

BERTA JULIANNA

végzős egyetemi hallgató

SZTE Bölcsészettudományi Kar

Szeged

## A roma tanulók írásbeli szövegalkotási képességének mérése

Ez a munkám egyetemi szakdolgozatom rövidített változata. (Az elkészítésben és megjelentetésben nyújtott segítséget köszönöm tanárainknak, Zs. Sejtes Györgyinek, valamint B. Fejes Katalinnak.)

Szakdolgozatomban a roma tanulók írásbeli szövegalkotási képességét vizsgáltam, amit azért tartok fontosnak, mert mind az iskolai előmenetelben, mind pedig a későbbiekben az írásbeli szövegalkotási képességnek nagy jelentősége van. Ezen képesség hiányában a tanulók nem; vagy csak nagy nehézségek árán képesek boldogulni. Szükségesnek tartom a tanulók nyelvhasználatának feltérképezését, hiszen a pedagógusnak a tanítás megkezdése előtt tisztában kell lennie azzal, hogy diákjai milyen mértékben képesek használni azt a nyelvet, melyen a tanítás történik. A roma tanulók szövegalkotási képességének felmérésére azért van nagy szükség, mert jelentős lélekszámú kisebbségről van szó, akik részt vesznek a magyar közoktatásban, ezért minden pedagógusnak fontos tisztában lennie azzal, hogy mi jellemző a roma közösség gyermekeinek nyelvhasználatára.

Szakdolgozatom elején a Magyarországon élő roma kisebbség lélekszámát vizsgáltam, a Központi Statisztikai Hivatal 2001-es adatai alapján: a népszámlálási adatok szerint 2001-ben 205 720 fő vallotta magát valamely roma csoporthoz tartozónak<sup>1</sup>, és 48 438-an vallották valamely cigány nyelvet anyanyelvüknek<sup>2</sup>, melyből 14 233 fő 14 év alatti gyermek<sup>3</sup>, tehát alapfokú oktatásban részesül.

A roma népesség nyelvének és nyelvi szocializációjának vizsgálatához Bíró Boglárka, Erdős Kamill, Charles Ferguson, Pálmainé Orsós Anna, Réger Zita, valamint Torgyik Judit munkáit használtam föl.

Jelenleg a Magyarországon élő roma kisebbséget nyelvhasználatuk alapján három csoportba sorolhatjuk (Bíró Boglárka, 2006 és Erdős Kamill, 1989). Az első csoportot alkotják a csak magyar nyelven beszélő romungrók, a másodikat a magyar és oláh cigány nyelven beszélő oláh cigányok, a harmadikat pedig a magyar és beás nyelven beszélő beások. Az utóbbi két csoportra diglosszia jellemző (Pálmainé, 2006), tehát a két nyelvet, melyet ismernek és használnak, egymástól jól elkülöníthető szituációkban alkalmazzák. Cigányul az informális, magyarul pedig a formális környezetükben beszélnek. Mindebből következik, hogy azok a gyerekek, akikre a diglosszia jellemző, iskoláskoruk előtt lényegében csak cigányul kommunikálnak.

A nyelvelsajátítás a szocializációs folyamat része. A nyelv egyben eszköze és célja is a szocializációnak. Réger Zita (2002) munkájából kiderül, hogy két egymástól jól elkülönülő kommunikációtípus létezik, a helyzetközpontú és a gyermekközpontú. Míg az elsőben a gyermektől várják, hogy igazodjon a beszédhelyzethez, az utóbbiban a helyzetet igazítják a gyermek képességeihez. A roma gyerekek nyelvi szocializációjára a gyermekközpontúság jellemző,

---

<sup>1</sup> Központi Statisztikai Hivatal 2001. évi népszámlálás 24. A Magyarországon bejegyzett kisebbségek adatai. Budapest, 2004. 8.

<sup>2</sup> Uo. 34.

