

jelentkező, vagyis a diákok nem akarnak képviselők lenni. Arra is találtunk példát, hogy a tanárok választják ki a diákönkormányzati képviselőket, emellett az igazgató, igazgatóhelyettes is részt vesz a gyűléseken, amely már eleve megnehezíti a tanulók őszinte véleménynyilvánítását.

„Én a DÖK tagja vagyok, de ebben az évben még nem volt ülés. Tavaly kétszer körülbelül 5 perces ülés volt, elmondták, hogy jövő héten lesz egy ünnepség és mindenki jöjjön el.” (*Fejér megyei gimnázium*)

„Szokott minden évben diákparlament lenni, és aki ott tag, az elmehet, de az igazgató előtt ki merne vitázni a diáktársával vagy valamelyik tanárával?” (*Hajdú Bihar megyei gimnázium*)

Következtetések

Az elő kutatás elsődleges célja a demokratikusabb légkörű, nyitottabb iskolák főbb jellemzőinek feltárása volt, mely alapján pontosabb operacionalizálásra nyílik lehetőség a demokratikus iskolák fogalmi meghatározása során. Összességében megfigyelhető, hogy a diákok ugyanolyan problémákkal szembesültek: véleménynyilvánítás és érdekérvényesítés érzetének alacsony szintje, politikai apátia, a diákönkormányzatok felszínes működése, önbizalomhiány, amely részben a hagyományos frontális oktatási módszerekből fakad stb.

Az eredmények alapján két előzetes következtetés vonható le: 1) az iskola működésének egészét befolyásolni szándékozó, a demokratikus értékekre hangsúlyt helyező pedagógiai programok jelentős hatást gyakorolnak az iskolák demokratikus működésére, mely jelen esetben az egész iskola tevékenységében megfigyelhető volt, 2) egy-két nyitottabb, demokratikusabb gondolkodású pedagógus megléte még nem vonja maga után az iskolai légkör nyitottságát és a demokratikusabb keretekben történő nevelési gyakorlatot. Mivel az elő kutatásunk során csak négy gimnáziumot vizsgáltunk, ezért ahhoz, hogy következtetéseink helyességéről megbizonyosodjunk, a vizsgálati horizont kiszélesítésére, további kutatások lefolytatására, valamint mélyebb elemzési és módszertani technikák alkalmazására van szükség.

Kalocsai Janka

Első osztályos, tanulásban akadályozott gyermekek spontán mondatalkotásának vizsgálata

A tanulásban akadályozott tanulók az össztanulói népesség közel 15 százalékát teszik ki. Ezeknek a gyerekeknek 2–2,5 százaléka enyhén értelmi fogyatékos. A fennmaradó 12–13 százalékot viszont azok jelentik, akik a kedvezőtlen szociális háttérük miatt tartós és átfogó tanulási problémákkal küzdenek már iskolás éveik kezdetétől.

Az anyanyelv-elsajátítás, a nyelvi szocializáció során meghatározó a szociokulturális környezet és az ebből a környezetből érkező eltérő nyelvhasználati minták. A nyelvi szocializáció elsődleges közege a család, az itt elsajátított orális és bizonyos szintű írásbeli

kultúra. Bernstein¹ szerint a család által közvetített nyelvi kódok már a gyermekkor kezdetén meghatározzák az egyén társadalomban elfoglalt későbbi helyét. Ezek alapján a család által nyújtott anyanyelvi minta előnyt vagy hátrányt jelenthet a gyermek számára már az iskolába lépés kezdetétől.

Jelen kutatás az első osztályba lépő tanulásban akadályozott első osztályos tanulók spontán mondatalkotási jellemzőit elemzi. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy az eltérő szociális háttér mennyiben befolyásolja az első osztályosok nyelvelsajátítását, nyelvhasználatát, ez milyen mértékben határozza meg a gyermekek iskolai sikerességét. Feltételezem, hogy a nyelvi szocializáció eltérő útjai egyénre és csoportra jellemző sajátosságokat hoznak létre a spontán mondatalkotásban lexikai, morfológiai és szintaktikai szinten is.

