

Disszertációs munka
Dizertačná práca

**Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a
pedagógiai értékelésben**

**– Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak
körében végzett kutatás eredményei –**

**Jazyková diskriminácia v hodnoteniach
súčasných a budúcich učiteľov maďarského
jazyka v štyroch krajinách**

Doktorandusz/Doktorand:
Jánk István PhD. hallgató

Témavezető/školiteľ:
dr. habil. Vančo Ildikó, PhD.

Nyitra 2018

Nitra 2018

Čestné prehlásenie

Svojím podpisom potvrdzujem, že som prácu vypracoval samostatne, pomocou v zozname uvedenej literatúry.

Becsületbeli nyilatkozat

Alulírott Jánk István a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének doktorandusz hallgatója ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei* című dolgozatom saját, önálló munkám; az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően történt.

Nyitra, 2018. 06. 08.

.....

Aláírás

ABSZTRAKT

JÁNK, István: *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei.* [Disszertációs munka] – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar nyelv és irodalom tanításának módszertana doktori iskola. Témavezető: dr. habil. Vančo Ildikó, PhD. Nyitra 2018.

Kutatásom célja a nyelvi diszkrimináció feltárása és bizonyítása volt, melyet egy általam erre a célra kidolgozott módszer segítségével valósítottam meg. A 2016-os próbamérés és a 2017-2018-as nagymintás mérés, melyben összesen több mint 550 leendő és gyakorló magyartanár vett részt, egyértelműen alátámasztotta, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció nagymértékben jelen van a pedagógiai értékelésben. A különböző tartalmú, nyelvváltozatú és nyelvhasználatú feleletek közül azokat ítélték meg a legkedvezőbben, melyek standardban és/vagy kidolgozott nyelvhasználattal elmondottak voltak. A nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat viszont mindig kedvezőtlen értékelést eredményezett, annak ellenére, hogy a felelet tartalmilag hibátlanak minősült.

Az osztályzatok átlagaiban ez akár egy teljes érdemjegynyi eltérést jelentett egyazon tartalmú feleleteknél. Ezen különbségek minden mintánál statisztikailag szignifikánsak voltak, vagyis a nyelvi diszkrimináció ténye bizonyított.

Ugyanígy a nyelvi diszkriminációval szorosan összefüggő nyelvi előítéletesség is bizonyítottan jelen volt a pedagógusoknál és pedagógusjelölteknél, amit a különféle állításokhoz kapcsolódó értékelések támasztanak alá, ahol hiába lehetett a „nem tudom eldönteni” opciót választani: általánosan jellemző volt, hogy ezzel az adatközlők kisebbik része élt. Ennél a résznél még erőteljesebben jelentkezett a standard nyelvváltozat és a kidolgozott nyelvhasználat meghatározó jellege a pedagógiai értékelésben, ugyanis egy-két kivételtől eltekintve mindenben (a tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmáig) az ilyen nyelvi jellemzőkkel bíró feleletek érték el a legkedvezőbb megítélést.

Kulcsszavak: nyelvi diszkrimináció, lingvicizmus, pedagógiai értékelés, nyelvhasználat, nyelvjárás, nyelvi hátrány.

ABSTRAKT

JÁNK, István: *Jazyková diskriminácia v hodnoteniach súčasných a budúcich učiteľov maďarského jazyka v štyroch krajinách*. [Dizertačná práca] – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta stretoeurópskych štúdií, Ústav maďarskej jazykovedy a literárnej vedy, školiteľ: dr. habil. Vančo Ildikó, PhD. Nitra 2018.

Cieľom nášho výskumu bola identifikácia jazykovej diskriminácie a overenie hypotézy, že v pedagogickom hodnotení je prítomná jazyková diskriminácia. Výskum bol realizovaný pomocou vlastnej metódy. Do pilotného testovania v roku 2016 a do empirického výskumu v rokoch 2017–2018 bolo zapojených spolu viac ako 550 učiteľov maďarčiny a študentov, ktorí študujú tento odbor. Výsledky výskumu jednoznačne potvrdili, že v pedagogické hodnotenie je výrazne poznačené jazykovou diskrimináciou. Respondenti z odpovedí s odlišným obsahom, v odlišnej jazykovej variete a jazykovom kóde najpozitívnejšie hodnotili tie, v prípade ktorých odpoveď odznela v štandardnej variete a/alebo vo vypracovanom kóde. Oproti tomu však prítomnosť dialektu a limitovaného kódu boli hodnotené negatívnejšie a to napriek tomu, že odpoveď z obsahového hľadiska bola dobrá. Z hľadiska priemerov známk to znamenalo, že medzi odpoveďami s rovnakým obsahom mohol byť rozdiel až jeden stupeň. Tieto rozdiely vo všetkých vzorkách boli štatisticky významné, to znamená, že existencia jazykovej diskriminácie sa potvrdila.

Tiež sa potvrdilo, že pre učiteľov a budúcich učiteľov charakteristická jazyková predsudkovosť. Hodnotenie tvrdení o hovoriacich tiež to potvrdzujú. Respondenti mali možnosť vybrať si odpoveď „neviem posúdiť“, všeobecnou tendenciou však bolo, že túto možnosť si vybrala iba menšina respondentov. Väčšina respondentov si vybrala odpovede s hodnotením a to aj v prípade takých tvrdení, ktoré sa týkali rozmyšľania žiaka alebo jeho prístupu k vyučovaciemu predmetu. V odpovediach na položky zaradené do tejto časti dotazníka sa ešte viac prejavilo, že v pedagogickom hodnotení má rozhodujúcu úlohu používanie štandardnej variety a vypracovaného kódu, lebo až na niekoľko výnimiek boli najpozitívnejšie hodnotené odpovede s týmito charakteristikami.

Kľúčové slová: jazyková diskriminácia, lingvicizmus, pedagogické hodnotenie, nárečie, jazykový hendikep.

ABSTRACT

JÁNK, István: *Linguistic discrimination and linguistic prejudice in pedagogical evaluation – Results of a research examined among teachers and teacher trainees of four countries* *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei.* [Dissertation] – Constantine the Philosopher University, Faculty of Central European Studies, Institute of Hungarian Linguistics and Literature. Supervisor: dr. habil. Vančo Ildikó, PhD. Nitra 2018.

The aim of our research was to explore and prove linguistic discrimination. The research has been realized by the method drawn up by us with more than 550 Hungarian teachers and teacher trainees. The pilot test took place in 2016 and the large-scale research in 2017-2018 which clearly supported the fact that linguistic discrimination is largely present in pedagogical evaluation. Oral performances have been recorded which had different content, different language variant and different language use. Those oral performances which were told in standard and/or in elaborated language use were favored. However, oral productions performed in dialect and restricted language use – despite the fact that the content was correct – resulted an unfavorable evaluation.

When taking into consideration the oral productions with the same content but different language variant meant even one grade difference in the mean of grades it. These differences were statistically significant for each sample, so that the fact of linguistic discrimination is proved.

Linguistic prejudice closely related to linguistic discrimination was also present at teachers and teacher trainees. This fact is proved by evaluations related to various statements where teachers and teacher trainees could choose the "I cannot decide" option: it was generally characteristic that only a smaller part of them took this option. At this part the determining aspect of the standard language variant and the elaborated language use in the pedagogical evaluation was more dominant because apart from one-two exceptions the oral productions which were told in another language variant than the standard got the least favorable judgement in every point (from the affection of the subject to the student's diligence).

Keywords: linguistic discrimination, linguisticism, pedagogical evaluation, language use, dialect, language handicap.

Köszönetnyilvánítás

Először is köszönet illeti témavezetőmet, Vančo Ildikót, aki szakmai tanácsaival és kritikai észrevételeivel nagyban hozzájárult e munka megszületéséhez és a módszer kidolgozásához. Ugyanez áll Kozmács Istvánra is, akinek szintén hálával tartozom hasznos szakmai javaslataiért és magyarázataiért.

Hálával tartozom Rási Szilviának, aki a kérdőívek terjesztésében és feldolgozásában nyújtott hatalmas segítséget, valamint akinek a kutatásban használt palóc nyelvjárási felvételeket köszönhetem. A felvételek kapcsán további köszönet illeti azokat a kisgyermeket – név szerint: Váradi Sebastiánt, Bakos Leventét, Szöllősy Tamást – akik hajlandóak voltak erre szálni az idejüket, valamint azon felnőtteket, akik hajlandóak voltak felvenni velük a hanganyagokat: Bakos Orsolyát, Huber Mátét és Szajkó Denisát.

A kérdőívek továbbításáért és kitöltéséért köszönet illeti: Kádár Editet, aki korábbi személyes ismeretség nélkül, magától kezdett bele a romániai magyar pedagógusok bevonásába (az ő munkája nélkül a romániai minta nem került volna bele a mérésbe); Beregszászi Anikót és Gazdag Vilmost (utóbbinak külön köszönet a kárpátaljai oktatási környezetben való eligazításért), akiknek a kárpátaljai minta jelentős részét köszönhetem; Petres Csizmadia Gabriellát, aki a felvidéki magyartanárok eléréséhez járult hozzá nagymértékben; Arató Lászlót (MTE), Szekszárdi Júliát (OFOE) és Knausz Imrét (Tani-tani online), akik a magyarországi magyartanárok bevonásában voltak segítségemre.

A különböző területeken nyújtott szakmai segítségnyújtását köszönöm továbbá: Dudics Lakatos Katalinnak (II. RF KMF), Gerő Dávid Péternek, Jánk Mariannának, Sinkovics Baláznak (SZTE), Szabó Ferencnek (SZTE), Szabó Tamás Péternek (University of Jyväskylä), Tódor Erika-Máriának (Sapientia), Tolcsvai Nagy Gábornak (ELTE) és Vigh Tibornak (SZTE).

Végezetül köszönetemet fejezem ki mindazoknak, akik valamilyen módon – a kutatásban való részvétellel, a kérdőívek megosztásával vagy egyéb formában – hozzájárultak a kutatás sikerességéhez és a munka megírásához.

Nyitra, 2018 tavasza

Jánk István

Tartalomjegyzék

0. Bevezetés: a dolgozat tárgya és felépítése.....	11
0.1. Kérdésfelvetés.....	11
0.2. Feladatvállalás.....	12
0.3. A dolgozat szerkezete.....	13
1. A nyelvi alapú diszkrimináció elméleti háttere.....	15
1.1. Bevezetés.....	15
1.2. A nyelv társadalmi vonatkozásai és identitással való kapcsolata.....	15
1.3. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológiák.....	16
1.4. A standard/sztenderd nyelvi kultúra.....	18
1.4.1. A sztenderd és nem sztenderd nyelvváltozatok.....	22
1.5. A nyelvi alapú diszkrimináció.....	23
1.6. A nyelvi szocializáció.....	24
1.6.1. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány és iskola.....	25
1.7. A pedagógiai mérés és értékelés.....	28
1.7.1. A pedagógiai mérést és értékelést torzító tényezők.....	29
1.7.2. A szummatív értékelés és a nyelvi alapú diszkrimináció.....	30
1.7.2.2. <i>A szóbeli felelés mint a nyelvi alapú diszkrimináció egyik legjelentősebb terepe.....</i>	<i>31</i>
1.8. A kutatás kérdései.....	33
2. A nyelvi alapú diszkrimináció kutatásának előzményei és kerete.....	35
2.1. A korábbi kutatások kiválasztásának indoklása.....	35
2.2. A szociális háttér és a nyelvi hátrány összefüggéseivel kapcsolatos kutatások.....	35
2.2.1. Bernstein nyelvi kódokkal kapcsolatos elmélete és vizsgálata.....	36
2.2.1.2. <i>Bernstein elméletének értelmezése, kritikája.....</i>	<i>38</i>
2.2.2. A magyarországi vizsgálatok eredményeinek, tanulságainak ismertetése.....	40
2.3. A pedagógusok attitűdjeit vizsgáló kutatások.....	42
2.3.1. A nemzetközi kutatások eredményei.....	43
2.3.3. A magyar pedagógusok nyelvi attitűdje.....	45
2.4. A nyelvi szocializációból származó hátrány és a tanári attitűd találkozása: Heath kutatása.....	48

2.5. A vizsgálatok tanulságai.....	50
3. A kutatás módszertana.....	52
3.1. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának korlátai és lehetőségei.....	52
3.1.1. A hagyományos kutatási módszerek korlátai és problémái.....	53
3.1.1.1. Megfigyelés.....	53
3.1.1.2. Kérdőív – klasszikus attitűdvizsgálat.....	54
3.1.1.3. Ügynökvizsgálat.....	55
3.2. A módszertani problémák kiküszöbölése egy módosított/új módszer segítségével	56
3.2.1. A kutatásban használt módszer leírása és elemeinek részletes ismertetése.....	56
3.2.1.1. Megszólítás, instrukciók.....	57
3.2.1.2. Háttérkérdőív (alapadatok).....	58
3.2.1.3. Tananyagrészek.....	60
3.2.1.4. Hangfelvételek/feleletimitációk és azok alapszövegei.....	62
3.2.1.5. Feleletértékelő kérdőív.....	70
3.2.2. A módszer által kapott adatok értelmezése és értelmezhetősége.....	72
4. A 2016-os próbamérés eredményeinek rövid összefoglalása.....	74
4.1. Minta.....	74
4.2. Osztályzatok.....	75
4.2.1. Osztályzatok indoklása (szöveges értékelés).....	77
4.3. A feleletre és a tanulóra vonatkozó állítások értékelése.....	79
4.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások.....	79
4.3.2. A tanulóval kapcsolatos állítások.....	80
4.4. A 2016-os próbamérés eredményeinek és tanulságainak összegzése.....	82
5. A 2017-2018-as nagymintás mérés eredményei.....	84
5.1. A magyarországi mérés.....	85
5.1.1. Minta.....	86
5.1.2. Osztályzatok.....	93
5.1.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében.....	97
5.1.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása.....	99
5.1.3. A felelet és a tanuló megítélése.....	105
5.1.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások.....	105
5.1.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások.....	110

5.1.4. A magyarországi kutatás eredményeinek és tanulságainak rövid összegzése.....	117
5.2. A szlovákiai mérés.....	118
5.2.1. Minta.....	118
5.2.2. Osztályzatok.....	124
5.2.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében.....	128
5.2.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása.....	130
5.2.3. A felelet és a tanuló megítélése.....	134
5.2.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások.....	134
5.2.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások.....	138
5.2.4. A szlovákiai kutatás eredményeinek és tanulságainak összegzése.....	143
5.3. A romániai mérés.....	144
5.3.1. Minta.....	144
5.3.2. Osztályzatok.....	148
5.3.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében.....	152
5.3.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása.....	154
5.3.3. A felelet és a tanuló megítélése.....	158
5.3.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások.....	158
5.3.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások.....	162
5.3.4. A romániai kutatás eredményeinek és tanulságainak összegzése.....	167
5.4. Az ukrain mérés.....	168
5.4.1. Minta.....	168
5.4.2. Osztályzatok.....	173
5.4.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében.....	177
5.4.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása.....	178
5.4.3. A felelet és a tanuló megítélése.....	182
5.4.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások.....	182
5.4.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások.....	185
5.4.4. A ukrain kutatás eredményeinek és tanulságainak összegzése.....	191
6. Összegzés.....	192
7. Utószó.....	196
8. Zhrnutie.....	198
8.1. Úvod.....	198

8.2. Výskumné otázky a ciele.....	199
8.3. Štruktúra dizertácie.....	200
8.4. Výskumná metóda.....	201
8.5. Výskumné výsledky.....	204
8.5.1. Výskumné zistenia a poučenia pilotného testovania metódy v roku 2016.....	204
8.5.2. Výsledky empirického výskumu realizovaného v Maďarsku.....	205
8.5.3. Výsledky empirického výskumu realizovaného na Slovensku.....	206
8.5.4. Výsledky empirického výskumu realizovaného v Rumunsku.....	207
8.5.5. Výsledky empirického výskumu realizovaného na Ukrajine.....	208
8.6. Záver.....	209
9. Irodalom.....	211

0. Bevezetés: a dolgozat tárgya és felépítése

0.1. Kérdésfelvetés

Az oktatási és nevelési folyamatnak az egyik leginkább neuralgikus pontja a pedagógusok által végzett mérés és értékelés, mivel azt – különösen a szóbeli feleletek esetében – számos tényező befolyásolja és torzítja. A szociális háttér, a holdudvar-hatás, a beskatulyázás, a külső jegyek (pl. bőrszín, öltözködés, külső vonások) csupán néhány azon hatások közül, amelyek a pedagógus értékelésére különféle mértékben kihatással vannak. Ilyen esetekben a legsúlyosabb probléma, hogy az értékelés nem a mérni kívánt tudást tükrözi vissza, hanem a pedagógus erről a tudásról alkotott részben vagy teljes egészében fiktív elképzelését.

Az előbbieken felsorolt tényezőkkel, hatásokkal kapcsolatban viszonylag gazdag szakirodalom áll rendelkezésünkre a különböző tudományterületekről, azonban ezek többsége csak érintőlegesen foglalkozik az iskolai hátrányok nyelvi aspektusával, különösen a pedagógiai értékelésben betöltött szerepével. Azok a kutatások, amelyek mégis erre tesznek kísérletet, elsősorban a családi háttér és a nyelvi szocializáció kérdéskörére, kapcsolatára (pl. Bernstein 1971a, 1977; Derdák–Varga 2008; Heath 1982, 1983; Oláh Örsi 2005; Pap–Pléh 1972a, 1972b; Réger 1990) vagy a pedagógusok nyelvi attitűdjére és nyelvi ideológiára, ön- és küljavítási gyakorlatára (pl. Davies 2006; Macha 1995; Szabó 2012) fókuszálnak. Annak bizonyítására már kevésbé vállalkoznak, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek iskolában megszerzett tárgyi tudásának a megítélése, a pedagógiai értékelése mennyire függ a gyermekek nyelvhasználatától és nyelvváltozatától, valamint – a másik oldalról nézve – a pedagógusok saját nyelvhasználatától és nyelvváltozatától.

Az előbbieken felsorolt vizsgálatok eredményeit összegezve, két dolgot fontos kiemelni. Egyfelől, hogy az eltérő társadalmi osztályhoz tartozó gyerekek eltérő nyelvváltozatot és nyelvhasználatot sajátítanak el. Ezek értelemszerűen különböző mértékben felelnek meg a pedagógus által használt és/vagy elvárt nyelvváltozatnak és nyelvhasználatnak. Másfelől a pedagógusok egy jelentős részére jellemző a normatív, előíró nyelvszemlélet (vö. Nagy 2014; Kovács 2014; Kožík 2004a, 2004b; Sándor 2009; Presinszky 2009), ami feltételezhetően kedvezőtlenül érinti azokat a gyerekeket, akik a pedagógus által használt nyelvváltozattól eltérnek.

A legfőbb kérdés a témát illetően, hogy bizonyíthatóan jelen van-e a nyelvi diszkrimináció (más néven: lingvicizmus) a pedagógiai értékelésben, és ha igen, milyen mértékben? A nyelvi

szocializáció milyen mértékben felelős az iskolai kudarcokért? Vagy egzaktabban: az otthon elsajátított alapnyelv¹, illetve annak használata kihatással van-e a gyerekek iskolai teljesítményének pedagógus által történő mérésére és értékelésére? Lehetséges-e az, hogy a gyermek tudását elsődlegesen az otthon elsajátított nyelvváltozata miatt értékelik meg kedvezőtlenebbül a pedagógusai? Messzebbre tekintve: a folyamatos iskolai sikertelenségért mennyiben tehető felelőssé az anyanyelvi szocializáció, és mennyire fontos tényező a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében?

A válaszadás egyáltalán nem egyszerű feladat, még annak ellenére sem, hogy a legtöbb mai magyar nyelvész (l. pl. Kálmán 2014; Kontra 2001; Sándor 2001a, 2001b) egyetért abban, hogy a tanulók iskolai kudarcainak kialakulásában nem csekély szerep jut az otthoni és az iskolában használat és/vagy elvárt nyelvváltozat különbségeinek, illetve az ehhez kapcsolódó előíró-felcserélő szemléletű tanári attitűdnek. Míg egyes tanulókat a nyelvhasználat alapján előnyben részesít a pedagógus, addig másokat ugyanezért hátrányosan különböztet meg, azaz nyelvi alapon diszkriminál. Ám, hogy ez bizonyíthatóan jelen van-e a szummatív (minősítő) értékelésben, befolyásolja, torzítja-e azt, arra az eddigi kutatások nem adtak választ, csupán következtetési alapot nyújtottak hozzá. Éppen ezért jelen kutatás és dolgozat legfőbb célja annak bizonyítása, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció nemcsak hogy jelen van a közoktatásban, hanem markáns szereppel bír az iskola sikertelenségben, azzal együtt a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásában.

0.2. Feladatvállalás

Ahhoz, hogy a kutatás eredményei értelmezhetőek legyenek, a dolgozatnak definiálnia kell azt az elméleti keretet, amelyben a nyelvi hátrány és a nyelvi alapú diszkrimináció jelenségét értelmezi. Az elméleti fejezetek elsődleges célja a kutatáshoz köthető, az adatok elemzését és értelmezését elősegítő elméleti keret bemutatása, ezért a vizsgálathoz szorosan nem kötődő elméleti irányzatok és témakörök ismertetése nem történik meg.²

Ellenben a dolgozat teljes körűen mutatja be a szerző által kidolgozott módszertani megoldást

1 Az alapnyelv az a nyelvváltozat, amelyet a legkisebb figyelemmel, a legtermészetesebben, legautomatikusabban beszélünk. Ez általában anyanyelvünknek az a változata, amelyet elsőként sajátítunk el, és sajátosságai a későbbiekben is nagy hatással vannak a nyelvhasználatunkra (Sándor 2001b).

