



**Nyelvi szakadék a 21. században?
Hátrányos helyzetű településen élő óvodások
nyelvhasználata Bernstein nyelvi kódok elmélete
alapján**

Készítette: Biró Barbara

Témavezető: Dr. Ceglédi Tímea

Debreceni Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

2024

Tartalomjegyzék

Absztrakt	3
Bevezetés	3
Kutatási kérdés és hipotézis	4
Elméleti rész	6
<i>Út Bernsteinig</i>	6
<i>Bernstein elmélete</i>	7
<i>Kidolgozott és korlátozott nyelvi kód</i>	8
<i>Kritikák</i>	10
<i>Kutatási előzmények</i>	12
<i>Hátrányos helyzet</i>	16
<i>Elméleti rész összegzése</i>	17
Empirikus rész	19
<i>Az alanyok kiválasztása</i>	19
<i>Elemzési eljárások (dimenziók és skálák)</i>	21
<i>Eredmények</i>	29
Összefoglalás, következtetések	36
Irodalom	39
Mellékletek	Error! Bookmark not defined.

Absztrakt

Kutatásunkban nagycsoportos óvodások beszédének elemzésére vállalkoztunk Basil Bernstein nyelvi kódok elméletére alapozva. Célunk volt megvizsgálni, hogy a kötelező óvodáztatás, az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* leírt beszédre irányuló elvárások, az óvodai tevékenységek kiegyenlítik-e a lakóhely hátrányai mentén megfigyelhető nyelvi különbségeket. Három településkategóriát választottunk a lakóhely hátrányainak megragadására: egy hátrányos helyzetűt (HH), egy kevésbé hátrányos helyzetűt (KHH) és egy nem hátrányos helyzetűt (NHH) (N=39). Három játékos feladat segítségével vizsgáltuk az óvodások beszédét, amelyeket a Bernstein, valamint követői és kritikusai tollából született szakirodalom adaptálása révén meghatározott dimenziók és mutatók segítségével elemeztünk, majd több skálarendszert alkotva pontokat rendeltünk a gyermekek beszédéhez. Elemzésünk során a HH csoport alulmaradását tapasztalhattuk több pontozásnál is, hol látványosan (melléknevek, szószám, mondat összefüggés az első feladatnál, főnév-ige kapcsolat), hol pedig csak kisebb mértékben (kötőszók, bővített mondatok, személyes névmások használata). Eredményeink összességében alátámasztják, hogy a több évtizede alkotott elmélet és jellemzői a mai napig érvényesek: a települési hátrányok mentén továbbra is nyelvi különbségek tapasztalhatók.

Bevezetés

Számos kutatót foglalkoztatta már a nyelvhasználat, társadalmi helyzet, iskolai hátrány kérdésköre s ezek kapcsolata (Pap & Pléh, 1972; Bernstein, 1971a, 1971b; Lawton, 1974; Hawkins, 1977; Andrási & Bíró, 1978; Sugárné, 1986; Réger, 2002; Hugyecsz & Krepsz, 2011; Jánk, 2018; Rétháti, 2021). Közismert az e témákban készült kutatásokban Basil Bernstein neve és elmélete, hiszen választ adhat (más tényezők mellett) egy tanuló iskolai pályafutásának döcögős, kudarcokkal teli mivoltára. Írásaiban a kidolgozott és korlátozott nyelvi kód jellemzőit, okait fejtegeti. „*A beszélő, ha kidolgozott kódot használ, a szintaktikai alternatívák széles köréből fog válogatni, és amit kiválaszt, azt rugalmasan rendez el. Korlátozott kódról akkor beszélünk, ha a reprezentatív sorozatban adott szintaktikai alternatívák kiválasztását könnyebb előre látni, mivel a válogatás tere leszűkül.*” (Bernstein, 1996, p. 132). Feltevése szerint az általa munkásosztálybeliként azonosított családokhoz tartozó gyermekek úgy nőnek fel, hogy csak a korlátozott nyelvi kódot hallják, és ezáltal ezt is használják a családban, a környezetben. Egy olyan társadalmi struktúrában, ami nem járul hozzá a „másfajta” beszédhez, a gyermek elmaradhatatlan hátránnyal találja szembe magát a tanulási helyzetben, az iskolában (Lawton, 1974). Bernstein szerint a korlátozott nyelvi kódot használók tehát hátrányba

kerülnek, sőt eleve hátrányból indulnak az iskolában, ugyanis az intézmény elsősorban a kidolgozott kódra épít.

Dolgozatunkban a települési hátrányok mentén megfigyelhető nyelvi különbségeket vizsgáljuk. Bernstein több évtizedes elméletét alkalmazzuk immár 21. századi óvodások körében, három eltérő lakóhelytípusban. Az elmúlt évtizedekben tapasztalható változás indokolja az elmélet aktuális felülvizsgálatát. Magyarországon 1970-ben az óvodáskorúak csupán 51%-a jelent meg az óvodában, 1999-ben ez az arány 92%-ra nőtt (Havas, 2004). Bár ekkoriban látványosan több gyermeket írtak be az óvodába, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei egyáltalán nem, vagy csak közvetlenül az iskola előtt, 5-6 éves korban kezdtek el óvodába járni. Havas (2004) többször kiemeli annak fontosságát a hátrányok csökkentése és a sikeresebb iskoláztatás érdekében, hogy a hátrányos helyzetű gyermek háromévesen elkezdjen óvodába járni.

A szerző az akkori óvodáztatási arányt, óvodák számát mutatja be, mikor a fent említett kutatások, eredmények megszülettek. Azóta a 2011. évi CXCV. törvényben megjelent, hogy a hároméves gyermeket kötelező óvodába járatni, amely célja, hogy lehetőséget teremtsen az esélyegyenlőségre és a hátránycsökkentésre (Molnár et al., 2015). A törvény által tehát a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei is meg kell, hogy jelenjenek háromévesen az óvodában, s a jogszabály betartása érdekében is szigorú lépéseket tettek. A kisgyermekek hároméves koruktól járnak tehát óvodába, ahol hallhatják a családjuktól esetlegesen eltérő, „másféle” nyelvhasználatot, az óvodapedagógus beszéde, meséi, a tevékenységek által.

A változás hatásairól kevés tudásunk van, hiszen a legismertebb magyarországi tanulmányok, amelyek a nyelvi fejlődéssel, hátránnyal, tanulmányozással foglalkoznak, több évtizedesek (Pap & Pléh, 1972; András & Bíró, 1978; Sugárné, 1986; Réger, 2002). Ezért is tartjuk jelentősnek megvizsgálni, hogy az óvodában már három évet járó, iskola előtt álló gyermekek hogyan, milyen nyelvi készséggel rendelkeznek. A kutatás eredményeivel ellenőrizhetjük Bernstein több évtizede megfogalmazott reményeinek megvalósulását, miszerint a teljes körű óvodáztatás és a nyelvi fejlesztés javíthatja a nyelvi különbségeket az iskolakezdés előtt.

Kutatási kérdés és hipotézis

Kutatási kérdés: Tapasztalhatók-e nyelvi különbségek a hátrányos, kevésbé hátrányos és nem hátrányos helyzetű településen élő óvodások között?

Hipotézis: Nem tapasztalhatók nyelvi különbségek a hátrányos, kevésbé hátrányos és nem hátrányos helyzetű településen élő óvodások között.

A kutatási kérdést és hipotézist Bernstein munkáira alapozzuk, aki megoldási javaslatként fogalmazta meg mindazt, ami a mai magyarországi óvodai nevelésben jogszabályi szinten adott. Annak kívánunk utánajárni, hogy a kötelező óvodáztatás, az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* leírt beszédre irányuló elvárások és óvodai tevékenységek bevezetése meghozta-e azt az eredményt, amit Bernstein szorgalmazott több évtizeddel ezelőtt.

Bernstein elmélete, miszerint összefüggés van a nyelv és a társadalmi helyzet között, a XX. század második felében keletkezett (később bővebben). Tanulmányában megoldásként forszírozza az óvodai oktatást „... létre kell hozni az iskolát megelőző oktatást” (Bernstein, 1996: 138). Azóta az óvoda jelentőségét felismerték, s különböző törvények, szabályzatok léptek életbe az évek során, amelyek a kötelező óvodai nevelést hirdették.

Bár Magyarországon már 1891-ben jelent meg törvény a kisdédóvásról (1891: XV. t.c. Kisdédóvási törvény) – amely a 3-6 éves gyermekek szüleit kötelezték az óvodába járás igénybe vételére ott, ahol volt óvoda –, csak jóval később valósult meg a közel teljes körű óvodáztatás. Az 1993. évi LXXIX. törvényében már az iskola előtti év kötelezővé vált, tehát a gyermek három éves kortól igényelheti az óvodát, viszont öt évesen ez kötelező (Molnár et al., 2015). Havas (2004) tanulmányából kiderül, hogy 1970-ben az óvodáskorúak csupán 51%-a jelent meg az óvodában, míg 1999-ben ez az arány 92%-ra nőtt. A 2011. évi CXCV. törvényben bevezették, hogy három éves kortól legalább négy órában kötelező az óvodai nevelés (Hegedűs, 2019; Molnár et al., 2015; Török, 2015). „A szabályozás esélyteremtő és hátránykompenzáló célja, hogy a gyermek későbbi tanuláshoz, sikeres társadalmi szerepvállaláshoz szükséges kognitív és nem kognitív funkciói a legmeghatározóbb kora gyermekkorban (0 – 7 év) optimálisan fejlődhessen.” (Darvas Horváth et al., 2015, p. 5). A KSH adatai szerint a 2001/2002-es tanévhez képest a 2023/2024-es tanévre 87,3%-ról 93,6%-ra ugrott a 3-5 éves óvodások aránya Hajdú-Bihar vármegyében. A 2023/2024-es tanévben 323 526 óvodás kezdte meg az óvodai nevelést a vármegyében, amiből 15 079 hátrányos helyzetű (a halmozottan hátrányos helyzetűeken kívül) (KSH, 2024a, 2024b).

A hatályban lévő *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet) általános feladatként van kijelölve többek között az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása. Az anyanyelv fejlesztése, a kommunikációs kedv fenntartása, a beszéd ösztönzése, a gyermek meghallgatása, kérdéseire válaszolása mind – mind kiemelt feladat. Az Alapprogramban megtalálhatók azok a jellemzők is, amelyek az iskolakezdéshez szükségesek, és az óvodáskor végére kialakulnak az egészségesen fejlődő gyermekeknél. „... érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél; gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban és hangsúllyal tudja kifejezni,

minden szófajt használ, különböző mondat szerkezeteket, mondatfajtákat alkot, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat azzal, hogy a fogváltással is összefüggő nagy egyéni eltérések lehetségesek, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét.” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet). Lényegesnek tartjuk még kiemelni, hogy a törvényi előírások mellett az óvodai mulasztásnak, igazolatlan hiányzásnak komoly következményei is lehetnek. Az intézményvezetőnek öt igazolatlan napnál értesítenie kell a gyámhatóságot és gyermekjóléti szolgálatot, húsz igazolatlan napnál pedig szüneteltethetik a családi támogatást is (1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról).

Elméleti rész

Út Bernsteinig

Lawton (1974) könyvéből kiderül, hogy a nyelv és a társadalmi különbségek összefüggésének vizsgálata több, mint százéves hagyományokkal rendelkezik. Számos érdekes kutatást említ, amelyekből a legfontosabbakat áttekintjük a dolgozatunk következő fejezetében.

Először Chamberlain (1900) nevével találkozunk. A Lawton által idézett tanulmánya szerint *„a nyelvi különbségekről szóló benyomásszerű beszámolók kezdetei Degerandóig nyúlnak vissza, aki 1847-ben azt állította, hogy a gazdag gyermekek jobban értik a szavakat, mint a cselekedeteket, a szegény gyermekek viszont a cselekedeteket értik jobban a szavaknál.”* (Lawton, 1974, p. 36).

Lawton (1974) megemlíti Bühler nevét is, aki 1931-es művében azt írja, hogy a szegény gyerekek visszamaradottak a jobb környezetből származó gyerekekhez képest, különösen nyelvileg. Young (1941) neve is feltűnik, aki tandíjat fizető gyermekeket hasonlított össze közegélyben részesülő gyermekekkel. Az alkalmazott nyelvi mutatók alapján több pontot szereztek a tandíjat fizető gyermekek. Többször hivatkozik McCarthy (1930) nevére és munkájára, aki kimutatta, hogy a középosztálybeli gyerekek korábban kezdenek el hosszabb mondatokat használni. Erre jutott Day (1932) és E. A. Davis (1937) is. Lawton (1974) megismerteti továbbá a Helen Dawe (1942) nevéhez fűződő oktatási programot, amely központjában a nyelv állt. Árvaházi gyerekekkel nyelvközpontú foglalkozásokat tartottak, új szavakat, fogalmakat tanítottak nekik, képekről beszélgettek, kirándultak, vagyis olyan tapasztalatokkal gazdagították őket, amik megadtnak egy jobb módú gyereknek a szülők által. Kontrollcsoportként minden árvaházi gyerek kapott egy azonos nemű, életkorú és szókinccspontszámú gyermeket. A program és a kísérlet eredménye, hogy a programban résztvevő árvaházi gyermekek mondathosszúsága nőtt, szókinccspontszáma pedig szintén több

lett (17,5) a kontrollcsoportéhoz képest (10,0). Az átlag IQ is növekedett a kísérleti csoport körében, míg a kontrollcsoporté (akik szokásos tevékenységet végeztek) csökkent.

McCarthy (idézi Lawton, 1974) – összegezve a társadalmi helyzet és a nyelv kapcsolatát – arra a következtetésre jutott, hogy a feltárt, jelentős különbségek részben a szerző által munkásosztálybeliként azonosított gyerekek környezetének korlátozottságából fakadnak. Úgy véli, hogy valószínűleg a szülők is fejletlenek nyelvileg, így a beszédmodell nem megfelelő, sőt kevesebb a nyelvi ösztönzés is. A gyermek környezete (szülői attitűd, családi élet) tehát szerinte fontos tényező a fejlődés szempontjából.

Bernstein elmélete

„A munkásosztálybeli gyermekek közössége és az iskola között kulturális szakadék van. A szakadék két gyökeresen eltérő kommunikációs rendszer következménye.” (Bernstein, 1996, p. 131). Ahhoz, hogy megértsük az idézetet, szükségesnek tartjuk Bernstein elméletét bemutatni, szemléltetni az okokat, következményeket.