<sup>3</sup> Uo. 13.

bár ennek látszólag ellentmond az a tény, hogy a roma gyerekeket már nagyon korai életkorukban megismertetik olyan beszédműfajokkal, mely a felnőttek beszédére jellemző, például: mese, történetek a régmúlt időkről, vicc. A gyerekek a mesének lehetnek hallgatói, de egyes esetekben ők maguk válnak a főszereplőivé. Mindemellett a roma gyerekek nyelvi szocializációjára jellemző, hogy a gondozó párbeszédet improvizál a gyermekkel, valamint gyakran tesznek fel nekik tesztkérdéseket. A tesztkérdések jelentősége a legtöbb társadalomban megszűnik, amikor a gyermek idősebb lesz, de a cigány közösségekben felnőtteknek is tesznek fel tesztkérdéseket.

A nyelvi szocializációhoz az írásbeliséggel való megismerkedés is hozzátartozik (Torgyik, 2005), a roma gyermekek azonban a nyelv írott változatával kevésbé kerülnek kapcsolatba, hiszen közösségeikből az írott kultúra lényegében hiányzik. Csak az utóbbi évtizedben kezdtek el azzal foglalkozni, hogy meséiket lejegyezzék.

Mint ahogyan a fentiekből is kiderült, az írásbeli szövegalkotási képességnek az iskolai előmenetelben és a későbbiekben is nagy jelentősége van. Az írásbeli és a szóbeli szövegalkotási képesség egymással szorosan összefügg, kölcsönösen hatnak egymásra. A szóbeli szövegalkotás szabályai megengedik a lazább szerkesztésmódot, az írásbelire azonban a kötöttség jellemző. Az írásbeli szövegalkotáshoz szüksége van a tanulónak a helyesírási és grammatikai szabályok ismeretére is. Ezen képességek fejlesztése nem csupán a magyar nyelv és irodalom tantárgyak feladata, hanem az összes többié is. (Nemzeti Alaptanterv, 2007)

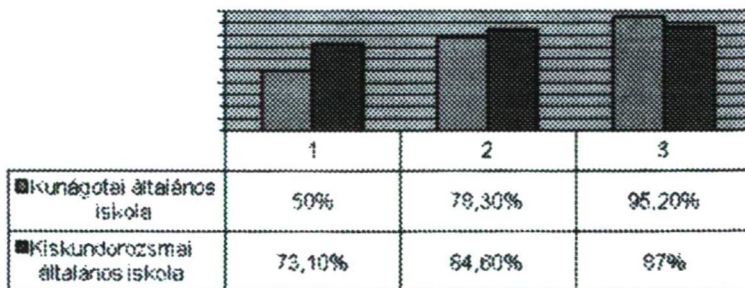
Dolgozatomban négy feladatból álló írásbeli szövegalkotási tesztlapot tölttettem ki két általános iskola tanulóival, összesen 202 nyolc-tíz év közötti diákkal. Azért ezt a korosztályt választottam, mert elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a gyerekek milyen képességekkel érkeznek az iskolába, és hogy a roma és nem roma tanulók között az írásbeli szövegalkotási képesség területén van-e különbség.

A két iskola tanulóinak megoszlásában nagy volt a különbség, hiszen a kunágotai általános iskolába járó nyolc-tíz éves tanulók 24%-a roma származású, míg a kiskundorozsmai járóknak 11 %-a.

A feladatlap első feladatában 4-6 mondatból álló történetet kellett írniuk egy általuk választott képsorról. A tanulóknak három darab három képből álló képsorból kellett választaniuk. (Ez a feladattípus igen kedvelt vizsgálati eljárás, vö. például B. Fejes, 1981). A második feladat négy részfeladatra tagolódott. A gyerekeknek az volt a feladatuk, hogy két mondatot kapcsoljanak össze egyé, mégpedig úgy, hogy három megadott kötőszó közül kiválasztják a megfelelőt, és elkerülik a felesleges szóismétlést. A harmadik feladatban három mondatot kellett értelemszerűen folytatniuk a tanulóknak. A negyedikben pedig mondatokat kellett sorba rendezniük. A feladatokban közös, hogy nagy hangsúly van az ok-okozati kapcsolatok meglátásán.

A feladatok megoldási arányát tekintve, ahogyan az a lenti grafikonról is leolvasható, kezdetben nagy különbség volt a két iskola tanulóinak között.

