

Bíró Barbara¹ – Ceglédi Tímea²¹ Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary); MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar)² Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary); MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar)

Bernstein után két emberöltővel. A nyelvi kódok felülvizsgálata 21. századi óvodások körében

A nyelvi egyenlőtlenségek kiegyenlítése céljából Basil Bernstein azt szorgalmazta két emberöltővel ezelőtt, hogy vezessék be a kötelező óvodáztatást, s helyezzenek nagyobb hangsúlyt a nyelvi fejlesztésre.

A mai magyarországi óvodákban mindez adott – legalábbis jogszabályi szinten (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet).

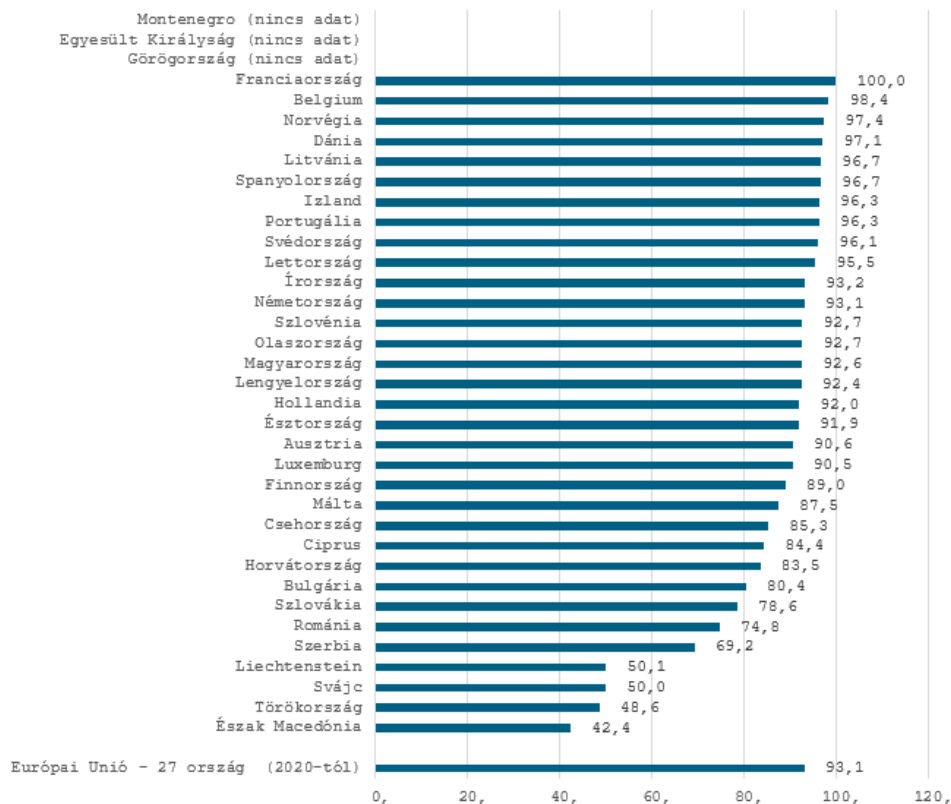
Mit tapasztalhatunk a gyakorlatban? A válaszhoz aktualizáltuk Bernstein elméletét és módszereit, alapozva az eredeti forrásokra, a követőkre, a kritikusokra és egy saját pilot vizsgálatra.

Bevezetés

Basil Bernstein kiemelte annak fontosságát a hátrányok csökkentése és a sikeresebb iskoláztatás érdekében, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek háromévesen elkezdjenek óvodába járni. Magyarországon 1970-ben az óvodáskorúak csupán 51%-a jelent meg az óvodában, 1999-ben ez az arány 92%-ra nőtt (Havas, 2004). A 2011. évi CXCV. törvényben megjelent, hogy a hároméves gyermeket kötelező óvodába járatni, aminek célja, hogy lehetőséget teremtsen az esélyegyenlőségre és a hátránycsökkentésre (Molnár és mtsai, 2015). A törvény által tehát a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei is meg kell, hogy jelenjenek háromévesen az óvodában. A jogszabály betartása érdekében is szigorú lépéseket tettek, amely európai összehasonlításban átlagos óvodáztatási arányokat eredményezett (1. ábra).

Bernstein másik javaslata volt a nyelvi fejlesztésre való kiemelt odafigyelés. A hatályban lévő Óvodai nevelés országos alapprogram (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet) erre is lehetőséget ad, hiszen általános feladatként jelöli ki többek között az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítását. Emellett kiemelt feladat az anyanyelv fejlesztése, a kommunikációs kedv fenntartása, a beszéd ösztönzése, a gyermek meghallgatása, a kérdéseire való válaszolás is.