A tanulásban akadályozottság fogalma

Mesterházi Zsuzsa a tanulási képességek oldaláról közelítette meg a problémát. Kutatási beszámolójában a következőket írja: „Megállapítható volt, hogy létezik a nehezen tanuló gyermekeknek egy olyan csoportja is, akiknél sem organikus sem genetikai/familiáris eredetű okokkal nem magyarázható a gyenge tanulási teljesítmény.”² Ennek a kutatásnak a tapasztalatai indokolták elsősorban a tanulási akadályozottság szakkifejezés hazai bevezetését: „A tanulásban akadályozottak közé soroljuk az idegrendszer biológiai és genetikai okokra visszavezethető alacsonyabb funkcióképességével összefüggő, illetve a kedvezőtlen környezeti hatásokkal magyarázható tartós, átfogó tanulási képességzavart mutató gyermekek körét.”³

A tanulásban akadályozott gyermekek iskolai teljesítményeire jellemző lehet, hogy a tanulási folyamat minden színterén átfogóan és tartósan megjelenik a kognitív funkciók, a beszéd és a mozgás átlagtól eltérő mértékű és ütemű fejlődése.

Esetükben a következő területeken tapasztalható az átlagtól lassúbb fejlődési folyamat:

- kognitív képességek: észlelés, emlékezés, koncentráció, logikai műveletek, problémalátás, problémamegoldás;
- motoros és orientációs képességek: térbeli és időbeli tájékozódás, nagy mozgások, finommotorika;
- emocionális és szociális képességek: szociális kommunikáció, csoportlét, kötődés, érzelmek kifejezése, társadalmi beilleszkedéshez szükséges ismeretek, képességek;
- kommunikációs képességek: szociális és kognitív kommunikáció, beszédértés, az iskolai elvárásokhoz képest szegényes szókincs, probléma a grammatikai szerkezetek, a szövegalkotás területén, metakommunikáció, érzelmi kommunikáció hiányos ismerete és alkalmazása.

Másodlagos tünetként jelentkezhetnek a magatartási és viselkedési problémákban megmutatkozó szociális tanulás nehézségei.

1 Basil Berstein (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Társadalom és nyelv*. Budapest, Gondolat Kiadó. pp. 393–435

2 Mesterházi Zsuzsa (1989) Szabad asszociációk a tanulási akadályozottságról. In: Szabó Ákosné (ed) *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájára és határtudományai köréből*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolg. KHT. p. 218.

3 Szabó Ákosné (2008) Metamorfózisok a debilitástól a tanulási akadályozottságig. In: Szabó Ákosné (ed) *I. m.* p. 28.

Nyelvi hátrány és az iskolai teljesítmény

A nyelvi hátrány fogalma

Dolgozatomban Bartha Csilla fogalmi megközelítését fogom használni a „nyelvi hátrány” értelmezési keretként. „A nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egyszersmind lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatoknak... A hátrány nyelvi oldalról nem más, mint nyelvi másság: egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználattól. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásaik szabad vállalásához való jogát is korlátozva.”⁴

A vizsgálat anyaga, módszere, kísérleti személyek

Kutatási helyszín

A kérdések megválaszolásához empirikus kutatást készítettem. A mintába Győr város három iskolájának első osztályos tanulói kerültek bele, összesen 31 gyermek.

Az első iskola a város egyik legjobban felszerelt, nagy támogatást élvező „elit iskolája”, (a továbbiakban P-vel fogom jelölni). A kiválasztott tíz gyermek reprezentálja az első osztály szociális és képességbeli összetételét. A szülők többségében diplomások, illetve érettségivel, szakmával rendelkezők. Minden gyermek esetében a szülők dolgoznak. A testvérek száma átlagban 2–3 fő. Ez az intézmény lesz a kutatás kontroll csoportja: ők képviselik az ép intellektusú, jó szociális háttérű, átlagos vagy annál kissé jobb képességű gyermekek csoportját.