#### A feladatok megoldási aránya a kunágotai és a kiskundorozsmai iskolában



Az eredményekről beszélgettem az iskolaigazgatóval és a község foglalkoztatást szervező menedzserével. Mindketten azon a véleményen voltak: a javulás hátterében az állhat, hogy a tanulók motiváltak voltak arra, hogy jól teljesítsenek az iskolában, a pedagógusok pedig szakmailag felkészülten foglalkoznak velük.

Ezekből az eredményekből azonban még nem derül ki, hogy a roma tanulók hogyan teljesítettek. Ha ezt külön vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy Kiskundorozsmán a nem roma tanulók 88%-a oldotta meg a feladatokat, a roma tanulónak csupán a 40%-a. Kunágótán viszont ez az arány 71% és 75%. Az eredmények hátterében jelentős szerepe van annak, hogy a kunágótai általános iskolába járó roma tanulók romungrók, a kiskundorozsmaiak pedig oláh cigányok. Tehát a kunágótai gyerekek csak magyarul beszélnek, a kiskundorozsmaiak pedig iskolába kerülésük előtt többnyire csak cigányul.

Az első feladatban tehát egy 4-6 mondatból álló szöveget kellett alkotniuk a tanulónak. A feladatot a tanulók 22%-ánál nem tudtam értékelni, mert vagy nem készítette el, vagy nem egyetlen kiválasztott képsorról írt, vagy olvashatatlan volt a tanuló írása. A feladat nagyobb arányban volt értékelhetetlen a roma tanulók körében, mint a nem romákéban, és a romák közül is az oláh cigány származásúak teljesítettek gyengébben.

A feladat értékelése során megnéztem, hogy a tanulók képesek voltak-e az összefüggések meglátására, élményszerűen fogalmaztak-e, az egy-egy tanuló által alkotott mondatok számát, a mondatok logikai felépítését, modalitását és szerkezetét.

a) Az összefüggések meglátására a tanulók 90%-a képes volt.

b) Az élményszerűség betartására a roma származású tanulók jobban ügyeltek, mint a nem romák.

c) A mondatok számát tekintve az összehasonlításból kiderült, hogy Kunágótán a roma származású tanulók jobb eredményt értek el, mint a nem romák, hiszen ők átlagosan 4 mondatot alkottak, míg a nem romák 3-at. Kiskundorozsmán azonban a roma származású tanulók eredményei messze elmaradtak a nem romákétól, hiszen a nem romák átlagosan 5,6 mondatot írtak, míg a romák 3-at. Az életkor előrehaladtával a tanulók egyre több mondatot alkotnak, és a mondatok szerkezete is bonyolultabbá válik, gyakrabban használnak összetett mondatokat.

d) A mondatok logikai felépítését vizsgálva kiderült, hogy az oláh cigány származású tanulók szövegei lazább szerkesztésűek, mint a romungróké. Ez az alábbi példákon is szembe tűnő:

*„Reggel 7:59-kor keltem fel. Nagyon sietnem kellett, mert 8 órakor van becsöngő. Ezért pizsomában mentem el az iskolába. 8:19-perckor értem oda. Bekopogtam. Aztán a tanítónéni azt mondta – gyere csak be. Én bementem elnézést kértem a tanítónénitől és három ötöst vittem haza azon a szép napon.”* (9 éves romungró származású kislány)

*„Fölkeltem és nyulkoztam. Bementem az iskolába és majdnemel késtem. Anyukám bejöttértem az iskolába.”* (9 éves oláh cigány származású kislány)

Mindez abból következik, hogy a cigány nyelv használata kihat a magyarra is. A cigány nyelvre egyszerűbb szerkezetek és szegényesebb szókincs jellemző, mint a magyarra.

e) A mondatok modalitását tekintve leggyakrabban kijelentő mondatokat használtak a tanulók az események leírásában, de néhány esetben használtak kérdő és felszólító mondatokat is.

f) A roma tanulók az összetett mondatok használatát előnyben részesítették az egyszerű mondatokkal szemben, bár összetett mondataik gyakran túlzottan bonyolult szerkezetűek, így nehezen érthetőek.

g) Az egyszerű mondatok szerkezetét tekintve a roma származású tanulók mondataira jellemző, hogy gyakran csak a predikatív szerkezetet tartalmazzák, esetleg tárggyal vagy határozóval bővítik, jelzős szerkezeteket nem használnak.

h) A tanulók összetett mondatai nagyobb százalékban alárendelő összetett mondatok. A mellérendelő összetételek közül csak a kapcsolatos és néhány esetben az ellentétest használják. Az alárendelő összetett mondatok közül leggyakrabban a tárgyi és a határozói fordul elő a szövegeikben.