Az 50-es években született elmélet a munkás- és a középosztály jellegéből indul. A középosztály – Bernstein értelmezésében – szakképesítés vagy iskolai végzettség meglétével nem fizikai munkát végző emberek csoportja, akik nagyobb anyagi és kulturális előnyökkel rendelkeznek. A munkásosztályt, ezzel ellentétben, fizikai dolgozók csoportjaként írja le, akik gyárakban, szerelőiparban végzik munkájukat, szakképesítés nélkül. Kékgallérosoknak is nevezik őket (Giddens, 2008). A vizsgált gyermekek társadalmi besorolására Réger (2002) is alkalmazta a két osztály szerinti elkülönítést. A munkásosztályba a segéd- és betanított munkás apákat, míg a középosztály kategóriába a szakképzettségnél magasabb iskolai végzettséggel rendelkező apákat sorolta. (A jelen dolgozat empirikus részében – a fogalmakat ért kritikákra reagálva – nem követjük a munkás- és középosztály szerinti besorolást, helyette a települések objektíven meghatározott gazdasági és társadalmi ismérvei mentén különítjük el vizsgálati csoportjainkat.)

Bernstein abból indul ki, hogy a társadalmi osztályokhoz kapcsolódó szubkulturális különbségek eltérő szocializációs folyamatokhoz vezetnek (Bernstein, 1971a). Más értékeket, normákat tudhat magáénak a két társadalmi osztály az iskolai végzettség megléte vagy hiánya, a munka jellege miatt is, ezáltal a családok belső szerkezete is eltérő lesz. Bernstein (1996) feltevése szerint a két osztályhoz tartozó családok e belső szerkezetét eltérő szereprendszer jellemzi: a munkásosztályban a zárt, a középosztályban a nyílt szereprendszer jellemzőbb. Lényeges különbség fedezhető fel a kettő között, ami a nyelvre, a gyermek beszédére is hatást gyakorol. A zárt szereprendszer esetében a hangsúly a családon belüli státuszon van. Gyakoriak

a felszólító, közvetlen utasítás jellegű szavak, mondatok, amelyek a családban magas pozícióban lévő személy (apa, anya) szájából hangozhatnak el (Dankó, 2000; Réger, 2002; Jánk, 2018; Bernstein, 1996). Ahol zárt szereprendszer van, nem ösztönzik az egyént az új jelentések létrehozására, a fogalmi rendszer így korlátozott. Kevés szerepet kapnak azok a közlési módok, amelyek a beszélgetőpartnerek (például gyermekek) belső motivációit, szándékait vagy elképzeléseit érintik. Ilyen például a szándékok nyelvi kifejezése és megvitatása, az egyéni vélemények és álláspontok megfogalmazása, vagy a döntési lehetőségek mérlegelése egy adott helyzetben (Bernstein, 1996; Réger, 2002). Ezzel ellentétben, a nyílt szereprendszernél jobban érvényesül az egyéniség, az új jelentések kidolgozása, nagyobb a motiváció arra, hogy a gyermek maga keresse a jelentéseket. Gyakori a miérteket megmagyarázó, a személyhez szóló kommunikációs mód, amellyel a gyermek megérti például tetteinek következményét, nem csak külső utasításra tesz vagy nem tesz meg valamit, mint a zárt szereprendszernél (Bernstein, 1996; Dankó, 2000; Réger, 2002). Bernstein szerint a fentiek miatt a kétféle (nyílt, zárt szereprendszerű) családban szocializált gyermekek két eltérő nyelvet, beszédet sajátítanak majd el, Bernstein szavaival élve, két különböző nyelvi kódról beszélhetünk.

Kidolgozott és korlátozott nyelvi kód

Lawton (1974) munkájából kiderült, hogy Bernstein kezdetben a publikus (public) és a formális (formal) nyelv kifejezéseket használta, majd később váltott a korlátozott (restricted) és a kidolgozott (elaborated) nyelvi kód terminusokra. Röviden ismertetjük a két kód jellemzőit. „*A kód fogalma – ahogy én használom arra az elvre utal, amely a beszédesemények kiválasztását és elnevezését szabályozza*” (Bernstein, 1996, p. 132). A korlátozott nyelvi kód az elmélet szerint a munkásosztálynál fordul elő (Hawkins, 1965; Bernstein, 1971a, 1971b; Pap & Pléh, 1972; András & Bíró, 1978; Lawton, 1974; Sugárné, 1986; Bernstein, 1996; Várnagy & Várnagy, 2000; Réger, 2002; Hugyec & Krepsz, 2011; Jánk, 2018; Rétháti, 2021; Pékné, 2022). A mondatok leginkább rövidek, gyenge szerkezetűek, gyakran befejezetlenek, s amiben az igealakok a hangsúlyosak, emiatt nehézségek adódhatnak a beszélőnek a pontos megfogalmazásra. Ugyanakkor a kötőszók használata is egyszerű (és, mert, úgyhogy), gyakran ismétlődnek, a határozó- és melléknévhasználat pedig merev és korlátozott (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974). A személytelen névmásokat ritkán használják alanyként (one; it). Gyakoriak a „Nem igaz?”, „Csak természetes, nem?” kijelentések. Az ellentmondást nem tűrő, határozott (kategorikus) kijelentések használata is jellemző. Az ok és a következtetés összemosódik, nem fejt ki a főlényben lévő (szülő, parancsnok, vezető) a miérteket, rövidre zárja a beszélgetést:

„Azért, mert én azt mondtam!”; „Én vagyok az apád!”; „Tedd, amit mondtam!”; „Tartsd erősen!” Ha a szülő és a gyermek közt alakul ki ilyen beszélgetés, a szülő nem fejt ki, hogy miért van az úgy ahogy, nem ad rá választ, vagy csak nagyon rövidet, ezáltal a gyermek nem tanul, csak cselekszik. Az absztrakt jelentésű szavak száma elenyésző (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974). A publikus nyelvben (korlátozott nyelvi kód) az egyéni jellemzés egy implicit jelentésű nyelvet hoz létre. A fent említett jellemzők miatt, a publikus nyelvet használó egyén kommunikációs eszközei nem teszik lehetővé az egyéni, kognitív és érzelmi válaszokat (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974). A beszéd gyengébb színvonalú, szituációhoz kötött. A beszélő a közös ismeretre támaszkodik, így beszéde nincsen expliciten megfogalmazva, ezért egy kívülálló, aki nem ismeri a történetet, nehezen érti meg a mondanivalót (Bernstein, 1971a, 1971b; Lawton, 1974; Pap & Pléh, 1974; Réger, 2002). Bernstein (1971) egy példával fontos tényre hívja fel a figyelmet. Lehet, hogy két négyéves gyermek, akik közül az egyik szakképzetlen, a másik középosztálybeli családból érkezik, hasonló szókinccsel rendelkezik, de ahogy a szavaikat használják, ahogy kifejezik magukat, az teszi őket különbözővé. Tehát nem feltétlenül a szókinccs mennyisége a fontos Bernstein állítása, példája szerint, hanem az, ahogyan használják a szavakat (Bernstein, 1971b).

A másik „oldalon” a középosztály áll, akihez a kidolgozott nyelvi kód társul Bernstein (1996) szerint. Míg a korlátozott nyelv implicit jelentésű nyelvet hoz létre, addig a kidolgozott nyelvre a verbális explicitég a jellemző, hiszen az egyén szándéka már nem magától értetődő, így a jelentéseket ki kell terjeszteni, explicitté kell tenni. Amennyiben a másik fél számára nem egyértelmű a mondanivaló, úgy kell megfogalmazni a mondatait, hogy az mindenki számára egyértelmű és világos legyen. Ebből adódik, hogy a mondatok szerkezete magasabb szintű, összetettebb, változatosabb. Mondhatjuk úgy is, hogy a kidolgozott kód egy eszköz, amivel könnyebben ki tudják fejezni magukat azok, akik rendelkeznek a meglétével, s az egyedi élményeik elmesélése sem okoz gondot (Bernstein, 1971b; Lawton, 1974). Az absztrakt jelentések, absztrakt gondolkodás is jellemző. A kidolgozott kód esetén az egyén az alternatívák széles skálájából tud, fog választani, míg a korlátozott kódot használóknak limitált, szűkített az alternatívák száma. Ha a beszélő a kidolgozott kódot használja, a mondat szerkezetek sokféle lehetőségei közül fog választani, és azokat rugalmasan kezeli majd (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974).

Hawkins (1977) elmondása alapján Bernstein abból indul ki, hogy a kisebb közösségek, csoportok, akik jól ismerik egymást, együtt dolgoznak, egy korlátozott kódot használnak, hiszen a csoporton belül ismerik egymást, értik, hogy mit szeretne a másik mondani. Példaként a hadsereget vagy a házaspárokat említi, ahol nem szükséges a kidolgozott beszéd, úgymond

fél szavakból is megértik egymást. Tehát van, mikor indokolt és érthető a korlátozott nyelvi kód használata, és nem azt jelenti, hogy aki a korlátozott nyelvi kódot használja, az nem ismerheti, nem beszélheti a másikat (Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977). A probléma sokkal inkább abban rejlik, hogy míg egy középosztálybeli gyermek elsajátíthatja a kidolgozott mellett a korlátozott nyelvi kódot is, addig egy munkásosztálybeli, főként egy alsóbb munkásosztálybeli tanuló csupán a korlátozott nyelvi kódot ismerheti. Így a nyelvi különbségek hátrányos helyzetet jelentenek az iskolában azoknak, akik csak a korlátozott nyelvi kódot ismerik. *„Az iskola ugyanis par excellence az univerzalitásra, explicitiségre, a beszéd szituációtól független, önmagában megálló használatára épít.”* (Pap & Pléh, 1972, p. 212).

Ha tehát a gyermek csak a korlátozott nyelvi kódot sajátítja el, elsősorban a család, a közösség miatt, nagy valószínűséggel, nehézséggel találja szembe magát majd az oktatásban, az iskolai pályafutásán. Bernstein szerint ennek oka nem a veleszületett, gének által meghatározott adottságokból adódik, hanem az elsajátított kommunikációs kódban (Bernstein, 1996).

Kritikák

Bár egy széleskörűen elfogadott, nemzetközileg sokat hivatkozott és ismert elméletről van szó, több kutató fogalmazott meg kritikát Bernstein elméletével és kutatásával kapcsolatban.

Sokan a fogalmak tisztázatlanságát rótták fel, köztük Bernstein tanítványa, Denis Lawton is, aki szerint az előreláthatóság jelentése nem világos, hiszen többször használja ezt a szót mint meghatározó kritérium, de nem világosan fogalmaz. *„Nem egészen világos, hogy mit jelent ez a fogalom Bernstein írásaiban...”* (Lawton, 1974, p. 120). A kulcsfogalmak homályos jelentését is megemlítették, Jánk, (2018), sőt Wardhaugh (1995) szerint a kulcsterminusok rosszul definiáltak. Huszár (2015) tanulmányában az osztályfogalom körvonalatlanságát említi. A bírálatok szerint ugyanis Bernstein nem tesz különbséget a tudatlan, alkalmi munkát végző, olykor bűnöző életmódot folytató ember és a szakmunkásréteg között, akinek komoly képzettsége van az adott szakmáról (Huszár, 2015). Réger (2002) szintén megemlíti, hogy a munkanélkülieket egyaránt érintette, mint ahogy a rendes, becsületes, tartós munkát végzőket. *„Azaz joggal feltételezhetjük, hogy a Bernstein által meghatározott munkásosztályon belül korántsem számolhatunk egységes nyelvhasználattal”* (Réger, 2002, p. 103). Továbbá Wardhaugh (1995) szerint sztereotípiákat állított fel a munkásosztállyal szemben, hiszen nem vizsgálta meg elég alaposan nyelvüket, nem gyűjtött elég adatot. Az adatbázist is bírálták. Úgy vélték, hogy a vizsgálat adatbázisa szűk körű (Réger, 2002; Jánk, 2018), illetve mind elméleti, mind pedig módszertani hiányosság is fellelhető benne (Sugárné & Reök, 1985; Cause, 2010).

Bernsteint ezenfelül a módszeréért is kritizálták, hiszen az alanyokat mesterséges helyzetben, kiválasztott feladatok, képek alapján vizsgálta, és így vont le következtetéseket, holott, lehet, hogy természetes közegben, nem irányított helyzetben, máshogy szerepeltek volna (Réger, 2002; Jánk, 2018). Hawkins (1977) tanulmányában is említ ehhez hasonlót. Szerinte egyes kutatók megvizsgálták az alsóbb osztálybeli gyermekek beszédét az iskolán kívül. Ezek a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy informális helyzetben a gyermekek beszéde, nyelve ugyanolyan gazdag, összetett, mint a középosztálybelié. Ez felveti annak a lehetőségét, hogy az iskola légköre, feladatai, elvárásai miatt vannak különbségek, de a való életben, informális helyzetben ugyanolyan a nyelvi készségük. Az iskolában az alsóbb osztálybeli gyermekek gyakran nem jók a válaszadásban, nincs sok mondanivalójuk.

Hawkins-nak (1977) elméleti szinten is vannak kifogásai a korlátozott és a kidolgozott nyelvi kóddal kapcsolatban. Szerinte Bernstein abból indul ki, hogy a kisebb közösségek, csoportok, akik jól ismerik egymást, együtt dolgoznak egy korlátozott kódot használnak, hiszen a csoporton belül ismerik egymást, értik mit szeretne a másik mondani. Példaként a hadsereget, a házaspárokat említi, ahol nem szükséges a kidolgozott beszéd. A kidolgozott kód, ennek az ellentéte, a jelentéseket, a mondatokat egyértelművé, explicitté teszi az egyén. Hawkins ezzel együtt is ért, viszont állítása szerint Bernstein tovább viszi, hiszen a munkásosztálybeli családokhoz köti a korlátozott nyelvi kódot, a szűk, szorosan összekapcsolt közösségben élés miatt. Ezt megalapozatlannak gondolja, hiszen ebből a nézőpontból az vehető ki, hogy a korlátozott kódot beszélő szegényes szókinccsel és nyelvtani formákkal rendelkeznek. Az előző értelemben, csupán arról volt szó, hogy az egyének egy megszokott, ismert közegben hajlamosak korlátozottabban beszélni, viszont akkor, ha szükséges, ugyanúgy képesek kifejezni a mondanivalójukat egy ismeretlennek is (Hawkins, 1977). Felvetődik továbbá, hogy valóban a nyelvi hátrány, a nyelvi kód különbségei okozzák-e az iskolai kudarcot, hiszen számos, mondhatni fontosabb tényező (nem megfelelő lakhatás, táplálkozás stb.) is befolyásolhatja az iskolai pályafutást (Réger, 2002; Jánk, 2018). Sőt, Pap (idézi Réger, 2002) szerint az iskoláskor kezdetén nincs is lehetősége a gyermekeknek összefüggő mondatokban beszélni, mert az osztálytermi kommunikáció inkább egyoldalú, ahol főként a tanító beszél. A korlátozott nyelvi kód ebben az esetben is hátrányt jelent, hiszen a tanító beszédének megértéséhez is szükséges a kidolgozott nyelvi kód ismerete. Mindezek mellett felmerült még, hogy a munkásosztály gyermekeinél „csupán” késésről beszélhetünk, tehát ugyanúgy el fogják érni azt a szintet, amit a középosztálybeliek már elértek, csak később (Réger, 2002; Jánk, 2018).

