

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Verebélyi Gabriella

A NYELVI HÁTRÁNY SZEREPE A TANULÁSI AKADÁLYOZOTTSÁG KIALAKULÁSÁBAN

Doktori (PhD) értekezés tézisei



Témavezető:
habil. Dr. Orsós Anna
egyetemi docens

Pécs
2019

Bevezetés

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). Vagyis 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 (KO), az enyhén értelmi fogyatékos/tanulásban akadályozott tanulók (TA1), valamint a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) 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. A tanulói beszédprodukciónak 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.

Kutatási kérdések

1. Hogyan alakul a tanulók mondat szerkezeteinek 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 beszédprodukciós 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?

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 alacsonyabb fokú 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.

A kutatás módszertana

A kutatási minta

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 tanulók (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)

A vizsgálat anyaga és az eredmények feldolgozásának módszertana

A vizsgálat anyagát 1-5-9. osztályos tanulók beszédprodukcióinak hangfelvételei alkotják. A tanulóknak egy képsor alapján kellett egy történetet elmesélniük. A képsoron egy macska üldöz egy egeret. 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 tanulóknak 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 tanulóknál segítő, ösztönző kérdéseket tettem fel.

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

A hanganyag Word dokumentumokban került írásbeli rögzítésre. A lejegyzés a magyar helyesírási elvek alapján történt, a gyermekek köznyelvtől eltérő megnyilvánulásai fonetikusán kerültek átírásra. Ilyen eltérések voltak a hangbetoldások (pl.: abbaja, lyány), hangkihagyások (pl.: vót. mer), hiányos szóvég, toldalék elhagyása (pl.: -ba, -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 vizsgálatakor egymással párhuzamosan használtuk 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). Az adatok és a feltett kutatási kérdések alapján a többszemponos variancia analízist választottuk, ezen belül is a multifactor varianciaelemzést.

A függő és független változók közötti összefüggések vizsgálatához, korrelációs számítást, a korrelációs együttható meghatározását végeztük el.

Eredmények bemutatása

A következő alfejezetben a vizsgálati eredmények közül az általam legfontosabbnak, legérdekesebbnek tartott eredmények bemutatása következik, a teljes vizsgálati anyag bemutatása a terjedelmi kötöttségek miatt nem lehetséges.

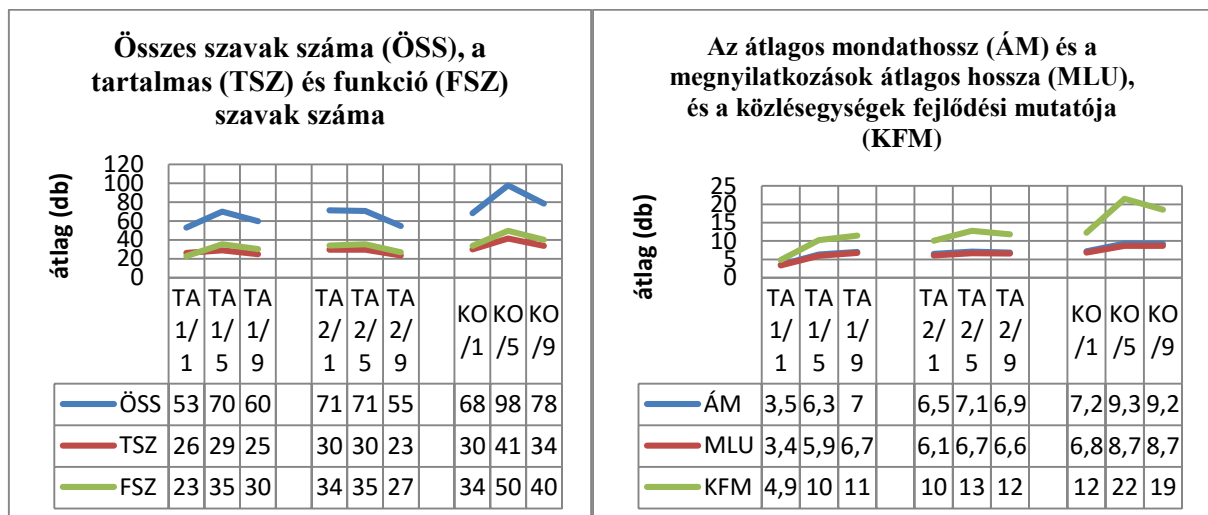
A szóbeli szövegalkotás során keletkezett szövegeket tizenegy nyelvi változó mentén vizsgáltam. A vizsgálati eredmények feldolgozásának első felében a függő (nyelvi) változók mennyiségi és minőségi elemzése történt meg. A függő (nyelvi) változókon belül három csoportba soroltam a nyelvi változókat: *lexikális 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 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 az összes szavak száma (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*¹ az első osztály „bemeneti” értékei és a kilencedik osztály „kimeneti” értékei alapján *növekedést* mutat.

A hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) a szövegalkotáshoz aktívan felhasznált szavak számában (ÖSS) első és ötödik osztály között minimális csökkenést tapasztaltunk, ellentétben a másik két csoporttal (TA1, KO). További eltérés az előző két csoporthoz képest, hogy *az aktívan használt szavak átlagában* az első évfolyam „bemeneti” értékeit és a kilencedik évfolyam „kimeneti” értékeit figyelembe véve nem növekedést, hanem egy nagyobb mértékű csökkenést láthatunk.

Kilencedik évfolyamra a három tanulócsoporthoz *aktívan használt* szókincsének fejlődési üteme és mértéke jelentős teljesítménybeli különbségeket mutat.

¹Az aktívan használt 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-situációban a gyermek mennyi szót tudott aktiválni a mentális lexikonból.



1-2. ábra: A szövegalkotáshoz felhasznált összes szó száma, a tartalmas szavak száma (TSZ) és a funkcionális szavak száma (FSZ) tanulócsoportok és évfolyamok szerint; 2. ábra: Az átlagos mondathossz (ÁM) és a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) értékei tanulócsoport és évfolyam szinten (forrás:saját)

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 az első és kilencedik évfolyam adatait összevetve az aktív szókincs bővülését tapasztaltuk, míg a hátrányos helyzetű, az iskolában gyenge vagy elégtelen teljesítményt nyújtó tanulók csoportjának (TA2) átlag teljesítménye mindkét másik csoport átlagához képest elmarad. Az elmaradás mértéke az enyhén értelmi fogyatékos és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyenge teljesítményű tanulók csoportjai (TA1 –TA2) között nem szignifikáns. A kontroll csoport (KO) és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú tanulók (TA2) átlagát figyelembe véve azonban már szignifikáns különbséget mutat.

Az átlagos mondathossz (ÁM) és a megnyilatkozások átlagos hossza (MLU) értékei azt mutatják, hogyan bővül a tanulók szókincse, hogyan használnak fel egyre több szót 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 mindhárom tanulócsoport teljesítménye növekedett az első két változó (ÁM, MLU) mentén. A teljesítmény növekedési üteme azonban csoportonként erősen eltérő. *A legdinamikusabb és legnagyobb mértékű teljesítménynövekedést a szegregált körülmények között tanuló, enyhén értelmi fogyatékos*

gyermek (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 enyhe értelmi fogyatékos (TA1) tanulók esetében. A kontroll csoport (KO) fejlődése körülbelül 20%-os növekedést jelentett a tanulók nyelvi teljesítményében.

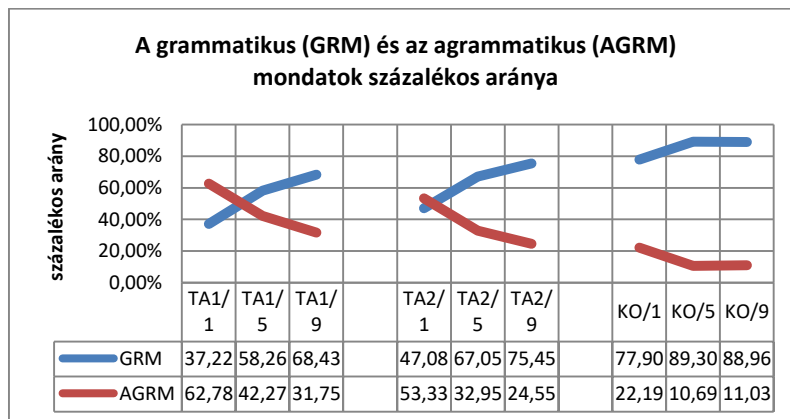
A hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyenge teljesítményt nyújtó tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye a két változó mentén (ÁM, MLU) a nyolc iskolai év alatt szinte semmit nem változott. A fejlődés mértéke a mért adatok alapján 6-8%. Ez a fejlődési ütem szignifikánsan eltér mindkét másik vizsgálati csoport eredményeitől. Ezeknek a tanulóknak (TA2) a nyelvi készségei, nyelvi komplexitása az iskolában eltöltött évek alatt csak minimális mértékben fejlődik. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy az alapfokú oktatásunk csak a kontroll csoport (KO) tagjainak képességfejlesztését tudja támogatni, a hátrányos helyzetű és/vagy a többségitől eltérő szocializációs közegből érkező, az iskola nyelvhasználatát kevésbé ismerő gyermekek (TA2) nyelvi fejlesztését nem képes hatékonyan megoldani.