A második intézmény szintén a városközpont közel található (a továbbiakban K-vel fogom jelölni). A környéken ugrásszerűen megnőtt a roma lakosság száma. Az iskolában ezzel párhuzamosan nőtt a cigány tanulók száma, ezzel pedig megindult a nem roma tanulók rohamos elvándorlása. Ma már gyakorlatilag csak roma családok gyermekei járnak ebbe az oktatási intézménybe.

A gyermekek szülei legfeljebb 8 osztályt végeztek, alkalmi munkából, illetve kereskedelmi jellegű tevékenységekből élnek, a közösségben magas a munkanélküliség. A családok szociális háttere a jó és az egészen alacsony színvonal között mozog. A testvérek száma átlagosan 3–4 fő. Ennek az intézménynek a tanulói képviselik jelen kutatásban az eltérő kultúrából adódóan eltérő nyelvi szocializációban felnövő gyermekeket, akik a közösség hagyományai és nyelvhasználata miatt általában nyelvi hátránnyal lépnek a középosztály nyelvezetét használó és közvetítő iskolai falai közé. A tanulók közül sokan sodródnak a családok szociokulturális és szocioökonómiai helyzete miatt a tanulásban akadályozottság felé: azaz ép intellektus mellett az iskolaidő előre haladásával egyre nagyobb lemaradásokat halmoznak fel az iskolában elvárt ismeretek terén.

A harmadik iskola (a továbbiakban R-rel fogom jelölni) egy egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény (EGYMI). A kiválasztott gyermekek mindegyike enyhe értelmi fogyatékos. A családi háttér itt is széles skálát ölel át, jó és egészen rossz körülmények

⁴ Bartha Csilla(2002) Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, No. 6–7. p. 84.

között élő gyermekek is tanulnak itt. Diplomás szülők, érettségivel, szakmával rendelkező szülők mellett megtalálhatóak állandó vagy alkalmi munkából élők is.

Összességében a vizsgált minta heterogénnek tekinthető.

Megtalálható a mintában az ép intellektusú tanulók mellett a tanulásban akadályozottak mindkét csoportjához tartozó gyermekek, azaz az enyhe értelmi fogyatékosok és az ép értelmű, de szociális háttérük miatt átfogó tanulási problémákkal küzdő tanulók is.

A vizsgálat módszertana

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

A gyerekeknek egy több képből álló képsor alapján rövid történetet kell elmesélniük. A KFM pontozási rendszerét a magyar nyelvtan és a gyermekek anyanyelv-elsajátításának szintjeit figyelembe véve alakították ki. A kritériumok közt szerepelnek a szófajok, mondatok és szó szerkezetek, ragozási rendszerek, bővítmények is. A pontozás szempontjából a fokozatosság elve érvényesül: a legegyszerűbb szint kapja a legalacsonyabb értéket, minél magasabb a szint, annál magasabb pont jár érte.

Az eljárás vizsgálja a mondatalkotást is. A nyelvtanilag helyes mondatok külön értéket kapnak. A beszédprodukciónak elemzését kiegészítettem a mondat/megnyilatkozás/kommunikációs egység hosszának (MLU szám) vizsgálatával is.

Az elemzési szempontok között szerepel továbbá a szövegek tartalmának (szereplők, helyszín, idő, esemény sorrendiség) vizsgálata.

Eredmények

Az első osztályos gyermekek spontán szóbeli mondatalkotásait diktafon segítségével rögzítettem, majd a felvett anyagokat egységes kritériumrendszer alapján lejegyeztem.

Első lépésként meghatároztam egyenként és intézményenként is az összmondat szám, majd a grammatikailag helyes és helytelen mondatok arányát.