2 A nyelvi hátrány és nyelvi alapú diszkrimináció fogalma számos tekintetben összekapcsolódik a nyelvváltozatok egymáshoz való viszonyával, illetve a „sztenderd-nem sztenderd” kérdéskörrel foglalkozó diskurzusokkal. A dolgozatban azonban szükségtelen olyan, ezekhez kapcsolódó témakörökre kitérni, amelyek a magyar szakmai diskurzusokban közismertek (pl. a nyelvművelés története, módszertani problémái; a magyar sztenderd története; normaváltozás stb.).

a nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatára, az alkalmazott módszer által kapott adatok elemzését, valamint azok értelmezési lehetőségeit; azt, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció hogyan jelentkezhet a pedagógusok értékelési eljárásaiban, elsősorban az értékelés szummatív formájára, azon belül pedig a felelés kontextusára vonatkoztatva.

A pedagógiai értékelés témájának szűkítése, a szummatív értékelésre való koncentráció több szempontból szükségszerű volt. Egyfelől a dolgozat terjedelmi korlátai nem tennék lehetővé a pedagógiai értékelés minden aspektusának³ a bemutatását. Másfelől a nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálata módszertani problémákba ütközik, amint a pedagógiai értékelés más fajtáira is vonatkoztatjuk, legfőképpen a mérés megbízhatósága és a hagyományos módszerek korlátai miatt (erről bővebben l. a 3.1. alfejezetet). Végül: a nyelvi alapú diszkrimináció szummatív értékelésben betöltött szerepe elméleti és módszertani okokból, illetve a társadalmi hasznosság szempontjából is valószínűleg a leginkább releváns.

Habár a vizsgálat eredményei a szummatív értékelés kontextusában értelmezendők, annál egy jóval általánosabb képet is adnak a tanári értékelés és a nyelvi megítélés kapcsolatáról, a nyelvi hátrány és diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepéről. Ugyanis jó eséllyel nem csupán a magyartanárokat és magyarórákat érinti a jelenség, hanem áthatja az oktatás egészét. A dolgozat erőteljesen összekapcsolódik az anyanyelvi nevelés, anyanyelv-pedagógia kontextusával, a (köz)oktatási és a nyelvi kérdésekkel, ám kiterjed és kiterjeszthető más tanórákra, sőt a nevelés és oktatás folyamatának egyéb részeire is.

0.3. A dolgozat szerkezete

A dolgozat két tudományterület találkozásánál helyezkedik el: a pedagógia és a nyelvészet metszetén. Ennek egyik oka, hogy a képzést biztosító doktori iskola a nyelvészet mellett módszertani irányultságú is, aminél jóval jelentősebb a másik ok: a vizsgálni kívánt téma szempontjából mindkét diszciplína (vagy legalábbis azoknak egyes részterületei) egyformán relevánsak. A vizsgálni kívánt jelenség, a nyelvi diszkrimináció alapvetően nyelvészeti terminus, ám a vizsgált kontextus főképp pedagógiai, hiszen pedagógusok és pedagógusjelöltek értékelési gyakorlatára vonatkoztatjuk.

A dolgozat első egysége a nyelvi alapú diszkriminációhoz szorosan kapcsolódó témaköröket,

3 A pedagógiai értékelés fogalma rendkívül tág, még akkor is, ha csupán a tanulók (a tanítási-tanulási folyamat, az osztály stb. mellett) értékelésére korlátozzuk. A pedagógiai mérés és értékelés elmélete szerint a pedagógiai értékelésbe beletartozik minden visszacsatolás a tanuló felé, az egyszerű non-verbális eszközök (mosoly, gesztikuláció stb.) alkalmazásától kezdve egészen a témazáró érdemjegyig (vö. Brassói és mtsai 2005).

fogalmakat tárgyalja, azonban ezt a teljesség igénye nélkül teszi, ugyanis a terjedelmi korlátok nem teszik lehetővé az egyes témakörök mélyreható bemutatását. Ezt követően néhány korábbi, a témával kapcsolatos vizsgálat eredményének, tanulságának, illetve az azokhoz kötődő kritikai észrevételeket összefoglalására kerül sor. Ahogy már korábban szó volt róla: ezek a vizsgálatok többé-kevésbé más aspektusból közelítik meg a problémát, hasznos kiindulópontként szolgálnak, mind a hipotézisek, mind pedig a módszertani alapok tekintetében.

A vizsgálatok összefoglalása után a módszertani háttér tárgyalására térek át. Röviden ismertetem, hogy a hagyományos kutatómódszertani eszközök miért nem alkalmasak a nyelvi diszkrimináció vizsgálatára, illetve bemutatom a jelenség mérésére általam kidolgozott új módszer elemeit, használatát és működését. A módszer a hagyományos, szociolingvisztikában alkalmazott különféle mérési eljárásoknak az egyes elemeit ötvözi, vagyis egy, az eddig ismertektől eltérő módszer elméleti háttere kerül leírásra – ez indokolja az érintett fejezet hosszabb terjedelmét. Az érintett tematikai egység magában foglalja a módszer 2016-os próbamérésnél (pilot study) használt eredeti változatának, azzal párhuzamosan pedig a 2017 és 2018 között végzett nagymintás mérésnél alkalmazott, némileg módosított és javított változatának részletes leírását.

A dolgozat záró részében a Szlovákiában végzett kismintás (N=50) próbamérés, valamint a négy országban (Magyarországon, Szlovákiában, Romániában és Ukrajnában) végzett nagymintás (N=502) mérés eredményeit ismertetem, ami az egyes országokra lebontva (jelölés: n=országokra vonatkozó elemszám), külön-külön tárgyalva történik. Itt az egyes feleletekre adott osztályzatok mellett, azok indoklásait, illetve az azokhoz tartozó állítások értékelését is közlöm. Az országok között fennálló lényegesebb eltérésekre és együttállásokra az adott országra vonatkozó egységen belül térek ki. Végül a nyelvi diszkriminációra és nyelvi előítéletességre vonatkozó általános tanulságokat és eredményeket a munka összegzésében foglalom össze.

1. A nyelvi alapú diszkrimináció elméleti háttere

1.1. Bevezetés

Jelen dolgozat központi fogalma a nyelvi alapú (vagy nyelvi alapon történő) diszkrimináció, más néven lingvicizmus⁴. A lingvicizmus szorosan összefügg több más nyelvészeti és pedagógiai terminussal, valamint problémakörrel, amelyek mintegy kiindulópontként szolgálnak magának a jelenségnek a megértéshez. Éppen ezért fontosnak tartom ezen fogalmakat és problémaköröket – a nyelvi alapú diszkrimináció meghatározása előtt – bemutatni és tisztázni.

1.2. A nyelv társadalmi vonatkozásai és identitással való kapcsolata

A nyelvészek körében régóta alaptézisnek számít az a tény, hogy a nyelv változatokban él és folyamatosan változik. Egyetlen nyelv sem egy osztatlan, egységes egész, hanem különböző társadalmi és területi nyelvváltozatok, regiszterek, stílusok egymás mellett létező és egymást átszövő összessége (Trudgill 1997; Wardhaugh 1995). Ezt az adott beszélőközösségre jellemző, a közösség tagjai számára meghatározó érintkezések során rendelkezésre álló források összességéből álló nyelvi készletet nyelvi repertoárnak (másképpen: nyelvi kódkészletnek) nevezzük (Bartha 1999; Gal 1987; Trudgill 1997: 36–37). A nyelvi repertoár egyes részelemei a deskriptív (leíró) nyelvészeti szemlélet szerint egyenrangúak, azonban ezekhez a nyelvhasználók megítélései alapján különféle presztízs társul a hétköznapiak során. Ennek több oka is van (a nyelvi ideológiáktól kezdődően a standard nyelvi kultúráig, melyeket a későbbiekben fejtek ki részletesen), amelyek közül kiemelt jelentőséggel bírnak nyelv társadalmi és identitással kapcsolatos vonatkozásai.

Az identitásnak létezik úgynevezett társadalmi és személyes változata. E kettőt mint kutatói absztrakciót természetesen elkülöníthetjük, ám a gyakorlatban ezek erőteljesen összefonódnak, mivel a társadalmi identitás egyes részelemeit (pl. a nemzeti, etnikai, vallási vagy nemi identitást) „a szocializáció folyamatában sajátítjuk el, s ezután magától értetődőségekként alkalmazzuk önmagunk és mások társadalmi helyének megállapításakor” (Csepeli 1997: 522). Vagyis a társadalmi identitás az identitástudat egy általánosabb szintje, amelyet az egyén rendezőelvként használ a társadalom egyes csoportjainak az észleléséhez, ezáltal a saját személyes identitásának a felépítéséhez. Ebből kifolyólag az egyén különféle

4 Dolgozatomban a jelenség megnevezéseit szinonimaként használom.

identitásait egyre táguló koncentrikus körökként ábrázolhatjuk, melynek origója az én. Ezt veszik körül a különböző identitáskategóriák, úgymint a család, rokonság, kortársak, település és így tovább egészen az emberiségig. Lényeges azonban, hogy ezen identitáskategóriák erőssége, súlya (azzal együtt megítélésük is) az egyes szituációkban eltérő lehet (Allport 1977; Giddens 2008: 376–383; Pataki 1997: 512–523; Vančo 2017).

A fentiek nyelvi vetülete, hogy a különféle, kontextusfüggő identitáskategóriákhoz meghatározott nyelvi jegyek tartoznak. Az állítás megfordítva is igaz: a nyelvnek – egyéb funkciói mellett (pl. kommunikáció vagy esztétikai) – alapvetően van egy identitásjelölő funkciója. Természetesen ez nem minden esetben jelentkezik markánsan, hiszen a különböző beszédhelyzetekben a nyelv más-más funkciói kerülhetnek előtérbe (Heckmann 1992: 18–21; Jánk 2015b; Lanstyák 2009, 2011; Nádasdy 2010). Mivel a kultúra hat fő elemének (az értékek, normák, hiedelmek, szimbólumok és technológiák mellett) egyike a nyelv a maga identitásjelölő funkciójával, ezért az iskolának (azon belül a pedagógusoknak) a standard (sztenderd) nyelvváltozaton kívül eső nyelvváltozatokat és nyelvi elemeket is egyenrangúnak kellene tekintenie a standardnak megfelelőekkel, összhangban a modern pedagógiai és nyelvészeti nézetekkel (vö. Kontra 2006; Nahalka 2003b; Sándor 2001a; Torgyik–Karlovič 2006).

Azonban az említett modern pedagógiai és nyelvészeti szemlélet érvényesülése függ a társadalom nyelvi beállítottságától is. Ez a magyar társadalomban pedig meglehetősen normatív (előíró) és erőteljesen normaközpontú, amelyet az iskola ahelyett, hogy mérsékelne, sokkal inkább felerősít (vö. Pléh 1990; Sándor és mtsai 1998; Kontra 2018). Ennek legfőbb okai közé sorolandó a tantervi és tankönyvi (nyelv)szemlélet (vö. pl. Jánk 2016; Vančo 2015; Kozmács–Vančo 2014) mellett, illetve azzal összefüggésben bizonyos nyelvi ideológiáknak az erőteljes működése és hatása, valamint az azokhoz kapcsolódó sztenderd nyelvi kultúra jelenléte (vö. Jánk 2014; Kontra–Német–Sinkovics 2016: 112–126, 142–172; Laihonon 2009).

1.3. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológiák

A magyar nyelv és irodalom tanórák egyik rendszeresen előkerülő kifejezése a *nyelvhelyesség*, ami nagyon sok fogalmi zavar és probléma forrása, illetve a nyelvi alapú diszkrimináció egyik lényeges fundamentuma. A jelenlegi, hagyományos értelemben vett magyar nyelvművelésben a nyelvhelyesség terminus azon a felfogáson alapul, mely szerint a

nyelvben, illetve a nyelv különféle változataiban léteznek olyan nyelvi formák, amelyek eredendően – a használat kontextusától függetlenül – jobbak/helyesebbek vagy rosszabbak/helytelenebbek más nyelvi formáknál. A probléma ezzel a felfogással, hogy az egyes nyelvi formákat nem lehet minősíteni (helyes, helytelen; jobb, rosszabb stb.) a kontextus figyelembevételével, hiszen egyazon nyelvi elem hasznossága, helyessége különböző kontextusokban eltérő lehet, mivel a nyelvnek több funkciója van, és a különféle szituációkban különféle funkciók kerülnek előtérbe. Így tehát egy nyelvi forma legfeljebb nem igazán célravezető lehet az adott beszédhelyzetben, de semmiképp sem eredendően jobb, helyesebb egy másiknál (Domonkosi 2007: 38–48; Lanstyák, 2007: 181–82; Nádasdy 2010). A nyelvhelyesség előbbi nyelvművelői értelmezése nagymértékben összefügg a nyelvi ideológiákkal, amit már a fogalom meghatározása is előrevetít: „a nyelvi ideológiák olyan kultúrafüggő fogalmak, amelyeket a résztvevők és megfigyelők visznek bele a nyelvbe, gondolatok arról, hogy mire jó a nyelv, mit jeleznek az egyes nyelvi formák azokról az emberekről, akik ezeket használják, illetve egyáltalában miért vannak nyelvi különbségek” (Gal 2002: 197 – ford. Laihonon 2011: 20).

A magyar nyelvű beszélők nyelvi ideológiáinak számbavételével, rendszerezésével leginkább Lanstyák István foglalkozik tanulmányaiban (pl. Lanstyák 2007, 2009, 2011), aki eleve elkülönít úgynevezett nyelvhelyességi ideológiákat, melyek fő ismertetőjegye, hogy nyelvhelyességi ítéletek indoklására szolgálnak. Ezen kívül Lanstyák számtalan olyan nyelvi ideológiát is definiál (pl. nyelvi defektivizmus, nyelvi homogenizmus, nyelvi kodifikacionizmus, nyelvi konzervativizmus, nyelvi naturizmus, nyelvi purizmus, nyelvi standardizmus), amelyek meghatározásában az eredendő helyesség elemi jelentőséggel bír. Ezen nyelvi ideológiák értelmében ugyanis az érintett nyelvi ideológia központi eszméjének megfelelő nyelvváltozat vagy nyelvi forma eredendően, alapvetően helyesebb, mint az, amely annak nem felel meg. Ebből következik a másik közös jellemzője az említett nyelvi ideológiáknak, hogy a nyelvi homogenitást helyezik előtérbe, azt támogatják és hangsúlyozzák (mint helyes irányvonalat) a nyelvi diverzitással szemben. Természetesen nem csupán a nyelvi sokféleséghez negatívan viszonyuló nyelvi ideológiák léteznek, vannak a nyelvi változatokhoz és változatossághoz kifejezetten pozitívan (pl. nyelvi pluralizmus, nyelvi ruralizmus) vagy semlegesén (pl. nyelvi neutralizmus) viszonyuló nyelvi ideológiák is, azonban ezek száma és gyakorisága jóval alacsonyabb (vö. Jánk 2014; Lanstyák 2011; Milroy 2007).

Az eddigi kutatások közel száz különböző nyelvi ideológiát tártak fel. A jelen dolgozat a továbbiakban ezek közül a nyelvi alapú diszkrimináció szempontjából messzemenően leglényegesebb nyelvi ideológiára fog fókuszálni: a nyelvi standardizmusra.

1.4. A standard/sztenderd nyelvi kultúra

A standard fogalmának értelmezése és meghatározása igen problematikus, maga a szakirodalom sem egységes e téren. Alapvető nehézséget jelent annak tisztázása, hogy miként tekintünk a standardra: mint eszmény, konstruktum (absztrakció) vagy reálisan is létező, sajátos helyzetű nyelvváltozat (vö. pl. Lanstyák 2015; Tolcsvai Nagy 1998).

Az első esetben a standardra mint ideológiai konstruktumra tekinthetünk, vagyis ilyen értelemben „a sztenderd elmeszülemény: világosan körülhatárolt, tökéletesen egységes és tökéletesen szilárd nyelvváltozat – nyelvváltozat, amely tökéletesen és következetesen soha nem valósul meg a beszélt nyelvhasználatban” (Milroy 2001: 534 – ford. Szabó 2012: 18), mivel az absztrakció szintjén igen, ám a valóságban nem létezik vagy legalábbis nem olyan értelemben, ahogy azt a beszélők általában gondolják. Ennek oka, hogy a standard nyelv határai nem statikusak, hanem dinamikusak, a nyelvi alakulatok teljes uniformizáltsága nem elérhető, így az egzakt körülhatárolása a standardnak nem lehetséges (vö. Lanstyák 2015; Woolard–Schieffelin 1994). Viszont épp ennek a dinamizmusnak köszönhetően a sztenderdizáció mint folyamat és törekvés jelen van az egyes kultúrákban, ahogy a sztenderdről folytatott diskurzusok is.

A második eset, ha a standardot egy valós, ténylegesen létező dialektusnak tekintjük, azt a tényt hangsúlyozva ezzel, hogy tisztán nyelvi szempontból a standard nem különbözik más dialektusoktól, ezektől csupán státuszában és funkcionális hatókörében tér el. Ilyen értelemben a standard elméletben az egész nemzeté, ám a gyakorlatban sokkal inkább egy bizonyos társadalmi osztályhoz köthető, ami a társadalmi, kulturális, műveltségi vagy hatalmi elit, amely ezt a nyelvváltozatot alapnyelvként sajátítja el, és társadalmi presztízsénél, valamint hatalmánál (gazdasági, politikai, kulturális stb.) fogva közvetlenül vagy közvetve dönt arról, hogy mi számít nyelvileg adekvátnak és mi nem. Az elit rétegbe tartozó személyek olyan állapotokat teremtenek, hogy a standardra – látszólag – a beszélők egészének szüksége legyen. Ezzel a nyelvváltozat „birtokosai” előnyös helyzetbe kerülnek a többi társadalmi rétegbe tartozókkal szemben, vagyis azokkal, akik ezt a nyelvváltozatot nem alapnyelvként vagy egyáltalán nem sajátítják el (Derdák–Varga 2008; Lanstyák 2015; Sándor 2001a, 2001b).

A fenti probléma feloldásához a kognitív szemantika elméleti keretből kell kiindulnunk, melynek egyik központi fogalma a prototípuselv. Ennek lényege, hogy kategóriá(k)ba (melyek körvonalai nem határozottak, átfedésben lehetnek egymással) felismert tulajdonságok alapján sorolódnak be a példányok. A kategóriákba sorolás fokozat kérdése, azaz vannak központi „jó” példányok, és vannak kevésbé jók, ami azt jelenti, hogy az előbbiek több, míg az utóbbiak kevesebb tipikus tulajdonságnak felelnek meg. Tehát a kategória központi példányai a legtöbb felismert tulajdonságnak megfelelnek, míg a szélső példányok kevesebb ilyen tulajdonsággal rendelkeznek. Egyes esetekben a kategória tartalmazhat prototipikus példányt is, amely minden tulajdonságnak megfelel, illetve legjobb példányt, amely nem az összes, de a legtöbb tulajdonsággal rendelkezik – ilyenkor a prototípus helye üres marad (vö. Rosch 1977; Tolcsvai Nagy 2011: 21–31).

Ha mindezt a standard fogalmára vonatkoztatjuk, akkor elsőként azt állapíthatjuk meg, hogy a standardra tekinthetünk mind kategóriára, mind példányra egyaránt. Ha kategóriaként kezeljük a standard fogalmát, akkor az konstruktum (absztrakció), melynek meghatározott jegyei, markerei, a kognitív szemantika terminológiáját követve tulajdonságai vannak, például:

- a kodifikáció;
- a hivatalos érintkezésben, szituációkban ezt használják a leggyakrabban;
- magas a társadalmi presztízse;
- a társadalmi, kulturális, műveltségi vagy hatalmi elithez köthető; az előbbi csoport tagjai sajátítja el alapnyelveként;
- illetve meghatározhatnánk a standard egyes szintaktikai, lexikai és hangtani elemeit is a tulajdonságok felsorolásánál.

A standard kategória különböző példányokat tartalmaz. A mi esetünkben bizonyos nyelvhasználók (pl. a híradósok, rádiós bemondók, budapesti hivatalnokok, ügyintézők)⁵ standard kategóriájába sorolt nyelvváltozatai és nyelvhasználati módjai a példányok. Ezek ugyanis különböző mértékben felelnek meg a fentebb részben felsorolt tipikus kategóriatulajdonságoknak. Ebben az értelemben a standard kategóriájába sorolt, reálisan is létező példányok között is van/lehet központi példány, vagyis a legtöbb, a kategóriára jellemző tulajdonságnak megfelelő megnyilatkozás (beszédmű). Ha a példányok között található olyan, ami az összes tulajdonságnak megfelel – azaz van prototipikus példány –,

5 Bár erről nincsenek pontos adataink és valójában nem is lehetnek éppen abból kifolyólag, hogy a standard fogalma egzakt módon nehezen körülhatárolható.

akkor ez tekinthető az eszményi változatnak – csakhogy ezt a standard esetében nehéz meghatározni, hiszen az egyes nyelvváltozatok és nyelvhasználati módok érintkezésének, illetve a nyelv folyamatos változásának következtében nem lehet statikus, éles határokat húzni a standard és nemstandard változatok között, s így az egyes központi példányok között sem.

Jelen dolgozatban a standardot az előbbi, kognitív szemantikai alapokon nyugvó felfogásnak megfelelően kezelem: általánosságban mint kategóriára tekintek a standard fogalmára, míg konkrét esetekben mint példányra, vagyis tényleges nyelvváltozatra.

A standard egyik fontos jellegzetessége, hogy a kereteiben megfogalmazott metanyelvi közlések sajátosságai, jellegzetességei megjeleníthetnek egyfajta idealizációt, illetve ehhez az idealizációhoz való viszonyt. Ez az idealizáció gyakran a nyelvi platonizmus ideológiájának feleltethető meg, amely ideológia szerint létezik a nyelvnek egy ideális, eszményi formája, ami független a tényleges diskurzusokban található nyelvi alakulatoktól, s az egyes nyelvi közlések, valamint formák ehhez közelítenek vagy ettől térnek el (vö. Szabó 2010, 2012). Ez az eszményi forma sok esetben a standard nyelvváltozatnak felel meg, ilyen esetekben pedig a nyelvi standardizmus ideológiájáról beszélhetünk, vagyis arról a meggyőződésről, hogy lényegében „a standard nyelvváltozat eredendően értékesebb, magasabb rendű, fejlettebb, jobb, sőt szebb a többinél” (Lanstyák 2011: 56)

A standard nyelvváltozat többi nyelvváltozathoz viszonyított magas presztízisének egyik legjelentősebb oka az adott társadalomra jellemző nyelvszemlélet. Az európai társadalmak ideológiai felfogásának alappillére a standard változat(ok) kialakítása és fenntartása, ami az egyik legfontosabb nemzetalkotó és -összetartó entitásként racionalizálódik. Ezáltal olyan dichotomikus viszony alakul ki a standard és az azon kívül eső változatok között, amiben a standardhoz kapcsolódó értékelések kedvezőbbek, mint a nem standardhoz tartozó értékelések. Ilyen értelemben tehát a standard fogalmát bizonyos nyelvi elemekhez kapcsolt közösségi értékelések rendszere hozza létre⁶. Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a standard nyelvváltozat használata tulajdonképpen megfeleltethető a negatív közösségi értékkel felruházott nyelvi elemeket (pl. „suk/sükölés”, „nákozás”) mellőző nyelvhasználatának/nyelvváltozatnak (Heltai 2016).