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) találtam a KFM nyelvi változó esetében teljesítménynövekedést.* A másik két csoportnál (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 a fejlődés mértéke (KO) 33% volt, míg a hátrányos helyzetű, gyenge iskolai teljesítményt nyújtó tanulók csoportjának (TA2) teljesítménye csak 15%-kal növekedett.

A KFM-értéknél is *felhívnam 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 és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjainak (TA1, TA2) kimeneti értékei (9.o.) közötti különbség mindössze 3%, ami azt jelenti, hogy a két csoport szintaktikai szerkezethasználata és a grammatikai szabályok használata terén *azonos teljesítményt nyújt a középiskola kezdetére*.

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.



4. ábra: A grammatikus (GRM) és az agrammatikus (AGRM) mondatok százalékos aránya a tanulók beszédprodukciójában tanulócsoportok és évfolyamok szintjén (forrás: saját)

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

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 típusa (kisváros-nagyváros)*, illetve *földrajzi elhelyezkedésének (Ny-Dunántúl; Közép –Magyarország, Alföld)* befolyásoló erejét. A vizsgálatban megnéztem, hogyan befolyásolja a tanulók nyelvi ismereteit a *szülők gazdasági aktivitása*, illetve a *foglalkozás típusa*. A gyermek nyelvi közegét nem csak a szülők, hanem 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* alapján történő teljesítményelemzés is.

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.

A független változók hatását külön vizsgáltam évfolyamonként (1-5-9.o.) és tanulócsoportonként (TA1; TA2; KO). Minden független változó esetében mind a 11 függő (nyelvi) változónál megnéztük a lehetséges összefüggések erejét és irányultságát (korrelációs vizsgálatok).

Minden függő változó esetében általános jellemzőként jelentek meg a következők²:

Évfolyamszintű vizsgálatok (1-5-9.o.)

- az általános iskola első osztályában tanuló gyermekek nyelvi teljesítményét egyáltalán nem, vagy csak minimális mértékben határozták meg a szociális alapú független változók;
- ötödik osztályban már jelentős nyelvi teljesítménybeli különbségekkel jártak együtt az elemzéshez használt független változók;
- a vizsgált nyelvi változóknál nyújtott teljesítmények alapján a tanulók a legtöbb esetben az ötödik osztályban nyújtják a legjobb teljesítményt;
- a vizsgált független változók esetében legnagyobb mértékű beszédprodukciós teljesítménykülönbségeket 9. évfolyamban találtunk;

² A következtetések a legalább közepes erősségű korrelációkra alapozva kerültek összefoglalásra.

- több független változó esetében tapasztaltuk, hogy míg a külön bontott évfolyamoknál kevesebb nyelvi változó esetében találtunk szignifikáns összefüggéseket, addig a teljes populáció teljesítményének vizsgálatakor minden esetben több nyelvi változónál erősebb korrelációt találtunk a független változókkal.
- a tanulók nyelvi fejlődése az első 4 évfolyamon, tehát az általános iskola alsó tagozatának első négy évfolyamában fejlődött a legdinamikusabban;
- a felső tagozat négy osztályában jellemző, hogy az ötödik osztályban produkált teljesítmények szintje stagnált, vagy csak jóval lassabb és alacsonyabb szintű fejlődést mutat a legtöbb vizsgált nyelvi változó, mint alsó tagozatban;

A tanuló csoportok évfolyamszintű teljesítményei (TA1;TA2;KO)

- Az ép intellektusú tanulói csoportok (TA2; KO) első osztályos „bemeneti” teljesítménye közel azonos;
- 5. évfolyamra azonban a két csoport (TA2; KO) teljesítménye már jelentős eltérést mutat a kontroll csoport javára;
- 9. évfolyamra a két ép intellektusú csoport (TA2; KO) a „kimeneti” nyelvi teljesítményében a pontbiszeriális korreláció vizsgálati eredményei szignifikáns különbséget jelölnek a TA2 csoport hátrányára;
- 9. évfolyamra a pontbiszeriális korreláció vizsgálati eredmények alapján a TA1 és TA2 csoport teljesítményei nagy hasonlóságokat mutatnak.