1. táblázat: A tanulók által alkotott összes mondat száma és a nyelvtanilag helyes mondatok száma csoportonként

	P	K	R
Összes mondat	79	152	145
Helyes mondat	76	111	70
Összes mondat szám (átlag/fő)	7,90	11,69	18,12
Helyes mondat szám (átlag/fő)	7,60	8,53	8,75

Az adatok alapján azt láthatjuk, hogy a legjobb képességű tanulók csoportja (P) csaknem fele annyi mondatot alkotott, mint a másik két csoport (K, R). Ez azonban csak mennyiségi mutató, mely mögött minőségi jellemzők nincsenek! Minőségileg árnyalhatjuk a kapott eredményeket az összes mondat és a helyes mondatok arányának felállításával: ebben az esetben a P iskola tanulóinak átlaga 93,82 százalék, az ép intellektusú, de szociális háttérük miatt átfogó tanulási problémákkal küzdő tanulók (K) átlaga 72,96 százalék és az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek átlaga csak 40 százalék. Az adatok alapján már

megjelennek a kommunikációs képességek eltérései a különböző csoportok között. Jelen esetben jól látható, hogy P iskola tanulói fele mennyiségű mondatot produkáltak ugyan a vizsgálati helyzetben, de az ő általuk alkotott mondatok állnak formailag és tartalmilag legközelebb az iskola által közvetített nyelvi normához (93,82 százalékban használtak az elemzési szempontok alapján helyes mondatokat). Jelentős minőségbeli eltérést találunk az ugyancsak ép intellektusú, de más szociokulturális és szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók esetében (72,96 százalék), ennek az eredménynek legfőbb oka, hogy az ebbe a csoportba tartozó gyermekek nyelvezete eltér az iskola által elvárt és közvetített nyelvi formáktól. A leggyengébb teljesítményt az enyhe értelmi fogyatékos tanulók teljesítménye terén tapasztalhatjuk. Itt a magas mondatzámból csak kevesebb, mint a mondatok fele felel meg a magyar grammatika elvárásainak (40 százalék). Ebben az esetben tehát a szociális háttér és az intellektusbeli eltérések is jelentősen behatárolják a gyermekek beszédprodukcóját.

Második lépésként az MLU-szám meghatározását végeztük el, vagyis hány szó található egy mondatban, megnyilvánulásban. A mondathosszúság meghatározása ebben a felmérésrészben a tartalmas szavak száma alapján történt. (A névelő, kötőszó, az indokolatlanul ismételt szavak, melyek a szóbeliségből adódóan töltelékshöz képest vagy „hezitációként” jelentek meg, nem kerültek bele a számolásba.) Az MLU szám meghatározásakor a tartalmas szavak számát osztjuk a helyes mondatok számával.

2. táblázat: Az MLU szám átlagértékei

	P	K	R
MLU szám	5.30	5.16	4.53

A mondat, megnyilatkozás egység hosszának vizsgálata P és K intézmények között nem hozott olyan mértékű eltérést, mint az előző mutatónál. Itt a tanulók nyelvtanilag helyes, értelmes mondatai és az abban lévő tartalmas szavak aránya a két csoport esetében csak 3 százalékos eltérést mutatnak (P 5,3 és K 5,16), míg a harmadik intézmény tanulói esetében 15 százalékos eltérést tapasztalhatunk a másik két iskola tanulóinak teljesítményéhez képest (R 4,53).

A teljes feldolgozott szövegkorpusz a három csoportban összesen 1920 szó, mely 378 mondatot tett ki. A P intézmény szóátlaga 57,5 szó/fő, a K intézmény tanulói 66,6 szót produkáltak átlagban, az R iskola tanulóinak átlaga 59,62 szó/fő.

A KFM értékek meghatározása már abszolút a spontán szövegalkotás minőségi mutatójaként működik. A beszédprodukciónak a komplexitása az anyanyelv-elsajátítás szintjén kívül útmutatóként szolgálhat a kognitív folyamatok fejlődésének nyomon követéséhez is, amennyiben elfogadjuk azt a tételt, hogy a beszéd és a gondolkodás egymást támogatva fejlődik.