Csakhogy a magyar gyermekek egy tekintélyes hányada nem a standard nyelvet sajátítja el otthon, ezáltal egy, az iskolaiétól kisebb-nagyobb mértékben különböző nyelvváltozattal és nyelvhasználati móddal kerül be az iskolába. A kutatások (l. pl. Kiss 1999; Kožík 2004; Vančo 2015) azonban arra engednek következtetni, hogy az iskola nagyon gyakran nem tudja

6 Jóllehet ez csupán egy későbbi, másodlagos fejlemény, ami nem tekinthető kizárólagos értelmezésnek

(megfelelően) kezelni ezeket a különbségeket, a pedagógusok a standard nyelvváltozatot tekintik kiindulópontnak mind az iskolai kommunikáció, mind a saját értékelési-mérési eljárásuk esetében, még olyan esetekben is, amikor ők maguk nem a standard nyelvváltozatot beszélik (Kiss 1996; Menyhárt és mtsai 2009).

Ahhoz, hogy egy-egy sztenderd kultúra kialakulhasson, illetve hogy egy-egy nyelvváltozat presztízsváltozattá váljon és a sztenderd alapját képezhesse, létre kell jönnie egy ideológiának, amely szerint az egyes nyelvi formákhoz, elemekhez érték társítható (Szabó 2012). Ez természetesen nem magától alakul ki, már csak azért sem, mert az európai kultúrákban a történelem korábbi szakaszaiban nem létezett sztenderd, egyes kultúrákban pedig ma sem létezik (Milroy 2001).

A sztenderdizáció rendszerében való részvétel nem feltétlen a magasabb presztízsunek értékelt alakok használatának a kérdése, hanem sokkal inkább a standard iránti lojalitás kifejezése. Egy olyan standard használatát kívánja meg, amelyek magas státuszát az egyes központosító intézmények (pl. oktatási, a munkaerő-piaci, a média és a kormányzati adminisztráció) támogatják, illetve számítanak arra, hogy a nyelvhasználókban megvan a tisztelet és az igény az ilyen nyelvi alakok iránt. Vagyis a standardizált rendszerekben élők számára a standard egyfajta tekintélyt jelent, méghozzá a sztenderdizációt irányító személyek irányába. Így a folyamat implicit módon azt az előfeltevést is magában hordozza, hogy a nyelvhasználók anyanyelvi kompetenciája nem megfelelő (Gal 2006; Milroy 2001).

Végezetül fontos megemlíteni, hogy a standardnak nem csupán a hatalommegtartás és -fenntartás, illetve a társadalmi elit státusznak kiemelése lehet a funkciója. A standardnak több olyan funkciója – pl. az adott társadalomban, államban, gazdaságban és jogban a szövegek egyértelműsítése mint az állami és gazdasági működés, együttműködés feltétele – is létezik (vö. Garvin 1993/1998), amely szintén nagyon fontos, ám a téma szempontjából kevésbé releváns. Ugyanis a dolgozatban bemutatott kutatás annak kérdését járja körül, hogy mi történik akkor, amikor a standard kategória egyik példányával rendelkező pedagógus ezt a példányt egy olyan példánnyal hasonlítja össze, ami kevésbé vagy egyáltalán nem hordozza a standard kategória tulajdonságait.

1.4.1. A sztenderd és nem sztenderd nyelvváltozatok

A magyar gyermekek egy tekintélyes hányada nem a sztenderd nyelvet sajátítja el otthon. Ennek következménye egy, az iskola nyelvváltozatától kisebb-nagyobb mértékben különböző nyelvváltozattal kerül be az iskolába, nagyon gyakran például valamilyen nyelvjárással. Azonban ezt az iskola sok esetben nem megfelelően kezeli (vö. Beregszászi 2011; Beregszászi–Csernicskó 2007; Kiss 2002; Menyhárt és mtsai 2009), annak ellenére, hogy „a nyelvjáráshoz való viszonyulás a szűkebb közösséggel való azonosulásnak és közösségvállalásnak egyik kifejezője” (Kiss 1996: 142), azaz fontos az identitásjelölő funkciója (l. 1.2. fejezet). Ezáltal ha a pedagógus stigmatizálja a gyerek által használt nyelvváltozatot vagy nyelvhasználatot, akkor nem tesz mást, mint a gyermek közösség- és azonosságtudatának egyik legfontosabb jegyét rombolja. Ez azért is különösen paradox, mert „miközben a népi építészetet, öltözködést táplálkozást, a népszokásokat, a népi hagyományokat megmentendő értéknek tekintjük, épp ezt a népi kultúrát éltető és évszázadokon át továbbhagyományozó népi beszédmodot, a nyelvjárást irtja bőszen az iskola évtizedek óta” (Beregszászi 2011: 38).

A nyelvjárások megbélyegzésének egyik legjelentősebb oka az adott társadalomra jellemző nyelvszemlélet. Ilyen téren az európai társadalmak majdnem mindegyike olyan, mint a magyar: a társadalmi elit nyelvhasználatának szabályai a standard nyelvváltozat szabályai, és ezek elsajátítását, használatát várják el minden állampolgártól⁷. John Myhill (2004) ezzel kapcsolatosan a helyesség fogalmát háromféle módon értelmezi: 1.) textuális helyességgént, azaz egy adott kultúrában sokra tartott könyvekben (pl. Korán) található nyelvhasználatként; 2.) preskriptív (előíró) helyességgént, tehát olyan szabályokként, amelyeket általában valamilyen elismert tekintéllyel bíró szervezetek, emberek állapítanak meg (pl. a francia vagy a magyar akadémia); valamint 3.) presztízs-alapú helyességgént, vagyis a társadalmi elit nyelvhasználataként (ami nagyon sok társadalomban a beszélők számára követendő mintaként szolgál). A legtöbb európai társadalomban e három helyességtípus úgy kapcsolódik össze, hogy a presztízs-alapú helyesség az esetek nagy részében támogatja a textuális és a preskriptív helyességet, azonban fontos kiemelni, hogy feltétlen diszkriminációhoz csak a presztízs-alapú helyesség vezet, a preskriptív helyesség csak akkor diszkriminatív, ha a presztízs-alapú helyességet támogatja. Viszont, ha a preskriptív helyesség követi a társadalmi elit nyelvhasználatát, akkor hivatalosan is legitimálja a társadalmi előítéleteket, azaz

⁷ Ez azonban nem törvényszerű, például a héber, izlandi és arab nyelvben a preskriptív nyelvésszek által helyesnek vélt nyelvi formák nem esnek egybe a társadalmi elit nyelvi formáival.

diszkriminációt eredményez, és ahogy a legtöbb európai társadalomban, úgy a magyarban is, ez a helyzet áll fenn (Kontra 2005).

1.5. A nyelvi alapú diszkrimináció

A sztenderd kultúrák egyik jellemző velejárója a nyelvi alapú diszkrimináció, más néven lingvicizmus, azaz a nyelvi alapon meghatározott emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció, másképpen a beszélőknek a nyelvhasználatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetés gyakorlata (Kontra 2005; Skutnabb-Kangas 1997).

A nyelvi alapú diszkrimináció legitimálására a fentiekben említett, nyelvi változatossághoz negatívan viszonyuló nyelvi ideológiák szolgálnak, és az alapvető indoklása a megkülönböztetésnek, hogy valaki jól vagy rosszul beszéli az adott nyelvet. Az efféle értékelő metanyelvi közlések meta- és kvázikommunikatívva válnak: metakommunikációs értékűvé a közlés funkcióját nézve, illetve kvázikommunikatívva, mivel az ilyen módon használt metanyelvnek csak színleg a nyelv a témája (Szabó 2010, 2012). A nyelv mint téma sokkalta könnyebben elfogadhatóvá tesz olyan közléseket is, amelyek más attribútumokat, kulturális elemeket (bőrszín, származást, vallást, értelmi képességet stb.) megjelenítve nyílt megkülönböztetésként, agresszióként lennének értelmezhetőek. Ennek köszönhetően a mai európai társadalmakban szocializálódott nyelvhasználók többsége elsajátítja, hogy diszkriminatív attitűdjük és megnyilatkozásaik nyelvi tematikán keresztül elfedhető vagy legalábbis kevésbé diszkriminatívnak tűnővé tehető (vö. Kontra 2000; Sándor 2001a, 2001b; Szabó 2012).

Nem meglepő tehát, hogy a lingvicizmus számtalan közegben és helyzetben előfordul, még hozzá úgy, hogy az a személy, aki nyelvileg előnyös vagy hátrányos megkülönböztetésben részesít másokat, gyakran nincs is tudatában ennek (erről l. a dolgozatban hivatkozott tanári attitűddel kapcsolatos kutatásokat). Ezen számtalan közeg közül az egyik legjelentősebb az iskola, ahol a diszkrimináció elsődleges legitimálója, illetve aktív részese a pedagógus.

1.6. A nyelvi szocializáció⁸

A beszédkutatókkal foglalkozó szakemberek körében elfogadott álláspont, hogy a nyelv elsajátításának elengedhetetlen feltétele a társas környezet és a gyermek számára elérhető nyelvi minta. Ez utóbbi, a nyelvelsajátítás alapjául szolgáló nyelvi minta sajátosságai nagymértékben meghatározzák a gyermek későbbi kommunikációját. A beszédkapcsolat alakulása a kisgyermek és környezete között függ az adott társadalom értékeitől, hiedelmeitől, szokásaitól stb., amelyek befolyásolják, hogy mit és hogyan tanul meg a gyermek; „a különböző társadalmak más és más helyzetekben, más és más szerepkörökben bátorítják a kisgyermek nyelvi tevékenységét: ez elősegítheti bizonyos nyelvi elemek, szabályok, nyelvhasználati módok elsajátítását, s hátráltatja másokét” (Réger 1990: 81). A felnőtt és gyermek között fennálló beszédkapcsolat, azon belül a nyelv társadalmilag elfogadott használati módjainak átadása fontos része, ugyanakkor eszköze is a kultúra átadásának, a szocializáció folyamatának, vagyis társadalmi attitűdöt, viselkedést, személyiségfejlődést, gondolkodást és világképet formál (Réger 1990).

A csecsemő, kisgyerek alapvető szociális és érzelmi beállítottsága, illetve az abban bekövetkező folyamatos fejlődése miatt – az aktuálisan rendelkezésre álló eszközeivel – folyamatosan részt vesz a kommunikációban, azaz együttműködik a felnőttel. Ezzel párhuzamosan a felnőtt is igyekszik a fejlődését elősegíteni: olyan nyelvi eszközöket alkalmaz (általában nem tudatosan), amelyek felkeltik és fenntartják a gyermek figyelmét, előmozdítják kommunikációs tevékenységét. Ezek az eszközök változnak, cserélődnek a gyermek fejlődésének egyes szakaszaiban, ami törvényszerű, hiszen a felnőtt beszédmódja tulajdonképpen alkalmazkodást jelent a beszélni még nem vagy csak korlátozottan tudó gyermek irányába, aminek célja az együttműködés kialakítása. Ezzel együtt a felnőtt (elsősorban az anya) és a gyermek formálódó beszédkapcsolatában a társalgási alpminták elsajátítása párhuzamosan történik a mondanivaló nyelvi megformálásának legfőbb feltételével: a nyelvi tudás elsajátításával (Bruner 1970; Réger 1990).

Az említett nyelvi tudás átadásának, kommunikálásának módja Ferguson (1977) szerint egy egyszerűsített beszédmód. Ez a felnőttek nyelvi repertoárjának a különböző, általában öntudatlanul alkalmazott egyszerűsítő, a megnyilatkozás értelmét magyarázó, valamint az

8 A nyelvi szocializáción szűkebb értelmezésben „az az »implicit« tanítási (illetve tanulási) folyamat értendő, amelynek során a kisgyermek elsajátítja a különböző beszédhelyzeteknek megfelelő, adekvát nyelvhasználati módokat. Szélesebb értelemben véve azonban a nyelvi szocializáció fogalma magába foglalja a kisgyermek beszédfejlődéshez fűződő szülői, gondozói viszony valamennyi összetevőjét” (Réger 1990: 38–39). A dolgozatomban ez utóbbi értelmezést veszem alapul.

érzelem kifejezését szolgáló módosítások végterméke. Ennek az egyszerűsítő eljárásnak az oka, hogy az aktív nyelvi fejlődés kezdetén az anyai (vagy gondozói) beszéd egyszerűsége kedvező hatással van a gyermek nyelvelsajátítására. Azonban ez a fejlődés későbbi szakaszaira nem áll, sőt a fordítottja igaz: a grammatikailag bonyolultabb beszéd jobban segíti a nyelvi fejlődést, mivel a gyermek nyelvi tudásának gyarapodásával együtt az aktuális tanulási feladatok is változnak, azaz a továbbfejlődéshez szükséges körülmények is (vö. Ferguson 1977; Newport–Gleitman–Gleitman 1977).

A fentiekkel kapcsolatban fontos látni, hogy a szülő által közvetített nyelv, az általa használt nyelvi repertoár képezi a gyerek alapnyelvének a fundamentumát. Azonban a teljes nyelvi repertoárnak csak bizonyos részei (ezt hívjuk egyéni verbális repertoárnak) elérhetőek a beszélők számára – hogy melyek az számos kognitív, pszichológiai, társadalmi, kulturális tényező függvénye (Bartha 1999; Gal 1987). Ebből egyenesen következik, hogy ahogy a gyermek és környezete között többféle kommunikáció lehetséges, ugyanúgy az egyes nyelvhasználók között is eltérések lesznek a nyelvi szocializációjuktól függően: „a nyelvhez vezető utak szélsőségesen különbözőek lehetnek [...] a beszédfejlődés társadalmi környezete – meghatározott keretek között – a tanulás módját is befolyásolhatja: az eltérő nyelvi minta, az eltérő interakciós módok eltérő tanulási stratégiákat tesznek lehetővé a kisgyermek számára a nyelv elsajátításában. A nyelvhez vezető utak tehát nemcsak a külső körülmények tekintetében alakulhatnak eltérően” – ahogy Réger (1990: 81–82) fogalmaz.

A nyelvi szocializációból fakadó különbségeket az oktatási intézmények, azon belül a pedagógusok gyakran figyelmen kívül hagyják. Ez azt vonja maga után, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi előnyök és hátrányok forrásaivá válhatnak, tehát elősegíthetik vagy gátolhatják az érvényesülést és az előrehaladást a társadalmi intézményekben – többek között az iskolában.

1.6.1. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány és iskola

Az iskola kultúra újratermelését szolgáló funkciója biztosítja az újabb generációk számára a társadalom által megtermelt normák, értékek és egyéb kulturális elemek elsajátítását, egyszóval a társadalmi tudás (tudományok által megtermelt tudás, hétköznapi jellegű tudás) megszerzését. Napjainkban ugyanakkor az egyes társadalmakban, ahol különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók, vallások, valamint életformák élnek egymás mellett, illetve keverednek, a kultúra átadásának és a kultúra újratermelésének funkciója új kihívásokat jelent

az iskola számára. A modern pedagógiának nem a tanulók családi, nemzetiségi, etnikai identitásának kulturális kötődéseivel szemben kell ellátnia ezt a funkcióját, hanem éppen ezekre alapozva, azokat felhasználva, vagy legalábbis ezen tényezők egymásra hatását figyelembe véve (Lanstyák 2011; Kontra 2006; Nahalka 2003b; Sándor 2001a; Torgyik–Karlovitz 2006).

Azok a pedagógiai eljárások, amelyek nem vesznek tudomást a gyerekek között fennálló különbségekről (azaz minden nem differenciált pedagógiai eljárás) a gyerekek közötti különbségek fokozódásával járnak. Ugyanígy a diákok közötti különbségek fokozódását vonja maga után minden olyan tanári tevékenység is, amely határozottan megkülönbözteti az egyes gyerekek által elfogadott és képviselt kultúrák elemeit (Falus és mtsai 1989: 60–62; Nahalka 2003a, 2003b).

Ahogy az fentebb kifejtésre került, a tanulók közötti különbségek egyike a nyelvi különbség: az otthon elsajátított alapnyelv, a nyelvi repertoár egyes elemeinek különbsége. Ez az iskolai lét és előrehaladás szempontjából többszörösen is meghatározó. Alapvetően az iskolai ismeretátadásnak a nyelv az elsődleges eszköze, ami azt is involválja, hogy az egyes pedagógiai feladatok – legyen az egy utasítás megértése vagy egy szövegértő teszt megírása – megoldása, elvégzése (a pedagógus által) meghatározott nyelvi kompetencia és repertoár meglétét, megértését és alkalmazni tudását igényli és előfeltételezi. Azonban az egyes feladatok megoldásához szükséges nyelvi ismeretekkel, készségekkel nem mindegyik gyerek rendelkezik, mivel nyelvi szocializációja során nem mindegyikőjük sajátította el ezeket. Továbbá, ha a tanuló nem ismeri jól az adott nyelvváltozatot, értési problémái lehetnek, és még ha ismeri is, de nem alapnyelvként, stigmatizálódhat nyelvileg (Sándor 2001a; Szabó 2012).

Ilyen esetekben nyelvi hátrányról beszélhetünk, ami szociolingvisztikai értelemben⁹ olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és szocializációs) okokból származó kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést és/vagy a társadalmi érvényesülést (vö. Zoller 2013). A nyelvi hátrány tehát nem más, mint nyelvi másság és ismerethiány; bizonyos fokú eltérés egy beszélő vagy beszélőcsoport nyelvhasználatában a többségi társadalom számára normaként funkcionáló, elvárt nyelvhasználatához képest, illetve adott regiszter(ek) ismeretének a hiánya (M. Nádas 2002). Vagyis a nyelvi hátrány esetében a gyermek számára az adott (beszéd)helyzetben

⁹ Más tudományterületeken belül mást jelent a nyelvi hátrány terminus; elsősorban a beszédpatológiában használják a fizikai, szervi vagy fejlődési eredetű nyelvi diszfunkciók jelölésére (Zoller 2013).

korlátozottan vagy egyáltalán nem elérhetőek azok a nyelvhasználati eszközök, amelyek a sikeres problémamegoldást lehetővé teszik. A kérdés csak az, hogy ezekben a helyzetekben a pedagógus milyen stratégiát alkalmaz, illetve milyen attitűdöt tanúsít a tanuló felé, s egyáltalán tisztában van-e ezzel a problémával. Amennyiben ugyanis a tanulók közötti nyelvi különbséget a pedagógus nem veszi figyelembe, a nyelv hátrány nyelvi alapú diszkriminációt eredményez(het). Azonban a nyelvi hátrány nem feltétlen vezet nyelvi alapú diszkriminációhoz, pláne nem azonos vele, viszont előfeltétele a nyelvi alapú diszkriminációnak; a nyelvi hátrány csak akkor realizálódik nyelvi alapú diszkriminációként, ha az a beszélő értékelésében, megítélésében is jelentkezik valamilyen formában.¹⁰

A pedagógus a saját nyelvváltozatával, nyelvhasználati módjával, az általa használt kifejezésekkel, nyelvi formákkal, valamint azok elrendezésével hátrányos helyzetbe hozhatja azokat a tanulókat, akik más nyelvi környezetből származnak. Egyfelől azért, mert ezen közösség nyelvhasználata és -változata eltér az otthonitól, így a gyermek rögtön hátrányból indul, hiszen az új tárgyi ismereteken felül egy új nyelvváltozatot is meg kell tanulnia – mindezt paradox módon egy számára kevésbé ismert nyelvváltozat közvetítésével. Másfelől a diák még ha próbálja is megérteni, fogalmi rendszerébe beépíteni az említett eltéréseket, nem lesz rá képes, amennyiben a beszéde miatt folyton kijavítják, félbeszakítják vagy rosszabb esetben megalázzák (különösen, ha mindezt számára kielégítő, érthető magyarázat nélkül teszik). Nem utolsó sorban: a pedagógiai értékelés során a gyermek nyelvi repertoárja, alapnyelve alapján ítélik meg az ő teljesítményét olyan esetekben (is), melyek során az ismeretjellegű tudást kívánják mérni a pedagógusok (vö. pl. Bernstein 1975, 1977). A dolgozatomban csak ez utóbbival foglalkozom, annak ellenére, hogy a nyelvi percepcióban, megértésben jelentkező nyelvi hátrány legalább ennyire lényeges.

10 Természetesen mindez elméleti szinten értelmezendő, a gyakorlatban a nyelvi hátrány nagy valószínűséggel nyelvi alapú diszkriminációt eredményez. Egy ellenpélda: ha a gyermek alapnyelve nem azonos a pedagóguséval, ám a pedagógus a számonkérésnél a tartalmi elemekre koncentrálna (nem pl. a nyelvi megformáltságra, stílusra, sztenderdnek való megfelelésre). A gyermek ugyan hátrányból indul, hiszen egy számára idegen nyelvváltozatban zajlik az oktatás, de nem részesül nyelvi diszkriminációban, mivel az idegen nyelvváltozat és a saját nyelvváltozat különbségei nincsenek kihatással a pedagógus értékelésére.

1.7. A pedagógiai mérés és értékelés

Az értékelés a pedagógiai folyamat egyik alappillére, mivel általánosságban pedagógiai értékelésnek tekinthetünk mindenféle visszacsatolást/visszajelentést, amely a pedagógiai folyamatokban lejátszódik. Másképpen: a pedagógiai értékelés a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének az elmélete és gyakorlata (Báthory 1997: 223–228).

