_okm_tanulsagai (letöltés ideje: 2016. 01.25.)

OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ – VADÁSZ CSABA (2016): PISA 2015: Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (letöltés ideje: 2017.05.19.)

PISA 2012 összefoglaló jelentés (2013): http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (letöltés ideje: 2014.10.07.)

POGÁTSA ZOLTÁN (2014): Magyarország az igazságtalanság és a gyerekszegénység országa. <http://pogiblog.atlatszo.hu/2014/10/02/magyarorszag-az-igazsagtalansag-es-a-gyerekszegenyseg-orszaga/> (letöltés: 2015. június 1.)

PORTFOLIO (2014): Gyermekszegénység: Magyarország rosszul teljesít. http://www.portfolio.hu/users/elofizetes_info.php?t=cikk&i=205686 (letöltés ideje: 2015. 06.11.)

PUBLIC EDUCATION IN HUNGARY (2015): Facts and Figures 2014/2015. http://www.t-tudok.hu/files/2/facts_and_figures_210x210mm_angol_14-15-3.pdf (letöltés ideje: 2016.12.07.)

RADÓ PÉTER (2012): Mennyire általános az általános iskola? (A TIMSS és PIRLS 2011 adatainak néhány tanulságáról). <http://oktpolcafe.hu/mennyire-altalanos-az-altalanos-iskola-a-timss-es-pirls-2011-adatainak-nehany-tanulsagarol-1751/>

(letöltés ideje: 2015. 02.28.)

RADÓ PÉTER (2013): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?). <http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/>

(letöltés ideje: 2015. 02.04.)

RÉGER ZITA (1980): Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségben. (letöltés ideje:2012.03.17.) http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/cigany_nepr_ajzi_tanulmanyok_1993/pages/022_reger_zita.htm

REFERNET (2016): Hungary - VET restructuring continues.

<http://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/news/hungary-vet-restructuring-continues> (letöltés ideje: 2017.08.09.)

ROMA INCLUSION INDEX (2015):

http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index-2015-s.pdf (letöltés ideje: 2017.11.11.)

RÓBERT PÉTER (2006): Iskolai teljesítmény és a társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a798.pdf> (letöltés ideje: 2016. 12.15.)

SZABÓ MARTINA KATALIN (2015): Emóció vs. funkcionális szavak I. http://kereses.blog.hu/2015/07/13/emociok_vs_funkcioszavak_i_egy_kutatassorozat_els_o_lepese_felcsigazzuk_az_erdeklodest (letöltés ideje 2016. április 27.)

STUBNYA BENCE – JANECSKÓ KATA (2014): Elkeserítőek a szegénység legújabb adatai. http://index.hu/chart/2014/11/20/elkeseritoek_a_szegenyseg_legujabb_adatai (letöltés ideje: 2015. június 1.)

TAKÁCS SZABOLCS - MAKRAI BALÁZS - VARGHA ANDRÁS (2015): A klasszifikációs módszerek mutatói. Psychologia Hungarica Caroliensis. http://epa.oszk.hu/02400/02497/00005/pdf/EPA02497_PsychologiaHungaricaCaroliensis_201_01_067-088.pdf (letöltés ideje: 2016.10.23.)

TERI ARONOWITZ (2005): The Role of "Envisioning the Future" in the Development of Resilience Among At-Risk Youth. Public Health Nursing Vol. 22 No. 3, pp. 200—208
0737-1209/05 # Blackwell Publishing, Inc.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15982193> (letöltés ideje: 2017.10.22.)

U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2004): Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Washington, DC. <http://idea.ed.gov/> (2009.06.27.)

UNICEF (2014): A válság gyermekei. http://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/Report-Card-12_2014_HUN.pdf (letöltés ideje: 2017. 11. 22.)

WHO (2010): Betegségek Nemzetközi Osztályozása.
<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en> (letöltés ideje: 2017.11.20.)

4/2010. OKM RENDELET (2010): 'A pedagógiai szakszolgálatokról'.
<http://docplayer.hu/3102376-4-2010-i-19-okm-rendelet-a-pedagogiai-szakszolgalatokrol-altalanos-rendelkezesek-a-rendelet-hatalya.html> (letöltés ideje:2017.11.22.)

15/2013. (II. 26.) EMMI RENDELET A PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATI INTÉZMÉNYEK MŰKÖDÉSÉRŐL.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300015.emm (letöltés ideje: 2017.11.22.)