A kritikák ellenére még mindig nagy tekintélynek örvend az elmélet, és a követők későbbi elemzései igazolták érvényességét (Cause, 2010). Ezek közül hazai vizsgálatokat is

mutatunk be a következő fejezetben. A kritikák tanulságait beépítettük vizsgálatunk előkészítésébe és elemzésébe (pl. a vizsgálati szituáció hatásait mérséklő feladatösszeállítás, a dichotomizált jelleget feloldó skálázás, szakítás a munkás- és középosztály szerinti besorolással stb.).

Kutatási előzmények

Az alábbi fejezetben több hazai kutatást ismertetünk, amelyek a társadalmi háttér és a nyelv összefüggéseit mutatják be.

Réger (2002) könyvében fellelhető Bernstein elméletének egy kritikus megközelítése. Bírálói szerint kevés figyelmet szentelt a nyelvi szocializációnak, vagyis „*annak a tanulási folyamatnak, amelynek során a különböző társadalmi háttérű gyermekcsoportok között a feltételezett vagy kimutatott nyelvhasználati különbségek kialakulnak*” (Réger, 2002, p. 104). Réger ezért is tartotta fontosnak a nyelvi hátrány eredetének tanulmányozását. Egy longitudinális vizsgálat során elemezte az anya-gyermek beszédkapcsolatot, figyelembe véve az anya társadalmi háttérét. A vizsgálat tehát a többszörösen hátrányos helyzetű anyák beszédének változását mutatja be gyermekük fejlődését követően, összehasonlítva iskolázott anyák beszédével. Kiemeli, hogy a településtípus is releváns tényező, hiszen az iskolázottság mellett a lakóhelyi környezet is meghatározza a családok életét, ezért a főváros melletti falvakból és tanyákról is választott alanyokat.¹ Háromhavonta látogatták meg a családokat. Az elemzés során az anyák mondathosszát, mondattípusát, a főnevek, mutató névmások, jelzők használatát stb. nézték. Kimutatták, hogy az iskolázatlan anyák mondathossza rövidebb az értelmiségi anyákéhoz képest, s a felszólító mondatok használata arányosan az iskolázatlanoknál fordult elő többször. A főneveket nézve az iskolázott anyáknál fordult elő a többszöri használat. Megállapították, hogy az anya nyelvhasználata szorosan összefügg gyermekük aktuális beszéd- és nyelvi szintjével: az első alkalommal felvett beszédben a főnevek használata előre jelezte a gyermek mondathosszát a későbbi felvételkor. Réger (2002) felhívja a figyelmet egy úgynevezett átmeneti különbségre. Az első két mintánál szignifikáns különbségről beszélhetünk bizonyos mutatóknál (pl. főnevek, mutató névmás), az utolsó beszédmintában viszont ez a különbség mérsékelődött. Az iskolázatlan, hátrányos helyzetű anyák beszédére jellemző tehát, hogy „*viszonylagos késésben vannak egyes nyelvhasználati sajátosságok tekintetében*” (Réger, 2002, p. 114), amelyek a nyelvi fejlődésben elengedhetetlennek bizonyulnak. A hátrányos helyzetű anyák főnévhasználata akkor érte el az

¹ Erre építve a jelen dolgozat kutatásában is fontos kiindulópontként tekintettünk a településtípusra.

iskolázott anyák szintjét, amikor a gyermekek számára a nyelvtanulás központi feladata már nem a szókincs elsajátítása jelentette, hanem a szavakat összekapcsoló nyelvtani szabályok megtanulása (Dankó, 2000). Réger (2002) szerint tehát a nyelvi hátrány fejlődésbeli késésként is értelmezhető. Elismeri, hogy Bernstein elméletének is van relevanciája, viszont a beszédfejlődési késésként magyarázza az iskolai nyelvhasználati különbségeket.

A Pap & Pléh (1972) szerzőpáros Bernstein elméletét, módszereit vette alapul. Hat éves iskolába lépő gyermekek esetlegesen fellépő nyelvhasználatának különbségeit kutatták. Kérdésük, hogy *„egyáltalán, találhatók-e beszédükben olyan dimenziók, melyek a szituációtól való függés, a partikularitás, illetve az explicitég, az univerzalitás kérdésével összefüggésbe hozhatók; s ha igen, van-e valamilyen kapcsolat ezek és a szociális helyzet között fővárosi gyerekeknél?”* (Pap & Pléh, 1972, p. 212). Kutatási kérdésük, majd eredményük is fontos adalékokkal járul hozzá a dolgozatunk elemzéséhez. Az alanyokat öt iskolából választották ki, figyelembe véve a szülők foglalkozási helyzetét. A kiválasztott gyerekekkel öt nyelvi feladatot végeztek el: képleolvasás, válasz a *Mit csináltál vasárnap?* kérdésre, ismert gyerekjáték (bújócska/fogócska) szabályainak elmondása, felolvasott mese visszamondása, és a dobozos játék². A szerzőpáros a beszédminták elemi feldolgozása után szintaktikai és tartalmi elemzés szerint vizsgálta a kiválasztott alanyok beszédét, amelyekből a jelen dolgozat számára a tartalmi elemzés és annak mutatói mérvadóak. Meghatározták a *„nem említett szereplők, a nem említett események, a plusz események és a rossz kitérők száma mutatókat”* (Pap & Pléh, 1972: 219. o). Az elemzéseket, s azok mutatóit összehasonlították a kialakított iskola, szülők foglalkozása, szociális helyzet/ lakóterület és a nemek csoportjával.³ Pap & Pléh (1972) négy csoportot alkotva vizsgálták az iskolások beszédét (magas szociális helyzet + magas szociális státusú környék; alacsony szociális helyzet + alacsony szociális státusú környék; alacsony szociális helyzet + magas szociális státusú környék; magas szociális helyzet + alacsony szociális státusú környék) (p. 227). A komplex elemzés eredményeként megállapították, hogy valóban beszélhetünk különbségről az első két csoportnál (magas szociális helyzet – magas szociális státusú környék/ alacsony szociális helyzet– alacsony státusú környék) hiszen a magas szociális helyzetű gyermekek több bonyolultabb szerkezetet használtak az alacsonyabb helyzetű társaiknál. Összevetették az alacsony szociális helyzetű gyermekek beszédét aszerint, hogy magas vagy alacsony szociális státusú környéken élnek-e. Érdekesség, hogy kevésbé jelent meg a szituációtól függés a magas, mint az alacsony szociális státusú környéken élő gyermekek

² Tárgyleírás az adott tárgy megnevezése nélkül.

³ Mivel kutatásunkban a különböző helyzetű települések óvodáiból választottunk alanyokat, így – építve Pap és Pléh kutatására – kiemelten fontosnak tartottuk a szociális helyzet, lakóterület csoportját.

beszédében. A Pap & Pléh (1972) szerzőpáros tehát kimutatta a lakóhely fontosságát is a gyermekek beszédében. Ebből kifolyólag elmondhatjuk, hogy hiába alacsonyabb szociális helyzetű a gyermek, a lakóhely környezete pozitívan hathat beszédére. Kutatásunkban az első három feladatot használtuk fel (a „*Mit csináltál vasárnap?*” kérdés; a bújócska szabályának elmagyarázása; a képleolvasás), amikor felmértük az óvodások beszédét.

Érdemes megemlíteni a Hugyecz & Krepsz (2011) szerzőpárost, akik középső csoportos óvodások nyelvhasználatát vizsgálták résztvevő megfigyeléssel önkormányzati óvodában és egy olyan intézményben, ahol állami gondozott gyerekek éltek. Különböző szempontok szerint nézték meg, majd hasonlították össze a két csoport beszédét: a mondathosszúság mellett a szókincset, az igeidők használatát, a hangerőt, az igeragozást és a mondatfonetikát is tanulmányozták. Hipotézisük, miszerint különbség fedezhető fel az eltérő családi háttérrel rendelkező csoportok között a beszédprodukcióban és beszédpercepcióban, helyesnek bizonyult, ugyanis lényeges eltérések észlelhetők minden területen. A mondatalkotás szempontnál például is szemléltetik a jelentős különbségeket. Önkormányzati óvoda: „*El tudom dönteni úgy, hogy nem nyúlok hozzá.*” „*Mert én a csigától sem félek, azt a homlokomra teszem, a gilisztát meg csak így megfogom.*” (Hugyecz & Krepsz, 2011, p. 67). Államilag gondozottak: „*Én nem megyek ki a vonalból, szépen odamegyek bele a vonalba (színezéskor)*” (Hugyecz & Krepsz, 2011, p. 70). A Hugyecz & Krepsz (2011) páros tehát a beszédben hiányosságokat, különbségeket vélt felfedezni, amely feltételezésük szerint a család, a szülők hiányából fakadhattak.

Lényegesnek tartottuk a később keletkezett tanulmányok bemutatását, amelyek a hátrányos helyzet, a társadalmi különbségek és a nyelv összefüggéseit mutatják be. Rétháti (2021) például szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi problémáit vizsgálta. Bernstein elméletére utalva a szerző szerint a korlátozott nyelvi kódot használó környezet nagy eséllyel járul hozzá az intézményes oktatásban megjelenő hátrányok, nyelvi késések megjelenéséhez. Tanulmányában egy pilot vizsgálat eredményeit mutatta be. Három hátrányos helyzetű községben végezte el kutatását roma/cigány gyermekekkel és szüleikkel. Célja volt megvizsgálni, hogy később is felfedezhető-e az átlag alatti szókincs az egy családban élő, hátrányos helyzetű gyermekeknél és testvéreiknél, akik nyelvi késést mutatnak. A vizsgálatba került gyermekek szókincsét a LAPP Aktívshókincs vizsgálatával mérte. A tesztképeken tárgyak és cselekvések láthatóak, amik a főnevek és az igék mérésére szolgálnak. Hipotézisük, miszerint a nyelvi késést mutató, hátrányos helyzetű 18-23 hónapos gyermekeknél a velük egy családban élő nagyobb testvérnél is átlag alatti szókincs mutatkozik, helyesnek bizonyult. Rétháti (2021) tanulmányából tehát kiderül, hogy a kisgyermekeknél tapasztalható nyelvi késés a testvérek

többségénél is megfigyelhető a szókincs gyengesége formájába: a kistestvérnél fellépő késés a nagyobb testvér szókincsében is mutatkozik. A tanulmányban bár részletes képet kapunk az egy családban élő hátrányos helyzetű fiatalabb és idősebb testvérek nyelvi késéséről, kontrollcsoport bevonására nem került sor. Kutatásunkban ezért is tartottuk fontosnak a különböző szociális státusú településen élő óvodások vizsgálatát.

Pékné (2022) nyolcvanhét iskolakezdés álló nagycsoportos óvodással végezte el kutatását egy megyeszékhely két különböző óvodájában. Arra kereste a választ, hogy a „*nyelvi fejlettség szempontjából a családi háttér mely jellemzői mentén mutatható ki a legjelentősebb különbség.*” (Pékné, 2022, p. 98). Vizsgálta a szókincset, a fogalomalkotást, az összefüggő beszédet, illetve a verbális szövegmélekezetet is. A vizsgálati részeknél megadott szempontok szerint elemezte a gyermekek beszédét: a szókincs feladatoknál az elvárt szavak, főfogalmak számát nézte, a verbális szövegmélekezésnél pedig a hallott történet visszamondása volt a feladat, ahol a helyes sorrendet, mondathosszúságot, nyelvhelyességet vizsgálta. Az óvodások nyelvi képesség vizsgálata kiegészült egy szülői kérdőívvel, melyben a nyelvi fejlődést befolyásoló tényezőkre – anyák iskolázottsága, mese olvasási szokás, gyermekkel töltött idő, lakóhely típusa – is kitért. A szerző kategóriákba sorolta a gyermekek nyelvi teljesítményét: életkori szinten megfelelő, enyhe, közepes és súlyos lemaradás. Az eredményeket olvasva a gyermekek nyelvi képessége és az anyák iskolázottsága közti összefüggés a legrelevánsabb dolgozatunkban. A megfelelő eredményeket elérő gyermekek édesanyjának 90%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezett. Három gyermek édesanyjának általános iskolai végzettsége volt, közülük kettő súlyos, egynél pedig közepes nyelvi elmaradás tüneteit vélték felfedezni. A kutatásban kimutatható vált, hogy az olvasott mesére szánt idő és a könyvek mennyisége pozitívan hat a nyelvi fejlettségre. Azok a gyermekek, akik alig hallanak mesét, a közepes vagy súlyos elmaradás kategóriába kerültek. Pékné (2022) tanulmánya is megerősítette a család, a szülői háttér jelentőségét a gyermekek nyelvi fejlődésének folyamatában.