Kutatásunk kérdése, hogy a jogszabályokban adott feltételek vajon valóban ahhoz vezettek-e, hogy a nyelvi hátrányok kiegyenlítődjenek. A nyelvi hátrányokról szóló hazai kutatások több évtizede visszatérően aláhúzzák a nyelvhasználat kulcsfontosságát az iskolai eredményesség egyenlőtlenségeiben (Andrási és Bíró, 1978; Bartha, 2015; Dankó, 2000; Derdák és Varga, 1996, 2003; Fehér, 2020; Jánk, 2019; Oláh Örsi, 2005; Pap és Pléh, 1972; Pékné, 2022; Réger, 2002; Rétháti, 2021; Sugárné, 1986; Sugárné



1. ábra. Résztétel a kisgyermekkorú nevelésben (3 éves és idősebb gyermekek, 2022)
(Forrás: saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján)

és Reök, 1985). A nyelvi hátrányokat vizsgálják – többek között – a nyelvi előítéletek, a nyelvi diszkrimináció, általában a két- vagy többnyelvűség vagy a roma tanulók esetlegesen eltérő anyanyelvének szempontjából is. A jelen tanulmány a nyelvi hátrányok egy lehetséges megközelítéséből, célzottan a nyelvi kódok elméletéből indul ki, nemcsak leporolva, de aktualizálva is Basil Bernstein sokat hivatkozott elméletét és módszereit. A korosztályt tekintve az iskolát megelőző évekre, az óvodára fókuszálunk, s a mai magyarországi óvodások nyelvhasználatát vesszük górcső alá. A hátrányokat ezúttal az eltérő hátrányokkal bíró települések mentén ragadjuk meg.

Bernstein elmélete

A nyelvhasználat, társadalmi helyzet, iskolai hátrány kérdéskörének és ezek kapcsolatának közismert kutatója Basil Bernstein, aki az 1950-es években megalkotta a nyelvi kódok elméletét (Bernstein, 1971a, 1971b, 1996). Bernstein a társadalmi egyenlőtlenség okait kereste az Egyesült Királyságban, ezért az '50-es években született munkái az akkori munkás- és a középosztály jellegéből indultak ki. A középosztály – Bernstein értelmezésében – szakképesítéssel vagy iskolai végzettséggel bíró, 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 (Bernstein, 1971a, 1971b, 1996; Giddens, 2008).

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 (Bernstein, 1996). Bernstein szerint a két-féle (nyílt, zárt szereprendszerű) családban szocializált gyermekek két különböző nyelvi kódot sajátítanak el. A korlátozott nyelvi kód az elmélet szerint a munkásosztálynál fordul elő (Andrási és Bíró, 1978; Bernstein, 1971a, 1971b; Bernstein, 1996; Hawkins, 1965; Hugyecz és Krepsz, 2011; Jánk, 2018; Jones, 2013; Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1972; Pékné, 2022; Réger, 2002; Rétháti, 2021; Sugárné, 1986; Várnagy és Várnagy, 2000). A mondatok leginkább rövidke, gyenge szerkezetűek, gyakran befejezetlenek, emiatt nehézséget okoz a pontos fogalmazás. Ugyanakkor a kötőszók használata is egyszerű (*és, mert, úgyhogy*), gyakran ismétlődnek, a határozó- és melléknévhasználat pedig merev és korlátozott (Bernstein, 1971a; Jones, 2013; Lawton, 1974). A személytelen névmásokat ritkán használják alanyként. A fent említett jellemzők miatt a korlátozott nyelvi kódot használó egyén kommunikációs eszközei nem teszik lehetővé az egyéni, kognitív és érzelmi válaszokat (Bernstein, 1971a; Lawton, 1974). A beszéd szituációhoz kötött, ami azt jelenti, hogy a beszélő a közös ismeretre támaszkodik, így beszéde nincs expliciten megfogalmazva, ezért egy kívülálló, aki nem ismeri a történetet, nehezen érti meg a mondanivalót (Bernstein, 1971a, 1971b; Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1974; Réger, 2002).

A középosztályhoz ezzel szemben a kidolgozott nyelvi kód társul a szakirodalom szerint (Andrási és Bíró, 1978; Bernstein, 1971a, 1971b; Bernstein, 1996; Hawkins, 1965; Hugyecz és Krepsz, 2011; Jánk, 2018; Jones, 2013; Lawton, 1974; Pap és Pléh, 1972; Pékné, 2022; Réger, 2002; Rétháti, 2021; Sugárné, 1986; Várnagy és Várnagy, 2000). Míg a korlátozott nyelv implicit jelentést 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 (Jones, 2013). Amennyiben a másik fél számára nem egyértelmű a mondanivaló, úgy kell megfogalmazni a mondatokat, 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 fog választani, míg a korlátozott kódot használóknál 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).

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 (Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977; Ivanson, 2018). Példaként a hadsereget vagy a házaspárokat említi, ahol nem szükséges a kidolgozott beszéd, hiszen úgymond fél szavakból is megértik egymást. Tehát van, amikor 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 azok számára, akik csak a korlátozott nyelvi kódot ismerik.