Összegezve elmondható, hogy a roma tanulók nagyobb számban alkotnak összetett mondatokat, mint egyszerűeket, de az általuk alkotott összetett mondatok gyakran nehezen értelmezhetőek. Szövegeikben nem törekszenek a változatosságra, a kijelentő mondat használatától csak néhány kivételes esetben térnek el. Mondataikat jelzők használatával nem színesítik.

A második feladatban két mondatot kellett összekapcsolniuk a tanulóknak úgy, hogy beillesztik a megfelelő kötőszót, és a felesleges szóismétlést elkerülik. A feladat célja az volt, hogy kiderüljön, a tanulók mennyire látják az ok-okozati összefüggéseket, illetőleg, hogy ismerik-e a kötőszavak jelentését. A feladat megoldási arányát tekintve itt is nagy különbség tapasztalható a két intézmény tanulói között, Kunágótán a romák és nem romák közel azonos teljesítményt mutattak (89%, 87%), Kiskundorozsmán azonban a roma tanulók teljesítménye jelentősen alatta maradt a nem romákénak (77%, 97%). Valójában azonban ezek az eredmények félrevezetőek, mert bár a gyerekek megoldották a feladatot, 50%-ban hibásan oldották meg. Félreértelmezték a feladatot, vagy nem írták le csak az egyik tagmondatot, vagy egy harmadikat alkottak. A roma tanulók teljesítménye alatta marad a nem romákénak, a roma tanulóknak csupán 35%-a volt képes helyesen megoldani a feladatot.

A harmadik feladatban a gyerekeknek három megkezdett mondatot kellett folytatniuk értelemszerűen. Mindhárom mondat ugyanúgy kezdődött. A három mondat között az eltérés abban volt, hogy mindhárom más-más kötőszóval folytatódott. Ahhoz, hogy értelemszerűen tudják folytatni a mondatokat, a tanulóknak tisztában kellett lenniük a kötőszavak jelentésével. Ebben a feladatban szintén érteniük kell az ok-okozati kapcsolatokat, erről a kötőszavak helyes használata vall. Az első mondatban az *ezért* kötőszó szerepelt, mely egy következtető utótagú tagmondatot vezet be. A második mondat *ám* kötőszava egy megszorító ellentétes mondatot vezetett be, az utolsó mondat *és* kötőszava pedig egy egyszerű kapcsolatos mellérendelést. A két iskola között szintén megjelenik a különbség, de Kunágótán a romák jobban teljesítenek, mint Kiskundorozsmán.

A következtető utótagú mondatokat folytatták a legnagyobb arányban helyesen a tanulók, ezt követte az egyszerű kapcsolatos, majd a megszorító ellentétes mondat. A következtető és a kapcsolatos mondat folytatása között nincs lényeges különbség, de a megszorító utótagú ellentétes mondatot a tanulóknak csupán 25%-a volt képes értelemszerűen folytatni. Mindebből azt a következtetést vontam le, hogy a megszorító utótagú ellentétes mondat *ám* kötőszavát a nyolc-tíz éves tanulók döntő többsége nem ismeri.

Az utolsó feladat három részfeladatra tagolódott. A gyerekeknek előbb három, majd hét, végül ismét három mondat helyes sorrendjét kellett megállapítaniuk. Ennek a feladatnak a megoldásakor szintén nagy szükségük volt a tanulóknak az ok-okozati kapcsolatokat felismerő képességükre. Szintén különbség van a két intézmény között, de az eredmények egyöntetűen gyengék, hiszen a tanulóknak mindössze 50%-a volt képes sorba rendezni 3 mondatot, 10%-a pedig hetet. Tehát a logikai kapcsolatokat nehezen látják meg, mindebből következik, hogy nehezen fejezik ki magukat, és nehezen értik meg, amit mondanak nekik.