A pedagógiai értékelésnek különféle szintjeit különíthetjük el, attól függően, hogy hová csatolódik vissza az információ: kit, mit, miért és hogyan értékelünk. Mindezek alapján nyolc szint elkülönítése lehetséges, melyek a következők (Báthory 1997: 223–245; Brassói és mtsai 2005):

- A tanulók értékelése
- A tanítási-tanulási folyamat értékelése
- Egy-egy osztály értékelése
- Az iskola értékelése
- Egy-egy tantárgy összehasonlító, rendszerszintű értékelése
- A neveltség problémáinak értékelése
- Az oktatási rendszer értékelése
- Nemzetközi összehasonlító értékelések

Bár témánk szempontjából az első, a tanuló értékelésének szintje a leglényegesebb, nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy valójában minden szint alapja ugyanaz: a tanuló teljesítménye és személyisége. Tehát annak ellenére, hogy jelen dolgozat elsősorban a tanulók értékelésének a szintjére fókuszál, az eredmények értelemszerűen a többi szinthez is szorosan kapcsolódnak.

A pedagógiai értékelésben differenciálhatunk aszerint is, hogy milyen formában történik az értékelés. A hazai és nemzetközi szakirodalom általában háromféle értékelési funkciót különít el: 1.) diagnosztikai/diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelést; 2.) szummatív (minősítő) értékelést; valamint 3.) formatív (fejlesztő/formáló) értékelést (Báthory 1997: 223–245; Brassói és mtsai 2005). A dolgozat a felsorolt három értékelési mód közül leginkább a szummatív (minősítő) értékelésre koncentrálna, mivel egyrészt ez a legelterjedtebb Magyarországon és a határon túli magyar lakta területeken, másrészt a kutatás módszertana ezt teszi lehetővé mélyrehatóan (erről részletesen 1. 3. fejezetet). Habár a formatív és a diagnosztikai értékelés kétségtelenül fontos a nyelvi hátrányok feltárására és mérséklésére

nézve, jelen dolgozat keretei nem teszik lehetővé a vizsgálatukat.

A szummatív értékelésnek számos formája lehetséges, ám ezek mindegyikében közös, hogy valamilyen formában az oktatási-nevelési folyamat lezárására, összegzésére, a kívánatos szinthez viszonyított teljesítmény mérésére szolgálnak. Ezt általában osztályzatban (alacsonyabb korosztályok esetében: jutalmakkal, ösztönzőkkel, fekete vagy piros pontokkal stb.) fejezik ki a pedagógusok. Az osztályzás kapcsán azonban több probléma is felvetődik.

1.7.1. A pedagógiai mérést és értékelést torzító tényezők

A pedagógiai mérést és értékelést számos tényező nehezíti és torzítja, aminek következtében nagyon gyakran a tanuló értékelése a tanár részéről nem a tanuló valódi tudását, hanem sokkal inkább a tanár erről a tudásról alkotott szubjektív impresszióját tükrözi vissza, azaz a pedagógiai mérés és értékelés jóságmutatói (reliabilitás, validitás, obektivitás) sérülnek (vö. Csapó 2002: 23–42; Nagy 1976; M. Nádas 1993; Ranschburg 2004). A tanulási eredmények és eredményesség kimutatott különbségek nem csupán az egyéni képességekkel, teljesítménnyel függenek össze, hanem a tanulási és családi környezettel is. Így „félíg-meddig elkerülhetetlen, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási egyenlőtlenségekké konvertálódjanak [...] Az iskola esélyt kínálhat a tanulók számára ahhoz, hogy ha rendelkeznek bármilyen tehetséggel, azt kifejléshessék. Ezt a folyamatot azonban befolyásolja a tanuló családi, szociális és etnikai háttere, neme és sok más társadalmi jellemzője” (Radó 2001).

Az alapvető kérdés a pedagógiai mérés-értékelés folyamatában, hogy mit kíván értékelni, illetve aktuálisan mit értékel a pedagógus. Az egyik legjellemzőbb, hogy a tanuló felkészültségét, tehát az aktuális tantárgyi felkészültségét szeretnék értékelni a pedagógiai folyamat során a pedagógusok. Csakhogy az aktuális osztályzatok nagyon gyakran csupán durva becslései a tényleges tudásnak, aminek két fő oka van. Az egyik a teljesítményt aktuálisan befolyásoló tényezők (pl. lelki- és fizikai állapot, környezet, affektív tényezők, énkép – vö. Szabó 1993) jelenléte, a másik a tanár mérési és értékelési eljárása, az ezen a területen meglévő szakmai tudásának hiányosságai, egyszóval a tudásmérés szubjektívizmusa (Ollé–Szivák 2008; Ranschburg 2004).

Ezzel összefüggésben és összhangban, a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek egy része gyakran hangoztatja, hogy az osztályozás nem alkalmas az értékelés szummatív funkciójának betöltésére. Általánosságban négy fő szempontot jelölnek meg, amik miatt az

osztályozást nem tartják alkalmasnak erre. Ezek a következők: pedagógiai-lélektani (pl. izgalom, jegyekért tanulás, teljesítménymotiváció), szociálpszichológiai (pl. családi háttér, nem, korábbi tanulmányi eredmények), mérésmethodikai (szubjektivitás, relativitás, összehasonlíthatatlanság) és fejlődés-lélektani (a fejlődésre vonatkozó információtartalom hiánya) okok. Ezeken kívül a pedagógiai értékelést torzítja még: a Pygmalion-effektus (önmagát beteljesítő jóslat); a sorrendeffektus; a tanuló teljesítményének a háttéréről (pl. szorgalom, képesség) való előfeltevés; a „központi” (helyi) értékelési tendencia; a tanár-tanuló (és szülő) kapcsolat aktuális állapota (vö. M. Nádasi 1993; Rajnai 2003).

Ha megnézzük az említett tényezőket, szembetűnik, hogy ezek – már csak a szummatív értékelés jellegéből adódóan, mivel az értékelt produktumok szinte mindig nyelvi (írott vagy szóbeli) produktumok – mindegyikének van nyelvi vonatkozása, kivetülése. Egyik sem lehet mentes a nyelv használatának kisebb-nagyobb mértékű jelenlététől, ugyanis nem csupán az értékelt produktum jön létre a nyelv által: az elsajátítandó tananyag közvetítése, a tanulók mérése és értékelése is a nyelven keresztül történik.

1.7.2. A szummatív értékelés és a nyelvi alapú diszkrimináció

A lingvicizmus a pedagógiai folyamatokban többféleképpen is realizálódhat (vö. Kálmán 2014; Sándor 2001a; Szabó 2012), a pedagógiai értékelésben szintén. Amennyiben a nyelvi alapon történő diszkriminációt a pedagógiai értékelés pedagógus által végzett szummatív módjára vonatkoztatjuk, kétféle esetet különíthetünk el: az iskolai teljesítményt explicit és implicit módon befolyásoló nyelvi diszkriminációt. Az előbbi esetben a pedagógus nyelvi tényezőket (pl. tanuló által használt kifejezések, stílus, megfogalmazás) tudatosan beleszámít az értékelésébe, ami két dolog miatt jelent problémát. Az egyik, a már korábban említett eltérő nyelvi repertoár: minél jelentősebb a különbség a pedagógus és a diák nyelvi repertoárjában, annál nagyobb hátrányból indul a tanuló. A másik, hogy abban az esetben, ha az értékelés nyelvi szempontjai a tanuló számára nem tudatosultak vagy nem világosak, akkor az értékelés validitása (érvényessége) sérül: nem azt méri és értékeli a pedagógus, amit eredetileg szándékozik.

Ha a tanulók elsajátított tudását kívánja mérni a pedagógus például az ige- és névszótövek tanítása során, a következővel szembesülhet. Vannak olyan névszótövek, amelyek a standardban egyalakúak, ellenben a nyelvjárások egy részében többalakúak (pl. *butrot*, *motrok*), illetve fordítva, egyes tövek egyalakúak néhány dialektusban, miközben a standard

nyelvváltozatban több tőváltozattal rendelkeznek (pl. *tehen*, *vereb*). Ha a nyelvjárási alakokat hibaként kezeli a pedagógus – különösen, ha ezzel a tanuló nincs tisztában – nem azt méri amit szándékozik; nem a névszótövekkel kapcsolatos tudását a tanulónak, hanem azt, hogy mennyire van a standard nyelvvaltozat birtokában. A tanuló ugyanis teljes egészében tisztában lehet az ige- és névszótövekkel (nem fog pl. *uborkát* helyett *uborkt* mondani), csupán néhány ilyen tő az ő nyelvvaltozatában eltér a standard alaktól (vö. Beregszászi 2011: 56–57). Ilyenkor explicit nyelvi diszkrimináció történik, hiszen a nyelvi különbség mint diszkriminációs alap nyíltan jelen van.

Ennél azonban feltehetően jóval gyakoribb, amikor a nyelvi diszkrimináció implicit módon van jelen a szummatív értékelésben. Ebben az esetben a nyelvi tényezők rejtett háttértényezőként torzíják az értékelést: a nyelvhasználat módja különböző, a tanuló tudásáról és az egész személyiségéről kreált (elő)feltevések (pl. értelmi képességről, felkészültségről, szorgalmáról) alapját képezi, és ez fogja a pedagógus értékelését tudattalanul befolyásolni. Ez szintén azzal jár, hogy a tanuló valódi tudását, felkészültségét jó eséllyel nem tükrözi vissza az értékelés. Különösen igaz mindez a szummatív értékelés szóbeli felelet során való alkalmazásánál.

1.7.2.1. A szóbeli felelés mint a nyelvi alapú diszkrimináció egyik legjelentősebb terepe

A magyar pedagógiai gyakorlatban a szóbeli felelés és feleltetés az egyik legjellemzőbb módja a tantárgyi felkészültségről való számadásnak, valamint annak mérésének és értékelésének. Azonban a pedagógus ilyen esetekben – általában tudtán kívül – az értékelés lehető legsubjektívebb módját választja, ugyanis a fentiekben felsorolt, az osztályzás megbízhatatlanságát megalapozó tényezők a pedagógiai értékelés ezen módjánál érvényesülnek a legerőteljesebben (vö. Szabó 1993; Ollé–Szivák 2008). Ebben nem csekély szerep jut az efféle mérési-értékelési gyakorlat markáns nyelvi determináltságának.

Egy 2008-as tanulmány (Ollé–Szivák 2008) többek között arról számol be, hogy a magyarországi pedagógusok a szóbeli feleletek esetében: 1. összefüggő feleletet várnak (a kommunikáció fejlesztése érdekében), amit csak szükség esetén segítenek kérdésekkel; 2. az értékelésénél törekszenek a tényszerűsége és a hibák pontos megjelölésére; 3. gyakran kettős mércét alkalmaznak, aminek egyik eleme a teljesítmény, a másik a tanulóval kapcsolatos elvárás.

Az összefüggő felelet létrejöttét több, elsősorban pedagógiai-lélektani (izgalom, önbecsülés,

szorongás) tényező is gátolhatja, de ezek összességében a nyelvi végtermékre hatnak kedvezőtlenül, azaz elsődlegesen nyelvi szintre fognak kivetülni. Ennek nyelvvel való további kapcsolata, hogy a nyelvi stigmatizáció (a beszélő által használt nyelvi formák vagy akár teljes nyelvváltozat megbélyegzése) jelensége léphet működésbe, ami szintén a szóbeli produktumot fogja kedvezőtlenül befolyásolni, mivel az a tanulónál a nyelvi bizonytalanság fokozódásával jár. Ennek lényege, hogy az illető nem érzi jól magát, ha szűkebb közösségből kiszakítva kell beszélnie, mert tart attól, hogy lenézik, megbélyegzik őt beszéde miatt (Sándor 2001a). Mivel ennek alapja a nyelvhasználati különbségekben gyökerezik (vö. 1.6. fejezet), a nyelvi alapú diszkrimináció esete áll fenn – még akkor is, ha ez egyáltalán nem tudatos a pedagógus részéről.

A stigmatizáció az összefüggő felelet létrehozásnak megnehezítése mellett a fentiekben említett második tényezővel is összefügg. A tényszerűsége és a hibák pontos megjelölésére való törekvés természetesen önmagában még nem jelent nyelvi jellegű hibakeresést, ám ha összevetjük a pedagógusok nyelvi attitűdjével (l. pl. Davies 2001; Kožík 2004a, 2004b; Szabó 2012), valószínűsíthető, hogy ez a nyelvi hibák jelölését, javítását is magában foglalja.

Végül a kettős mérce alkalmazásának is megvan a nyelvi vonzata. A tanárok szóbeli felelésnél alkalmazott kettős mércéjének két eleme (az adott teljesítmény, illetve a tanulóval szemben támasztott elvárás, az, hogy mit lehet elvárni a tanulótól) szorosan összefügg a tanuló alapnyelvével. Az adott teljesítményt befolyásolja a tanuló nyelvi repertoárja (azzal összefüggésben: a nyelvi bizonytalanság), a teljesítmény értékelését a pedagógus nyelvi attitűdje, míg a tanulóval szembeni elvárást az implicit nyelvi megalapozottságú feltevései. Tehát a pedagógusok szóbeli felelteknl nyíltan és tudatosan érvényesített szempontjai egyértelműen involválják a nyelvi alapú diszkrimináció lehetőségét.

Nemcsak a tanár részéről jelenik meg a szóbeli felelés szubjektivizmusának és nem megfelelő validitásának hátterében a nyelv mint elemi tényező. Egyes tanulók a szóbeli felelést preferálják, míg mások sokkal inkább az írásbeli számonkérést választanák, ha tehetnék (Ollé–Szivák 2008). Az egyik lehetséges magyarázat a megosztottságra a számonkérés formájának kedveltségében, hogy különbség van az egyes tanulók verbális beszédprodukcijában és annak megítélésében (természetesen ugyanez áll az írásbeli szövegalkotásra is). Amit maguk a tanulók is érzékelnek, illetve sok esetben ki is használnak. Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a szóbeli feleletek értékelésének szubjektivizmusa erőteljesen nyelvi meghatározottságú is, így joggal feltételezhetjük, hogy a nyelvi alapon

történő diszkrimináció megjelenik a pedagógiai értékelésben, ennek következtében a nyelvi diszkrimináció kulcsfontosságú szerepet tölt be az iskolai eredményességet illetően. Ezt a feltételezést támasztotta alá a korábban végzett próbamérés (Jánk 2017b) is, bár ez csupán egy kisebb létszámú mintára, 50 pedagógusjelöltre terjedt ki.

1.8. A kutatás kérdései

Jelen dolgozat a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepét vizsgálja. A korábbi kutatásokból egyértelműen látszik, hogy a nyelvi hátrány, a normatív és előíró szemléletű tanári attitűd, valamint a sztenderd nyelvi kultúra erőteljesen jelen van a magyar anyanyelvi nevelésben. Ezenfelül a korábbi próbamérés (Jánk 2017a, 2017b) eredményei arra engedtek következtetni, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció nemcsak, hogy jelen van a pedagógusok értékelési gyakorlatában, hanem rendkívül fontos szerepet tölt be az iskolai eredményesség tekintetében. Mindezek következtében a dolgozat a következő kérdésekre keresi a választ:

1. Megjelenik-e bizonyíthatóan a nyelvi alapú diszkrimináció a magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanító pedagógusok és pedagógusjelöltek értékelési gyakorlatában?
2. Amennyiben a nyelvi alapú diszkrimináció megjelenik ezen pedagógusok és pedagógusjelöltek értékelésében, milyen módon és mértékben (másképpen: mennyire jelentős a nyelvi diszkrimináció hatása)?
3. Amennyiben a nyelvi alapú diszkrimináció megjelenik ezen pedagógusok és pedagógusjelöltek értékelésében, megfigyelhetők együttállások, tendenciák, korrelációk az egyes adathalmazok, változók között?
4. Az anyanyelvi nevelés és általánosságban az oktatási-nevelési folyamatok szempontjából milyen módszertani tanulságai, hozadécai vannak a jelen kutatásnak?

A kutatás kérdései a témához tartozó korábbi kutatások, valamint a későbbiekben bemutatásra kerülő kutatási eredmények előzetes elemzéséből származnak. Az első kérdés alapvető jelentőséggel bír, ugyanis ez határozza meg, hogy érdemes-e egyáltalán a témakörben további vizsgálatokat végezni, illetve az erre adott választól függ a következő kérdések megválaszolása.

A második kérdés a nyelvi alapú diszkrimináció hátterének, jelentőségének, illetve a pedagógiai folyamatokban, azon belül pedagógiai értékelésben betöltött szerepének megismerésében meghatározó. Ha a nyelvi alapú diszkrimináció megjelenik a pedagógusok és

pedagógusjelöltek értékelésében, akkor lényeges, hogy csak az osztályzatban vagy a tanuló személyiségének megítélésében is racionalizálódik, avagy mind a kettőben. Továbbá az sem elhanyagolható – bármelyik eset is következzen be –, hogy mennyire erőteljes a lingvicizmus hatása.

A harmadik kérdés a nyelvi alapú diszkrimináció és a különböző jellemzőkkel (pl. ország, településtípus, korosztály vagy pályán eltöltött évek száma) rendelkező pedagógusok és pedagógusjelöltek közötti összefüggésekkel kapcsolatos. Amennyiben vannak ilyen összefüggések, azok a nyelvi alapú diszkrimináció magyarázatára, okainak jobb megismerésére szolgálhatnak. Az előzetes ismeretek és feltevések alapján könnyen lehetséges, hogy korreláció figyelhető meg például a korosztály és a nyelvi diszkrimináció erőteljessége között, vagy hogy összefüggés van a településtípus és az egyes nyelvváltozatokban elhangzó feleletek megítélésében, de az alapvető kiindulópont, hogy mindezekről függetlenül van egy általános, mindezekről függetlenül jelen lévő nyelvi diszkrimináció.

Végül a negyedik kérdés megválaszolása által az anyanyelvi nevelés gyakorlatára nézve fogalmazhatunk meg fontos tanulságokat. Az eredmények az anyanyelvi nevelés, anyanyelv-pedagógia kontextusa mellett kiterjeszthetők más tantárgyakra, sőt a nevelés és oktatás folyamatának egyéb részeire is. Ugyanis, ha a fő hipotézis beigazolódnak, nevezetesen, hogy a magyart tanító pedagógusok és pedagógusjelöltek értékelésében bizonyíthatóan és jelentős mértékben megfigyelhető a lingvicizmus, akkor alapjaiban kell átgondolnunk az iskola érvényesülésről és sikerességről alkotott elképzeléseinket.

2. A nyelvi alapú diszkrimináció kutatásának előzményei és kerete

2.1. A korábbi kutatások kiválasztásának indoklása

Annak ellenére, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai folyamatokban betöltött szerepe egyike a nyelvészet és a pedagógia leginkább lényeges és aktuális kérdéseinek, kutatása – hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt – kevésbé hangsúlyos. Néhány fontos kivételtől eltekintve kevés szakember vállalkozott a témával kapcsolatos vizsgálatok elvégzésére, következésképpen a nyelvi diszkrimináció pedagógiai folyamatokban betöltött szerepével kapcsolatos ismereteink korlátozottak. Mindez nem véletlen: habár tudunk és beszélünk a jelenségről, a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének vizsgálata, objektív mérése, bizonyítása nagyon nehezen kivitelezhető.

Azok a kutatások, amelyek a témával kapcsolatosak a családi háttér és a nyelvi szocializáció kérdéskörére, kapcsolatára, a nyelvi hátrányra vagy a pedagógusok nyelvi attitűdjére fókuszálnak. Azonban ezen területek összekapcsolása csak részben valósul meg, illetve a nyelvi hátrány mint iskolai sikertelenségért felelős tényező csupán korlátozottan, inkább következtetés szintjén jelenik meg.

Az érintett kutatások közül a dolgozat csupán a saját vizsgálat szempontjából leginkább relevánsakat ismerteti. Azokat, amelyek a kutatás módszertanának előzetes kidolgozásánál meghatározóak voltak és amelyek egyes tanulságait, eredményeit a saját vizsgálatom során felhasználtam, beépítettem a kutatás módszertanába¹¹.

2.2. A szociális háttér és a nyelvi hátrány összefüggéseivel kapcsolatos kutatások

A szociális háttér és a nyelvi hátrány kapcsolatával foglalkozó kutatások a nyelvi szocializációs különbségekre, annak kialakulására, jellemzőire, illetve egyes esetekben az iskola teljesítményre gyakorolt lehetséges hatására koncentrálnak. Ezek közül nemzetközi viszonylatban kiemelkedő jelentőségű a brit szociológus, Basil Bernstein nyelvi kódokkal kapcsolatos elmélete és kutatása, amely szinte minden, az e témakörben végzett kutatás kiindulópontjaként szolgál. Elsőként az ő kutatásait fogom részletesebben bemutatni, majd a

11 A dolgozat nem tér ki a nyelvi szocializáció és nyelvi hátrány iskolai kontextusához szorosan kapcsolódó, ám azt elsősorban a kétnyelvűség felől megközelítő kutatásokra (pl. Bartha 2016; Heltai 2016; Kresztyankó 2017; Réger 1978; Vančóné 2007), mivel ezek tárgyalása szétfeszíteni a dolgozat kereteit. A nyelvi hátrányt és a nyelvi diszkriminációt kutatásomban nem a kétnyelvűség, hanem a kettősnyelvűség felől közelítem meg, így csupán azon vizsgálatokra fókuszálok, melyek – egyes esetekben ugyan kétnyelvű környezetben – a kettősnyelvűség kérdéseire (is) koncentrálnak.

hasznoló alapokon nyugvó magyarországi kutatások eredményeit, tanulságait összegzem.

2.2.1. Bernstein nyelvi kódokkal kapcsolatos elmélete és vizsgálata

Bernstein nyelvi (kommunikatív) kódokkal kapcsolatos elmélete és annak rendkívül komplex terminológiai meghatározottsága a keletkezésétől (50-es évek vége) kezdve számos változáson ment keresztül. Az elmélet központi magva a folyamatos módosítások és kiegészítések ellenére megmaradt¹², melyet az alábbiakban ismertetek.