Hawkins (1977) tanulmányából kiderült, hogy egy Bernstein által vezetett kutatásban mintegy 300 gyermek beszédét vizsgálták három különböző képkártya sorozattal. A kutatás alanyai öt éves gyerekek voltak London különböző városrészeiből. Az első képsorozaton néhány fiú látható, akik futball labdával betörnek egy ablakot, majd egy idős férfi és egy nő leteremtette őket. A másodikban egy fiú elkap egy halat, ami olyan nagy volt, hogy a vízbe húzta őt. A harmadik képsorozatban egy macska meglát az asztalon néhány halat, s mikor a gazdája bement a helységbe, meglátta, hogy a macskája eszi a halakat. Arra kérték a gyerekeket, hogy meséljék el, mit látnak a képeken (Hawkins, 1977). Egy szembetűnő különbség, hogy az alsóbb osztálybeli gyermekek (lower class children) kevesebb főnevet és több névmást

használtak, mint a középosztálybeli gyermekek (middle class): „*ő húzta be őt oda*”; ahelyett, hogy főneveket használt volna: „*a hal a vízbe húzta a fiút*”. Hawkins (1977) szerint tehát különböző verbális stratégiát használnak a gyermekek. A névmások használatával a hallgatónak nehezebb megérteni a mondottakat. A példa kitűnően bemutatja, hogy a szerző által munkásosztálybeliként azonosított gyermekek mennyire is hagyatkoztak arra a tényre, hogy a mellette ülő interjúztató is látja a képeket, tehát érti a képek alapján, hogy mi történik. A középosztálybeli gyermekek viszont kevésbé támaszkodnak a szituációra – ezt több kutató is alátámasztotta (Hawkins, 1977). Valószínűsíthető, hogy a különbség a családra és az otthoni beszédre vezethető vissza. Hawkins (1977) viszont tisztázza, hogy nem arról van szó, hogy a munkásosztálybeli gyermekek nem ismerik, nem tudják a főneveket használni, csak a névmásokat. A különbség abban rejlik, hogy hogyan látják és értelmezik a történeteket.

Hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet fogalmát mind jogszabályi, mind pedig pedagógiai értelemben is szokás értelmezni (Szerepi, 2020; Rétháti, 2021; Kovács et al., 2022;). A törvény kimondja, hogy: *“Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.”*

Halmozottan hátrányos helyzetű pedig „a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az előző felsorolásban *“meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll.”* Továbbá: „b) a

nevelésbe vett gyermek, c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.” (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról; Kovács et al., 2022).

Elvonatkoztatva a jogszabálytól, pedagógiai szemszögből a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek egy tanulónak az iskolai előrehaladás szempontjából (Rétháti, 2021). Ceglédi (2018) szerint a hátrányos helyzet meghatározásánál a társadalmi hovatartozásból kell kiindulni. *„Hátrányos helyzetűként definiáljuk azokat a személyeket, akiknek kisebb az esélyük a felfelé irányuló mobilitásra a társadalmi hovatartozásunk (...) alapján.”* (Ceglédi, 2018, p. 18). A Várnagy & Várnagy (2000) szerzőpáros szintén az iskola oldaláról közelíti meg, elfogadva a rendszerváltás előtti Pedagógiai Szemle akkori álláspontját, miszerint azok a gyermekek, tanulók kerülnek hátrányos helyzetbe, akik különböző környezeti akadályokkal találkoznak iskolai pályafutásuk során, ezzel gátolva eredményességüket. *„Hátrányos helyzetűekké tehát nem születnek, hanem azzá válnak a tanulók, mivel e gyerekek nem indulnak egyenlő feltételekkel az iskolába, s ott nem tanulnak azonos körülmények között”* (Várnagy & Várnagy, 2000, p. 8). A szerzőpáros négy különböző súlyosságú hátrányos helyzetet mutat be könyvében – kitérve mindegyik tüneteire, okaira és megoldásaira –, amiből számunkra az inadekvát hátrányos helyzet a jelentős. Az inadekvát hátrányos helyzet pedagógiai értelemben az adottságaihoz mérve nem a megfelelő irányba fejlődő személyiséget jelenti egy hátrányos helyzetű gyermeknél, hiszen bizonyos okok miatt letér az útról, tágabb értelemben deviáns lesz (Várnagy & Várnagy, 2000). Az okok között szerepel a depriváció, a szegénység, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a társadalmi mobilitás, a migráció, valamint a nyelvi fejlődést is az inadekvát hátrányos helyzet egyik okaként említik a szerzők.

Kutatásunkban a fentiekre alapozva a nyelvi fejlődésre úgy tekintünk, mint a hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségeinek egyik fontos tényezőjére. A vizsgált alanyok kiválasztásakor a lakóhely településének hátrányaiból indulunk ki.

Elméleti rész összefoglalása

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a kidolgozott és korlátozott nyelvi kódok jellemzőit bonyolult folyamatok eredményeként írja le a szakirodalom, ahol számít a család, a társadalmi hovatartozás, a munka jellege. Sokan félreértik, hiszen nem szókinszbeli különbségekről beszélhetünk, annál sokkal összetettebb a kérdés. Az a mikrokörnyezet, amiben a gyermek szocializálódik, meghatározó erővel bír a későbbiekben, nemcsak a viselkedés, a normák, az értékek, hanem a beszéd terén is. A dolgozatban felsorolt kutatások is a társadalmi háttér és a

nyelvhasználat sajátosságait, összefüggéseit vizsgálták különböző szempontok, módszerek szerint. Kirajzolódott és beigazolódott a család mint elsődleges szocializációs közeg jelentősége egy kisgyermek életében, illetve a település jellege sem elhanyagolható tényező a nyelvhasználatát milyenségét illetően (lásd Pap & Pléh, 1972; Réger, 2002). A bemutatott kutatások egy-egy módszerét, kérdését, vizsgálati szempontját a saját dolgozatunkba is beépítjük kisebb-nagyobb változtatásokkal (bővebben a módszertani fejezetben).

Bernstein elmélete mellett érdemesnek tartottuk a kritikákkal is foglalkozni. Megismertük több kutató nézeteit, kritikáit Bernstein elméletével kapcsolatban. Bírálták a fogalomhasználatát, a kutatása adatbázisát, a kódok létezését (iskolán kívül ugyanúgy beszélnek), továbbá a nyelvi különbségeket valójában késésnek tekintették, vagy megkérdőjelezték azt, hogy a nyelvi hátrány ténylegesen iskolai kudarcot eredményez-e.

A kutatók körében az egyik legnagyobb konszenzust élvező feltevés, hogy a társadalmi, családi háttér által generált nyelvi különbségek léteznek. E különbségeket vizsgáljuk a jelen kutatásban korunk óvodásai körében Bernstein és követői módszereinek átgondolt, a kritikákat figyelembe vevő adaptálásával. Kutatásunk kérdését az alábbi állításra alapoztuk: *„...e különbség áthidalható, mivel e két jelrendszer csak két fajta beszédstílust jelent, amely szűkebb és tágabb tapasztalaton, gyakorlaton alapulva alakult ki. Ha tehát olyan feltételeket biztosítunk, amelyekben a gyermek meg tudja szerezni ezt a tapasztalatot, akkor el tud jutni a nyelvi kommunikációs szint magasabb fokára. Ennek alapfeltétele a kommunikációs helyzetek és tapasztalatok változatossága.”* (Sugárné, 1986, p. 19). Korunk óvodáiban a különböző kommunikációs helyzetek mindennaposak, a meseolvasás, mesehallgatás elvárt tevékenységek, amik a gyermekek nyelvi- és beszédfejlődésére legalább három éven keresztül hatást gyakorolhat. Ebből kiindulva fogalmazódott meg bennünk az a kérdés, hogy sikerült-e „áthidalni” a különbségeket. Mennyire tapasztaljuk napjaink óvodásainál a nyelvi különbségeket, amelyeket Bernstein több mint ötven éve fogalmazott meg?

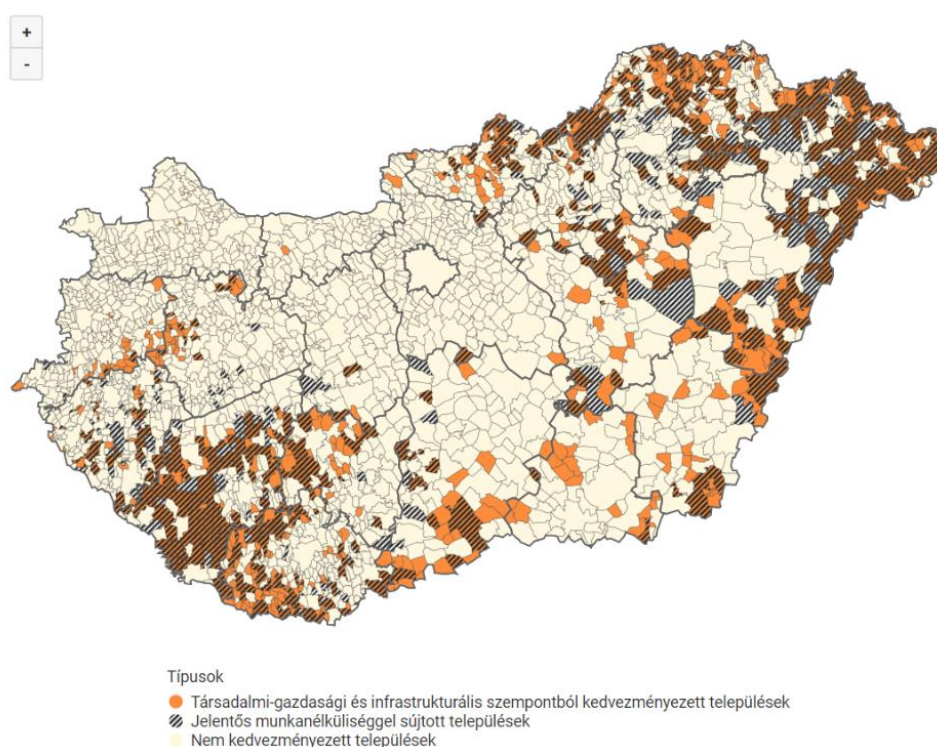
Dolgozatunk középpontjában tehát az óvodáskorú gyermekek állnak, ahogy az elméleti részben bemutatott kutatások jelentős része is erre a korosztályra fókuszált. Kutatási kérdésünk, hogy megjelennek-e nyelvi különbségek az eltérő hátrányokkal bíró településeken élő óvodások között. Bernstein munkáira alapozva azt feltételezzük, hogy az említett szabályozások bevezetése, az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának* betartása által kiegyenlítődtek a nyelvi különbségek a hátrányos, kevésbé hátrányos és nem hátrányos helyzetű településeken élő óvodások között. A további fejezetekben 21. századi óvodások körében vizsgáljuk a kérdést.

Empirikus rész

Az alanyok kiválasztása

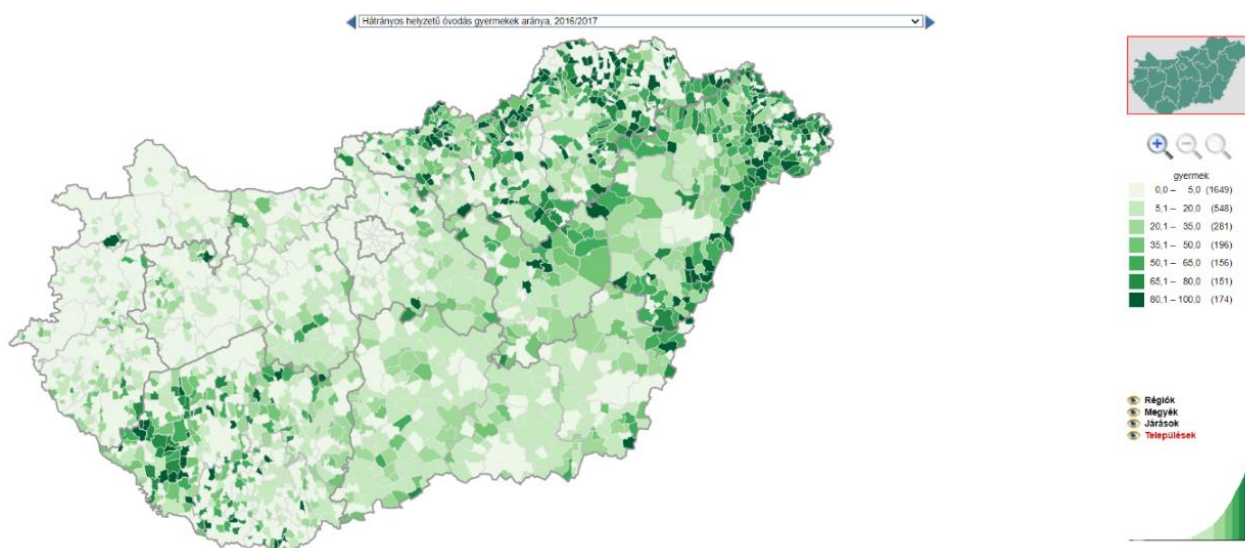
Mivel a gyermekek egyéni társadalmi háttérére vonatkozó adatok szenzitívek, a település jellege szerint látogattuk meg hátrányosabb és kedvezőbb helyzetű települések óvodáit. A lakóhely – bár csak egyetlen mutatója a háttérnek – az egyik legmeghatározóbb tényező. Két szempont alapján választottuk ki a vizsgálni kívánt településeket. Egyrészt a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről alapján tekintettük át Hajdú-Bihar vármegye településeinek listáját.

1. ábra: Kedvezményezett települések a 105/2015 (IV.23.) Kormányrendelet alapján



A második szempont szerint a KSH adatai alapján hátrányos helyzetű óvodások arányát néztük meg a településekre fókuszálva.

2. ábra: Hátrányos helyzetű óvodások aránya (KSH, 2024c)



Dolgozatunkban három települést választottunk ki a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet településlistáira és a KSH (2014c) adataira alapozva: 1) társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett, jelentős munkanélküliséggel sújtott település, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 80,1% fölött van (továbbiakban HH – hátrányos helyzetű); 2) társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett település, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 20,1-65,0 % között van (továbbiakban KHH – kevésbé hátrányos helyzetű); 3) nem kedvezményezett település, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 0,0 és 5,0 % között van (továbbiakban NHH – nem hátrányos helyzetű).

A kiválasztott települések egy-egy óvodájában végeztük el a kutatást. Az óvodapedagógusokkal készített interjúk segítségével tovább árnyaltuk a különböző óvodák szülői hátterét általánosságban. A hátrányos helyzetű településen nyolc vagy tíz osztályos végzettség a jellemző: „*Olyan nagyon túliskolázottak nincsenek, max. egy szakmunkásképző, de az inkább 10%-nak van meg.*” (HH településen dolgozó óvodapedagógus). Itt sokan vannak közmunkán, illetve többen vállalnak napszámot, alkalmi munkát. A kevésbé hátrányos helyzetű településen nagyrészt iskolázottak a szülők: „*Ez egy 26 fős csoport, és a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekek száma olyan 8 körül volt. A felének volt legalább középfokú végzettsége.*” (KHH településen dolgozó óvodapedagógus). A nem hátrányos helyzetű óvodában az óvónők szerint inkább értelmiségi szülők gyerekei járnak a csoportba. „*Nagyon kevés olyan van, aki kétkezi munkás.*” (NHH településen dolgozó óvodapedagógus). Sok a vállalkozó is, az óvónő szerint kényelmesen meg tudnak élni.