Az írásbeli szövegalkotáshoz a helyesírás is szorosan hozzátartozik. A feladatlapban a tanulók helyesírását vizsgálva szembevetendő volt, hogy a tanulók 3%-ának nem tudtam értékelni a munkáját, mert nem voltam képes elolvasni az írását. A tanulók gyakran kis kezdőbetűvel kezdik mondataikat, tagmondathatárokat nem jelölnek. Szintén jellemző helyesírásukra, hogy a kettőzött mássalhangzókat nem jelölik, a hosszú magánhangzókra gyakran lefelejtik az ékezetet, illetve szavakat egybeírnak, vagy betűket hagynak ki a szavakból. A roma és a nem roma tanulók teljesítményében ebben az elemzési szempontban nem láttam különbséget.

A feladatlap segítségével részben bizonyítottam, részben pedig cáfoltam eredeti feltevésemet. Ugyanis a roma származású tanulók egy része valóban lényegesen gyengébb teljesítményt mutatott, mint a nem roma származásúak. Másik részük azonban helyenként jobb eredményt produkált iskolája nem roma származású tanulóihoz képest. Összefoglalva tehát: ahhoz, hogy a roma tanulók az iskolai életben sikereket érjenek el, szükség van az integrációjukra és a megfelelő pedagógiai módszerekre. Az eredményekből látható, hogy a tanulók írásbeli szövegalkotási képességét szükséges fejleszteni annak érdekében, hogy jobb eredmények elérésére legyenek képesek.

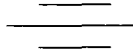
Csak megismételhetem: az írásbeli és a szóbeli szövegalkotási képesség összefügg egymással, kölcsönösen hatnak egymásra, tehát ha a szóbeli szövegalkotási képességet fejlesztjük, akkor fejlődni fog az írásbeli is. A szóbeli szövegalkotási képesség bármelyik órán fejleszthető. Fontos, hogy a gyerekek minden órán lehetőséget kapjanak megszólalásra, a szövegalkotás gyakorlására. Minden magyar nyelv és irodalom óra elejére beiktathat a pedagógus egy-egy olyan gyakorlatot, mellyel hosszabb távon a szövegalkotási képességet erősíti, például helyesejtési vagy helyesírási gyakorlatokat. Meglátásom szerint fontos, hogy a feladatok játékosak legyenek, hiszen a gyerekek nagyobb kedvvel vesznek részt a munkában, így pedig a fejleszteni kívánt terület is nagyobb mértékben fejlődik.

Ahhoz, hogy a kétnyelvű roma tanulók magyar nyelvi képességei is fejlődjenek, szükséges nyelvi integrációjuk. (Persze külön kérdés saját nyelvi és kulturális hagyományaik megőrzése, ápolása is.) A roma gyerekek nyelvi integrációját az óvodai nevelés segítheti hatékonyan, hiszen az óvodában az óvónőkkel és kortársaikkal is magyar nyelven beszélhetnek, ezáltal több alkalmuk van a magyar nyelv gyakorlására az iskolakezdés előtt. A megfelelő mintaadás nagyon fontos. Ehhez azonban szükséges, hogy a gyerekek járjanak óvodába. Amennyiben nem részesültek óvodai nevelésben a kétnyelvű roma tanulók, iskolába lépésükkor eleve hátrányban lesznek kortársaikhoz képest. Ezt a hátrányt azonban csökkentheti az iskolai nevelés és oktatás. Fontos, hogy a tanulóknak legyen minél több alkalmuk gyakorolni a magyar nyelvet. Amennyiben lehetőség van rá, akár szabadidős foglalkozás keretén belül is. Ezekben a foglalkozásokon a gyerekek optimális esetben vegyesen vesznek részt, így elősegíthetjük szociális és nyelvi integrációjukat egyaránt. Mint már utaltam rá, a gyerekeknek nem kell lecserélniük anyanyelvüket, csupán meg kell tanulniuk a magyar nyelvet olyan mértékben használni, hogy képesek legyenek általa az iskolai életben a megfelelő szinten kommunikálni.