Bernstein elmélete a társadalmi osztályhelyzetet¹³ és az az által formált családi szerepviszonyokat¹⁴ kapcsolja össze a kommunikatív nyelvi kódok (nyelvi kommunikáció és közösségi nyelvhasználati módok) formáival, majd azt az iskolai sikeresség/sikertelenségen keresztül visszacsatolja az osztályhelyzethez. Az elmélet értelmében tehát a pedagógiai értelemben vett Máté-effektus (akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb – vö. Hódi és mtsai 2015) a társadalmi helyzetre visszavezethető nyelvi beszédmódok, kódok különbségei miatt következik be (vö. Bernstein 1974b, 1975, 1977, 1981, 1990).

Bernstein elmélete szerint a „munkásosztály” kategóriába tartozó családok esetében nagy valószínűséggel úgynevezett zárt szerepviszonyok alakulnak ki (az ilyen szereprendszerrel rendelkező családokat Bernstein pozicionális családoknak hívja – vö. Bernstein 1971a, 1975). A zárt szereprendszerben a családtagok egymáshoz való viszonyát elsődlegesen a családon belüli formális státuszuk (pl. feleség, anya, férj, apa, gyerek) határozza meg – a státuszhoz köthető elvárások és jogok mellett – a kommunikáció stílusában is, tehát maga a kommunikációs rendszer is zárt. Ennek következtében a gyerekekkel folytatott kommunikációban, a gyerek viselkedésének az irányításában lényeges elem a státuszra való hivatkozás, valamint a közvetlen utasítások, parancsok (Bernstein 1971a: 111–131). Ezáltal „az ilyen típusú családi kommunikációban viszonylag csekély súlya van egyéb, a

12 Az elmélet teljes körű áttekintéséről magyarul l. a Bernstein-féle elméletet magyar viszonylatban először alkalmazó kutatók, Pap Mária (1978) és Pléh Csaba (1984) munkáit, közös tanulmányait (Pap–Pléh 1972a, 1972b), illetve Bernstein Pap Mária által magyarra fordított (Bernstein 1971b, 1974a) munkáit vagy angol nyelven Bernstein négykötetes (Bernstein 1971a, 1974b, 1977, 1990) munkáját.

13 Bernstein az osztály(helyzet) fogalmát nem közgazdasági vagy szociológiai, hanem nyelvészeti értelemben használata, bár részben szociológiai ismérvek (pl. szülők [kiemelten az apa] iskolai végzettsége, foglalkozása és annak presztízse az adott társadalomban) alapján határozta meg. Így a *munkásosztály* kategóriába a segéd- és betanított, míg a *középosztály* kategóriába a szakmunkás végzettségűnél magasabb iskolai végzettségű személyek családjai kerültek (vö. Bernstein 1971a, 1971b).

14 Bernstein a szerep(viszonyok) terminust elsősorban szociálpszichológiai értelemben használta (vö. Bernstein 1971a, 1974b).

beszédpartnerek belső motívumait, szándékait, elképzeléseit is érintő közlési módoknak, például a szándékok nyelvi megfogalmazásának és megtárgyalásának, egyéni vélemények, álláspontok kifejezésének, a lehetőségek mérlegelésének egy-egy felmerülő döntés kapcsán stb.” (Réger 1990: 93).

Az előbbiekkal szemben a „középosztály” kategóriába tartozó családokra jellemzőbb a nyílt szereprendszer kialakulása (mely szereprendszerrel rendelkező családokat Bernstein személyes családoknak nevezi – vö. Bernstein 1971a, 1975). Az ilyen szereprendszerrel rendelkező családokban a döntések és változtatások joga nem a családtagok formális státuszán, hanem sokkal inkább személyiségbeli, pszichológiai jegyeiken alapulnak. Így a szereprendszer folyamatosan idomul a családtagok különböző szándékaihoz, ezáltal sokkal jobban érvényesül az egyénisége és véleménye az egyéneknek. Mindez a gyermekkel folytatott kommunikációban is megmutatkozik (ezért hívja értelemszerűen Bernstein nyílt kommunikációs rendszernek az ilyen kommunikációs formát). A gyermek viselkedésének irányításában (a pozicionális családokhoz képest) jellemzőbb a személyre szóló, érvelő-magyarázó, az okokat és szándékokat is feltáró kommunikációs mód, ami választási lehetőséget nyújt a gyermek számára az egyes szabályok, normák elsajátításának tekintetében. Tehát nem külső kényszer hatására, hanem belső motivációk alapján történik az elfogadás (Bernstein 1971a: 111–146).

Bernstein a különböző családi kommunikációs és szereprendszereket különböző nyelvi kódokkal kapcsolja össze, és ez alapján két nyelvi kódot különít el: kidolgozott és korlátozott nyelvi kódot. Az előbbi a személyes családok nyílt kommunikációs rendszeréhez köti, míg az utóbbit a pozicionális családok zárt kommunikációs rendszeréhez kapcsolja (Bernstein 1971a: 120–121), ami nagyban összefügg Bateson (1972) azon tézisével, hogy a kommunikáció mindig és szükségszerűen kétszintű: tartalmi (amiről konkrétan szó van) és viszonymeghatározó (felek egymáshoz való viszonyát fejezi ki). A kétféle nyelvi kód közötti különbséget Réger (1990: 95) ekképp foglalja össze:

„A korlátozott kód beszédhelyezethez kötött, a helyzet adta támpontok nélkül nem (vagy csak nehezen) érthető, illetve értelmezhető beszédet jelent [...] a beszélők nagymértékben támaszkodnak a megnyilatkozás pillanatában rendelkezésükre álló (vagy a közösen megélt múltból eredő) közös ismeretekre, jelentésekre. E közös jelentések – éppen közös mivoltuk miatt – a beszédpartnerek megnyilatkozásaiban rendszerint nincsenek »expliciten« megfogalmazva, kifejtve, legfeljebb utalások formájában vannak jelen. A nyílt

szerepviszonyokhoz kapcsolódó ún. »kidolgozott kód« viszont a közösen ismert, valamint a partner számára új jelentéseket egyaránt kifejezi, »explicitté« teszi [...] Az így közölt jelentések »egyetemesnek« tekinthetők, mivel a helyzettől függetlenül is érthetőek bárki számára.»

Tehát alapvető különbség a két nyelvi kód között, hogy a kognitív szemantikai értelemben vett referenciapontról való tudásban, hozzáférhetőségben, illetőleg a perspektiválásban (vö. Tolcsvai 2011), melyek leginkább nyelvtani megformáltságban, lexikai és szintaktikai szinten jelentkeznek a bernsteini elmélet szerint. A korlátozott nyelvi kód használatára jellemző, hogy: a mondatok rövidek és töredékesek, valamint szerkezetileg egyszerűbbek; a kifejezés sztereotíppabb; a szókincs szegényesebb; az egyéni minősítések és az absztrakt jelentésű szavak száma csekélyebb; a melléknevek, határozószók változatos használata és az egyes szám első személyű igealak kevésbé jellemző. A korlátozott nyelvi kódra nyilvánvalóan ennek ellenkezője igaz: bonyolultabb (szerkezetű), hosszabb mondatok; gazdagabb szókincs; az egyéni minősítések és az absztrakt jelentésű szavak magasabb száma; a melléknevek, határozószók változatos használata, illetve az egyes szám első személyű igealak gyakoribb használata jellemzi (vö. pl. Bernstein 1971a: 140–182, 1974b).

A különböző nyelvi kódok használata (illetve azok előbbieken bemutatott háttere) a személyiségalakulás egyéb (pl. érzelmi, értelmi, motivációs) területeire is befolyással van. Mindez összességében a gyermek iskolai létére, pályafutására lesz kihatással: a korlátozott nyelvi kóddal rendelkező tanulók (nyelvi) hátrányban lesznek a kidolgozott kóddal rendelkező társaikkal szemben. És lévén, hogy az iskola és a pedagógusok többnyire nem ismerik ezt a probléma- és feszültségforrást, a tanulók közötti különbségeket tovább mélyítik (Máté-effektus), ezzel a nyelvi és nem nyelvi hátrány később továbböröklődik a következő generációk számára (vö. Bernstein 1962a, 1977).

2.2.1.1. Bernstein elméletének értelmezése, kritikája

Bernstein munkásságával kapcsolatban több kutató (köztük Bernstein egykori tanítványa és legismertebb bírálója, Denis Lawton) fogalmazott meg bírálatokat és kritikákat. Ezen kritikai észrevételeket négy fő csomópont köré csoportosíthatjuk: 1. Bernstein fogalomhasználatával; 2. a kutatás adatbázisával, módszertanával; 3. a nyelvi különbségek természetével; valamint 4. a nyelvi hátrány iskola szerepével kapcsolatos kritikák (vö. Lawton 1975; Réger 1990: 97–104).

A fogalomhasználat bírálata több Bernstein által használt terminust is érint. Homályos az előreláthatóság, megjósolhatóság, illetve maga a nyelvi kód fogalma is Bernstein bírálói szerint (vö. Lawton 1975; Jánk 2015a).

A kutatás adatbázisával és módszertanával szemben hozott legfőbb kritika, hogy az elmélet alátámasztására szolgáló adatbázis igen szűkkörű, valamint hogy a vizsgált beszélők nyelvhasználatát gyakorlatilag kizárólag mesterséges helyzetben vizsgálták (nem természetes, spontán beszédhelyzetben). Ez azért probléma, mert az ilyen helyzetekben megfigyelt eltérő nyelvhasználat nem feltétlen bizonyítja, hogy a nyelvhasználó mely nyelvi kódokat ismeri; elképzelhető, hogy az eltérő helyzetértékelés okozza az adott kód használatát, nem a nyelvi repertoár hiányosságai (vö. Tizard–Hughes [1984] vizsgálatával).

Az előzőeknél enyhébb kritikai észrevétel az elmélettel kapcsolatban, hogy nem egyértelmű a nyelvi különbségek természete. A nyelvi hátrány felfogható mint a nyelvelsajátításban mutatkozó késés is, azaz a pozicionális (munkásosztálybeli) családok gyermekei is elsajátítják az érintett kódot, csupán később (vö. Pap–Pléh 1972a, 1972b). Ez elvezet a következő ponthoz, a legfontosabb kérdéshez, a nyelvi hátrány iskolában betöltött szerepéhez: valóban a nyelvi kód, a nyelvhasználati mód a kulcsa az iskolai sikertelenségnek? Egyfelől nyilvánvaló, hogy számos egyéb tényező közrejátszik a jelenségben (ezekről l. a korábbi 1.7.1. alfejezet). Másfelől az sem kizárt, hogy a korlátozott kód valójában nem vagy csak minimálisan jelent hátrányt, mivel a gyerekeknek kisiskolás korban kevés lehetőségük van összefüggő szövegalkotás létrehozására a tanórán, azaz a kidolgozott kódra kevésbé van szükségük a gyakorlatban – bár ez esetben csupán a beszédprodukció esetében lehet mindez igaz, a percepcióra már nem (vö. Pap 1980; Réger 1990:102–104).

A fentiek azonban korántsem zárják ki, hogy más jellegű, rejtettebb csatornákon keresztül az otthonról hozott nyelvhasználati módok befolyásolják az iskolai teljesítményt, sikerességet.

2.2.2. A magyarországi vizsgálatok eredményeinek, tanulságainak ismertetése

Bernstein munkássága nyomán néhány magyarországi kutatás is született a korábbi évtizedekben. Elsőként Pap Mária és Pléh Csaba kutatásait kell megemlíteni, akik a nyelvi kódokkal kapcsolatos elméletet először adaptálták magyarországi környezetre. A témával kapcsolatos kutatásaik kérdése világos volt: Bernstein nyelvi kódokkal kapcsolatos elmélete, a nyelvi különbségek és a szociális háttér, illetve a nyelvi hátrány és az iskolai kudarcok összefüggései jelen vannak-e a magyar gyermekeknél is. Az eredmények értelmében azt lehet mondani, hogy szituatív kötöttségükben megtalálhatóak a szociális helyzettel összefüggő különbségek, melyek – az iskolai elvárásokkal aspektusából nézve – (nyelvi) hátrányt jelentenek az iskolába való belépés kezdetétől. Viszont ez a szituációhoz való kötöttség, vagyis az explicit (Bernstein fogalomhasználatában: egyetemes/univerzális jelentés) és implicit (Bernstein fogalomhasználatában: partikuláris jelentés) szövegalkotás, illetve az ezeknek megfelelő kidolgozott és korlátozott nyelvi kód különbségei a beszéd fejlődési különbségeiként is értelmezhetők (Pap–Pléh 1972a, 1972b).

Ettől függetlenül a különbségek megléte egyértelmű: az előnyös szociális helyzetű gyermekek beszéde bonyolultabb és kevésbé helyzethez kötött, mint a hátrányosabb szociális helyzetű társaiké, s e különbségek nem tulajdoníthatók az intelligenciának (Pap–Pléh 1972a, 1972b). Ezzel összecseng Pap (1980) és Pléh (1984) egyéni vizsgálata, amely alapján a következő nyelvi különbségek mutatkoznak a különböző szociális háttérű és kódot használó gyermekek beszédében: a mondatalkotás töredékesebb, illetve a mondat alanyára, tárgyára gyakran csupán névmással vagy a megfelelő igealakokkal utal a gyerek korlátozott kód esetén.

Hasonló eredményekre jutott Réger Zita magyarországi vizsgálatában (Réger 1990), azzal a fontos különbséggel, hogy a nyelvi szocializációnak nem az „eredményére”, hanem a konkrét folyamatára fókuszált. Arra a beszédfejlődési folyamatra, amelynek során a különböző szociális háttérrel rendelkező gyermekek, gyermekcsoportok között az említett nyelv(használat)i különbségek kialakulnak. Réger a nyelvi hátrány eredetének feltárására vállalkozott az anya-gyerek beszédkapcsolat elemzésén keresztül. Longitudinális (2 évig, a gyerek 1 éves korától 3 éves koráig tartó) vizsgálatának eredményeit három szempontból elemezte. Ezek közül az első a nyelvtani elemzés volt, amiből az látszik, hogy a következő állandó jellegű, tartós kísérői vannak a nyelvi eltéréseknek¹⁵: az iskolázatlan anyák átlagos mondathossza rövidebb, valamint általában kevesebb kijelentő mondatot (de több felszólítót),

¹⁵ A kutatásában feltárt egyes nyelvi eltérések egy része (többnyire) állandó volt, míg egy csoportjuk átmeneti, azaz a kezdeti különbségek idővel kiegyenlítődtek a két csoportban az érintett eltérésekben.

mellérendelést, jelzöt, és nem jelen idejű igealakot használnak, mint az iskolázott anyák. Továbbá átmeneti, ám a gyermek későbbi nyelvi fejlődése szempontjából fontos jellemzője volt a nyelvi eltéréseknek: a főnevek és a mutatónévmások, az esetragok, a többesjel és a birtokos személyragok gyakorisága szignifikánsan különböző alakulása (Réger 1990: 104–115).

A másik elemzési mód, a szövegtani és társalgási elemzés eredményei alapján általánosságban a következő állapítható meg. Az iskolázatlan anyák beszéde több önisméltást, sztereotip megnyilvánulást tartalmaz, illetve a beszéd célját tekintve inkább szolgálja a gyerek irányítását, mintsem a vele folytatott társalgás elősegítését és fenntartását. Végül az anyák társalgási stílusával kapcsolatos elemzés értelmében egy adatot lényeges kiemelni: a valódi kérdések (olyan információkérő kérdések, melyekre a kérdező személy nem ismeri előre a választ) aránya következetesen magasabb volt az iskolázott anyák kommunikációjában, mint az iskolázatlanokéban (Réger 1990: 115–120).

Oláh Örsi Tibor a szociális háttér és az iskolai teljesítmény, illetve a nyelvi képességek kapcsolatát több iskolatípusra kiterjedő vizsgálattal igyekezett igazolni. Arra az eredményre jutott, hogy a legmagasabb nyelvi absztrakciós (nyelvi elvonatkoztatás, különböző tényezők közötti összefüggések) mutatóval rendelkező diákok értelmiségi családokból kerülnek ki, s őket követik azok, akiknél a szülők egyike felsőfokú iskolát végzett. Ezzel összefüggésben a „hátrány kimenete olyan nyelvhasználat, mely bizonyos kommunikációs helyzetekben inkompetens: a nyelvi adatközlő nem tud olyan egyéni nyelvet felmutatni, mely az adott nyelvi szituációs »stílusnak« megfelel [...] Hogy adott nyelvhasználó nem az általa meghatározott nyelvi helyzetben éppen milyen nyelvi formákat használ, az leginkább a nyelvi kódolásától függ: számára adott szocializációs térben milyen nyelvi normát sajátított el” (Oláh Örsi 2005). Ugyanezt támasztotta alá Derdák Tibor és Varga Aranka 2008-as vizsgálata, amely azt mutatta, hogy „valaki minél jobb társadalmi helyzetben lévő családból indul, annál jobban meg tud felelni az iskola által támasztott nyelvi követelményeknek (Derdák–Varga 2008: 11).

Végezetül fontos megemlíteni Kiss Jenő ezen témakörben végzett, a maga nemében egyedi longitudinális vizsgálatát, mely a rábaközi Mihályiban diákok nyelvjárásból eredeztethető helyesírási hibáira fókuszált. Ebből az derült ki, hogy 1999-ben a nyelvjárásfüggő (nyelvjárási háttérrel összefüggő) helyesírási hibák száma a vizsgált tanulóknál átlagosan 34% (ugyanez tíz évvel korábban az ötödik osztályban 51%, míg felsőbb évfolyamoknál nagyjából 15-17%

volt). Vagyis a kutatás értelmében a nyelvi hátrány egyértelműen megmutatkozik az iskolai tanórákon, a kérdés csak az, hogy ennek milyen következményei vannak a tanuló iskolai sikerességét illetően (vö. Kiss 1999).

2.3. A pedagógusok attitűdjeit vizsgáló kutatások

A nyelvi attitűd az embereknek a nyelvekkel, nyelvváltozatokkal szembeni beállítottságát, az azokhoz való viszonyulását, vélekedését jelöli, vagyis hogy egy adott nyelvre, nyelvváltozatra, valamint azok használóira hogyan, milyen módon – mennyire kedvezően, pozitívan/kedvezőtlenül, negatívan – reagálnak a nyelvhasználók (Kiss 1995: 135; Trudgill, 1997: 58). Erre számos tényező (nyelvi hiedelmek, ideológiák, hagyományok, társas környezet és annak szokásai, elképzelései stb.) van hatással, melyek egyike az adott nyelvváltozatot magáénak valló társadalmi réteg befolyása – ez jelen esetben az értelmiség, azon belül a pedagógusok.

A beszélőknek a különböző nyelvváltozatokhoz való viszonyával, attitűdjével számos kutatás foglalkozott, azonban a pedagógusokat ilyen célzattal vizsgáló kutatások száma jóval csekélyebb. Különösen, ha mindezt a nyelvi hátrány felől közelítjük meg; a pedagógusoknak nem pusztán a nyelvváltozatokhoz, hanem a különféle nyelvhasználati módokhoz (bernsteini értelemben: kódokhoz) fűződő viszonyának a szempontjából.

A pedagógusok nyelvi attitűdjével foglalkozó vizsgálatok szinte kizárólag a nyelvjárásokra, illetve azok standardhoz való viszonyára fókuszálnak (l. pl. Choy – Dodd 1976; Kožík 2004a, 2004b; Macha 1995). Ez – a szociális háttérrel és nyelvi különbségekkel kapcsolatos tények ismeretében – természetszerű, mivel a nyelvváltozatok viszonylatában fellelhető különbségekről sokkal kiterjedtebb információkkal és adatokkal rendelkezünk. Ám ahogy azt a fenti kutatások sugallják, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógusok nyelvi attitűdjét a szociális háttérből fakadó tényezőkkel kapcsolatban, illetve ennek pedagógiai értékelésben betöltött szerepét sem. Mivel azonban erre csupán egyetlen (általam ismert) munka hozható példaként, ezért annak bemutatásán túl néhány, nyelvváltozati (elsősorban nyelvjárási) különbségek pedagógusok általi megítélésével foglalkozó vizsgálatot ismertetek.

2.3.1. A nemzetközi kutatások eredményei

Pedagógusok nyelvi attitűdjével foglalkozó kutatásokat több nyelvterületen végeztek már, különböző módszerek segítségével – bár igen csekély számban. Az ilyen kutatások többsége nagyon hasonló eredményeket hozott: a pedagógusok legtöbbször – bár ennek jellemzően nincs tudatában – nyelvileg normatív beállítottságú és standardközpontú, akárcsak a társadalom, amelynek a téma szempontjából központi szereplője.

Az angol nyelvészek többsége az angol társadalmat meglehetősen sztenderdközpontúnak tartja. Cheshire és Trudgill (1989: 106 – saját ford.) szavaival élve: „az Egyesült Királyságban a legnagyobb nyelvváltozatokkal kapcsolatos problémák [...] továbbra is azok az attitűdök és előítéletek, melyeket az emberek többsége az angol nemstandard nyelvváltozatokkal és kiejtéssel kapcsolatban tart fenn, ezzel figyelmen kívül hagyva a nyelvi különbségeket és azok társadalmi jelentőségét”. Ennek a társadalmi szinten megjelenő nyelvi attitűdnek az egyik legfőbb oka vagy legalábbis továbbörökítője és fenntartója az iskola, azon belül a pedagógusok nyelvi kérdésekkel kapcsolatos állásfoglalása.

A témával kapcsolatos kutatások azt mutatják, hogy az angol nyelvterületeken a legtöbb pedagógus viszonya a standard nyelvváltozathoz jóval kedvezőbb, mint a nemstandard változatokhoz. Ezt többféle angol nyelvváltozattal végzett vizsgálattal igazolták a kutatók. Choy és Dodd (1976) a hawaii angol és standard angol nyelvváltozat megítélésének különbségeit nézték meg ötödéves tanárjelölteknel, és arra az eredményre jutottak, hogy a leendő nyelvtanítók következetesen a standard angol nyelvváltozatot részesítik előnyben. Granger és munkatársai (1977) hasonló következtetéseket vontak le, ám ők a fekete és fehér gyerekek beszédének megítélését vizsgálták az Egyesült Államokban. A pedagógusok ebben az esetben szintén a standardhoz (bernsteini fogalomrendszer szerint kidolgozott kódhoz) közelebb álló nyelvváltozatot tartották megfelelőbbnek, helyesebbnek. Ugyanígy Politzer és Hoover (1976) a fekete és standard angol tanári megítélésével kapcsolatosan állapított meg hasonló különbségeket: a standard nyelvváltozat jóval nagyobb presztízzsel rendelkezik, mint a fekete angol, illetve a nyelvhasználat standardizáltsága a gyerekek teljesítményértékelésénél is megjelenhet, ami többek között a standard nyelvváltozat kodifikáltságának tudható be.