A KFM értékben tehát megjelenik a mondatok száma, hossza, szerkezeti összetettsége. Az érték változása mutatja, hogy a gyermek milyen mértékben képes egyre bonyolultabb szerkezeteket rendszeresen használni és beépíteni szóbeli szövegalkotása során. Ez fontos feltétel a későbbi iskolai évek sikeres teljesítéséhez, ahol egyre bonyolultabb szóbeli és írásbeli szövegek megértése és alkotása lesz a gyermek feladata.

3. táblázat: KFM átlagértéke egy főre kivetítve

	P	K	R
KFM szám	13,53	10,34	4,97

A közlésegségek fejlődési mutatója szignifikáns eltéréseket mutat csoportonként. Ez a mérési érték már érzékenyebben mutatja a grammatikai és szintaktikai szerkezetek el-sajátításának szintjét. A KFM értékek még jobban alátámasztják azokat a teljesítmény-beli eltéréseket csoportok és egyének között, melyeket a fentebbi részeredmények már előre vetítettek. A spontán szövegalkotásban felhasznált szerkezetek mennyisége és mi-nősége alapján a csoportok közötti különbségek tovább nőnek. A két ép intellektusú, de eltérő nyelvi szocializációval és szociokultúrával rendelkező csoport (P és K) között 34 százalékos teljesítménybeli eltérést rögzíthető. Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek teljesítménye P-hez képest 64 százalékkal gyengébb, még a tanulásban akadályozottak másik csoportját is reprezentáló K intézmény tanulóinak teljesítményéhez képest is 52 százalékkal gyengébb ezeknek a gyermekeknek a teljesítménye. Ha összevetjük az eny-hén értelmi fogyatékos gyermekek teljesítménymutatóját hatéves, nagycsoportos óvo-dások hasonló eljárások során kapott értékeivel, megállapíthatjuk, hogy ezek a tanulók a hatéves óvodásokhoz képest is több éves elmaradást mutatnak a spontán mondatalko-tás folyamatában.⁵

A mondatok tartalmi vonatkozású elemzése alapján egyénileg és csoportonként is erő-sen eltérő teljesítmények születtek. R intézmény tanulói, tehát az enyhe értelmi fogyaté-kos gyermekek igényelték a legtöbb segítséget a képeken látható történet elmondásához. A K intézmény tanulóinak, akik az eltérő nyelvi szocializációs közegből érkeztek, szintén szükségük volt némi szóbeli motivációra, de jóval kevesebb ösztönzés és segítség nélkül tartalmazott sokkal jobb színvonalú szövegeket alkottak.

A P iskola tanulói gyakorlatilag nem igényelték motivációt, külön ösztönzést. A felada-tot első hallásra megértették, önállóan megoldották. Mondatszám alapján kevesebb, de mondatszerkezeti szempontból jóval összetettebb szóbeli szövegeket produkáltak ezek a gyermekek. A feladatmegoldás színvonalát tehát a képességbeli különbségek mellett a gyermekek motivációja, feladattudata is jelentősen meghatározta. Az R és K intézmények tanulóinál közel sem alakult még ki a feladattudat, még nem elég motiváló számukra az egy-egy probléma megoldásában rejlő kihívás.

R intézmény tanulóinál sokszor jelentett gondot a tartós figyelem kialakulatlansága, problémaként jelent meg a szerialitás (képek sorrendisége). Kognitív szinten megjelenő gond volt az is, hogy ezek közül a gyermekek közül egy sem látta át, értette meg az egész történetet, hiába volt lehetőségük az összes kép megtekintésére, inkább csak képenként haladva mondtak önállóan, illetve legtöbbször kérdések alapján egy-egy mondatot.