A település után az életkor alapján választottuk ki az alanyokat. Bár Hawkins (1977) írásából kiderült, hogy a Bernstein által vezetett kutatásban öt éves gyermekek voltak az alanyok, dolgozatunkba igyekeztünk, nagycsoportos óvodásokat vizsgálni, leginkább hat éveseket, hiszen ők közvetlenül az iskola megkezdése előtt álltak, és szerettük volna megnézni, hogy az óvodában töltött legalább három év után milyen nyelvi alappal kezdik meg iskolai pályafutásukat.

A vizsgálatot a 2023-2024-es tanév második felében készítettük el 39 gyermekkel (12 HH; 12 KHH; 15 NHH), ebből kettő gyermek beszéde kimaradt az elemzésből sajátos nevelési igényük miatt (nagyoathalló és autista tüneteket produkáló). Mivel nagycsoportos óvodásokat választottunk, így sikerült nagyrészt hatévesekkel elkészíteni a vizsgálatot (három gyermek volt ötéves, akik közül kettő került bele a vizsgálatba). A felmérés előtt kilenc hátrányos helyzetű településen élő óvodással pilot kutatást végeztünk a feladatok pontosítása érdekében, ők viszont nem kerültek bele a kutatásba.

Elemzési eljárások (dimenziók és skálák)

Ahhoz, hogy össze tudjuk hasonlítani a kutatásunkban szereplő óvodások beszédét Bernstein példájával és a korábban megjelent vizsgálatokkal, szükségesnek tartottuk az ugyanolyan/hasonló feladatok, módszerek alkalmazását. A fentebb említett települések óvodáiban kerestük fel az óvodásokat, akik beszédét három feladattal néztük meg. A többféle feladat alkalmazásával azt a Bernstein-kritikát kívántuk kiküszöbölni, amely a vizsgálati szituáció egyoldalúságára, merevségére vonatkozott (Réger, 2002; Cause, 2010).

Az első feladat esetén egy kérdés válaszára voltunk kíváncsiak: *Mit csináltál tegnap délután?* Pap & Pléh (1972) tanulmányukban a vasárnapra kérdeztek rá, mi viszont figyelembe véve a korosztályt, egy frissebb élmény elmesélését szerettük volna meghallgatni. A következő teszt egy ismert játék, a bújócska játékszabályának elmesélése volt. Az elemzés során lényeges kérdés, hogy *„mennyire tudja függetleníteni magát a gyerek egy konkrét játékhelyzettől”* (Pap & Pléh, 1972, p. 213). A harmadik és egyben a fő teszt a képleolvasás, a képek elmesélése. Hawkins (1977) írásában 300 gyermek beszédének vizsgálatát említi három különböző képkártya sorozattal. Bernstein (1971) szintén megemlítette az első képsorozatot: *„A gyerekeknek egy négy képből álló képsort adtak, amely egy történetet ábrázolt, s el kellett mondaniuk a történetet. Az első képen néhány futballozó gyerek volt, a másodikon a labda betörte egy ház ablakát, a harmadikon egy nő látható, amint kinéz az ablakon és egy férfi, aki fenyegető mozdulatot tesz, a negyedik képen a gyerekek elszaladnak.”* (Bernstein, 1971b, p. 50). Bernstein két példával szemlélteti a kidolgozott és korlátozott nyelvi

kód jellemzőit, különbségeit. Az első példa a kidolgozott, a második a korlátozott nyelvi kódot mutatja be:

„1. három fiú futballozik és egy fiú belerúg a labdába és a labda bemegy az ablakon, betöri az ablakot és a fiúk nézik és egy ember kijön és kiabál velük mert betörték az ablakot ők elszaladnak és akkor egy hölgy kinéz az ablakán és lehordja a fiúkat.

2. futballoznak / és rúgja azt / és az ott bemegy / betöri az ablakot / és kérik / és jön ki / és kiabál velük mert betörték / elszaladnak / és akkor kinéz és lehordja őket.” (Bernstein, 1971b, p. 50; Réger, 2002, p. 95).

Az első történet megértéséhez az olvasónak nincs szükség a képsorozathoz, hiszen anélkül is el tudja képzelni az eseményeket, míg a második erősen kontextushoz kötött: a képek nélkül nem érthető a gyermek mondanivalója. Ennek alapján megalkottuk a Bernstein (1971b) és Hawkins (1977) által említett és használt képsorozatot saját rajz és színezés segítségével, és ezeket mutattuk meg a kiválasztott gyermekeknek (1. sz. Melléklet). Célunk, hogy teszteljük Bernstein elméletét saját adatainkon, valamint összehasonlítsuk a különböző településen élő gyermekek beszédét. Még átfogóbb képet tudunk kapni a gyermekek nyelvhasználatáról, ha a képleolvasásokat összevetjük a másik két feladattal.

Kutatásunk limitációja, hogy bár közel negyven gyermekkel végeztük el a vizsgálatot, a nem valószínűségi mintavétel miatt eredményeink nem általánosíthatóak (Babbie, 2001). Ugyanakkor hiánypótló betekintést nyújtunk korunk óvodásainak nyelvhasználatába és annak település-szintű társadalmi törésvonalaiba.

Az óvodások beszédének vizsgált dimenziói

Kutatásunkban három feladattal elemeztük a nagycsoportos óvodások beszédét: 1) Válasz a „Mit csináltál tegnap délután?” kérdésre, 2) a bújócska szabályának elmagyarázása, 3) illetve a legfőbb feladat egy négy részből álló képleolvasás volt. Mindegyik feladatnál dimenziókat, illetve hozzájuk rendelt mutatókat határoztunk meg, melyeknél figyelembe vettük a Bernstein által alkotott korlátozott és kidolgozott kód jellemzőit.

1. táblázat: A Bernstein által alkotott korlátozott és kidolgozott kód néhány, a kutatás módszertanát megalapozó jellemzője.

Szempont	Kidolgozott nyelvi kód	Korlátozott nyelvi kód
A hallgató számára a szituáció ismerete	Nem szükséges, anélkül is érthető a mondanivaló	Szükséges, hiszen nem érthető az előzetes ismeret nélkül

<i>Jellemzők</i>	Összetett mondatok, változatos alá- és mellérendeléssel	Rövid, nyelvtanilag egyszerű mondatok, gyakran befejezetlenek, töredékesek
	Határozatlan névmások gyakori használata (valaki, az)	Ritkán fordulnak elő határozatlan névmások alanyként
	Melléknév használata gyakori	Elenyésző a melléknevek száma
	Változatos kötőszóhasználat	Egyszerű kötőszóhasználat, gyakran ismétlődő

Forrás: Saját szerkesztés az alábbi források felhasználásával: Bernstein, 1971a; Lawton, 1974; Réger, 2002

A „Mit csináltál tegnap délután?” kérdésre adott válaszok

A „Mit csináltál tegnap délután?” kérdés egy kötetlenebb beszéd előhívására ad lehetőséget. Az óvodásoknak lehetőségük volt bármiről mesélni, ami eszükbe jutott a tegnapról. Az adatfelvételek olyan napokon történtek, amikor az előző nap mindig valamilyen hétköznapot jelentett a gyerekek számára. Az első feladat egyben a megismerkedés is, hiszen hatékonyabbnak éreztük a későbbi feladat elvégzését, ha előtte beszélgetünk. Megpróbáltunk egy informálisabb helyzetet teremteni, amely kevésbé iskolászerű (reagálva az említett kritikára), kötött, válaszadós, így kitűnően össze tudtuk hasonlítani, hogy egyazon gyermek, hogyan teljesít a különböző típusú beszédet igénylő feladatoknál.

2. táblázat: *A Mit csináltál tegnap délután? kérdés elemzésének dimenziója, mutatói.*

Beszéd (előző délután elmesélése)	Dimenziók	Mutatók/változók	Attribútumok
	Beszédstruktúra	Töredékesség	- összefüggő beszéd - töredékes (kérdések által) - kevert

Forrás: Saját szerkesztés

A bújócska elmesélése

A bújócska feladat lényeges dimenziója a függetlenítés (absztrahálás), vagyis, hogy tudja-e a gyermek függetleníteni magát a játékhelyzettől, vagy „benne marad” a játékban (Pap & Pléh, 1972). Ehhez két mutatót rendeltünk: a személyes névmások és/vagy határozatlan névmások száma. A bújócska játék szabályának elmondásánál is vizsgáltuk a beszédstruktúrát, vagyis, hogy töredékes (kérdések által) vagy összefüggő (önállóan beszél) mondatok a jellemzők-e. Érdekesként a használt szavak számát is feljegyeztük, hiszen kíváncsiak voltunk, hogy van-e különbség a szabály elmagyarázásának terjedelmében.

3. táblázata: A Bújócska kérdés elemzésének dimenziói és mutatói.

Bújócska	Dimenziók	Mutatók/változók	Attribútumok
	1. Függetlenítés	Személyes névmások	darabszám, példa
		Határozatlan névmások	darabszám, példa
	2. Beszéd	Töredékesség	- összefüggő beszéd - töredékes (kérdések által) - kevert
		Szószám	darabszám

Forrás: Saját szerkesztés

A képleolvasás

A harmadik feladatunk kutatásunk fő része. Törekedtünk arra, hogy több szempont szerint vizsgáljuk meg a gyermekek beszédét. Mivel Bernstein (1971) is megemlítette a képsorozatot, sőt példákat is rendelt a magyarázatához, lényegesnek tartottuk beépíteni dolgozatunkba kiindulópontként. Elemzésünkben tehát mintaként szolgál Bernstein két példája (futballozó fiúk). Abból indulunk ki, hogy a két példa a képzeletbeli egyenesünk két végén jelenik meg.

3. ábra: Bernstein példái a képleolvasás során (Bernstein, 1971b; Réger, 2002)

1. példa: „Futballoznak / és rúgja azt / és az ott bemegy / betöri az ablakot / és kéri / és jön ki / és kiabál velük, mert betörték / elszaladnak / és akkor kinéz és lehordja őket.”	2. példa: „Három fiú futballozik és egy fiú belerúg a labdába és a labda bemegy az ablakon, betöri az ablakot és a fiúk nézik és egy ember kijön és kiabál velük mert betörték az ablakot ők elszaladnak és akkor egy hölgy kinéz az ablakán és lehordja a fiúkat”
---	---



A képleolvasás dimenzióit a két példa szerint határoztuk meg. Az 1. példánál (amely a korlátozott nyelvi kódot jeleníti meg) ismeretlenek a szereplők, nem tudjuk meg, kik futballoznak, ki megy ki, vagy éppen ki néz ki és hol, megjelenik a személyes névmás mint alany (őket – de kiket?) és a helyhatározó is (ott). Egyszerű mondatok a jellemzők, mellérendelő és ismételt kötőszókkal, az igék használata a hangsúlyos, a főnevek száma elenyésző, melléknevek nincsenek. Állítmányok sorozata fedezhető fel, alany nincs. Ezzel szemben a második példa (amelyben a kidolgozott nyelvi kód ismerhető fel) érthető mindenki számára, hiszen a cselekvésekhez személyt is rendelt a beszélő, megtudjuk, ki mit csinált, egész

mondatokban mesél, az igék mellett a főnevek is számottevőek. Az állítmányokon kívül további mondatrészeket is találunk. A továbbiakban a felsorolt dimenziók mentén elemezzük kutatásunk alanyainak beszédét a képleolvasás feladatnál, reflektálva a két példára.

Első dimenziónk a szituációhoz kötöttség, amelyet két mutató szerint vizsgáltunk. Először a nem említett szereplők (Pap & Pléh, 1972) számára voltunk kíváncsiak, hiszen a cselekvések kizárólagos említése egyértelműen a szituációhoz kötöttség megnyilvánulásaként értelmezhető. A szituációhoz kötöttségre utaló szavak a második mutatónk. Megvizsgáltuk a határozószókat, azon belül is a helyhatározókat, az „itt”, „ott” szavak megjelenését, illetve a névmások gyakoriságát. A második mutatóknál fontosnak véltünk szempontokat felállítani. A névmások esetében, ha a beszédben előzetesen megjelent az alany, vagyis a szereplő, majd azt névmással helyettesíti, akkor tekintettük a szempontot teljesültnek. Dolgozatunkban az egyáltalán nem említett szereplő/alany előzmények nélküli névmással történő helyettesítését nem fogadjuk el, hiszen így a képeket nem ismerő személynek nem lesz érthető a beszéd. Második dimenzió a szófajok, melynek mutatói az igék, főnevek, melléknevek, kötőszók pontos darabszáma. Több esetben kellett segítő kérdést feltenni, így az ezt követő szavakat külön jegyeztük fel: kérdés(ek) előtt/után.

Harmadik dimenzióknál a mondatok felépítését elemeztük, a mondatrészek változatosságát, vagyis azt, hogy az alanyaink milyen mértékben használtak bővített és tőmondatokat. Tanulmányoztuk továbbá a beszéd töredékességét és/vagy összefüggését is így.

4. táblázat: A képleolvasás elemzésének dimenziói és mutatói.

Képleolvasás	dimenzió	mutató	attribútumok
	1. Szituációhoz kötöttség	- névmások	darabszám
		- helyhatározók (itt, ott) amik a főnevet helyettesítik	
		- hiányzó szereplők	darabszám
	2. Nyelvi jellemzők	- igék száma	darabszám
		- főnevek száma	darabszám
		- melléknevek száma	darabszám
		- kötőszók	fajták
	3. Mondat szintaktikai felépítése	Bővített mondatok	A + Á + T + J + H
		Tőmondatok	A+ Á
		Töredékesség	- összefüggő beszéd - töredékes (kérdések által) - kevert

Forrás: Saját szerkesztés

Bár elemzésünk nagy részét a képleolvasás képezi, Bernstein kritikáira reagálva törekedtünk arra, hogy az óvodások többféle szituációban próbálják ki magukat, ahol más-más beszéd előhívása szükséges. A további feladatok elemzését, eredményeit is ismertetjük a továbbiakban, először külön, majd összevetve a képleolvasás eredményeivel.