A függetlenváltozók jelenléte a tanulói csoportok nyelvi teljesítményében

- A független változók jóval nagyobb mértékben voltak hatással a tanulói csoport alapú vizsgálatoknál, mint a teljes minta évfolyamszintű elemzésénél; ez alapján feltételezhetjük, hogy a képesség és /vagy szociális alapú csoportok érzékenyebbek a szociális háttér különbségeire, ez megjelenik a nyelvi teljesítményben is;
- Valamennyi szociális háttéréből kiemelt független változó legerősebben a kontroll csoport (KO) teljesítményében mutatkozott meg, ebből arra a következtethetünk, hogy az ebbe a csoportba tartozó gyermekek iskolai teljesítménye változik a legérzékenyebben bármely, a tanuló szociális környezetében bekövetkezett változásra.
- A település típusa és a földrajzi elhelyezkedése, mint független változó és a nyelvi változók összefüggéseinek vizsgálata több figyelemreméltó eredményt is hozott:

- a település típusa pozitív irányú szignifikáns korrelációt mutatott a nagyobb települések javára mindhárom csoport esetében, de itt is kiemelkedik a KO csoport;
- A település földrajzi elhelyezkedésének vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a Közép –Magyarországon, az Alföldön élő gyermekek jobb teljesítményt nyújtottak a kiemelt nyelvi változók esetében, mint a Nyugat-magyarországi tanulók, ez a TA1 és KO csoportok esetében volt releváns;
- A TA2 csoport nyelvi teljesítményeit azonban csak minimálisan befolyásolta, hogy az ország mely részén él és tanul a gyermek;
- A szülők gazdasági aktivitásának vizsgálati eredményei közül figyelemre méltó, hogy míg az évfolyam alapú vizsgálatnál csak néhány nyelvi változó mutatott összefüggést a szülők gazdasági aktivitásával, addig a csoportalapú elemzés jóval nagyobb arányú és erősebb korreláció jelenlétét erősítette meg;
 - érdeklődésre számottevő eredmény lehet, hogy a TA2 csoport különösen érzékenyen reagált az apa gazdasági aktivitásának változásaira;
 - szintén további vizsgálatokra ösztönző eredmény lehet az is, hogy az anya gazdasági aktivitása jóval kevesebb nyelvi változóra volt valamely irányú hatással, mint az apa gazdasági aktivitása (évfolyamszintű és csoport alapú összehasonlítás esetében is).
- A szülők foglalkozási típusa (szellemi, fizikai), mint független változó, mind az anya, mind az apa esetében 5. és 9. évfolyamban volt hatással a gyermek nyelvi teljesítményére, mely a szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek jobb teljesítményét jelentették. A tanuló csoportok közül ennél a változónál is a kontroll csoport (KO) reagált a legérzékenyebben, ez a szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek jobb, illetve a fizikai foglalkozású szülők gyermekeinek gyengébb teljesítményeiben mutatkozott meg.
- A testvérek számának hatása a nyelvi teljesítményekre csak kevés szignifikáns összefüggést mutatott mind az évfolyamszintű, mind a csoportszintű vizsgálat esetében. További vizsgálatra lehet érdemes, hogy a kontroll csoport (KO) esetében, illetve évfolyamoknál a 9. osztályban azt találtuk, hogy a magasabb testvérszám jobb nyelvi teljesítménnyel társult;
- A nemek teljesítményének összevetése a nyelvi változókkal a lányok jobb teljesítményét mutatták, kiemelkedett ez az előny az évfolyamoknál ötödik osztályban, valamint a teljes kutatási minta esetében. A tanulói csoportoknál *csak* a kontroll

csoport (KO) eredményeinél mutatott a statisztikai vizsgálat szignifikáns kapcsolatot a nemek és a nyelvi teljesítmény között, itt is a lányok jobb teljesítménye volt a jellemző.