Egy szöveg megértésének – legyen az szóbeli vagy írásbeli – alapvető feltétele, hogy a hallgató vagy olvasó azonosítani tudja a szereplőket, a helyszínt, értse az események sor-

5 [1] Laczkó Mária (2011) Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr*, No. 4. pp. 441–458. [2] Kovácsné Rubóczky Rita (2011) *Óvodáskorú gyermekek szókinccsvizsgálata*. Szakdolgozat, Kaposvár. [3] Horváth Viktória (2006) A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás össze-függései gyerekeknél. In: Gósy Mária (ed) *Beszéd kutatás*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete. pp. 134–146.

rendjét. A képen látható szereplőket (cica, egerek) a tanulók mindegyike felismerte, megnevezte. (Lehetséges kulturális és/vagy nyelvhasználati érdekesség volt számomra, hogy a rosszabb szociális háttérből érkező gyermekek többször egér helyett a patkány megnevezést használták, főleg azoknál a képeknél, ahol több egér is látható. Ezt a téves megnevezést az ország más területein is tapasztaltam hasonló szociális háttérrel rendelkező gyerekek-nél is, függetlenül az életkortól.) A történet elmondásakor az egyéni eltérések mellett ismét csoportonként jól elkülöníthető stratégiát használtak a szereplők megnevezése terén az elsős gyermekek. Pl: *A kiscica és a kiséger, a macska és az egér, Cirmi és Cini, macska és patkány.* A személyes névmások, mutató névmások használata is rendkívül sok gyermek-nél volt megtalálható: *ő,ők, ez, az, ezek, azokat* stb. A csoportok közötti éles eltérések a szövegek szituatív jellegében voltak leginkább tetten érhetőek. Az R iskola tanulói szinte 100 százalékban, K intézmény tanulóinak 60 százaléka alkotott olyan szóbeli szöveget, mely csak a képek segítségével volt érthető. A legjobb szociális környezetből érkező tanulóknál (P iskola) folyamatosan visszaköszöttek azok a klisék, melyeket feltételezhetően a sok otthon hallott meséből tanultak meg a gyerekek. Ezek a gyermekek nagyon szép ívű, szerkezetileg egymásra épülő mondatokból építették fel a történeteiket.

A három csoport szóbeli szövegalkotási teljesítménye a mondatok szerkezete összetete alapján is nagy különbségeket hozott a vizsgálat során. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók jellemzően egyszavas mondatokat vagy befejezetlen mondatokat alkottak. A K iskola tanulóinál is jelen vannak az egyszavas mondatok, de jóval kisebb arányban, mint R iskola tanulóinál. P iskola tanulóinál szinte egyáltalán nem fordulnak elő az egyszavas vagy befejezetlen mondatok.

Az egyszavas mondatok használata csoport szinten arányaiban is jelentős: P tanulói átlagban csak 0,03 százalékban alkalmazták az egyszavas megnyilvánulásokat, K iskola tanulói 17 százalékban, míg R iskola tanulói 38,62 százalékban alkottak egyszavas mondatokat. Ennek az arálynak a kialakulásában – a vizsgálati anyagok felvétele és elemzése alapján – elsősorban az eltérő kognitív képességek játszanak szerepet, másodsorban jelenhet meg a nyelvi hátrány szerepe.

K és P iskola tanulóinál az egyszerű mondatok mellett már megtalálhatóak az összetett mondatok, mellérendelések és alárendelő mellékmondatok. P intézmény tanulóinak mondatai és tagmondatai voltak a leghosszabbak, ez a bővítmények magasabb számú mondatbeli megjelenésével magyarázható. Ebben a két iskolában tanuló gyermekek mondatszerkezete már nem csak alany és állítmányból állt, megjelenik az állítmányhoz kapcsolódó tárgyias szerkezet, valamint a minőségjelzős és birtokos szerkezet is.