Az adatok elemzése (skálák)

A pontozási rendszerrel a túlságosan dichotomizált kategóriákra vonatkozó Bernstein-kritikát kívántuk orvosolni (Cause, 2010). A beszédelemzést egy pontrendszer segíti, amelyben az egyes dimenziók és mutatók mentén három- vagy négyfokozatú skálákon értékeltük a teljesítményeket minden feladatnál. A skálák fokozatainak sorrendje a leggyengébbtől a legerősebb szintig terjedt. Minden dimenziót a mutatók számából adódóan több skálával vizsgáltunk, így a beszédeket több szempont szerint értékeltük. Először feladatonként összesítettük a kapott pontokat, majd ezeket a három feladat eredményeként egyesítettük. A következőkben bemutatjuk a megalkotott skálák és a fokozatok jellemzői.

Mit csináltál tegnap délután? (Pap & Pléh, 1972)

„Kidolgozott kód használatakor hosszabb lesz a beszéd nyelvi tervezésének időtartama, mint egy korlátozott kód használatakor.” (Bernstein, 1996, p. 133)

1. skála – Mit csináltál tegnap délután?

Töredékes	Vegyes	Összefüggő
- több kérdés feltevése szükséges - nem folytatná, ha nem kérdézném	- töredékes és összefüggő - összefüggően elmondja röviden, majd kérdések után ugyanúgy kerek mondatokban folytatja	- segítség nélkül, összefüggően mesél - érdeklődő kérdések vannak esetleg: <i>Tényleg?</i> <i>Milyen nagy volt a csúszda?</i>
1 pont	2 pont	3 pont

Forrás: Saját szerkesztés az idézett szakirodalom felhasználásával

Bújócska (Pap & Pléh, 1972)

Pap és Pléh (1972) arra keresték a választ, hogy mennyire képes a gyerek elvonatkoztatni egy adott játékhelyzettől, vagyis mennyire általánosíthatók a kifejezett jelentések (Pap & Pléh, 1972). Erre a kérdésre a névmások használatának vizsgálatával adtunk választ.

2. skála – Névmások: „*A személytelen névmások (valaki, az) gyakori használata*” (Lawton, 1974, p. 104). jellemző a kidolgozott nyelvi kódra, míg „*személytelen névmások ritkán fordulnak elő*” a korlátozott nyelvi kód használatánál (Bernstein, 1971a, p. 31).

Személyes névmások a hangsúlyosabbak és/ vagy E/1 vagy T/1 igék „én” „megtaláljuk”	Kevert – használ személyest és határozatlan, de több a személyes	Kevert – de több a határozatlan	Határozatlan névmásokkal magyarázz „valaki”
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: Saját szerkesztés a fent idézett szakirodalom felhasználásával

3. skála – Beszéd összefüggősége: „*Kidolgozott kód használatakor hosszabb lesz a beszéd nyelvi tervezésének időtartama, mint egy korlátozott kód használatakor*” (Bernstein, 1996, p. 133).

Töredékes - több segítő kérdés	Töredékes - 2 segítő kérdés	Összefüggő - 1 segítő kérdés „És utána?”	Összefüggő - segítő kérdés nélkül
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: Saját szerkesztés a fent idézett szakirodalom felhasználásával

4. skála – Szószám: választékos beszéd

0-10 szó	11 – 20 szó	21 – 30 szó	31 – 40+ szó
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: Saját szerkesztés a fent idézett szakirodalom felhasználásával

Képleolvasás (Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977; Pap & Pléh, 1972)

5. skála – Szituációtól függés: Pap & Pléh (1972)

Teljes mértékben a szituációtól függ:	Részen szituációtól függ/ részben érthető	Érthető – de még tartalmaz szituációtól függő szavakat	Teljes mértékben független a szituációtól
- helyhatározók/ névmások magasabb száma - nincsenek szereplők csak a cselekvések - nem érthető – Ki mit csinált?	- jelentek meg szereplők, de nem teljes - érthetőbb az előzőnél - nem derül ki, hogy ki focizott – hiányzik a fiúk, mert cselekvések vannak - a néni hiánya nem számít, mert nincsenek a	- megjelentek a szereplők - előfordul a helyhatározók használata	- cselekvésekhez tartozik egy alany - nincsenek helyhatározók/névmások

	jelenlétére utaló igék: kinézett – de ki?		
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: Saját szerkesztés a szakirodalom segítségével: Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977; Pap & Pléh, 1972)

6. skála – Szófajok: Főnév-ige kapcsolat „*Amint láttuk, az I. mintában – gyermekük egyéves kora körül – az iskolázatlan anyák jóval kevesebb főnevet használtak, mint az iskolázottak*” (Réger, 2002, p. 114).

Az ige a hangsúlyos/ vagy a főnév a hangsúlyos (felsorolás)	Több az ige, de nem sokkal	Egészséges a kettő kapcsolata
- akár kétszer több az ige a főnévnél, ezáltal nem/ kevésbé érthető - vagy: több a főnév felsorolás miatt	- még mindig hiányoznak főnevek az igék mellől, de már érthető a beszéd	- kiegyenlítődött a kettő kapcsolata, ezáltal érthetővé vált a beszéd
1 pont	2 pont	3 pont

Forrás: Saját szerkesztés a szakirodalom segítségével: Bernstein, 1971a; Lawton, 1974; Réger, 2002)

7. skála – Melléknév: Kidolgozott nyelvi kód: „*A melléknévek és a határozószók körültekintő megválasztása*” (Lawton, 1974, p. 104).

Nem használ	Csak kérdés után említ	Legalább 1 melléknév említése	Több mint 1 melléknév említése
0 pont	1 pont	2 pont	3 pont

Forrás: Saját szerkesztés a szakirodalom segítségével: Bernstein, 1971a; Lawton, 1974)

8. skála – Kötőszók: Korlátozott nyelvi kód: „*egyszerű, ismétlődő kötőszóhasználat: így, akkor, és*” (Lawton, 1974, p. 103)

Nem használ/ „utáná”-val köti össze	Mellérendelt – kapcsolatos „és” „oszt” „meg”	Mellérendelő Kapcsolatos + egyéb mellérendelő kötőszók és/vagy kérdés után alárendelő kötőszó is szerepel	Változatos Mellérendelő + alárendelő kötőszók
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: Saját szerkesztés a szakirodalom segítségével: Bernstein, 1971a; Lawton, 1974)

9. skála – Mondatrészek: Korlátozott nyelvi kód: „*silány szintaktikai felépítés*” (Lawton, 1974, p. 103; Bernstein, 1971a)

Töredékes Tőmondatok – Alany + Állítmány és/vagy kérdés után 1 bővítmény (T vagy H)	Vegyes 1 bővítményű mondatok összefüggően vagy kérdés után több bővített	Összefüggő – önállóan + 2 bővítmény	Összefüggő Bővített A+Á+T+J+H
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: Saját szerkesztés a szakirodalom segítségével: Bernstein, 1971a; Lawton, 1974)

Torzító hatások kiküszöbölése

Az adatfelvétel során kérdezői szerepünkben törekedtünk a korlátozott nyelvi kód használatára, valamint az életkornak megfelelő feladatok fejlesztésére, hogy a feladatok megértésének különbségei minél kevésbé torzítsák az eredményeket. A mérőeszköz megbízhatóságának és érvényességének ellenőrzése céljából pilot adatfelvételt végeztünk. Az elemzés torzító hatásainak kiküszöbölése érdekében következetesen és többszöri ellenőrzéssel alkalmaztuk a fent bemutatott pontozási rendszert. Emellett az alanyokhoz random azonosítókat rendeltünk a pontozás során, ezzel is törekedve az elemzés objektivitására.

Eredmények

A „Mit csináltál tegnap délután?” kérdésre adott válaszok

A *Mit csináltál tegnap délután?* – feladatnál a beszéd összefüggőségét/ töredezettségét vizsgáltuk. Különbséget fedeztünk fel a hátrányos helyzetű (továbbiakban HH) és a nem hátrányos helyzetű (továbbiakban NHH) településen élő óvodások között. A HH csoportra inkább a töredékes, párbeszéd jellegű beszéd volt jellemző, ahol szükségesnek éreztük a kérdések használatát a bővebb válaszok érdekében. Pl. „Mit csináltál tegnap délután óvoda után?/ *Játszottam.* /És mit játszottál? /*Bújócskát* /*(kérdésemre elmeséli a bújócskát – második feladat)* /És mit játszottál még? /*Rajzoltam.* /Mit rajzoltál? /*Kocsit.* Szeretnél majd kocsit? (bólogat). /Milyen kocsit szeretnél majd? /*Feketét.* /Otthon nektek van kocsitok? (rázza a fejét, hogy nincs).” A töredékes beszéd után a vegyes beszéd volt még gyakori, ahol bár találtunk összefüggő beszédet, szükségesnek éreztük a további kérdésfeltevést. Az összefüggő beszédet mindössze két gyermek hanganyagában fedeztünk fel ezen a településen. Ezzel ellentétben az NHH településen élőkre a fordítottja igaz: legjellemzőbb az összefüggő volt, míg a legritkább a töredékes beszéd. A kevésbé hátrányos helyzetű (továbbiakban KHH) településen élőknel is,

a HH településeken élő óvodásokhoz hasonlóan, a beszédmódok sorrendje a töredékes, a vegyes, majd az összefüggő beszéd volt.

Az NHH csoportra volt tehát jellemző az összefüggő beszéd, míg a másik két óvodában inkább a töredékes, majd vegyes, kérdésekkel segített beszédet fedeztük fel.

A bújócska játék elmesélése

A bújócska játék szabályának elmagyarázásánál először a névmások jellegét vettük górcső alá. Elmondhatjuk, hogy minden óvodacsoportban egyaránt használtak személyes és határozatlan névmásokat kisebb-nagyobb mértékben. Átlagoltuk a kapott pontszámokat (1 pont – csak személyes névmások; 2 pont – vegyes, de több a személyes; 3 pont – vegyes, de több a határozatlan; 4 pont – határozatlan névmások használata). Az NHH és a KHH csoport nagyon hasonló pontszám átlaggal rendelkezik: 3,18 és 3,14 a KHH javára. A HH csoport kissé lemaradva 2,27 átlagot ért el. Fontos kiemelni, hogy minden csoportban minden pontszám előfordult, ugyanúgy volt a HH településen élők között is olyan gyerekek, akik ügyesen, csak határozatlan névmásokkal, összefüggően magyarázták el a játék szabályát, csak a többség máshoz, inkább személyes névmásokhoz nyúlt. Ugyanez fordítva: a másik két csoportnál is voltak, akik nem határozatlan névmásokat használtak a szabály elmagyarázásához.

HH12: *„Egyszer XY számol, én elbújok oszt utána én számolok, utána Xy huny.”*

HH2: *„Hát, hogy elszámolnak tízig, aztán aki nem búj el, akit megtanálnak, az már megvan, és az fog számolni.”*

KHH2: *„Hogy elszámolunk így (??), oszt el kell bújni oszt megkeresni.”*

KHH9: *„Úgy, hogy van egy hunyó, az számol, a többiek elbújnak és annak a hunyónak, hogyha elszámol, és azt mondja, aki búj, búj, aki nem, nem megyek, azt, aki elbújt azt meg kell keresni.”*

NHH4: *„Igen. Becsukjuk a szemünket, elszámolunk 10-ig, és, és megkeressük, hova bújtak el.”*

NHH3: *„Hát úgy, hogy valaki elhunyt, az azt jelenti, hogy valaki számol, és el kell bújni, és ha 10-ig elszámoltál, vagy valameddig akkor, akkor öö, akkor azt kell csinálni, hogy meg kell keresni, aki elbújt.”*

Lényeges különbség a beszéd összefüggésénél/töredékességénél a játék elmagyarázása során nem fedezhető fel. Elmondhatjuk, hogy szinte minden gyermek – négy kivételével – összefüggően magyarázta el a szabályt, tehát 3 vagy 4 pontot szereztek segítő kérdés megléte vagy hiánya miatt (például: "És utána?"). A használt szavak számánál viszont hatalmas különbségekről beszélhetünk. Megszámoltuk az összes szót névelőkkel együtt. Voltak olyan

gyerekek, akik a szabály elmagyarázása mellett/ helyett elszámoltak tízig vagy még tovább, ez esetben a számokat nem tekintettük szavaknak, csupán akkor, ha megemlíttette például a tízes számot mint a keresés kezdését. Átlagoltuk a szavak számát is, és az így kapott eredmények a következők: HH: 11,72; KHH: 18,36; NHH: 24,92. A szabály elmagyarázásához használt szavak számánál tehát hatalmas a különbség a településtípusok mentén. Tény, hogy el lehet magyarázni valamit röviden, tömören, lényegre törően vagy hosszasan, sokszor felesleges kitérőkkel is, viszont ebben az esetben lényegesnek tartottuk, hogy mennyire pontosan, részletezve, magyarázzák el a gyermekek ugyanannak a játéknak a szabályát.

A második feladatnál összességében megállapíthatjuk, hogy a HH településen élő óvodások mind a névmások, mind pedig a szószám esetében alul maradtak a másik két csoport eredményéhez képest.

A képleolvasás

A képleolvasás feladatnál megnéztük, hogy mennyire szituációhoz kötött a beszéd, a főnév-ige kapcsolatot, a melléknevek használatát, a kötőszók formáit és a mondatok felépítését a választott településeken.

A szituációtól függést a megemlítt szereplők és a szituációra hagyatkozó szavak mentén vizsgáltuk. A szereplők említésénél (gyerekek, bácsi, néni és ezek szinonimái) nem fedezhetők fel jelentős különbségek. Egységesen, minden csoportban jellemző volt a néni (mama, asszony stb.) kihagyása, meg nem említése (10-en mondták a 39-ből), ellentétben a bácsi (papa, öregember stb.) népszerűségével, ő volt a legtöbbet említett szereplő (33 fő említette). Érdekesnek véltük, hogy bár a labdázó fiúkat lehet felfedezni a legtöbbször a képeken, ők vannak a legtöbben, mégis viszonylag kevesen említették meg őket (19-en). Szintén érdekes, hogy míg a néni cselekvése ritkán fordult elő az alany említése nélkül, tehát nem említették, de a cselekvését sem (kinéz az ablakon/ mérges volt), a labdázó fiúk esetében ez állandó volt. Az, hogy *fociztak, labdáztak, játszottak*, mindig elhangzott, függetlenül az alany megemlítésétől. A helyhatározók és/vagy névmások használata szintén megjelent mindenhol. A pontozás során négyfokú skálát tudtunk alakítani (5. skála). Legtöbben a 2 pontot érő helyre kerültek: jelentek meg szereplők, de nem teljes, nem derül ki, hogy ki focizott – hiányzik a fiúk, cselekvések viszont vannak (T/3 személyben), megjelenik az itt, ott helyhatározók. A 4 pontot érő helyre csupán öt gyermek beszéde került, ebből három KHH és kettő NHH településen él. A HH csoport többségében az 1 és a 2 pontot érő skálafokon helyezkednek el.