Német nyelvterületen nagyjából ugyanez a helyzet áll fenn: sokan ma is úgy vélik, hogy az iskolának a standardot kell megtanítania, azért, hogy a nyelvhasználóknak ne legyenek olvasási nehézségei, tudjanak helyesen írni és ne legyenek nyelvtani hibái. Az beszélők, azon belül a pedagógusok jelentős része úgy gondolja, hogy az eszményi nyelvváltozat egy

regionalizmusoktól és akcentusoktól mentes, gazdag (latin és görög szavakkal, de anglicizmusok nélkül) szókincsű változat. Ez az elgondolás már a 18. századtól jelentkező kodifikáló és sztenderdizációs folyamat eredménye, ami olyannyira domináns még ma is, hogy több tanfelügyelő a német dialektusokat (plattdeutsch) jelöli meg a tanulók gyenge teljesítményének okaként. Továbbá a német középiskolai tanárok többsége szerint a standard normája a Duden-kötetekben¹⁶ megtalálható – azonban azt nem tudják, hogy a különböző kiadások eltérnek (Winifred–Langer 2014).

A német nyelvterületen végzett, nyelvtant tanító pedagógusok attitűdjével kapcsolatos vizsgálatokból kiderül: a német nyelvtantanárok ugyan elvben tudják, hogy inkább differenciáltan kellene eljárni a nyelvi különbségeket illetően, de a gyakorlatban ezt nem valósítják meg. Még ha a nyelvjárási szókincs és kiejtés elfogadott is egyes pedagógusok körében, a nyelvtani eltérések (még a szóbeli kommunikációban is) alig, ami azzal magyarázható, hogy a pedagógusok tudatában a nyelvtan standardizáltsága, standardizálása más szint, mint az előző kettő (vö. Macha 1995; Winifred–Langer 2014). A standard mint ideál, eszményi nyelvváltozat nagy támogatottságot élvez (bár az iskola nem homogén standardot közvetíti), a nemstandard változatok ellenben csak néhány sztereotip témánál kerülnek elő (pl. nyelvjárási irodalom, személyes beszélgetések). Ennek megfelelően a standardot egybehangzóan pozitívan értékelték a vizsgált pedagógusok, ám abban, hogy mely konkrét nyelvi formák felelnek meg a standardnak, már csak relatíve voltak egységesek (Macha 1995; Hochholzer 2002; Winifred 2006; Winifred–Langer 2014).

¹⁶ Ezek a legnagyobb presztízzsel bíró, legelterjedtebb német helyesírási, illetve nyelvművelői kézikönyvek, szótárak.

2.3.2. *A magyar pedagógusok nyelvi attitűdje*

Magyar vonatkozásban, olyan, pedagógusok nyelvi attitűdjére vonatkozó kutatásokat, melyek a téma szempontjából valóban relevánsak lennének¹⁷, viszonylag keveset végeztek. A pedagógiai értékelés szummatív formájára nézve különösen igaz ez: mindössze Kiss (1999) kutatása mutat rá ténylegesen arra, hogy az általános iskolába belépő nyelvjárási beszédű diákok helyesírási hibáinak jelentős hányada a standard és a saját nyelvváltozatuk közötti különbségekből eredeztethető. Ebből kifolyólag a dolgozatban azokra a kutatásokra fókuszálok, melyek eredményeiből legalább következtetés szintjén le lehet vonni a témára vonatkoztatható megállapításokat. Az ilyen jellegű magyarországi vizsgálatok mellett azon, határon túli magyar pedagógusokat érintő kutatásokra is kitérek, melyeket a saját kutatásomban szereplő országokban (Szlovákia, Románia és Ukrajna) végeztek.

Szabó Tamás Péter (2012) kutatásának eredményeit – habár nem a nyelvi attitűd terminust használja, illetve a témakört a nyelvi javítások és ideológiák szempontjából vizsgálta – vonatkoztathatjuk a magyar pedagógusok nyelvi attitűdjére. A kutatásból arra következtethetünk, hogy a magyar tanárok jelentős része normaközpontú és preskriptív szemléletű, ami a küljavítás gyakorlatán keresztül realizálódik a tanítási órákon (vö. Szabó 2012, 2014). Ezen felül az interjúkorpuszok elemzésénél „erőteljesen tematizálódott a diákok és a tanárok nyelvének különbsége, nyelvi normarendszerük konfliktusa” (Szabó 2012: 222).

Ezekon kívül csupán néhány, egyes nyelvjárások és a sztenderd viszonyára némileg vonatkoztatható, azok tanári megítélésével kapcsolatos vizsgálatot végeztek magyar nyelvterületen. A debreceni tanárszakos hallgatók vizsgálatának (Nagy 2014; Kovács 2014) eredményei hasonló tanulságokat hoztak, mint az említett Szabó-féle kutatás eredményei. Például, hogy debreceni nőnemű tanárjelöltek egyharmada számára furcsa a tájszólás, valamint kétharmaduk, míg a férfi tanárjelöltek több mint fele fontosnak tartja a diákok nyelvi hibáinak azonnali javítását (Kovács 2014). Ez szintén a sztenderd- és normaközpontú pedagógiai (és társadalmi) beállítódás, valamint a preskriptív, hibakereső és -javító szemlélet pedagógiai gyakorlatát igazolja.

Nemcsak a pedagógusjelöltek, hanem a pályán lévő Debrecen környéki (keleti területeken élő) pedagógusok is meglehetősen nagy jelentőséget tulajdonítanak a sztenderd

17 A társadalmi szintű nyelvi attitűdre vonatkozó – pl. debreceni (Hanyiszkó 2011; Liptai 2008), palóc (Szabó 2008), székely (Földvári 2001) vagy vajdasági (Sándor és mtsai 1998) nyelvjárás és a sztenderd megítélésével kapcsolatos – kutatásokat nem ismertetem, mivel azokból csak feltételezések szintjén vonhatunk le következtetéseket a pedagógusok nyelvi attitűdjét illetően.

nyelvváltozatnak. Nagy (2015) vizsgálatából kiderül, hogy az említett pályán lévő pedagógusok nagyjából 85 százaléka véli úgy, hogy az iskolában kizárólag „igényes, művelt köznyelven” kell tanítani, illetve 73 százalékuk szerint annak használata erkölcsi kérdés. Szintén közel 73 százalék úgy gondolja, hogy a nyelvészek döntenek el, hogy mi helyes és mi helytelen a nyelvben, azaz szerintük a nyelvészet ma is erőteljesen előíró jellegű.

Egy kisebb, három dunántúli települést érintő, 20 pedagógus bevonásával készült kérdőíves vizsgálat némileg más szempontból, de ugyanígy a sztenderd magas, míg a nyelvjárás alacsony iskolai presztízsét, illetve az ehhez kötődő sztereotip tanári attitűdöket igazolja. Az adatközlők (egyébként nemcsak a pedagógusok, hanem a tanulók is) a nyelvjárást alacsonyabb iskolai végzettséghez, idősebb korosztályhoz, illetve határon túli magyarsághoz kötik (vö. Parapatics 2016).

Az előbbi kutatásokhoz hasonlóan, a sztenderd kultúra erőteljes hatására, működésére utalnak a határon túli magyarságot vizsgáló élőnyelvi kutatások tanulságai is. A szlovákiai magyar pedagógusok körében végezett attitűdvizsgálatok (Kožík 2004a, 2004b), melyek a szlovákiai magyar nyelvjárásokhoz és a sztenderd változathoz való tanári viszonyulást vizsgálták, azt mutatják, hogy az említett pedagógusok – saját bevallásuk szerint – bár alapvetően pozitívan viszonyulnak a saját nyelvjárásukhoz (75%-uk például sajnálná, ha kiveszne), a sztenderdnek magasabb presztízszt és eszményi értéke(ke)t tulajdonítanak a gyakorlatban: többségük az iskolában a köznyelv használatát várja el, a nyelvjárási jelenségeket pedig javítja.

Ugyanerre engednek következtetni a magyar szakos pedagógusjelöltek és egyetemi hallgatók körében végzett attitűdkutatásokat (Sándor 2009; Presinszky 2009) eredményei is. Ezekből a vizsgálatokból szintén kiderül, hogy az egyetemi hallgatók többsége beszél valamilyen nyelvjárást, ezt szépnek tartja, ám negatív tapasztalataik is vannak a nyelvjárásukkal kapcsolatosan – ezt „főként pedagógusaik vagy magyarországi beszélők negatív vélekedése váltotta ki” (Presinszky 2011: 199)¹⁸.

Kárpátalján ugyancsak az előbbi nyelvi beállítódás figyelhető meg a pedagógusok részéről egy ezzel kapcsolatos, 150 (közel felük magyar anyanyelvet tanító) tanárt és tanítót érintő kutatás (Lakatos 2010) tanulságai szerint. A nyelvjárást értéknek, megőrizendő hagyománynak, sőt sokan közülük identitásjelölő eszköznek is tartják, valamint úgy vélik, hogy Kárpátalján beszélnek a legszebben. Mindezek ellenére közel felük (47,3%) nagyon

18 Megemlítendő, hogy a szlovákiai magyar pedagógusok nyelvi attitűdjével kapcsolatosan egy vizsgálat (l. Danczi 2011) épp az eddigiekben (és a fejezet egészében) tárgyaltak ellenkezőjét támasztja alá, ám ezen vizsgálat mindössze 8 pedagógus bevonásával készült, így kevésbé tekinthető mérvadónak.

zavarónak, elfogadhatatlannak tartja az iskolában, tanórán a nyelvjárási beszédet – ebből az anyanyelvet oktató pedagógusoknak csupán 2,8%-a vallja azt, hogy tanórán nem zavarja a nyelvjárási beszéd (míg a más tárgyakat oktatók 19%-a). Ennek megfelelően az adatközlő pedagógusok közül az anyanyelvet tanítók 83,1 százalékával előfordult már, hogy javította a nyelvjárási beszédet a tanulóknál (vö. Lakatos 2010: 143–168).

Az előbbieket megerősítik annak a vizsgálatnak (Ódry 2009) a tanulságai, melyben félig strukturált interjúk segítségével Romániában, Szerbiában és Szlovákiában élő pedagógusok (és iskolaigazgatók) nyelvi attitűdjét és ideológiáit (is) próbálták feltérképezni. Az eredmények erőteljesen azt sugallják, hogy az eddigiekben említett kutatások eredményeihez hasonlóan, a pedagógusok bár fontosnak tartják az anyanyelv(járás) szerepét az oktatásban, az ismeretszerzési folyamatban, valamint a tanulók képességeinek, személyiségének fejlődésében, mégis sokszor a purista, hibakereső és -javító szemléletet részesítik előnyben (vö. Ódry 2009: 435–436).

Némileg más szempontból közelíti meg a témakört egy erdélyi pedagógusokkal végzett, részben a tanárok nyelvi attitűdjére (általánosságban az iskolák nyelvi tájképére) vonatkozó kutatás (Tódor 2015). Ebben a pedagógusokat arról kérdezték, hogy hogyan viszonyulnak a diákok (anya)nyelvi neveléséhez, milyen nyelvi elemeket nem tartanak elfogadhatónak, melyeket javítják, azaz milyen nevelési szemlélettel rendelkeznek. A pedagógusi narratívák, az explicit nyelvi ideológiák alapján a kutatók három fő viszonyulást határoztak meg, méghozzá: nyelvapolói, standard-centrikus; megengedő-közömbös; valamint határtalanító pedagógusi attitűd. E három közül a legelső, a standard-centrikus viszonyulás volt a leggyakoribb az adatok alapján, vagyis az ún. modell-értékű nyelvszemlélet, melynek elsődleges célja a „helyes, szép, igényes” beszédű magyar nyelvhasználóvá nevelés (vö. Tódor 2015).

Az említett vizsgálatokból látszik, hogy a magyar nyelvterületeken – legyen az Magyarországon vagy a határon túl – a pedagógusok és pedagógusjelöltek a sztenderd nyelvváltozatnak nagyobb, eszményi értéket és magasabb presztízst tulajdonítanak a gyakorlatban, mint a többi nyelvváltozatnak. Kitüntetett szereppel ruházzák föl azt a többi nyelvváltozathoz képest, és ezt a tanórákon gyakran nyíltan éreztetik a preskriptív szemlélet, illetve a felcserélő módszer alkalmazásával, ugyanis a sztenderdhez való eltérést kijavítandó hibaként kezelik – annak ellenére, hogy a nyelvjárásokról mint megőrzendő értékről nyilatkoznak és a standardot nem feltétlen sorolják a legszebb, legértékesebb nyelvváltozatok

közé. Ennek a látszólagos paradoxonnak a magyarázata valószínűleg az, hogy a pedagógusok (és jó eséllyel a nyelvhasználók is) elméleti szinten elsajátították ugyan a deskriptív-kontrasztív nyelvészeti szemléletet, ám azt a gyakorlatban csak kevésbé tudják alkalmazni. Tisztában vannak azzal a tanulmányaik alapján, hogy a nyelvjárások megbélyegzése nem helyénvaló, ezt sok esetben hangoztatják is, ám a mindennapokban nem ennek megfelelően járnak el (amit a központi tanterv sok esetben teljes mértékben legitimál – vö. Vančo 2015: 125–127).

2.4. A nyelvi szocializációból származó hátrány és a tanári attitűd találkozása: Heath kutatása

Shirley Brice Heath 10 éven keresztül tanulmányozta két, egymástól néhány kilométer távolságra lévő kisebb munkáskolónia (Tracton és Roadville) nyelvhasználatát, kommunikációs és nevelési szokásait, valamint – kontrollcsoport gyanánt – a közeli városban élő középosztályhoz tartozó családokat is bevont a vizsgálatba. Mindkét munkáskolónia munkája és jövedelmi viszonya hasonló volt, azonban alapvetően különböztek: bőrszínükben (Tracton lakói feketék, Roadville-é fehérek), történelmi közelmúltjukban, gyökereikben, kulturális és nyelvhasználati szokásaikban. Ám Heath nem csupán ezen különbségeket, az otthoni környezetben lejátszódó folyamatokat és szokásokat figyelte meg: az egyes csoportokban található gyermekek iskola pályafutását is követte.¹⁹

A kutatás a pedagógiai folyamatok szempontjából meglepő eredményeket hozott: mindkét munkáskolóniába tartozó gyerekek sikertelenek az iskolában és előbb-utóbb lemaradnak. Ezzel szemben a városi középosztályba tartozó gyerekek többségében sikeresek. Ennek okaként jó pár nyelvi szocializációból eredeztethető különbséget jelöl meg Heath, s ezek szemléltetéséhez és megvilágításához tanítói feljegyzéseket hoz, melyek a tanulók iskolai teljesítményét, magatartását értékelik. Azonban furcsa mód a tanári nyelvi attitűdökkel nem foglalkozik mélyrehatóan, a feljegyzéseket sokkal inkább a nyelvi szocializációs különbségek meglétének alátámasztására használja, mintsem a nyelvi stigmatizáció vagy diszkrimináció meglétének igazolására (vö. Heath 1982, 1983). Pedig ezekre a feljegyzésekre nemcsak mint a nyelvi szocializációs különbségek pedagógus által érzékelt realizálódásaira tekinthetünk, hanem mint az ezekhez való pedagógusi attitűdre is.

Az olyan pedagógiai értékelések, mint például a kutatás feljegyzéseiből származó [a tractoni

19 Bővebben l.: Heath (1982, 1983) vagy magyarul Réger (1990: 52–65).

gyerekek] *“sose mondanak el rendesen egy történetet – ha volna is esetleg egy szemernyi igazság abban, amit mondanak, elvész, mire a történet végére érnek. Ha ezt a képzelőerőt jóra használnák...!”* vagy [a roadville-i gyerekeknek] *„nincs képzelőerejük; a kérdésekre mindig szűkreszabott válaszokat adnak”* (ford. Réger 1990: 122–123) olyan közlések, melyek a nyelv különbségek meglétén és jellegén túl a pedagógusok (nyelvi) attitűdjéről is árulkodnak. Az első kijelentés implicit tartalmazza, hogy az illető pedagógusnak negatív a viszonyulása azokhoz a megnyilvánulásokhoz, melyek nem az ő elvárásainak megfelelően adják vissza a történetet (l. *rendesen*), azaz nem azokat az összefüggési elemeket tartalmazzák, amiket elvár. Továbbá negatív a viszonyulása azokhoz a gyerekekhez is, akik így mesélik a történetet, ami az általánosításból (összes roadville-i gyerek) és a negatív előfeltevésekből (l. *„ha volna is esetleg egy szemernyi igazság”* szerkezet) látszik. A második, roadville-i gyerekekről szóló feljegyzés sokkal explicitebben tartalmazza a pedagógus nyelvi attitűdjét. Itt is megjelenik az előbbi általánosítás, ám ezúttal a rövid, egyszerű mondat szerkezet a nyelvi értékítélet tárgya (vö. 2.2. alfejezet), és ezt kapcsolja össze a pedagógus a képzelőerő hiányával. Vagyis a nyelvhasználatból von le negatív konnotációjú következtetéseket a (roadville-i) tanulók személyiség(jegy)ére vonatkozóan, ami mindenképp negatív nyelvi attitűdöt, illetve egy nyelvi ideológia mentén való gondolkodást jelöl.

Mindebből látszik: a nyelvi szocializáció különbségei, amik a későbbiekben az iskolában is jelentkeznék, hátrányok és előnyök forrásaivá válhatnak, amennyiben ezt a pedagógus nem megfelelően kezeli. Az, hogy ez különbség és különbségtétel milyen mértékű és milyen formát ölt, számos tényezőtől függ, ám ezek közül elsődleges a pedagógus attitűdje.

2.5. A vizsgálatok tanulságai

Az ismertett kutatásokból és a téma elméleti háttéréből le kell vonnunk egy rendkívül lényeges következtetést. A nyelvi hátrány a gyermek „oldaláról” (általánosságban: a nyelvhasználók részéről) két szinten jelenhet meg: a nyelvi percepció és a nyelvi produkció szintjén, azaz két eset különíthető el a szűkebb értelemben (a pedagógus és a diák között) vett pedagógiai folyamatban:

1. *A gyermek nyelvi percepciója révén létrejövő nyelvi hátrány:* a tanuló a fennálló nyelvi különbség miatt csak korlátozottan tudja értelmezni a tanuláshoz szükséges információt (pl. egy-egy nyelvi formát, kifejezést, utasítást, feladatot, tananyagot)
2. *A gyermek nyelvi produkciója által létrejövő nyelvi hátrány:* a tanuló nyelvi produktuma (pl. tanórai megnyilvánulás, dolgozat, felelet) nyelvi különbség következtében különbözik a pedagógus által elvárt nyelvi produktumtól

E kettő természetesen szorosan összefügg, hiszen az percepció következtében jön létre a produkció. Ezen felül mindkét nyelvi hátrány befolyásolja az iskolai eredményességet vagy eredménytelenséget.

Azonban azt is látnunk kell, hogy a nyelvi hátrány megléte – önmagában és elméleti szinten – még nem feltétlen vezet diszkriminációhoz, bár kétségtelenül előfeltétele annak. A nyelvi hátrány ugyanis „csak” lehetséges alapja – a szociológiai és pszichológiai értelemben vett – az előítéletnek és sztereotípiának, ami a diszkriminációhoz elvezet, ugyanis „míg az előítélet attitűdöket és véleményeket foglal magában, a diszkrimináció egy másik csoport vagy személy iránt ténylegesen tanúsított viselkedést jelent” (Giddens 2008: 381). Vagyis a nyelvi hátrányhoz először is nyelvi értékítéletnek, sztereotípiának (pl. nyelv standardizmus) kell társulnia, majd ennek a viselkedésben kell megnyilvánulnia ahhoz, hogy nyelvi alapon történő diszkriminációról beszélhessünk. Ennek következtében a nyelvhasználó, jelen esetben a pedagógus nyelvi attitűdjét még önmagában nem tekinthetjük nyelvi alapú diszkriminációnak, csakis akkor, ha az a pedagógus tevékenységében, viselkedésében (visszajelzéseiben, értékelésében) jelenik meg (vö. Allport 1977; Atkinson és mtai 1999: 201, 561; Giddens 2008: 380–385; Smith–Mackie 2004: 257–316).

A pedagógus negatív nyelvi attitűdökön alapuló tényleges tevékenységét, azaz a nyelvi alapú diszkriminációt tovább differenciálhatjuk aszerint, hogy a pedagógiai értékelésben hol jelentkezik: szóbeli/írásbeli jelzésekben vagy a szummatív értékelésben (osztályzatban). Az előbbi esetben nyelvi stigmatizációról beszélhetünk, ami a tanulónál a nyelvi bizonytalanság

fokozódásával jár, így indirekt és implicit módon hat az ő nyelvi produkciójára, illetve teljesítményére (ezt azonban nehezen lehetne mérni, ha egyáltalán lehetne).

Amikor a nyelvi diszkrimináció a szummatív értékelésben van jelen, nem történik más, minthogy a pedagógus a tanuló nyelvi különbségét is beleszámítja az érdemjegybe. Tehát a nyelvi diszkrimináció ezen formája nagyobb súllyal esik latba az iskola sikertelenségben, hiszen a tanuló teljesítményéről ez a leginkább mérvado visszajelzés a pedagógiai folyamat összes szereplője felé.

Ennek következtében, ha a nyelvi alapú diszkrimináció iskolai megjelenését kívánjuk vizsgálni, a pedagógus attitűdjén túl figyelembe kell vennünk az ő tényleges viselkedését is, ami a gyermek nyelvi produkciójára adott visszajelzések (azaz a tanár nyelvi produkciója) által lehetséges. Éppen ezért a vizsgálat a gyermek nyelvi (azon belül szóbeli) produkciójában megmutatkozó nyelvi hátrányra fókuszál a pedagógiai értékelés szummatív (azon belül a szóbeli feleltetés) formájának kontextusában.