## IRODALOM

1. Bíró Boglárka 2006: Bevezetés a cigányság néprajzába, in: Forray R. Katalin szerk.: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz, Bölcsész Konzorcium, 57–74.
2. Erdős Kamill Cigánytanulmányai 1989, szerkesztette: Vekkerdi József, A Gyulai Erkel Ferenc Múzeum Kiadványai 78. sz., Békéscsaba
3. B. Fejes Katalin 1981: Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
4. Ferguson, Charles A. 1975: Diglossia, in: Pap Mária–Szépe György szerk.: Társadalom és nyelv, Budapest, Gondolat Kiadó, 291–320.
5. M. Korchmáros Valéria 1992: Mondattan 1. (Deme László előadásai alapján.) Szeged, József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
6. Keszler Borbála szerk. 2000: Magyar grammatika, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
7. Központi Statisztikai Hivatal 2001. évi népszámlálás 24. A Magyarországon bejegyzett kisebbségek adatai, Budapest
8. 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, forrás: [http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID\\_391](http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID_391), letöltve: 2009. április 4.

9. Pálmainé Orsós Anna 2006: Nyelvvizsga Beás nyelvből, in: Forray R. Katalin szerk.: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz, Bölcsész Konzorcium 131-144.
10. Réger Zita 2002: Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány, Budapest, Soros Alapítvány és az MTA Nyelvtudományi Intézet
11. Torgyik Judit 2005: Nyelvi szocializáció és oktatás. Új Pedagógia Szemle 3, 3–10.



SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES

adjunktus

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar

Jászberény

## Az anyanyelv és a német nyelv használata a tanítói beszédben

### 1. Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatást ismertet, amelynek célja megtudni, hogy az alsó tagozatos németórákon mikor, milyen nyelven beszél a pedagógus, hogyan alakul a célnyelv és az anyanyelv használata az órán. A kutatás osztálytermi megfigyelésekre épül, a megfigyelt alsó tagozatos német nyelvi órákon szerzett, a témával kapcsolatos tapasztalatokat foglalom össze. Nem ez az első helyzettanulmány, amely az órai nyelvhasználatot vizsgálja idegen nyelvi órákon hazánkban (lásd Nikolov 1999, 2008, Csizér 2003). Ezekben a vizsgálatokban az órai nyelvhasználat csak egy a megfigyelési szempontok közül, a kutatások célja az osztálytermi valóság jellemzése, és a vizsgálat elsősorban az angol nyelvi órákra terjedt ki. A tanulók nyelvhasználatát Nikolov (2000) vizsgálta részletesen angolórákon páros és csoportmunka során, melynek eredménye szintén érdekes tanulsággal szolgál.

### 2. A kutatás elméleti háttere

Amióta ember létezik a Földön, azóta közöl, kifejez valamit, azaz kommunikál. A kommunikáció valamely formája az életünk minden pillanatában jelen van. De mit is jelent ez a kifejezés?

A kommunikáció latin eredetű szó. Az Idegen szavak és kifejezések kéziszótárában (1994) a következő szómagyarázatot találtam: „1. tájékoztatás, (hír)közlés 2. *inf* információk közlése v. cseréje vmilyen erre szolgáló eszköz, ill. jelrendszer (nyelv, média, gesztusok stb.) útján”. A kommunikáció tehát tájékoztatást, közlést, felhívást, információcserét jelent, amely lehet verbális vagy nem verbális, illetve tudatos vagy nem tudatos.

A kommunikáció olyan folyamat, amelynek során egy adott ’üzenet’ eljut az üzenet kibocsátójától (adó) az üzenet vevőjéhez (vevő), vagyis az adó gondolatait, érzelmeit mások által felismerhető formájává teszi, a vevő pedig a kapott jelzésnek jelentést tulajdonít. Ahhoz, hogy az üzenet sikeresen eljusson, szükség van egyrészt egy olyan közös jelrendszerre (kód), amelyet mind az adó, mind a vevő ismer, másrészt a két fél között valamilyen kapcsolatra, közegre (csatorna).

A tanítási óra, a tanár-diák interakció is egyfajta kommunikáció, amely a köznapi kommunikációtól eltérő sajátosságokkal rendelkezik. Wardhaugh szerint: „Bizonyos társalgástípusoknak önálló nevük van, mert speciális módon használnak bennük bizonyos eljárásokat, ilyenek például a tanítás, a meginterjúvolás, a vallatás. Vagyis bizonyos körülmények között azoknak az eljárás-