A szituációtól függés után a szófajokra térünk át. Először a főnév – ige kapcsolatát elemeztük, vagyis, hogy milyen mértékben használják a gyermekek az igét a főnév számához

képest. Felállítottunk egy háromfokú skálát (6. skála), amelyből egy pontot képviselt a túlzott igehasználat, amely nehezíti a beszéd megértését, három pontot ért az egészséges főnév-ige viszony. Két pontot kaptak, akik a kettő között helyezkedtek el.

HH7: „*Fociznak (csend) odarúgták a labdát, itt meg táncoltak (mutatja). /Táncoltak? /Táncoltak is, itt meg kiabált, hogy ne focizzanak. /De miért nem szerinted, mi történt? /Azért, mert rossz volt. /De miért voltak rosszak? Mi történik itt, nézd csak? /(nem értem) Utána ez meeeeg puff, utána ez kiabált, kiabált rájuk, hogy a házra ütötte /És mi történt az ablakkal? / És betört. Betört az ablak. /És mit csinálnak itt a fiúk? Nem táncolnak, hanem? /Hanem elszaladtak, filtek tülle.*”

HH8: „*Fociznak és be is törték az ablakot, itt is és a bácsi mérges. Itt meg elfutnak.*”

HH10: „*A gyerekek játszanak, betörték az ablakot. /Ez a következő (mert a másik képet nézte) /A bácsi kiment, a néni meg az ablaknál van. Itt meg a gyerekek menekülnek.*”

A három példával igyekeztünk szemléltetni a különbségeket. Az elsőnél (HH7) a töredékességen és a sok kérdésen kívül látható, hogy többnyire igéket használva mesélte el a történetet. Az A8-as számú már érthetőbb az előzőnél, de a kevés főnév miatt (is) nem derülnek ki a pontos részletek, ki mit csinál. Az utolsó (H10) esetében világosabbá válik a mondanivaló, jobban el tudja képzelni az olvasó a négy képet, mint az első esetében, az igékhez főnév is társul, ami megkönnyíti az érthetőséget. Észrevehető, hogy mind a három példa a HH csoporthoz tartozik, tehát a skála minden fokán feltűntek, mégis elmondhatjuk, hogy a HH csoportból legtöbben az 1 pontot érő, majd a 2 pontos skálafokon helyezkedtek el, és végül két gyermek a 3 pontot is megszerezte. A KHH csoport éppen fordítva: ketten 1 pontot kaptak, a legtöbben viszont a 3 pontot szerezték meg (6 gyermek). Az NHH óvodások esetében egy gyermekén kívül a 3 pontot érő skálához kerültek.

A melléknevek számolásánál a különbség nyilvánvaló volt. Pontoztuk azt is, ha segítő kérdés után használt bármilyen melléknevet. Az NHH településen élő óvodások nagy számban használtak legalább egy melléknevet, három kivétellel mindegyik megemlítette a „mérges”, „ideges” vagy az „öreg” szót egy kérdés után, de több mint a fele a beszédébe foglalta. A HH óvodások esetében viszont csupán három gyermek használt melléknevet: kettő önmagától, egy pedig kérdés után. A KHH pedig a kettő közt helyezkedik el, hiszen hat gyerekénél számoltunk melléknevet.

A kötőszók vizsgálatánál már nehezebb dolgunk volt. Egyrészt a skála megalkotásánál, hiszen nem voltak egyértelmű „kategóriák”, másrészt a segítő kérdés előtti és utáni beszéd okozott problémát a besorolásban. Végül több kikötés által, de sikerült szintén négy skálafokozatot alkotni (8. skála). A legtöbben, településtől függetlenül a második skálafokra

kerültek a mellérendelő (azon belül is a kapcsolatos) kötőszók előfordulási gyakorisága miatt. Már az első feladatnál feltűnt, hogy a HH csoport előszeretettel és gyakran használja az „oszt” kifejezést mint kötőszót, amely a második és a harmadik feladatnál is megjelent.

HH5: *„A fiúk fociztak oszt hárman fociztak, oszt felrúgta, oszt a ablakra eltört a foci, oszt kiment a öregember, oszt elfutottak.”*

A változatos kötőszót használók, akiknél egyaránt megjelent az alárendelő és a mellérendelő kötőszó, 4 pontot kaptak (közülük három NHH és kettő KHH településen járt óvodába).

NHH4: *„Itt labdázna, ott meg eltűnik a labda, mert, mert átmegy a kerítésen és nem engedi be az a bácsi a labdáját, aztán a gyerekek meg elszaladnak, mert megijedtek a szülőktől.”*

KHH10: *„Fociznak, betört az üveg, mert nekirúgták a labdát, és a bácsi meg rájuk szólt és a néni is és utána meg elszaladtak.”*

Végezetül a bővített és a tömondatok használatára összpontosítottunk. Mivel többször kellett segítő kérdést feltenni, ezért itt is külön vizsgáltuk a kérdés utáni esetleges bővítményeket a magától mondottaktól. Megalkottuk tehát a töredékes – vegyes – összetett – összetett fokozatokat, amelyekhez a tömondatok és a bővítmények számát rendeltük. Dolgozatunkban 1 pontot kaptak azok, akik a tömondaton kívül csak egy bővítményt használtak, és beszédük töredékes volt, kérdésekkel segített. Például:

HH2: *„Hogy széttört az ablak. /De mit látsz itt az első képen? /Hogy fociznak. /Igen. /Széttört az ablak, és betörték az ablakot.”*

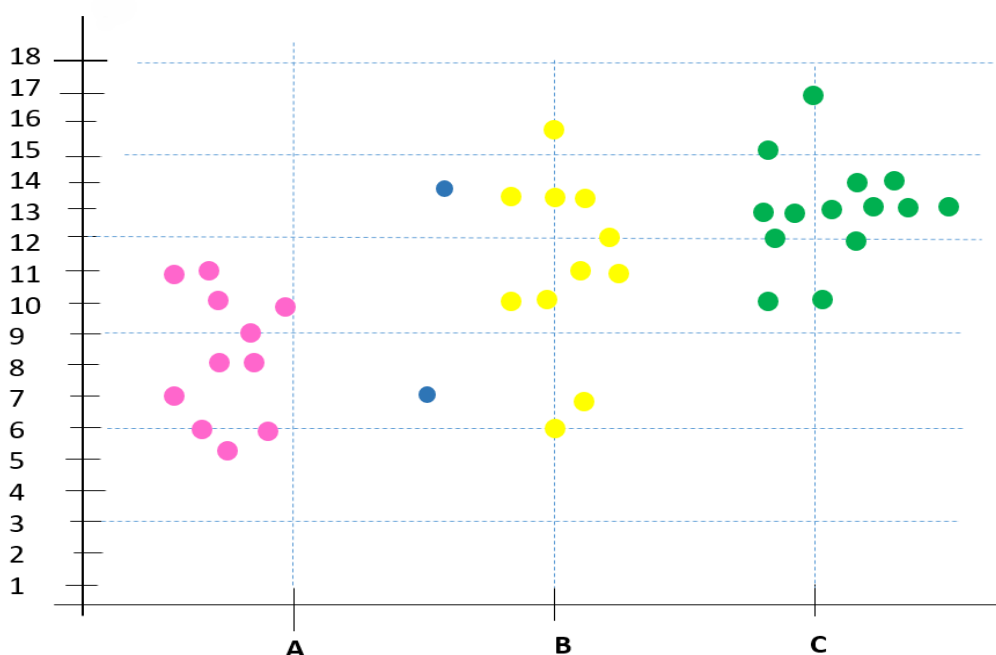
A példában az alany és az állítmány mellett tárgyat is fellelhetünk, azonban csak segítő kérdés után használt, ezért hiába van bővítmény, nem tartozik a második skálafokozathoz. A „vegyes” kategóriához (2 pont) egyaránt tartozik az összefüggő, egy bővítményes mondatok, és a kérdések utáni több bővítményes mondat is. Három pontot értek el azok, akik kérdés nélkül, önállóan két bővítményt használtak, a legtöbb pontot pedig a több mint két bővítményű, összefüggő beszédek érték (4 pont). Az eredmények alapján szembetűnő, hogy a 4 pontot csak a KHH és NHH csoportok tagjai szereztek, míg a HH óvodások a második és harmadik skálafokot érték el. 1 pontot három gyermek szerzett, kettő a HH, egy pedig a KHH csoportból. Az NHH csoportba tartozó gyermekek több mint fele (9 fő) a hármas fokot érte el, vagyis önállóan, összefüggő beszédben használt két bővítményt.

Összességében a képleolvasásnál is az NHH településen élő gyermekek beszéde tekinthető a leginkább kidolgozottnak, a HH településen élők gyermekek beszéde pedig a leginkább korlátozottnak.

A három feladat összesített elemzése

A három feladat átfogó vizsgálatához kilenc különböző skálát alkottunk, amelyeknél a gyermekek pontokat tudtak szerezni. A kapott pontokat egyszerűen összeadtunk az elemzések végén. Minden gyermek minden feladat végén kapott egy pontszámot. Jelen dolgozat a képleolvasás, illetve a három feladat összeadott pontok eredményeit ismerteti.

4. ábra: A képleolvasás feladat összesített pontszámai településtípusonként – minden pont egy gyermek.

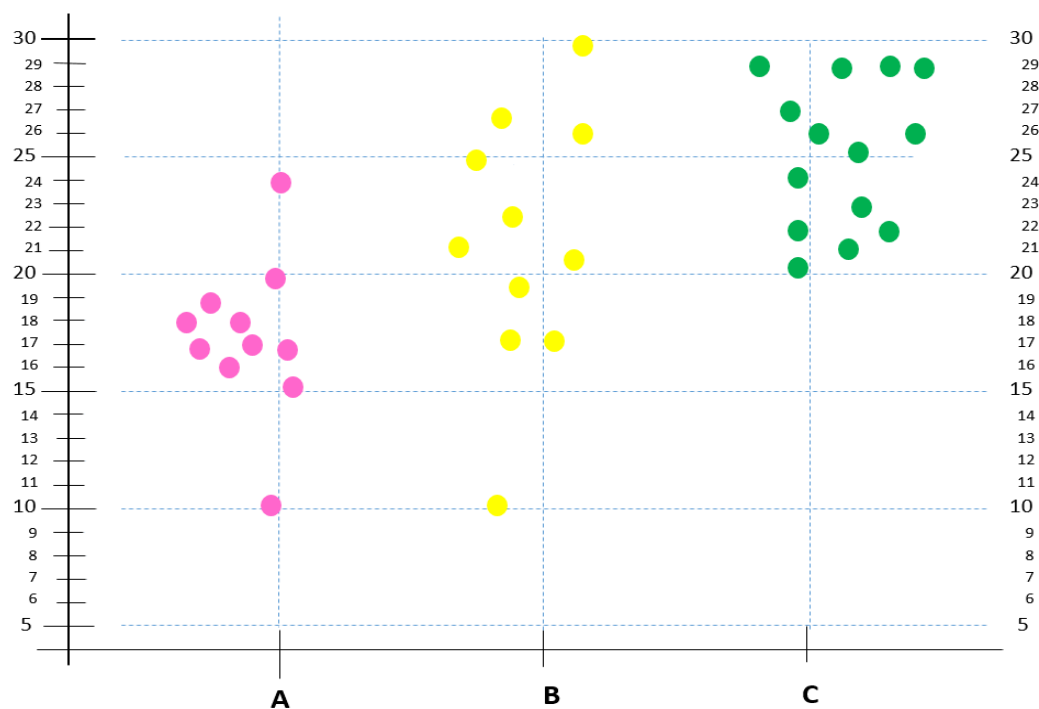


Forrás: Saját szerkesztés. Rózsaszín – HH; sárga – KHH; zöld – NHH; kék – Bernstein két példája)

A képleolvasás feladatnál 18 pontot lehetett szerezni. Elemeztük Bernstein példáit is, amelyekre többször hivatkoztunk dolgozatunkban. A példák eredményeit, elért pontjait szintén elhelyeztünk az ábrán kék színnel. Bernstein középosztálybeli gyermek példája 14 pontot, munkásosztálybeli gyermek példája 7 pontot ért el. Igyekeztünk a pontozással, iskolászerű pontgyűjtést előidézni, hogy világosan kimutatható legyen, ki hogyan teljesítene az iskolában, mennyire is lennének lemaradva a hátrányos helyzetű településen élő gyermekek kedvezőbb helyen élő társaikhoz képest.

Hipotézisünket, miszerint az említett kötelező óvodáztatásra vonatkozó szabályozások bevezetése, valamint az *Óvodai nevelés országos alapprogram* betartása által kiegyenlítődték a nyelvi különbségek a lakóhely hátrányai mentén, elvetjük. A 4. ábrán két jól elkülöníthető csoportba helyezkednek el a HH (rózsaszín) és az NHH (zöld) óvodások. A KHH csoport pedig nagy szórással szinte a kettő közt található. Az összegeket minden csoportnál átlagoltuk: HH=8,27; KHH=11,36; NHH=13,00. Ha összehasonlítjuk Bernstein két képleolvasási példájának eredményével (munkásosztály=7; középosztály=14), akkor láthatjuk, hogy az általunk vizsgált HH és NHH településen élő óvodások átlaga hasonlóságot mutat a több mint ötven éve magyarázatként szolgáló két példával. A két kutatás párhuzamba vonásakor ugyanakkor figyelembe kell vennünk azt a korlátot, hogy két eltérő korban és társadalmi rendszerben vizsgálódtunk. Két ponton látható párhuzam. Egyrészt mindkét kutatás arra törekedett, hogy az adott korban és társadalmi rendszerben vizsgálja a hátrányosabb és kedvezőbb társadalmi környezetben élő gyermekek nyelvhasználatát. Másrészt mindkét kutatás arra az eredményre jutott, hogy az eltérő társadalmi környezetben élő gyermekek nyelvhasználatára között jelentős különbség mutatkozik.