A nyelvi hátrány származhat nyelvváltozatból, nyelvjárásból és/vagy (a bernsteini értelemben vett) társadalmi osztályból, státusból eredő nyelvhasználati módból. Az előbbi elsősorban fonológiai, morfológiai és lexikai szinten, míg az utóbbi lexikai és szintaktikai szinten jelentkezik, az említett kutatások értelmében a legjellemzőbben a mondatok hosszában, szerkesztésében, illetve általánosságban a változatosabb szóhasználatban. Tehát, ha a nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatára vállalkozunk, célszerűnek látszik a nyelvjárás jegyek mellett a társadalmi osztály különbségeiből származó szintaktikai és lexikai sajátosságokat is figyelembe venni. Azaz nem csupán a sztenderdtől eltérő nyelvjárás természetű és a preskriptív pedagógusi szemlélet találkozásából származó nyelvi diszkriminációt, hanem az alacsonyabb és magasabb társadalmi státusz különbségeiből származó nyelvi jellemzők pedagógiai értékeléséből származó diszkriminációt is vizsgálni. Ennek gyakorlati kivitelezése azonban több szempontból is problematikus, ezért a következő módszertani fejezetben először a téma vizsgálatának nehézségeit, korlátait és lehetőségeit mutatom be.

3. A kutatás módszertana

3.1. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának korlátai és lehetőségei

Az alapvető probléma a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben való vizsgálatával kapcsolatban, hogy a jelenség alapjául szolgáló nyelvi hátrány rendkívül erőteljesen összemosódik és összekapcsolódik az egyéb (pl. szociális) hátrányok alapjául szolgáló más tényezőkkel. Ezek egy része – mint ahogy ezt a fenti kutatások (pl. Bernsteiné vagy Régeré) mutatják – természetesen kihat a gyermek nyelvi produkciójára, ám nem csak abban mutathatóak ki. A kedvezőtlen társadalmi státusz számos más formában – elégtelen táplálkozás, rossz lakásviszonyok, különórák lehetőségének hiánya, társadalmi és iskolai izoláció stb. (vö. Kertesi–Kézdi 2008) – is jelentkezhet, amik kedvezőtlenül (és látens módon) befolyásolják az iskolai teljesítményt.

Így, ha a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a vizsgálatára vállalkozunk, elkerülhetetlen, hogy valamilyen módon kiszűrjük az egyéb, nem a nyelvi diszkrimináció alapjául szolgáló tényezőket, azaz minden nem nyelvi hátrányt, mivel ezek erőteljesen torzítanak a kutatást. Ezeket a tényezőket a következőkben lehet meghatározni, annak függvényében, hogy tisztán a nyelvi alapú diszkrimináció maradjon a vizsgálat tárgya: 1.) nem nyelvi intelligenciatípusok (vö. Moran–Kornhaber–Gardner 2006); 2.) szociálpszichológiai tényezők legtöbbje (pl. személypercepciók jelenségei [külső jegyek], holdudvar-hatás; Pygmalion-effektus – vö. Szabó 1993); 3.) szocioökonómia státuszából (SES) származó nem nyelvi hátrányok vagy nyelven kívüli szociokulturális hátrányok (vö. Bradley–Corwyn 2002; Réthy–Vámos 2006: 3–14).

Természetesen az említett tényezők részei a pedagógiai folyamatnak és értékelésnek, így a végső következtetések levonásánál mindenképp számításba kell vegyük őket. Azonban ahhoz, hogy a gyermek pedagógus általi nyelvi alapon történő diszkriminációját, valamint annak súlyát láthatóvá, bizonyíthatóvá tegyük, a nem nyelvi különbségekből származó, pedagógus tényleges viselkedésében, azáltal az értékelésben megjelenő egyéb tényezőket ki kell zárjuk a vizsgálatból.

3.1.1. A hagyományos kutatási módszerek korlátai és problémái

A fent említett torzító tényezők kiküszöbölésére az eddig ismert klasszikus módszerek csak részben vagy egyáltalán nem alkalmasak. Ennek legfőbb oka, hogy ezen módszerek legtöbbje a pedagógus–diák viszonyban csupán az egyik oldalra koncentrálnak; vagy a gyermekek nyelvi szocializációjából adódó különbségeket és azok nyelvi produkciókban történő megjelenését vagy a pedagógusok attitűdjét, véleményét (azaz előítéletét – vö. 2.3. alfejezet), nem pedig ténylegesen tanúsított viselkedését (azaz a diszkriminációt) vizsgálja²⁰. Tehát legfeljebb a nyelvi alapú diszkrimináció előfeltételeit, nem magát a nyelvi alapú diszkriminációt mérik.

Azok a módszerek, amelyek a nyelvi különbségekre és a pedagógus tényleges viselkedésére is vonatkoztathatóak, más korlátokba ütköznek a téma kapcsán: nem vagy kevésbé megbízhatóak ilyen téren és nem adnak képet a nyelvi diszkrimináció iskolai teljesítményre (a kudarcokra és sikerekre) gyakorolt hatásáról.

Az alábbiakban röviden felvázolom, hogy a leggyakoribb módszerek alkalmazásával miért nem vizsgálható a lingvicizmus.

3.1.1.1. Megfigyelés

Az egyik lehetséges vizsgálati módszer a megfigyelés, ám ezzel kapcsolatban felmerül két komolyabb probléma. Az egyik, hogy a megfigyelés módszere – jellegéből adódóan – nem teszi lehetővé a nagyobb mintavételt, alapvetően csupán kisebb minta vizsgálatára alkalmas.

A másik a pszichológiában és pedagógiában mérési reaktivitásnak nevezett jelenség, amely tulajdonképpen megfeleltethető a Labov (1972) nyomán megfigyelői paradoxonnak (observer paradox)²¹ nevezett helyzetnek, ami valójában a reaktivitás egy speciális változata. A mérési reaktivitás azt jelenti, hogy egy-egy vizsgálat során megváltozik a vizsgált személy viselkedése, amennyiben tudatában van annak, hogy megfigyelés alatt áll. Minél feltűnőbb a természetes folyamatokba történő beavatkozás, minél nyilvánvalóbb a megfigyelés ténye a megfigyelt számára, azaz annál erősebb a reaktivitási hatás. Vagyis a mérési reaktivitás a mérés validitását (érvényességét) és reliabilitását (megbízhatóságát) veszélyeztető tényező (Szokolszky 2004: 61-62).

20 Természetesen a módszerek együttes alkalmazásánál más a helyzet, példának l. Szabó (2012) kutatását.

21 Az abból fakadó ellentmondás, hogy nyelvészeti kutatás célja megtudni, hogy hogyan beszélnek az emberek olyankor, amikor nem figyeljük őket, ám ezeket az adatokat megfigyeléssel tudjuk megszerezni (Labov 1972: 209).

Ha mindezt a témára vonatkoztatjuk, akkor a következő helyzet áll fenn. Habár a tanárnál jó eséllyel megfigyelhető majd a negatív nyelvi attitűd a tanórán (l. 2.3. alfejezet), nem feltétlen fog nyelvi alapon diszkriminálni is az értékelésnél (azon belül: a felelésnél), mivel a megfigyelő vélt vagy valós elvárásainak igyekszik jó eséllyel megfelelni, amibe beletartozik a nyelvileg toleráns, az egyes nyelvváltozatokat egyenértékűnek kezelő nyelvi szemlélet, és kívül esik az azzal ellentétes, nyelvileg diszkriminatív hozzáállás.

De még ha nyelvi alapon diszkriminálna is a pedagógus, ezt nagyon nehéz lenne objektíven mérni és bizonyítani. Ennek oka, hogy nem tudhatjuk biztosan egy-egy értékelési szituációban, hogy mi mennyire szubjektívan ítéltük meg a tanuló feleletét, de ha még biztosan is tudnánk, hogy a pedagógus rosszabb jegyet adott, mint ami a tanuló tudásának megfelel, akkor azt miből leszünk képesek megállapítani, hogy a tanár a diák nyelvhasználata, nyelvváltozata miatt tette mindezt, nem pedig más egyéb külső tényező (pl. etnikai hovatartozás, beskatulyázás, szülőkkel való viszony) miatt?

3.1.1.2. Kérdőív – klasszikus attitűdvizsgálat

A pedagógus (akárcsak minden nyelvhasználó) általában rejtett (nyelvi) attitűdökkel is rendelkezik, valamint sokszor nincs is tudatában annak, hogy a pedagógiai értékelés – legyen az szóbeli visszacsatolás vagy egy felelet értékelése – során a tanulót az általa használt nyelvváltozat, nyelvhasználat alapján ítéli meg. Ezt megerősítik a korábban ismertetett tanári attitűdvizsgálatok (pl. Kožik 2004a; Lakatos 2010; Presinszky 2009) eredményei azzal a látszólagos paradoxonnal, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek a nyelvjárást elméleti szinten értékesnek és szépnek tartják, a tanórai gyakorlat során viszont javítják, stigmatizálják, alapvető hibának titulálják.

Ennek következtében, ha a lingvicizmust a pedagógiai gyakorlatban kívánjuk vizsgálni, nem hagyatkozhatunk kizárólag a tanár önbevallására – még egy olyan elképzelt ideális esetben sem, amikor biztosak vagyunk benne, hogy az alanyunk őszintén válaszol kérdéseinkre, hiszen az emberek (így a pedagógusok) sokszor egyáltalán nincsenek tisztában saját tulajdonságaikkal, szokásaikkal vagy épp viselkedésükkel (vö. pl. Luft–Ingham 1955). Továbbá a jelenséget még indirekt kérdésekkel sem lehet megbízhatóan feltérképezni, hiszen a fentiekben említett megfigyelői paradoxon ilyen helyzetekben is jelen van. A társadalmi csoportok nyelvhasználatának vizsgálatában a kérdőív alkalmazása alapvetően problémás, mivel a különböző osztályhelyzetű, eltérő mértékben iskolázott vizsgálati alanyok válaszait

túl sokféle tényező (pl. a lehetséges presztízsszemponatok, az adatközlők tudatos vagy tudattalan alkalmazkodása a kutató vélt vagy valódi elvárásaihoz, a nyelvi önreflexió stb.) torzíthatja (vö. Réger 1990: 100; Szabó 2012).

3.1.1.3. Ügynökvizsgálat

A hagyományos attitűdvizsgálatok problémáinak kiküszöbölésére Lambert és munkatársai (1960) megalkották az úgynevezett *matched guise technique* módszerét, ami Magyarországon „ügynökvizsgálat” néven vált ismertté a nyelvészek körében. „A módszer lényege, hogy az adatközlők különböző nyelvváltozatokat hallgatnak meg – ezek a *matched guise* esetében ugyanattól a beszélőtől, a *verbal guise* esetében különböző beszélőktől származnak –, majd a meghallgatott beszélőket különböző személyiségjegyek és jellemzők alapján értékeli” (Fenyvesi 2012: 228).

A módszer lehetővé teszi, hogy a rejtett attitűdök is felszínre kerüljenek, azonban a nyelvi diszkrimináció vizsgálatára ilyen formában nem alkalmas, ugyanis az, hogy egy pedagógus bizonyos nyelvi attitűddel rendelkezik, még nem garantálja, hogy nyelvi alapon diszkriminál is. Az ügynökvizsgálatok (akárcsak az attitűdvizsgálatok és kérdőívek) csupán a pedagógus előítéleteit térképezik fel, ami nem feltétlen azonos az ő tényleges viselkedésével és cselekvésével, azaz a nyelvi alapú diszkrimináció szempontjából legfeljebb kiindulópontként szolgálhatnak.

Megemlítendő még, hogy az ilyen típusú vizsgálatoknál az adatközlő kikényszerített választ ad, azaz mindenképp döntenie kell az ügynök egyes személyiségjegyeinek milyenségéről egy nyelvi produktum alapján. Így épp attól a választási lehetőségtől lesz megfosztva az adatközlő, amit tudományos szempontból a leginkább kedvezőnek, kívánatosnak tartunk. Attól, hogy azt mondja: „nem tudom eldönteni és nem is lehet eldönteni ilyen dolgokat egyetlen felvételtől/megnyilvánulásból” (vö. és l. szinte az összes ügynökvizsgálat kérdőívét – pl. Lambert és mtsai 1960; Sándor és mtsai 1998: 38–39).

3.2. A módszertani problémák kiküszöbölése egy módosított/új módszer segítségével

A fentiekben említett módszertani problémák miatt a vizsgálatomhoz egy verbal guise módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszer került kidolgozásra (erről l. Jánk 2017a, 2017b), ami kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas.

A módszer alapja megegyezik a verbal guise alapjaival: az adatközlők különböző beszélőktől származó különböző nyelvváltozatokat hallgatnak meg, ám meghatározó különbség, hogy:

- az egyes hanganyagok nem csupán a használt nyelvváltozatban (nyelvjárás vagy sztenderd), hanem használt nyelvhasználati módban (Benrstein-féle kódban) is eltérnek
- a viszonyítási pontot nem egy absztrakció (vö. sztenderd nyelvváltozat mint konstruktum, absztrakció – 1.4. alfejezet) képezi, hanem egy megadott, tényleges szöveg
- a pedagógusok szummatív, minősítő (azon belül: feleltetés) értékelését is vizsgáljuk
- a pedagógiai folyamatban releváns tulajdonságcsoporthoz, faktorok szerepelnek a kérdőívben
- nincs kikényszerített válasz (kivéve a szituatív értékelés esetében – erről később részletesebben)

Mindez a korábbi kutatások módszerei és eredményei felől nézve rendkívül lényeges különbség. Így elméletben egyrészt bizonyítható a nyelvi alapú diszkrimináció megléte, másrészt mérhetővé és elkülöníthetővé tehető a nyelvjárási és a szociális nyelvi hátrányon alapuló nyelvi diszkrimináció, valamint ezek iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával kapcsolatosan is lényeges következtetéseket tudunk levonni.

3.2.1. A kutatásban használt módszer leírása és elemeinek részletes ismertetése

A kutatásban alkalmazott módszer eredeti változata 2016-ban lett kidolgozva, majd ugyanebben az évben került sor tesztelésére, a próbamérés (pilot study) elvégzésre. A 2016-os próbamérést követően a módszer több módosításon és finomításon esett át, ezután valósult meg a jelen dolgozat fő részét képező, nagymintás mérés 2017 és 2018 között (l. Jánk 2017a, 2017b).

A módszer lényege röviden összefoglalva, hogy a pedagógusok (miután kitöltötték az

alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak el egy rövid, egyszerű és számukra ismert (pl. az ige vagy főnév fogalmáról szóló) tananyagrészt. Ezt követően értékelniük kell egy – az előbbi tananyagrészt alapján – elmondott feleletet (hangfelvételt). Ez megismétlődik többször a vizsgálat során, más-más tananyagrészekkel és hangfelvételekkel. Minden egyes tananyagrészt tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követ. A feleletek azonban egy-egy általam megírt szöveg alapján kerültek elmondásra különböző nyelvváltozattal rendelkező gyermekek által, így három független változó mentén változhattak, vagyis különbség van az egyes feleleteknél abban, hogy:

1. standardban vagy nyelvjárásban (konkrétan: keleti palócban) beszélő gyermek;
2. milyen nyelvhasználat/nyelvhasználati módban (mondathosszúság és -szerkesztés, önismétlés és változatos szóhasználat szerint);
3. a szövegben lévő lényegi információkból mennyit említve (mindet vagy csupán 60%-át) mondta el a tananyagot.

A módszer öt fő tartalmi elemből tevődik össze. Ezek részletes ismertetésénél elsőként a 2016-os próbamérésnél használt, eredeti változatát közlöm az adott módszertani elemnek, másodikként pedig ugyanannak az új, módosított változatát, melyet a nagymintás mérésnél alkalmaztam (amennyiben volt jelentősebb módosítás, változtatás).

3.2.1.1. Megszólítás, instrukciók

A vizsgálat a következő szöveggel indult a 2016-os próbamérés során:

Kedves Kolléga!

Kérem, hogy a kérdőív kitöltésével segítse a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem "A kezdő és a gyakorló pedagógus értékelése közötti különbségek" című kutatás magyartanárokat vizsgáló részét (amennyiben szeretné, ennek eredményéről tájékoztatjuk, ha a következő oldalon megadja az e-mail címét).

A válaszadás önkéntes és teljes mértékben névtelen.

Az alapadatok megadása után minden oldalon egy-egy rövid szöveget fog látni, majd egy-egy hangfelvételt kell meghallgatnia, ezekre vonatkozóan pedig néhány kérdésre válaszolnia.

A kérdőív kitöltése nagyjából 15 percet vesz igénybe.

Köszönöm a segítségét!

Jánk István

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Karának doktorandusza

Ez a rész jelentősebb mértékben nem módosult a 2017-2018-as nagymintás mérésre, csupán némileg finomodott és rövidült:

Kedves Kolléga!

Kérem, hogy a kérdőív kitöltésével segítse a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem "A kezdő és a gyakorló pedagógus értékelése közötti különbségek" című kutatás magyartanárokat és tanítókat vizsgáló részét (amennyiben szeretné, ennek eredményéről tájékoztatjuk, ha a következő oldalon megadja az e-mail címét).

Az alapadatok megadása után egy-egy rövid felelettrészletet kell meghallgatnia (összesen ötöt), ezekre vonatkozóan pedig néhány állítást értékelnie. Ehhez kérem, kapcsolja be a hangot.

A kérdőív kitöltése 10-15 percet vesz igénybe, a válaszadás teljes mértékben névtelen.

Köszönöm a segítségét!

Jánk István

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara

Magyarázatra szorul az a kutatási témát kijelölő, „a kezdő és a gyakorló pedagógus értékelése közötti különbségek”, megnevezés, ami csak részben felel meg a valóságnak. A nyelvi alapú diszkrimináció ezen típusú vizsgálatánál (és számos más szociolingvisztikai, pszichológiai stb. vizsgálatnál) óhatatlanul felmerül egy etikai jellegű kérdés, ugyanis a tesztalanyok megtévesztése elkerülhetetlen, hiszen ha közölnénk a vizsgálódás tárgyát, jó eséllyel téves és pontatlan (vagy legalábbis erősen torzított) eredményre jutnánk. Minimális megtévesztés jelen esetben tehát – mivel enélkül nem kaphatunk valós képet a jelenségről – indokolt, ezen felül, ha a pedagógiai értékelés általános meghatározását (l. Brassói és mtsai 2005) vesszük alapul, akkor valójában semmiféle valótlanság nincs az idézett állításban.

3.2.1.2. Háttérkérdőív (alapadatok)

A kutatásban az alapadatok felvétele előtt lehetősége volt az adatközlőnek megadnia az e-mail címét, „amennyiben szeretne visszajelzést kapni a kutatás eredményéről”. Ennek a későbbi vizsgálatok során lehet szignifikáns hozadéka, hiszen ez esetben ugyanazokat az adatközlőket érhetjük el évek múltán is.

Az háttérkérdőívben a klasszikus adatok (pl. nem, kor, lakhely) mellett szerepelt néhány olyan adatközlőktől kért adat is, amelyről azt feltételeztük, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció iskolai megjelenésének szempontjából lényeges korrelációkra, mintázatokra mutat rá. Ide

sorolandó: a településtípus, ahol tanít; az iskolatípus, ahol tanít; illetve a pedagóguscsoport, ahová tartozik (pedagógusjelölt – kezdő pedagógus [aktív évek száma kevesebb, mint 5 év] – tapasztalt pedagógus [aktív évek száma több, mint 5 év])²². Ez utóbbi szempont (amellett, hogy fontos összefüggésekre tehet láthatóvá) a kutatás témájának („a kezdő és a gyakorló pedagógus értékelése közötti különbségek”) hitelességét hivatott alátámasztani.

A próbamérésben csupán egy ország, Szlovákia volt érintett, míg a nagymintás mérés négy országra terjedt ki. Ebből kifolyólag az egyes országok vizsgálatára különböző háttérkérdőív (és értékelési skála – erről a későbbiekben) került kidolgozásra. A háttérkérdőívek különbségei a *megye* (Szlovákiában: *kerület*, míg Ukrajnában: *járás*), illetve az *iskolatípus* kategóriát érintették. Ez utóbbiról elmondható, hogy a kutatásban szereplő négy ország (köz)oktatási rendszerében alapvető különbségek vannak, többek között a meglévő oktatási szintekre, intézményrendszerre, illetve azok megnevezésére vonatkozólag. Ezek részletes leírására nem vállalkozom²³, csupán a kutatás és a háttérkérdőív szempontjából releváns eltéréseket közlöm az alábbiakban (olyan formában, ahogy az a háttérkérdőívben szerepelt):

1. táblázat: A négy ország közoktatási rendszerében szereplő iskolatípusok összegzése

Magyarország	Szlovákia	Románia	Ukrajna
Általános iskola (alsó tagozat)	Alapiskola (alsó tagozat)	Elemi (I-IV.)	Elemi (1-4. osztály)
Általános iskola (felső tagozat)	Alapiskola (felső tagozat)	Általános iskola (V-VIII.)	Általános iskola (5-9. osztály)
Szakközépiskola (korábban: szakiskola)	Szakiskola	Szakiskola	Középiskola (10-11. osztály) Gimnázium (5-11. osztály)
Szakgimnázium (korábban: szakközépiskola)	Szakközépiskola	Középiskola (IX-XII.)	
Gimnázium	Gimnázium		
Egyéb			
Nem tanítók			

Az egyes országoknál szereplő iskolai intézmények, szintek nem feltétlen feleltethetők meg egymásnak. Ez csupán a kutatás későbbi szakaszában, az országok eredményeinek

²² A téma szempontjából fontos lett volna továbbá az adatközlők alapnyelvét is feltérképezni, ám erre azért nem került sor, mert az valószínűleg nagyban befolyásolta, torzította volna a vizsgálat eredményeit.

²³ Az egyes oktatási rendszerek különbségeiről és sajátosságairól részletesen l. pl. Csete és mtsai 2009.