„Az iskola ugyanis par excellence az univerzalitásra, explicitiségre, a beszéd szituációtól független, önmagában megálló használatára épít.” (Pap és Pléh, 1972. 212.)

Bernstein szerint az egyenlőtlenségek kulcsa abban rejlik, hogy azok a gyermekek, akik csak a korlátozott nyelvi kódot sajátítják el, hátránnyal indulnak iskolai pályafutásukban (Jones, 2013). Egy olyan társadalmi struktúrában, amely nem járul hozzá a „másfajta” beszédhez, a gyermek elmaradhatatlan hátránnyal találja szemben magát a tanulási helyzetben, az iskolában (Lawton, 1974). A korlátozott nyelvi kódot használók tehát hátrányba kerülnek, sőt eleve hátrányból indulnak az iskolában, ugyanis az intézmény elsősorban a kidolgozott kódra épít (Ivinson, 2018), ezáltal a középosztálybeli gyermekek sikeresek lehetnek (Jones, 2013).

„A munkásosztálybeli gyermekek közössége és az iskola között kulturális szakadék van. A szakadék két gyökeresen eltérő kommunikációs rendszer következménye.” (Bernstein, 1996. 131.)

A jelen kutatásban nem volt módunk kitérni a családi szereprendszerek különbségeinek vizsgálatára.

Bár egy széleskörűen elfogadott, nemzetközileg elismert elméletről van szó, több kutató fogalmazott meg kritikát Bernstein elméletével és kutatásaival kapcsolatban. A kritikák tárgyát képezte – többek között – a fogalmak (pl. osztályok) tisztázatlansága, homályossága vagy rossz definíciója (Bíró és Ceglédi, 2023; Huszár, 2015; Jánk, 2018; Lawton, 1974; Wardhaugh, 1995; Réger, 2002), az adatbázis szűkkörűsége (Jánk, 2018; Réger, 2002), a kutatás elméleti hiányosságai és módszertani kivitelezése (pl. a mesterséges adatfeldolgozási helyzet torzító hatása), illetve a kutatás gyakorlati hasznosíthatósága is (Bíró és Ceglédi, 2023; Cause, 2010; Hawkins, 1977; Jánk, 2018; Réger, 2002; Sugárné és Reök, 1985). A követők későbbi elemzéseit tételesen cáfolták a kritikákat (Bíró és Ceglédi, 2023; Cause, 2010), és igazolták az elmélet érvényességét (Cause, 2010; Magnússon és Mtsai, 2025; Rétháti, 2021). Bernstein írásait számos országban hivatkozzák, és az iskolák munkáját közvetlenül is segíti, hogy az osztálytermi folyamatok megértéséhez kínál gyakorlati fogódzót (Cause, 2010). A követők és a kritikák tapasztalatait beépítettük vizsgálatunk előkészítésébe és elemzésébe (pl. a vizsgálati szituáció hatásait mérséklő feladatösszeállítás, a mérés dichotomizált jellegét feloldó skálázás, szakítás a munkás- és középosztály szerinti besorolással stb.).

Tanulmányunkban – reagálva a munkás- és a középosztály terminusokat ért kritikákra – a hátrányos helyzet fogalmát részestjük előnyben, amelyet mind jogszabályi, mind pedig pedagógiai értelemben is szokás értelmezni (Kovács és Mtsai, 2022; Rétháti, 2021; Szepi, 2020). Pedagógiai szempontból a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek egy tanulónak az iskolai előrehaladás szempontjából (Fejes, 2006; Rétháti, 2021). A körülmények több tényezőből állnak, mint például a szülők alacsony iskolai végzettsége, a család jellemzői (eltartottak magas száma, a család nagysága, a család hiánya), alacsony jövedelem, a környezet devianciája, települési hátrányok. A jelen tanulmányban ez utóbbira fókuszálunk.

A családi vagy szociokulturális háttér hatását az iskolai sikerekre/kudarckokra már a hetvenes években bizonyították, ahol a település is mindig hangsúlyt kapott (Fejes, 2006; Kozma, 1975). 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.” (Ceglédi, 2018. 18.)

A Várnagy és Várnagy (2000) szerzőpáros szerint 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 és Várnagy, 2000. 8.)

A szerzőpáros négy különböző súlyosságú hátrányos helyzetet mutat be könyvében – kitérve mindegyik tüneteire, okaira és megoldásaira. 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 és 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.

Kutatási kérdés és hipotézis

Kutatási kérdésünk, hogy megjelennek-e nyelvi különbségek az eltérő hátrányokkal bíró településen élő óvodások között. Bernstein munkáira alapozva azt feltételezzük, hogy az említett kötelező óvodáztatás bevezetése, az Óvodai nevelés országos alapprogramjának betartása által kiegyenlítődtek a nyelvi különbségek a hátrányos, a kevésbé hátrányos és a nem hátrányos helyzetű településen élő óvodások között.