Következtetések

A felmérés célja a tanulásban akadályozott első osztályos tanulók spontán szóbeli mondatalkotási folyamatainak vizsgálata volt. Három különböző osztály, három különböző csoport vizsgálata történt meg. R iskola tanulói enyhe értelmi fogyatékos tanulók. K iskola tanulói ép intellektusú, de a többségi társadalomtól eltérő szociokulturális és szocioökonomiai háttérből érkeztek, az eddigi vizsgálatok alapján ők azok, akik az iskolai évekkal párhuzamosan egyre nagyobb elmaradásokat produkálnak tanulmányaikban, ezáltal nagy részük tanulásban akadályozottá válik. A harmadik iskola tanulói, mint kontroll csoport voltak jelen a vizsgálatban, az ő szociokulturális hátterük az, amely legközelebb áll az is-

kolai által is közvetített kultúrához és nyelvhasználathoz, ezáltal az ő esélyeik a legjobbak az iskolai elvárások teljesítésében.

A többségi társadalométól eltérő szociokulturális hátterű gyermekeknél elsősorban nem tanulási képességeik, hanem nyelvhasználati szokásaik, ismereteik azok, melyek iskolai esélyeiket jelentősen alakítják. Tanítsuk meg őket – a saját nyelvhasználatuk mellett – az iskola által elvárt nyelvhasználati módra is, és akkor már nem lesz számukra az *iskola nyelve idegen nyelv*.

Verebélyi Gabriella

Sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor¹

Számos tanulmány bizonyította a sport jótékony hatását a fiatalok – elsősorban a serdülőkoriak – fizikai, lelki és mentális státusára.² Míg ezek a munkák nagyrészt az egészség szempontjából vizsgálták a sport szerepét a fiatalok életében, tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy a sportolás gyakorisága helyett a sportoló közösségekhez való tartozás mint társadalmi védőfaktor hatását vizsgáljam meg a Debreceni Egyetem hallgatói körében. Korábbi kutatásainkban feltártunk a sportolás és dohányzás, alkohol-, drogfogyasztás közötti összefüggéseket,³ illetve ennek hatását a debreceni egyetemisták értékrendjére, jövőképre,⁴ de a sportoló közösségekhez, csoportokhoz tartozás vizsgálata még nem valósult meg. Ennek jelentősége abban rejlik, hogy a sportoló csoporthoz tartozás nemcsak a sporttevékenység végzése által tekinthető védőfaktornak, hanem a társas támogatás mértéke miatt is, ugyanakkor a társas hatóképesség hozzájárulhat a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás nagyobb valószínűségéhez, ezáltal rizikófaktornak is tekinthető.⁵

Kutatásom újszerűsége, hogy túlmutat a sportolás és a sportolói közösséghez tartozás egészség szempontú vizsgálatán. Vizsgáltam a sportoló közösséghez tartozás hatását az egészség mindhárom (szomatikus, pszichés és szociális) dimenziójára,⁶ de emellett meg-

1 A publikáció elkészítését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0024 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

2 [1] Pikó Bettina & Keresztes Noémi (2007) *Sport, lélek, egészség*. Budapest, Akadémiai Kiadó. [2] Keresztes Noémi (2007) Ifjúság és sport. In: Pikó Bettina (ed) *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Budapest, L'Harmattan. pp. 184–199. [3] Mikulán Rita, Keresztes Noémi & Pikó Bettina (2010) A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In: Pikó Bettina (ed) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest, L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. pp. 115–130.

3 Kovács Klára (2012) Egyetemisták és káros szenvedélyek. Rizikó- és védőfaktorok a debreceni egyetemisták egészségmagatartásában. In: Dusa, Kovács, Nyüsti, Márkus & Sörös (eds) *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. II. kötet. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 145–164.

4 [1] Kovács Klára (2013) A sportolás hatása a debreceni egyetemisták értékrendjére és jövőképre *Felsőoktatási Műhely*. (Megjelenés alatt.) [2] Perényi Szilvia (2008) *Value Preferences of the Physically Active and Non-Active Hungarian Youth Population*.

5 [1] Pikó Bettina (2002) *Egészségtudatosság serdülőkorban*. Budapest, Akadémiai Kiadó. [2] Pikó Bettina (2010) Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásban. In: Pikó Bettina (ed) *I. m.* pp. 87–101.

6 Brassai László és Pikó Bettina (2010) Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In: Pikó Bettina (ed) *I. m.* pp. 55–69.