5. ábra – A három feladat összesített eredménye



Forrás: Saját szerkesztés. Rózsaszín – HH; sárga – KHH; zöld – NHH

Az 5. ábrán már a három feladat után kapott pontok összesítve láthatóak. A bújócska és a „Mit csináltál tegnap délután?” feladatok a különbségeket nem változtatták meg, ugyanúgy eltávolodni látszik a HH és az NHH. Átlagot számoltunk az összesített pontszámokkal is: HH: 17,36; KHH: 21,54; NHH: 25,14. Az 5. ábrán feltűnnek szélsőséges pontszámok a HH és a KHH csoportokban: kimagaslóan sok és feltűnően kevés pontot szerzett két-két gyermek. Érdekes lenne megvizsgálni például azt a HH gyermeket, aki kimagaslóan teljesített társaihoz képest, hiszen 24 pontot szerzett:

HH10: „*A gyerekek játszanak, betörték az ablakot. /Ez a következő (mert a másik képet nézte) /A bácsi kiment, a néni meg az ablaknál van. Itt meg a gyerekek menekülnek.*”

Összefoglalás, következtetések

Kutatásunkban a lakóhely hátrányai mentén tapasztalható nyelvi különbségeket elemeztük nagycsoportos óvodások körében. Célunk volt megvizsgálni, hogy ki tudja-e egyenlíteni a lakóhely hátrányai okozta nyelvi különbségeket azok a tényezők, amelyeket Bernstein megoldásként vázolt fel több évtizeddel ezelőtt, s amelyek a mai magyarországi óvodai nevelésben jogszabályi szinten adóttak: a kötelező óvodáztatás, az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* leírt beszédhez kapcsolódó elvárások, követelmények, az óvodában nap, mint nap megvalósuló tevékenységek.

A lakóhely hátrányainak megragadásához a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet szerinti településkategóriák és a hátrányos helyzetű óvodások arányára vonatkozó KSH adatok segítségével három terepen végeztük el az adatfelvételt: hátrányos helyzetű (HH), kevésbé hátrányos helyzetű (KHH) és nem hátrányos helyzetű (NHH) település. Három játékos feladat segítségével vizsgáltuk az óvodások beszédét, összesen 39 fő körében. Mindegyik feladatot a nyelvi kódok elmélete alapján meghatározott dimenziók és mutatók segítségével elemeztük, majd több skálarendszert alkotva pontokat rendeltünk a gyermekek beszédéhez. A mérőeszközök, dimenziók, mutatók és skálák kialakítását alapos és körültekintő munka előzte meg, amelynek során adaptáltuk Bernstein, valamint követői és kritikusai munkáit, továbbá – korunk óvodásai igényeinek figyelembevételére miatt – pilot terepmunkát is végeztünk. A Bernstein-kritikák tanulságait beépítettük vizsgálatunk előkészítésébe és elemzésébe (pl. a vizsgálati szituáció hatásait mérséklő feladatösszeállítás, a dichotomizált jelleget feloldó skálázás, szakítás a munkás- és középosztály szerinti besorolással stb.).

Első feladatunk egy kötetlenebb beszéd előhívására volt alkalmas, hiszen a „*Mit csináltál tegnap délután?*” kérdést tettük fel a gyermekeknek. Mivel bármiről mesélhettek, ami az előző napról eszükbe jutott, így kevésbé fókuszáltunk a tartalomra, sokkal inkább a beszéd

összetettségén volt a hangsúly. A bújócska játék szabályának elmagyarázása képezte a második feladatot, ahol az absztrahálás meglétét vizsgáltuk meg, vagyis azt, hogy mennyire tudja magát a gyermek a játéktól elvonatkoztatni. A személyes és határozatlan névmások használatát véltük a legmegfelelőbbnek a kiderítéshez. Szintén megnéztük a mondatok összetettségét, ahogy az első feladatnál, illetve a használt szavak számát. Utolsó feladatunk, a képleolvasás volt kutatásunk legátfogóbban elemezhető része. Bernstein két példájából kiindulva megvizsgáltuk a szituációhoz kötöttséget a hiányzó szereplők, valamint a főneveket helyettesítő névmások és/vagy határozószók használatával. Emellett a főnév-ige kapcsolatát, a melléknevek számát és a kötőszók fajtáit is górcső alá vettük minden gyermek beszédében. Végül pedig a bővített, illetve tömondatok megjelenése került a fókuszba. A felsorolt vizsgálati szempontok által kilenc skálarendszert hoztunk létre, amelyben az egyes dimenziók és mutatók mentén három- vagy négyfokozatú skálákon pontozással értékeltük az óvodások beszédét. A skálák fokozatainak sorrendje a leggyengébbtől a legerősebb szintig terjedt.

Elmondhatjuk, hogy a HH település óvodájába járó csoport kapta a legkevesebb pontot. A bújócska szabályának elmagyarázásánál az összefüggő beszéd esetében nem volt számottevő különbség a három óvoda között. A szituációtól függésnél szintén nem jelentősek az eltérések, hiszen a legtöbben, függetlenül a településtípustól, a második skálafokra kerültek, ugyanakkor a legmagasabb pontszerzők a KHH és az NHH csoportból kerültek ki. A további eredmények viszont a HH csoport alulmaradását tükrözik a másik két, leginkább NHH csoporthoz képest (2. sz. Melléklet), hol látványosan (melléknevek, szószám, mondat összefüggés az első feladatnál, főnév-ige kapcsolat), hol pedig csak kisebb mértékben (kötőszók, bővített mondatok, személyes névmások használata).

A megszerzett pontokat összeadtuk, majd az 5. ábrán szemléltettük az elért eredményeket: a HH és az NHH csoportok két jól elkülönített pontfelhőt alkotva ábrázolják a különbségeket az utóbbi csoport javára. A képleolvasás eredményeit külön is feltüntettük. Ugyanazokkal a dimenziókkal, pontozási rendszerekkel elemeztük Bernstein ötvenéves szövegpéldáit is, amelyek eredményét szintén megjelenítettük a 4. ábrán. Láthatjuk, hogy az akkor munkásosztálybeliként vizsgált gyermek pontszáma megközelíti az általunk hátrányos helyzetűként azonosított település óvodájába járó csoport eredményét, míg Bernstein középosztálybelinek tekintett gyermekének beszéde a mi nem hátrányos helyzetűként besorolt csoport eredményeihez hasonlít.

Hipotézisünket, miszerint az említett óvodáztatási szabályozások bevezetése, az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának* betartása által kiegyenlítődték a nyelvi különbségek a lakóhely hátrányai mentén, elvetjük. Elmondhatjuk, hogy még mindig jelentős különbségek

fedezhetők fel a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű településen élő óvodások között. Bár a hátrányos helyzetű településen élő óvodások pontszámaránya kismértékben meghaladja a Bernstein által példaként bemutatott munkásosztálybeli gyermek eredményének pontszámát a képleolvasás feladatnál, az összehasonlítást csak óvatosan értékelhetjük, mivel egyedül a mérőeszköz pontos reprodukálására volt lehetőségünk, a célcsoport hasonlósága nem volt biztosítható – az eltelt idő társadalmi változásai és az országok közötti különbségek miatt sem. Ugyanakkor megtörténhetett az egy korban és országban élő legkedvezőtlenebb és legkedvezőbb helyzetű gyermekek összehasonlítása. Ez alapján elmondhatjuk, hogy továbbra is jelentős különbségek vannak a két, sőt a három csoport között a nyelvhasználatban.

Eredményeink összességében alátámasztják, hogy az 1950-es években megalkotott elmélet és annak jellemzői a kiválasztott óvodákban a mai napig érvényesek. Sem a törvényi szabályozás, sem pedig az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* leírt beszéddel kapcsolatos elvárások, sem az óvodában történő tevékenységek nem tudják a nyelvi különbségeket kiegyenlíteni.

Kutatásunk limitációja, hogy nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk – bár törekedtünk a jogszabályi és KSH kategóriák minél akkurátusabb alkalmazására a települések és azok óvodáinak kiválasztása során. A kutatás folytatásaként tervezzük a minta kibővítését, valamint az adott óvodák pedagógiai programjának kiegészítő elemzését. További limitáció, hogy dolgozatunk nem terjed ki az egyéni szintű jellemzőkre, hiszen csak általánosságban van rálátásunk a különböző településtípusokon élő óvodások szociális hátterére, így nem tudunk pontos információkat az olyan szenzitív adatokról, mint az egyes gyermekek szülői háttere, otthoni nevelése. A családi működésre vonatkozó egyéni szintű vizsgálatok további jövőbeli kutatási irányt jelentenek.

Hogyan lehet mégis mérsékelni a gyermekek iskolai hátrányait, amely abból fakad, hogy az iskola nem ismeri el a korlátozott nyelvi kódot? Lehetséges-e egyáltalán? Képzeljünk el egy szakadékot. Hogyan lehet átjutni egyik oldalról a másikra? Talán egy híd lenne a legmegfelelőbb megoldás. A híd viszont nem épül fel magától, szakemberekre van szükség, akik együtt dolgozva, kitartóan, reménykedve építgetik a híd elemeit, gondosan figyelve az alapokra. A híd metaforaként szolgál dolgozatunk végén, egy olyan út, amely segíthet a nyelvi szakadékon átjutni. A hidat építő személyek pedig azon pedagógusokat és szakembereket jelentik, akik különböző módszerekkel, játékokkal, kommunikációs helyzetekkel képesek segíteni a gyermekeket, hogy át tudjanak jutni a másik oldalra, hiszen „... *e különbség áthidalható, mivel e két jelrendszer csak két fajta beszédstílust jelent, amely szűkebb és tágabb tapasztalaton, gyakorlaton alapulva alakult ki.*” (Sugárné, 1986, p. 19).

Eredményeink alapján játékos anyanyelvi fejlesztési feladatbank összeállítását javasoljuk, amit a 3-6 évesekkel foglalkozó pedagógusok használhatnak a mindennapokban, s amelyek az iskolába átlépve megkönnyíthetik az iskola által képviselt kommunikációs rendszerbe való bekapcsolódást.

Mesterséges intelligencia nyilatkozat

Kijelentem, hogy semmilyen MI-technológiával előállított tartalom nem került bemutatásra saját munkaként.

Köszönetnyilvánítás

A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (Utolsó látogatás: 2024.11.14.)
1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800084.tv> (Utolsó látogatás: 2024.11.14.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Utolsó látogatás: 2024.11.14.)
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó látogatás: 2024.11.14.)
- 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500105.kor> (Utolsó látogatás: 2024. 11. 21)
- Andrási, K., & Bíró, Z. (1978). Nyelv és hátrányos helyzet. *Korunk*, 10(1), 826–830.
- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Bernstein, B. (1971a). Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bernstein, B. (1971b). Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 14(11), 47–57.
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg, Cs. (Szerk.), *Iskola és társadalom I.* (pp. 131–150). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke,
- Cause, L. (2010). Bernstein's code theory and the educational researcher. *Asian Social Science*, 6(5), 3–9.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Dankó, E. (2000). Nyelvi – kommunikációs nevelés az óvodában. Okker kiadó.
- Darvas Horváth, K., Igaz, S., Gelgányiné Kósa, I., Hujber, T., Polyhosné Babáček, E., Somhegyi, Sz., & Tóth, J. (2015). *Óvodai hátránycsökkentés, eredményes iskolakezdés*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó.
- Havas, G. (2004). Halmazottan hátrányos gyermekek – és az óvoda. *Iskolakultúra*, 4(4), 3–16.

- Hawkins, P. (1977). Language and Social Class. *SET*, 77(1), 3–16.
- Hegedűs, R. (2019). Hátrányos helyzetű gyermekek az óvodában. In Pálfi, S. (Szerk.), *Koragyermekkorai nevelés, család és közösségek*. Didakt Kiadó. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógia Kar.
- Hugyec, E., & Krepsz, V. (2011). Szociolingvisztikai vizsgálat óvodások körében (esettanulmány). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 6(1), 59–72.
- Huszár, Á. (2015). *Nyelvi szocializáció és az iskola*. In Varga, A. (Szerk.), *Nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem.
- Jánk, I. (2018). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 27–47.
- Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafičová, H., & Dubayová, T. (2022). „Amit eddig nem is tudtam magamról.” Országos Transzitolokoztatási Egyesület.
- KSH (2024a). Az óvodások és nappali oktatásban résztvevők aránya vármegye és régió szerint [%] https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0033.html (Utolsó látogatás: 2024.11.14.)
- KSH (2024b). Óvodai nevelés https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0007.html (Utolsó látogatás: 2024.11.14.)
- KSH (2024c). Hátrányos helyzetű óvodások aránya <https://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/mo/oktat.html?mapid=ZOI017> (Utolsó látogatás: 2024.11.14.)
- Lawton, D. (1974). *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat kiadó.
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S., & Vargáné Nagy, A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio*, 15(3), 121–128.
- Pap, M., & Pléh, Cs. (1972). Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. (Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyerekek körében). *Szociológia*, 1(2), 201–234.
- Pékné Sinkó, Cs. (2022). A nyelvi képességek és a családi háttér kapcsolata. *Danubius Noster*, 10(4), 93–105. DOI: 10.55072/DN.2022.4.93
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Rétháti, Cs. (2021). Hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége. *Különleges Bánásmód*, 7(2), 77–88. DOI 10.18458/KB.2021.2.77
- Sugárné Kádár, J., & Reők, Gy. (1985). A szociokulturális hátrányos és az átlagos szociális helyzetű 4–6 éves gyermekek beszédképességének jellemzői. In Sugárné Kádár, J. (Szerk.), *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban Fejlődéslélektani tanulmányok*. Akadémiai Kiadó.
- Sugárné Kádár, J. (1986). *A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó.
- Szerepi, S. (2020). Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai. *Gyermeknevelés*, 8, 39–46. doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.39.46
- Török, B. (2015). *Változások az óvodarendszerben: Véleménykutatások eredményei, 2014/15*.
- Várnagy, E., & Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó.
- Wardhaugh, R. (1995). Bernstein és a „kódok”. In Wardhaugh, R. (Ed.), *Szociolingvisztika* (pp. 294–299). Osiris.