Adatok és módszer

Mintaválasztás

A 2023/2024-es tanévben 323 526 óvodás kezdte meg az óvodai nevelést az országban, akik közül 15 079 hátrányos helyzetű (a halmozottan hátrányos helyzetűeken kívül) (KSH, 2024a, 2024b). Kutatásunk terepe Hajdú-Bihar vármegye volt, ahol 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.

Mivel a gyermekek egyéni társadalmi háttérére vonatkozó adatok szenzitívek, s az óvodások listája nem volt elérhető számunkra, így szakértői mintavételt alkalmaztunk, és nem gyűjtöttünk egyéni szintű adatokat az alanyok családi háttéréről (Csíkos, 2020). Eltérő hátrányokkal bíró települések óvodáit látogattuk meg, ahol az óvodapedagógusok segítettek a megfelelő életkorú gyermekkel elvégezni vizsgálatainkat. A lakóhely – bár csak egyetlen mutatója a társadalmi háttérnek – az egyik legmeghatározóbb tényező, s a fent bemutatott hátrányos helyzetre vonatkozó kutatásokban kiemelt szerepet kapott (Oláh Örsi, 2005; Pap és Pléh, 1972; Réger, 2002). A szakértői mintavétel alapjául két szempont szolgált. Egyrészt a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról. E besorolás feltételrendszere alapján tekintettük át Hajdú-Bihar vármegye településeinek listáját. A második szempont szerint a KSH adatai alapján hátrányos helyzetű óvodások arányát néztük meg a településekre fókuszálva.

Mindezek alapján három települést választottunk ki: (1) egy társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett, jelentős munkanélküliséggel sújtott települést, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 80,1% fölött van (továbbiakban HH – hátrányos helyzetű); (2) egy társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett települést, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 20,1–65,0% között helyezkedik el (továbbiakban KHH – kevésbé hátrányos helyzetű); (3) s egy nem kedvezményezett települést, ahol a hátrányos helyzetű óvodások aránya 0,0–5,0% között van (továbbiakban NHH – nem hátrányos helyzetű).

A kiválasztott települések egy-egy óvodájában végeztük el a kutatást. Mindhárom kiválasztott intézmény állami fenntartású volt. Az óvodapedagógusokkal készített strukturált interjúk segítségével tovább árnyaltuk a különböző óvodák szülői hátterét. A HH településen nyolc vagy tíz osztályos iskolai végzettség a jellemző a szülők körében:

„Olyan nagyon túliskolázottak nincsenek, max. egy szakmunkásképző, de az inkább 10%-nak van meg.” (HH településen dolgozó óvodapedagógus)

Itt sokan dolgoznak közmunkásként, illetve többen vállalnak napszámot, alkalmi munkát. A KHH 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)

Az NHH település óvodájában 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.

Nagycsoportos óvodásokat vizsgáltunk, hiszen ők közvetlenül az iskola megkezdése előtt álltak, és szeretnénk volna megnézni, hogy az óvodában töltött legalább három év után milyen nyelvi alappal kezdik meg iskolai tanulmányaikat. A vizsgálatot a 2023–2024-es tanév második felében készítettük el 39 gyermekkel (12 HH; 12 KHH; 15 NHH). Az elemzésbe bevont alanyok között az óvónők rendelkezésére álló ismeretek alapján nem szerepelt diagnosztizált nyelvfejlődési zavarral küzdő gyermek. (Egy nagyothalló és egy autista tüneteket produkáló gyermek járt a csoportokba, akikkel elkészült az adatfelvétel, hogy részesei lehessenek a „játékos beszélgetés” közös élményének, de ezek a szövegek nem kerültek be az elemzésbe.) Mivel nagycsoportos óvodásokat választottunk, így nagyrészt hatévesek vettek részt a vizsgálatban (három gyermek volt ötéves, akik közül kettő került bele a vizsgálatba). A felmérés előtt kilenc fő hátrányos helyzetű településen élő óvodással pilot kutatást végeztünk a feladatok pontosítása érdekében, ők viszont nem kerültek bele a kutatásba.

Kutatásunk limitációja, hogy bár közel negyven gyermekkel végeztük el az adatfelvételt, a nem valószínűségi mintavétel miatt eredményeink korlátozottan általánosíthatóak (Babbie, 2001). További korlát, hogy nem állt módunkban az óvodások társadalmi hátterét és a családi szereprendszereket egyéni szinten vizsgálni. A kutatás a települési egyenlőtlenségekből indult ki. Ugyanakkor e limitációk mellett is hiánypótló betekintést nyújtunk korunk óvodásainak nyelvhasználatába és annak településszintű társadalmi törésvonalaiiba. 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.