- A hátrányos helyzet³, mint független változó esetében követhető leginkább nyomon valamennyi eddig kiemelt tendencia:

Pearson Correlation ⁴				
	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**

Pearson Correlation ⁵			
	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*	

1. táblázat: A hátrányos helyzet és az évfolyamok/ tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

- az első évfolyamon még nem okoz jelentős teljesítménybeli eltérést a hátrányos szociális háttér;
- ötödik évfolyamra a hátrányos helyzet már több, a nyelvi változók több mint felében negatív teljesítménnyel társul;
- kilencedik évfolyamra a nyelvi teljesítmény negatív irányú befolyása szinte valamennyi nyelvi változó esetében megjelenik;
- a tanulói csoportoknál azt az érdekes eredményt kaptuk, hogy míg a kontroll csoport (KO) esetében a hátrányos helyzet negatív irányú, azaz gyengébb teljesítménnyel párosul, addig az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) és az ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi teljesítményénél viszont pozitív hatásmechanizmust találtunk (hasonlóan az alacsony gazdasági aktivitású anyák változónál tapasztaltakhoz);

³ A Gyermekvédelmi törvény alapján értelmezett kategória alapján

⁴ p < 0,05 *, p < 0,01 **

⁵ p < 0,05*, p < 0,01 **

Összegzés, javaslatok

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. 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 (TA1; KO) oktatási-nevelési feladatait képes arányaiban sikeresen megoldani. Azonban az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, az iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi teljesítménye az általános iskola nyolc évében (jelen kutatási változók függvényében) 6-8%-os fejlődést mutat. A vizsgálat tehát igazolta, hogy a mai magyar köznevelésben még mindig jelen van a nyelvi hátrány 'jelensége'. A működési mechanizmusa a következőkben jellemezhető: Az első évfolyamba hasonló szintű és/vagy minimális eltérést mutató nyelvi képességekkel belépő tanulók⁶ (TA2; KO) nyelvi képességeinek fejlődése a későbbiekben erősen eltérő ütemű és arányú. A vizsgálatok azt mutatják, hogy az ép intellektusú, gyengébb szociális háttérből érkező tanulók nyelvi fejlesztése (TA2) nem tud olyan hatékonyságban megtörténni, mint a másik két vizsgálati csoport esetében (TA1; KO). Fontosak a szociális környezet különböző elemei, jelentősen befolyásolhatják a tanulók (nyelvi) teljesítményét, mint a független változók esetében láthattuk.

A tanulók nyelvi teljesítményének ilyen jellegű fejlődésbeli eltérésében azonban nem csak a szocializációs környezetnek van szerepe, hanem az oktatási intézményeknek is: Már az első négy iskolai évben olyan mértékű elmaradást tapasztaltunk a TA2 csoport esetében, mely elmaradást a felső tagozatban nemhogy nem sikerült leküzdeni, hanem tovább mélyült a két ép intellektusú csoport közötti teljesítménybeli szakadék.

Azonban ezt az eltérő intenzitású fejlődést nem lehet egyértelműen vagy csak a szociális háttér, vagy csak az oktatási intézmények „számlájára írni”. Mindkét területen jelentős változtatásokat kell eszközölni a jövő generációjára, a jövő társadalma védelme érdekében:

Társadalmi szinten mindenképp csökkenteni kell(ene) a társadalmi csoportok közti távolságot nem csak gazdasági, hanem emberi (pl: előítéletesség) szinten is, elősegítve a társadalmi mobilitási esélyeket.

⁶ Az ép intellektusú tanulócsoporthoz vonatkozó feltételezések, következtetések.

Iskolai szinten már sokan leírták, hogyan lehetne megvalósítani egy hatékonyan működő, méltányos pedagógiai elvek alapján működő inkluzív, befogadó köznevelési intézményrendszert. (Cserti Csapó – Orsós 2013; Forray 2011;2013; Cserti Csapó – Forray 2013; Fehérvári – Szél 2014;Réthy - Vámos 2006, Varga 2015) A következőkben olyan lehetőségekre szeretném felhívni a figyelmet, melyek még mindig nem kaptak elég figyelmet, pedig véleményem szerint fontos megoldási faktorokként kellene kezelni őket.:

- Az első a *reziliencia* vizsgálatok és ezek eredményeinek beépítése a köznevelési folyamatokba. Fontos lenne azoknak a tényezőknél a hazai szintű feltárása, melyek a *hazai reziliens tanulókat* hozzásegítik hátrányos szociális helyzetük ellenére az eredményes iskolai teljesítményekhez. Mint a kutatási eredményekből láttuk, ez nem csak az eleve hátrányos helyzetből érkező tanulók lehetőségeit segítené, hanem azokkal a tanulókkal való közös munkát is eredményesebbé teheti, akik szociális háttérben az iskolai évek alatt bármilyen jelentősebb változás áll be. Ennek alátámasztására véleményem szerint jó példa lehet jelen kutatási eredmények közül kiemelni, hogy a szociális környezeti változókra legnagyobb mértékben éppen a kontroll csoport tagjainak teljesítményei mutatták a legnagyobb (negatív irányú) korrelációt.
- Véleményem szerint a rezilienciával kapcsolatban mindenképpen meg kell említeni a tehetséggondozás fontosságát is. Szükséges lenne egyrészt a tehetséges tanuló fogalmát szélesebben értelmezni, mint ahogy ma azt a köznevelési törvény teszi. Mindenképpen szélesíteni kellene azoknak a csoportoknak a számát, akik tehetséggondozó programokban vehetnek részt. Ennek két irányát látom megvalósíthatónak: egyrészt az életkori kategóriákat kellene kiegészíteni: az alacsony-, közép- és felsőfokú oktatásban már vannak lehetőségek. El lehetne azon gondolkodni, hogy az óvodáskorban, az óvoda-iskola átmeneti időszakban vagy az alapozó évfolyamokban milyen lehetőségeket lehetne nyújtani például a reziliens és/vagy a lehetséges tehetséges gyermekeknek és kisiskolásoknak.
- A következő javaslatomhoz az apropót a jelenleg is futó *lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók* számának visszaszorítása érdekében tett intézkedéssorozat adja. A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulói létszám visszaszorítása érdekében a felső tagozatban elkezdődtek a preventív jellegűnek szánt segítő folyamatok. Azonban az eredményeim alapján sürgetőnek tartanám, hogy a preventív jellegű segítséget már az iskolába bekerülés pillanatától (a leghatékonyabb lenne a korai fejlesztéstől és/vagy óvodai időszaktól) biztosítsuk a tanulók számára. A kutatási eredmények az első négy

év fontosságát hangsúlyozzák, hiszen a vizsgálat eredményeinél láthattuk, már az első négy évben leküzdhetetlen mértékű különbségek keletkeztek a tanulók nyelvi fejlődésében. A felső tagozatban megkezdeni ezt a munkát már rég késő. Javaslatom, hogy felső tagozatban már ne a prevencióra, hanem a rehabilitációs jellegű megsegítésre helyezzük át a hangsúlyt.

- A kutatási eredményeim alapján szeretném felhívni a figyelmet az anyanyelvi nevelés elveinek és feladatainak újragondolására is:
 - Az anyanyelvi nevelés *valamennyi képzési szint feladata* kell, hogy legyen!
 - Az anyanyelvi nevelés minden tantárgy feladata, legyen szó formális-, informális- vagy nonformális nevelési-oktatási szituációról/ környezetről.
 - Az anyanyelvi nevelés feladata, hogy az eltérő nyelvi ismeretekkel, eltérő nyelvhasználattal érkező gyermekeknek, tanulóknak biztosítsa, hogy a tanuló a saját nyelvhasználata mellett elsajátíthassa az iskola által elvárt nyelvhasználati módot is. Ehhez át kell gondolni az oktatás szabályozását, követelményrendszerét. Olyan nevelési- oktatási környezetet kell teremteni, melyben a többségitől eltérő nyelvi környezetből érkező gyermek szinte „akaratlanul” képes elsajátítani az „iskola nyelvezetét”.

-

A vizsgálat eredményeinek bemutatásával szeretnék hozzájárulni a jelenlegi és/vagy leendő pedagógusok és pedagógusjelöltek ismereteinek szélesítéséhez. Az általam bemutatott tanulói csoportok nyelvhasználati módjainak, azok sajátosságainak a megismerése talán hozzásegíti őket ahhoz, hogy tanítványaik nyelvhasználatát megfigyelve az esetleges “másság” jeleit felismerjék, és elfogulatlanul elfogadják. S ha erre képesek lesznek, akkor mindenféle tudományos kutatás nélkül is módot fognak találni a többségitől eltérő nyelvi környezetből, nyelvi szocializáció folyamányaként hozott és az iskola által megkívánt nyelvhasználati és ismeretszerzési módok különbségeinek áthidalására.

Irodalomjegyzék

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.

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.

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 (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 Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 181–192.

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.

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

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 – Wliskoeki Henrik Szakkollégium, 241–271.

VEREBÉLYI GABRIELLA (2013): Első osztályos, tanulásban akadályozott gyermekek spontán mondatalkotásának vizsgálata. EDUCATIO, Budapest. 257-264.

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.