Az adatfelvétel

A fent említett települések óvodáiban kerestük fel az óvodásokat, akik beszédét három feladattal néztük meg strukturált interjú kíséretében. A feladatok sokszínűségének alkalmazásával azt a Bernstein-kritikát kívántuk kiküszöbölni, amely a vizsgálati szituáció egyoldalúságára, merevségére vonatkozott (Réger, 2002).

1. Az első feladat esetén egy kérdés válaszára voltunk kíváncsiak: Mit csináltál tegnap délután? Pap és Pléh (1972) tanulmányukban a vasárnapra kérdeztek rá, mi viszont, figyelembe véve a korosztályt, egy frissebb élmény elmesélését szerettük volna meghallgatni.
2. 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 és Pléh, 1972. 213.).
3. A harmadik és egyben a fő teszt a képleolvasás, a képek elmesélése volt. Hawkins (1977) írásában 300 gyermek beszédének vizsgálatát említi három különböző képkártyasorozattal. Bernstein (1971b) 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. 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 kéri / és jön ki / és kiabál velük mert betörték / elszaladnak / és akkor kinéz és lehordja őket.” (Bernstein, 1971b. 50.) Mindezek alapján megalkottuk a szakirodalomban megismert képsorozatot saját rajz és színezés segítségével, és ezeket mutattuk meg a kiválasztott gyermekeknek (1. sz. melléklet).

A képleolvasás vizsgálati dimenziói

Kutatásunk során Bernstein elméletét 21. századi magyarországi óvodások beszédén teszteltük. Három feladattal elemeztük a nagycsoportos óvodások beszédét, amelyeknél dimenziókat, illetve hozzájuk rendelt mutatókat határoztunk meg, melynek során figyelembe vettük a Bernstein által alkotott korlátozott és kidolgozott kód jellemzőit (1. táblázat).

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
Jellemzők	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 mellékevek száma
	Változatos kötőszóhasználat	Gyakran ismétlődő kötőszóhasználat

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

A jelen tanulmány a képleolvasás feladat elemzését és eredményeit mutatja be. Mivel Bernstein (1971a; 1971b) is megemlíttette 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 (2. ábra).

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”

2. ábra. Bernstein példái a képleolvasás során (Bernstein, 1971b)

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, mellékevek 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 Bernstein két példájára (2. táblázat).

Első dimenzió a szituációhoz kötöttség, amelyet két mutató szerint vizsgáltunk. Először a nem említett szereplők (Pap és 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 mutatónknál 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 szófaj, melynek mutatója 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.

A harmadik dimenziónál a mondatok felépítését elemeztük, a mondatrészek változatosságát, vagyis azt, hogy az alanyaink milyen mértékben használtak bővített és tömondatokat. Tanulmányoztuk továbbá a beszéd töredékességét és/vagy összefüggését is.

2. táblázat. A képleolvasás elemzésének dimenziói és mutatói

	dimenzió	mutató	attribútumok
Képleolvasás	1. Szituációhoz kötöttség	– hiányzó szereplők	darabszám
		– helyhatározók (itt, ott), amik a főnevet helyettesítik	darabszám
		– névmások	
	2. Nyelvi jellemzők	– igék száma	darabszám
		– főnevek száma	darabszám
		– melléknevek száma	darabszám
		– kötőszók	fajták
	3. Mondat szintaktikai felépítése	– bővített mondatok	$A + \dot{A} + T + J + H$
		– tömondatok	$A + \dot{A}$
		– töredékesség	– összefüggő beszéd – töredékes (kérdések által) – kevert

Forrás: saját szerkesztés

A képleolvasás pontozása

A pontozási rendszerrel a túlságosan dichotomizált kategóriákra vonatkozó Bernsteinkritikát 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.

1. skála – Szituációtól függés: Pap és Pléh (1972)

Teljes mértékben a szituációtól függ:	Részben 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 <i>fiúk</i>, mert cselekvések vannak – a <i>néni</i> hiánya nem számít, mert nincsenek a jelenlétére utaló igék: kinézett – de ki?	– megjelentek a szereplők – előfordul a helyhatározók használata	– cselekvésekhez tartozik egy alany – nincsenek helyhatározók/névmások
1 pont	2 pont	3 pont	4 pont

Forrás: saját szerkesztés a szakirodalom segítségével (Bernstein, 1971b; Hawkins, 1977; Pap és Pléh, 1972)

2. skála – Szófajok: Főnév-ige kapcsolat. „Amint láttuk, az 1. mintában – gyermekük egyéves kora körül – az iskolázatlan anyák jóval kevesebb főnevet használtak, mint az iskolázottak.”
(Réger, 2002. 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	– kiegyenlített 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)

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

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

Nem használ / <i>utáná-</i> val köti össze	Mellérendelt – kapcsolatos <i>és, oszt, meg</i>	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)

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

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)

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 képleolvasás feladatnál elemeztük a szituációhoz kötöttséget, a főnév-ige kapcsolatot, a melléknevek használatát, a kötőszók formáit és a mondatok felépítését.

A szituációtól függést a megemlített szereplők és a szituációra hagyatkozó szavak mentén vizsgáltuk. A szereplők említésénél (*gyerekek, bácsi, néni* és ezek szinonimái) nem fedezhetők fel jelentős különbségek. Egységesen, mindhárom településen jellemző volt a *néni* (*mama, asszony* stb.) kihagyása, meg nem említése (10-en mondták), ellenében a *bácsi* (*papa, öregember* stb.) népszerűségével, aki a legtöbbet említett szereplő volt (33 fő nevezte meg). Érdekesnek véltük, hogy bár a labdázó fiúkat lehet felfedezni a legtöbbször a képeken, ők vannak a legtöbbben, 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 tudunk alakítani (1. skála). Legtöbbször 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), megjelennek az *itt, ott* helyhatározók. A 4 pontot érő helyre csupán öt gyermek beszéde került, ebből három KHH és kettő NHH településen él. A HH település óvodásai többségében az 1 és a 2 pontot érő skálafokon helyezkednek el.

A szituációtól függés után a szófajokra tértünk át. Először a főnév-ige kapcsolatát elemeztük, vagyis, hogy milyen mértékben használják a gyermekek az igét a főnevek számához képest. Felállítottunk egy háromfokú skálát (2. 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 meeg 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 igét használva mesélte el a történetet. Az HH8-as számú óvodás beszéde már érthetőbb az előzőnél, de a kevés főnév miatt (is) nem derülnek ki a pontos részletek, ki mit csinál. Az utolsó (HH10) gyermek 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 gyermeken kívül mindenki a 3 pontot érő skálához került.

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 kivételével 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 gyereknél 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 (4. 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).

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

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.”

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 – összefüggő – önálló és összefüggő – bővített – fokozatokat, amelyekhez a tömondatok és a bővítmények számát rendeltük. Kutatásunkban 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 tartoznak az összefüggő, egybővítményes 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 értek (4 pont). Az eredmények alapján szembejövő, hogy 4 pontos értéket csak a KHH és NHH települések gyermekei szereztek, míg a HH település óvodásai a második és harmadik skálafokot érték el. 1 pontot három gyermek szerzett, kettő a HH, egy pedig a KHH csoportból. Az NHH település óvodájába járó gyermekek több mint fele (9 fő) a hármas fokot érte el, vagyis önállóan, összefüggő beszédben használt két bővítményt.

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

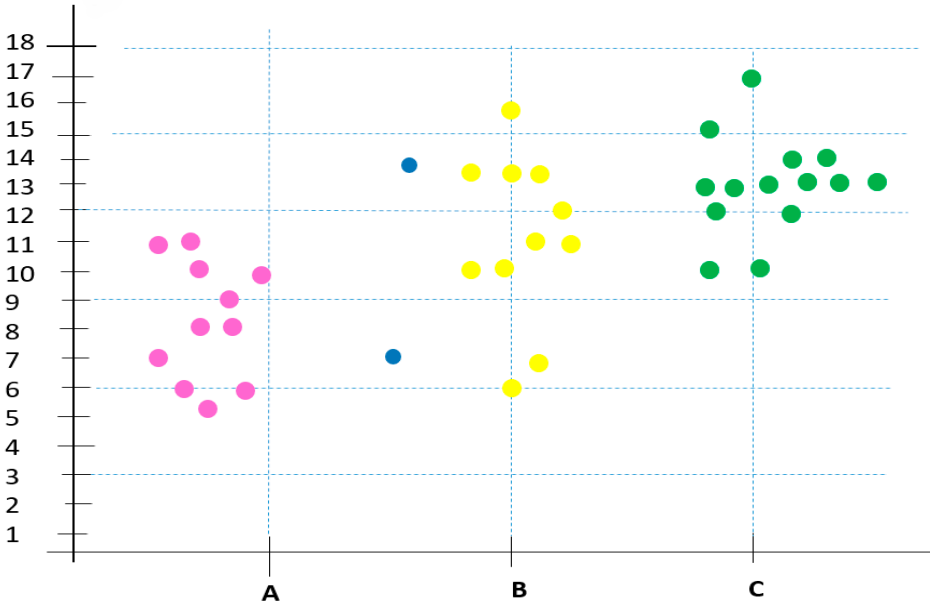
A képleolvasás feladatnál összesen 18 pontot lehetett szerezni. Elemeztük Bernstein példáit is, amelyekre többször hivatkoztunk dolgozatunkban. A példák eredményeit, elért pontjait szintén elhelyeztük az ábrán négyzettel (3. ábra). Bernstein középosztálybeli gyermek példája 14 pontot, munkásosztálybeli gyermek példája 7 pontot ért el.

Hipotézisünket, miszerint az említett kötelező óvodáztatásra vonatkozó szabályozások bevezetése, valamint az Óvodai nevelés országos alapprogram betartása által kiegyenlítődtek a nyelvi különbségek a lakóhely hátrányai mentén, elvetjük.

Az 1. ábrán két jól elkülöníthető csoportba helyezkednek el a HH (baloldali) és az NHH (jobboldali) 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 átlagának különbsége hasonlóságot mutat a több mint ötven éve magyarázatként szolgáló két példával.



3. ábra. A képleolvasás feladat összesített pontszámai településtípusonként – minden pont egy gyermek (Forrás: saját szerkesztés. Bal oldali – HH; Középső – KHH; Jobb oldali – NHH; Négyzet – Bernstein két példája)

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. Az 1. ábrán két jól elkülöníthető csoportba helyezkednek el a HH (baloldali) és az NHH (jobb oldali) 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 átlagának különbsége hasonlóságot mutat a több mint ötven éve magyarazatként szolgáló két példával. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk azt a korlátot a két kutatás párhuzamba vonásakor, hogy két eltérő korban és társadalmi rendszerben vizsgáltunk. 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.

Összefoglalás, következtetések

Kutatásunkban a lakóhely hátrányai mentén tapasztalható különbségeket elemeztük a nyelvi kódokban nagycsoportos óvodások körében. Célunk volt megvizsgálni, hogy ki tudják-e egyenlíteni a lakóhely hátrányai okozta nyelvi kódbeli 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: egy hátrányos helyzetű (HH), egy kevésbé hátrányos helyzetű (KHH) és egy nem hátrányos helyzetű (NHH) településen. Három játékos feladat segítségével vizsgáltuk az óvodások beszédét, összesen 39 fő körében. Mindegyik feladatot a nyelvi kódok elmélete alapján meghatározott dimenziók és mutatók segítségével alakítottuk ki és elemeztük, majd több skálarendszert alkotva pontokat rendeltünk a gyermekek beszédéhez. A feladatok közül a képleolvasás eredményeit mutattuk be a jelen tanulmányunkban. A mérőeszközök, dimenziók, mutatók és skálák kialakítását alapos és körültekintő munka előzte meg, amelynek során adaptáltuk Bernstein, valamint követői és kritikusi 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 munka- és középosztály szerinti besorolással stb.).

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 görcső 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 még mindig jelentős különbségek fedezhetők fel a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű településen élő óvodások között a nyelvi kódok tekintetében. 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. Ez alapján elmondhatjuk, hogy továbbra is jelentős különbségek vannak a három vizsgált óvodás csoport között a nyelvhasználatban az eltérő hátrányokkal bíró településeken.

Eredményeink összességében alátámasztják, hogy Bernstein 1950-es években megalkotott elmélete a kiválasztott óvodákban a mai napig érvényes. Sem a kötelező óvodáztatás, sem pedig az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* leírt, beszéddel kapcsolatos elvárások, sem az óvodában történő tevékenységek nem tudják a nyelvi különbségeket kiegyenlíteni. A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy növelni szükséges az óvodai anyanyelvi fejlesztés hatékonyságát.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar) hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az elemzés a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, továbbá 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

2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Utolsó letöltés: 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 letöltés: 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.
- Bartha, Cs. (2015). Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In Antalné Szabó, Á. & Major, É. (szerk.), *Szakképzési körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 28–46.
- 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. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke*. 131–150.
- Bíró, B. & Ceglédi, T. (2023). A mesélőszék mint a kidolgozott nyelvi kódot fejlesztő eszköz a Step by Step alternatív oktatásban. *Különleges Bánásmód*, 9(2), 83–97. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.2.83>
- Cause, L. (2010). Bernstein's code theory and the educational researcher. *Asian Social Science*, 6(5), 3–9.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszék. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Csikós, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó. 31–36.
- Dankó, E. (2000). *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Okker Kiadó.
- Darvas Horváth, K., Igaz, S., Gelgáyniné Kósa, I., Hujber, T., Polyhosné Babáček, E., Somhegyi, Sz. & Tóth, J. (2015). *Óvodai hátránycsökkentés, eredményes iskolakezdés*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Derdák, T. & Varga, A. (1996). Az iskola nyelvezete – Idegen nyelv. *Regio: Kisebbség, Politika, Társadalom*, 7(2), 150–176.
- Derdák, T. & Varga, A. (2003). A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, 23(1), 131–150.
- Eurostat (2022). *Participation in early childhood education by sex (children aged 3 and over)*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_31/default/table?lang=en&category=t_educ.t_educ_part Utolsó letöltés: 2025. 01. 17.
- Fehér, K. (2020). Status-based preference of varieties in bidialectal kindergartners: An experimental study. *Argumentum*, 16(1), 147–172. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2020/10>
- Fejes, J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7–8), 17–26.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó.
- Havas, G. (2004). Halmozottan hátrányos gyermekek – és az óvoda. *Iskolakultúra*, 4(4), 3–16.
- Hawkins, P. (1977). Language and Social Class. *SET*, 77(1), 3–16.
- 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.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem.
- Ivinson, G. (2018). Re-imagining Bernstein's restricted codes. *European Educational Research Journal*, 17(4), 539–554. <https://doi.org/10.1177/1474904117745274>
- Jánk, I. (2018). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 27–47.
- Jánk, I. (2019). *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Jones, P. E. (2013). Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education*, 27(2), 161–179.
- Kovács, E., Ceglédi, T., Bordás, A., Berei, E. B., Hafíčová, H. & Dubayová, T. (2022). „Amit eddig nem is tudtam magamról.” Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület.

- KSH (2024a). *Az óvodások és nappali oktatásban résztvevők aránya vármegye és régió szerint [%]*. KSH. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0033.html Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- KSH (2024b). *Óvodai nevelés*. KSH. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0007.html Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- KSH (2024c). *Hátrányos helyzetű óvodások aránya*. <https://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/mo/oktat.htm-l?mapid=ZOI017> Utolsó letöltés: 2024. 11. 14.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó.
- Lawton, D. (1974). *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat Kiadó.
- Magnússon, Ó. Ö., Ragnarsdóttir, G., Reiss, M. J. & Björnsdóttir, A. (2025). A place for Basil Bernstein in the field: How applicable is Basil Bernstein's theory of codes and social groups as a way of understanding educational inequity in upper secondary education in Iceland during the first year of the COVID-19 pandemic? *European Educational Research Journal*, 24(3), 282–301. <https://doi.org/10.1177/14749041241235974>
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S. & Vargáné Nagy, A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio*, 15(3), 121–128.
- Oláh Örsi, T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 45–58.
- Pap, M. & Pléh, Cs. (1972). Nyelvhazsználat és társadalmi helyzet. (Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyerekek körében). *Szociológia*, 1(2), 201–234.
- Pékne Sinkó, Cs. (2022). A nyelvi képességek és a családi háttér kapcsolata. *Danubius Noster*, 10(4), 93–105. DOI: [10.55072/DN.2022.4.93](https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.93)
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Rétháti, Cs. (2021). Hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége. *Különleges Bánásmód*, 7(2), 77–88. DOI [10.18458/KB.2021.2.77](https://doi.org/10.18458/KB.2021.2.77)
- Sugárné Kádár, J. & Reök, Gy. (1985). A szociokulturális hátrányos és az átlagos szociális helyzetű 4-6 éves gyermekek beszédkészségének 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
- Várnagy, E. & Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó.
- Wardhaugh, R. (1995). Bernstein és a „kódok”. In Wardhaugh, R. (szerk.), *Szociolingvisztika*. Osiris. 294–299.

Absztrakt

Kutatásunkban nagycsoportos óvodások beszédének elemzésére vállalkoztunk Basil Bernstein nyelvi kódok elméletének aktualizálásával. Célunk volt megvizsgálni, hogy a kötelező óvodáztatás, az Óvodai nevelés országos alapprogramjában leírt beszédre irányuló óvodai tevékenységek előírása (amelyek megfelelnek a Bernstein által megfogalmazott megoldási javaslatoknak) kiegyenlíti-e a lakóhely hátrányai mentén megfigyelhető nyelvi kódok különbségeit a két emberöltővel Bernstein elméletének születése után élő óvodások körében. A lakóhelyi hátrányok megragadásához a 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet szerinti településkategóriák és a hátrányos helyzetű óvodások arányára vonatkozó KSH-adatok segítségével három terepen végeztünk adatfelvételt: egy hátrányos helyzetű (HH), egy kevésbé hátrányos helyzetű (KHH) és egy nem hátrányos helyzetű (NHH) településen (N = 39). Három játékos feladat segítségével vizsgáltuk az óvodások beszédét, amelyeket a Bernstein, valamint követői és kritikusai tollából született szakirodalom felülvizsgálata és egy saját pilot kutatás révén meghatározott dimenziók, mutatók és skálák segítségével elemeztünk. Elemzésünk során a HH településen élők alulmaradását tapasztalhattuk több skála esetében, hol látványosan (melléknévek, szószám, mondat összefüggés az első feladatnál, főnév-ige kapcsolat), hol pedig csak kisebb mértékben (kötszók, bővített mondatok, személyes névmások használat). Eredményeink összességében alátámasztják, hogy a több évtizede alkotott elmélet megállapítása a mai napig érvényes: az eltérő hátrányokkal bíró településeken továbbra is különbségek tapasztalhatók a nyelvi kódokban. A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy növelni szükséges az óvodai nyelvi fejlesztés hatékonyságát.

Kulcsszavak: nyelvi kódok, nyelvi hátrány, lakóhelyi hátrányok, társadalmi egyenlőtlenség, iskolakezdés