összehasonlító adatelemzésénél jelenthetett volna enyhe problémát, ám az egyes országokban, külön-külön nem volt jelentős a korreláció az iskolatípus és a tanulók értékelése, megítélése között, így nem volt szükséges a különféle szintek egységesítésére.

3.2.1.3. Tananyagrészek

A 2016-os próbamérés különböző tananyagrészekkel, illetve azokhoz tartozó felelettel, majd a felelet értékelésére vonatkozó kérdőívvel folytatódott, egy egység tehát a tananyagrészlet–felelet–kérdőív struktúrát követte. A tananyagrészek és a feleletek különbözőek, míg a kérdőívek azonosak voltak.

Négy különböző²⁴, ám a terjedelmem (60-70 szó; 5-6 sor) és a témakör (szófajok) szempontjából ekvivalens tananyagrészletet írtam meg, melyek minden esetben olyan szöveget jelentettek, amik egy magyartanár számára kellőképpen ismert és egyszerű témakörrel szólnak: a melléknév, főnév, ige vagy számnév meghatározásai képezik a megtanulandó tananyag alapját. Ezek mindegyike 10 kiemelt információt tartalmaz, ám a kiemelt információk a pedagógusok számára nem voltak megjelenítve. A négy tananyagrészlet (félkövérrel a 10 kiemelt információ) a következő volt:

1. tananyagrészlet: főnevek

A szófajok egyik nagy csoportját a **főnevek** alkotják. A főnevek **élőlényeket, élettelen dolgokat és gondolati fogalmakat** foglalnak magukba. A főneveknek két nagy csoportjuk létezik, amelyek a következők: **köznevek** és a **tulajdonnevek**. A köznév **sok hasonló dolognak** a közös neve (pl. kutya, ruha, szépség), ezzel szemben a tulajdonnév **egy dolognak a saját neve** (pl. Mariann, Cirmi, EU). Fontos, hogy írásban a **közneveket kis kezdőbetűvel**, míg a **tulajdonneveket nagy kezdővel** írjuk.

2. tananyagrészlet: igék

A szófajok egyik csoportját **igéknek** nevezzük. Az igék **cselekvést, történést vagy létezést** fejezhetnek ki. A cselekvő igéknél a cselekvés az esetek nagy részében **a cselekvő akaratától függ** (pl. sétál, főz). A történést kifejező igéknél viszont az **akaratunktól függetlenül** történnek az események (pl. elkopik, esik). A létezést kifejező igék pedig, melyek **valaminek a létéről vagy nemlétéről tudósítanak** (pl. van, nincs). Az igék alakja változhat az **igeidő, mód**, illetve a **szám-személy** dimenzió mentén.

24 Eredetileg egy alapszöveget akartam használni, de annak ismétlődése feltehetően erősen torzította volna a feleletek megítélését: vagy egyre jobban rögzült volna az adatközlők fejében, így a sorrendben hátrébb lévő feleletek szigorúbb megítélés alá eshettek volna és/vagy az adatközlők figyelme lankadt volna, mert megunják az ismétlődést.

3. tananyagrészet: számnevek

A szófajok egyik csoportját a **számnevek** alkotják. A számnevek valamely dolog **menyiségét/számát** fejezik ki. Két fajtájuk van: **határozott** és **határozatlan** számnév. A határozott számnév **pontosan megnevezi** a mennyiséget vagy a **sorrendiséget**, míg a határozatlan számnevek csak **hozzávetőlegesen** nevezik meg a mennyiséget (sok, kevés). A határozott számneveken belül elkülöníthetünk **tőszámnevet** (pl. egy, kettő), **sorszámnevet** (pl. első, második), valamint **törtszámnevet** (pl. egyketted, nyolcad).

4. tananyagrészet: melléknevek

A **melléknevek** a főnevekhez kapcsolódó szófajcsoport. A melléknév leggyakrabban valamilyen **tulajdonságot fejez ki**, de jelölhet **állapotot** és **származást** is. A mellékneveket **fokozhatjuk** is, ezzel valamiféle viszonyítást kifejezve. A magyarban három fokot különböztetünk meg: **alapfok**, **középfok** és **felsőfok**. Középfok esetében a **toldalék: -bb** (pl. okosabb, szebb), felsőfoknál pedig a -bb todalék mellett egy **leg- szócskával kezdjük** a mellénevet (pl. legokosabb, legszebb).

Ezt a szöveget olvashatták el az adatközlők, majd ezt követően hallgatták meg az adott témakörhöz tartozó hangfelvételt (feleletet), ami később értékelték. Ez a 2017-2018-as kutatásban részben módosult, ugyanis ugyanezeknek a szövegeknek csupán a kivonatát, a lényegi információit kapták meg a pedagógusok és pedagógusjelöltek az alábbi formában:

Főnév

- élőlények, élettelen dolgok, gondolati fogalmak
- osztályzás: fogalmi tartalom
- köznév
 - sok hasonló dolog közös neve
 - kis kezdőbetű
- tulajdonnév
 - egy dolognak a saját neve
 - nagy kezdőbetű

Melléknév

- tulajdonságot fejez ki, de jelölhet állapotot és származást is
- fokozás: viszonyítás kifejezése
- 3 fok
 - alapfok
 - középfok (toldalék: -bb)
 - felsőfok (toldalék: -bb, ill. leg- szócška)

Ige

- cselekvést, történést, létezést fejezhetnek ki
 - cselekvést kifejező: cselekvő akaratától függ
 - történést kifejező: cselekvő akaratától független
 - létezést kifejező: valaminek a létét fejezik ki
- alakjuk változhat:
 - igeidő
 - mód
 - szám/személy

Számnevek

- valaminek a számát vagy mennyiségét fejezik ki
- Határozatlan: hozzávetőlegesen nevezi meg a mennyiséget
- Határozott: pontosan megnevezi a mennyiséget vagy a sorrendiséget
 - tőszámnév
 - törtszámnév
 - sorszámnév

A fenti szöveg mindegyikéhez hangfelvételek (feleletek) tartoztak, amik különböző független változók mentén módosultak, ugyanis ezek nem valódi feleletek, hanem általam előre megírt szövegek alapján elmondott „feleletimitációk” voltak.

3.2.1.4. Hangfelvételek/feleletimitációk és azok alapszövegei

A kutatáshoz létrehozott hangfelvételek feleleteket imitálnak: több gyermekkel lettek felvéve, előre megírt szöveg alapján, azt az instrukciót adva a gyermekeknek (vagy a felvételt készítő segítő felnőttnek), hogy próbáljon minél hitelesebb, feleletszerű megnyilatkozást produkálni. Ahogy arról a módszer leírásánál szó volt, a feleletimitációk tartalmát, melyeket a kutatás során a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek értékelniük kellett, a következő három független változó mentén határozhatjuk meg:

1. nyelvváltozat;
2. nyelvhasználati mód;
3. tartalmazott lényegi információk mennyisége.

Az *1. nyelvváltozat* független változó a standardizáltságot, vagyis a standardnak való

megfelelést jelöli. Egyik esetben standardban beszélő, míg a másik esetben nyelvjárásban, keleti palócban beszélő gyermektől származik a felvétel.

A 2016-os vizsgálatnál a hangfelvételek két 12 éves – egy szlovákiai és egy magyarországi magyar – kislánytól származtak, akiknek a hangszínük és hangmagasságuk nagyjából azonos volt. A 2017-2018-as nagymintás mérésben a hangfelvételeken már két 12-13 éves – szintén egy szlovákiai és egy magyarországi magyar – kisfiú „felelt”, akik szintén hasonló jellemzőkkel bírtak hangbeli adottságok tekintetében²⁵.

Mindkét vizsgálat esetében a szlovákiai magyar gyermek keleti palóc nyelvjárásban, míg a magyarországi a magyarországi standardnak megfelelő nyelvváltozatban beszélt. Ennek egyik oka, hogy a nyelvjárás és standard nyelvváltozat közötti különbségek a keleti palóc nyelvjárásban rendkívül markánsan jelennek meg²⁶. A másik ok, hogy eredetileg két ország, Magyarország és Szlovákia magyartanárainak, tanítóinak és az ezeken a szakokon tanuló hallgatóknak a vizsgálata volt a cél²⁷.

A 2. *nyelvhasználati mód* független változó az adott feleletimitációban (hanganyagban) található mondat hosszúságára, mondat szerkesztésére, önismétlésre, valamint szóhasználatra vonatkozik. A korábbi kutatások (1. 2. fejezet) eredményeit alapul véve modelleztem kétfajta – kidolgozott és korlátozott – nyelvhasználati módot (fontos azonban leszögezni, hogy e két terminus nem azonos a Bernstein-féle kidolgozott és korlátozott kód fogalompárral, bár az elméleti kiindulópontjuk és bizonyos jellemzőik megegyeznek). A korlátozott nyelvhasználati mód rövidebb, többnyire tömondatokat és kevésbé változatos szóhasználatot, ennek érdekében gyakoribb szóismétlést, míg a kidolgozott nyelvhasználati mód összetettebb mondatokat és változatos szóhasználatot (jóval kevesebb szóismétlést) jelöl a modellezett (általam megírt) szövegekben és az az alapján elmondott feleletekben.

25 A hangmagasság és hangszín hasonlóságának megállapítása kollégák és kívülálló személyek véleménye alapján történt, több különböző kisgyermektől származó felvétel megítélései alapján.

26 Ezen nyelvjárási jegyek közül a következők a leginkább feltűnőek: a magánhangzóknál megtalálható a zárt *ē*: nyílt *e* fonémaellentét, míg a hosszú magánhangzóknál nincs meg a nyílt *ē*, aminek jelentésmegkülönböztető szerepe van; a köznyelvi *ü*, *ű* magánhangzók helyett gyakori az *i*, *í* helyettesítés; az *á* fonéma labiális, az *a* illabiális lesz a kiejtésben, az *á* rendszerint egyetlen megoldás, az *ā* típusú megoldások viszont aránylag gyakran fordulnak elő; a *meg* igeikötő *g* fonémája teljesen hasonul az ige szókezdő mássalhangzójához, a zöngés és a zöngétlen mássalhangzók esetében általában a szóvégek zöngétlenednek, zöngésülnek (vö. Menyhárt és mtsai 2009: 84; 144; Rási 2016: 11–14).

27 Románia bevonása később, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem docensének, Kádár Editnek a jóvoltából történt, aki miután értesült a két országot érintő vizsgálatról, kitöltette a romániai környezetre adaptált kérdőívet 20 továbbképzést folytató magyartanárral. Ezután továbbította felém a kérdőíveket, majd a közös egyeztetések után további magyartanárokat vont be a vizsgálatba. Az ukrainai minta szintén nem volt betervezve. Ezt a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán dolgozó két ismert nyelvésznek, Beregszászi Anikónak és Gazdag Vilmosnak köszönhetem, akik a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemre való látogatásukkor ajánlották fel a segítségüket a kárpátaljai magyartanár-hallgatók bevonásában.

A 3. tartalmazott lényegi információk mennyisége független változó az alapszövegből visszamondott releváns információkat jelöli. Ennek mentén szintén két esetet hoztam létre: minden információt tartalmazó (információk mennyisége 100% – hiányzó információk száma: 0), „teljes” feleletet, illetve nem minden információt tartalmazó (információk mennyisége 60% – hiányzó információk száma: 4) „hiányos” feleletet. A kutatás egyik kulcskérdése, hogy ezt mennyire érzékeli, észleli a pedagógus: képes-e elsődlegesen a tartalomra fókuszálni vagy ezt felülírja, másodlagosság teszi az előbbi két független változó jelenléte. Az ezzel kapcsolatos kognitív pszichológiái, a figyelemirányításra vonatkozó nézetek alapján az utóbbi eshetőség a valószínűbb, bár a tartalomra és a használt nyelvre való fókuszálás nem dichotóm, hanem sokkal inkább kontinuum jellegű ebben az értelemben. Tehát nem csupán az egyik vagy a másik számít bele az értékelésbe, hanem mindkettő, ám különböző mértékben (vö. Eysenck–Keane 2000:130–136, 147–165).

Az előbbi három független változó különféle kombinációi által összesen nyolc felvétel hozható létre, ahogy azt az alábbi táblázat összefoglalva szemlélteti:

2. táblázat: Független változók szerint létrehozható különböző feleletek

Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége	Jelölés a későbbiekben ²⁸	
Standard	Kidolgozott	Teljes (100%)	SKi100	*
Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	SKi60	
Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	SKo100	
Standard	Korlátozott	Hiányos (60%)	SKo60	**
Nyelvjárás (keleti palóc)	Kidolgozott	Teljes (100%)	NyKi100	
Nyelvjárás (keleti palóc)	Kidolgozott	Hiányos (60%)	NyKi60	
Nyelvjárás (keleti palóc)	Korlátozott	Teljes (100%)	NyKo100	
Nyelvjárás (keleti palóc)	Korlátozott	Hiányos (60%)	NyKo60	*

A táblázatban szereplő variációk közül a *-gal jelöltek egyik kutatásban sem szerepeltek, aminek oka, hogy az előzetes feltételezések alapján a nyolc felvétel túlságosan sok lett volna a tesztalanyok számára: úgy vélem, nagyobb lenne rá az esély, hogy kevesen és/vagy kevésbé

²⁸ A dolgozat nagymintás mérést tárgyaló részében ezeket a megjelöléseket (is) használok a könnyebb áttekinthetőség végett.

figyelmesen töltik ki a kérdőívet vagy annak később következő részeit az alanyok. Azért a megjelölt két felvétel maradt ki a kutatásból, mert azok a képzeletbeli attitűdskála két végpontján helyezkednek el, így ezek megítélése lehet a leginkább szélsőséges, tehát valószínűsíthető, hogy kevesebb jelentőséggel bírnak a vizsgálat szempontjából.

A ** -gal jelölt változat a próbamérésben még szerepelt, azonban a nagymintás mérésből kikerült a próbamérés eredményei és azt követő, a vizsgálatban résztvevő pedagógusjelöltekkel folytatott megbeszélés alapján. Ennek oka, hogy pedagógusjelöltek elmondása szerint túlzottan megterhelő a hat felvétel egyesével történő meghallgatása és értékelése, amit a vizsgálati eredmények is alátámasztottak (nagy volt a szórás az érdemjegyekben, magas volt az indoklás nélküli értékelések aránya stb.). Azért konkrétan az érintett variációra esett a választás, mert annak kihagyásával esünk el a legkevesebb érdemi eredménytől.

Mindezek alapján a 2016-os próbaméréshez az alábbi alapszövegeket hoztam létre az egyes variációk modellezésére (az előbbi 3.2.1.3 alfejezetben közölt tananyagrészekhez tartozóan) – ez kellett a vizsgálatban segítő gyerekeknek felolvasniuk/elmondaniuk, mintha épp felelnének:

„Főnevek” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Standard – kidolgozott – hiányos (60%)

A szófajok egyik nagy csoportját a főnevek alkotják, amelyek leginkább élőlényeket és élettelen dolgokat foglalnak magukba. Két nagy csoportjuk van, nevezetesen a köznevek és a tulajdonnevek. Az előbbi, a köznév több hasonló dolognak a közös neve. Ilyen például a kutya, ruha vagy éppen az étel. Ezzel szemben a tulajdonnév esetében másképpen járunk el, úgymint a Mariann vagy a Cirmi esetében.

Nyelvjárás – kidolgozott – teljes (100%)

A szófajok egyik nagy csoportja a főnevek. A főnevek élőlényeket, élettelen dolgokat és gondolati fogalmakat foglalnak magukba. Két nagy csoportjukat különíthessük el: a közneveket és a tulajdonneveket. A köznév sok hasonló dolognak a közös neve, például a kutya vagy a szépség. Ezzel szemben a tulajdonnév egy dolognak a saját neve. Példaként említhessük a Mariannt vagy a Cirmit. Fontos továbbá, hogy írásban a közneveket kis kezdőbetűvel írjuk, a tulajdonneveket pedig nagyval.

„Igék” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Standard – korlátozott – hiányos (60%)

A szófajoknak az egyik csoportját az ige alkotja. Ezek cselekvést vagy történést fejezhetnek ki. Vagy ilyen létezést is kifejezhetnek. A cselekvő igéknél a cselekvés általában a cselekvő akaratától függ. Például sétál. A történést kifejező igéknél viszont a cselekvő akaratától független (pl. kopik). A létezést kifejező igék meg valaminek a létét mondják meg. Például, hogy: volt. Vagy hogy van. Az igék alakja változhat is.

Nyelvjárás – korlátozott – teljes (100%)

A szófajoknak az egyik csoportja az ige. Az igék cselekvést, történést fejezhetnek ki. Vagy még ilyen létezést is. A cselekvő igéknél a cselekvés az esetek nagy részébe a cselekvő akaratától függ. Például sétál. A történést kifejező igéknél az akaratunktól függetlenül vannak az események. Példának mondhatunk, hogy kopik. A létezést kifejező igék meg valaminek a létét mondhatják meg. Például hogy: vót. Vagy a nemlétét, például, hogy nincsen. Az igék alakja változhat. Az igeidő vagy mód alapján változhat. Vagy a szám-személy alapján is változhat.

„Számnevek” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Standard – kidolgozott – teljes (100%)

A szófajok egyik nagy csoportját a számnevek alkotják. A számnevek valamely dolog mennyiségét vagy számát fejezik ki. Két fajtájuk létezik: határozott és határozatlan számnév. A határozott számnév pontosan megnevezi a mennyiséget vagy a sorrendiséget. Viszont a határozatlan számnevek csak hozzávetőlegesen nevezik meg a mennyiséget (pl. sok). A határozott számneveken belül elkülöníthetünk tőszámnevet (pl. egy, kettő), sorszámnevet (pl. első, második), valamint törtszámnevet (pl. egyketted, nyolcad).

Nyelvjárás – kidolgozott – hiányos (60%)

A szófajok egyik nagy csoportja a számnevek, amelyekkel valamely dolog mennyiségét vagy számát fejezhessük ki. Két fajtájukat tudjuk elkülöníteni, mégpedig: határozott és határozatlan számneveket. A határozott számneveken belül elkülöníthessük a tőszámnevet, ilyen például az egy vagy a kettő. Ezen kívül beszélhetünk még sorszámnevekről is, mint például az előbb említett tőszámnevekből képzett első és második esetében. A határozatlan számnévre pedig jó példa, hogy sok van valamiből vagy kevés.

„Melléknevek” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Standard – korlátozott – teljes (100%)

A szófajok egyik nagy csoportja a melléknevek. Ezek valamilyen tulajdonságot fejeznek ki. Megjelölhetnek állapotot is. És jelölhetnek ilyen származást is. A mellékneveket fokozhatjuk is. Valamilyen viszonyítást fejezünk ki a fokozással. Három fok van. Van alacsony, közép, meg magas fok is. Középfoknál van egy [öő] toldalék: -bb. Például: okosabb, szebb. Magasfoknál pedig a -bb toldalék mellett egy leg- szócska van. Ez van a melléknév elején. Például a legokosabbnál és legszebbnél.

Nyelvjárás – korlátozott – hiányos (60%)

A szófajok egyik nagy csoportja a melléknevek. Ezekkel általában [n] valaminek valamilyen tulajdonságát fejezhetjük ki. A mellékneveket fokozhatjuk. Ezzel meg valamilyen viszonyítást fejezünk ki. A magyarban három fok van. Az egyik az a közép fok. Ennek van egy toldaléka a -bb. Például: okosabb. A magasfoknál ez a -bb toldalék van meg egy leg- van. Ez mindig a melléknév elején van, mint például a legokosabbnál.

A próbaméréssel kapott adatok, különösen a feleletértékelések szöveges indoklásainak elemzése során egyértelművé vált, hogy több, kisebb-nagyobb finomításra van szükség a hangfelvételek területén. Ez elsősorban a korlátozott és kidolgozott nyelvhasználati mód modellezését érintette, melyek nem elég markánsan jelentek meg egyes esetekben. Továbbá a szövegek ekvivalenciájával kapcsolatosan is felmerült néhány kisebb korrekcióra szoruló elem (pl. megakadásjelenségek, szövegben lévő példák), ami torzította a próbamérés eredményeit. Mindezek következtében a 2017-2018-as méréshez már új alapszövegeket hoztam létre – ezek alapján imitálták feleletüket a vizsgálatban segítő gyerekek:

„Főnevek” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Nyelvjárás – kidolgozott – teljes (100%)

A szófajok egyik nagy csoportja a főnevek. A főneveken belül elkülöníthetünk élőlényeket, élettelen dolgokat és gondolati fogalmakat. Ezen kívül többféleképpen lehet osztályozni a főneveket, például a fogalmi tartalom szerint. Ez alapján két nagy csoportra oszthatjuk őket: a köznevekre és a tulajdonnevekre. A köznév sok hasonló dolognak a közös neve, mint például a kutya vagy a szépség. Ezzel szemben a tulajdonnév egy dolognak a saját neve, példaként említhessük a Mariann-t vagy a Cirmit. Lényeges, hogy írásban a közneveket kis kezdőbetűvel írjuk, míg a tulajdonneveket nagy kezdőbetűvel.

„Igék” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Standard – kidolgozott – hiányos (60%)

A szófajok egyik nagy csoportját igéknek nevezzük. Az igék cselekvést, történést vagy létezést fejezhetnek ki. A cselekvő igére példaként hozható, hogy sétál vagy főz valaki, míg a történést kifejező igékre, hogy elkopik valami vagy elesik valaki. Ez utóbbi esetben az akaratunktól függetlenül történnek az események és történések. Végül fontos megjegyezni, hogy az igék alakja több szempont, dimenzió mentén változhat. Ez lehet az igeidő, valamint az úgynevezett szám-személy dimenziója.

Nyelvjárás – korlátozott – teljes (100%)

A szófajoknak egyik csoportja az ige. Az igék cselekvést fejezhetnek ki. Vagy történést. Vagy még ilyen létezést is. A cselekvő igéknél a cselekvés az esetek nagy részébe a cselekvő akaratától függ. Például sétál, főz. A történést kifejező igéknél az akaratunktól függetlenül vannak az események. Példának mondhatjuk, hogy elkopik. Vagy azt, hogy esik. A létezést kifejező igék meg valaminek a létét mondhatják meg. Például: volt. Vagy a nemlétét. Például, hogy nincsen. Az igék alakja változhat. Az igeidő vagy mód alapján. Meg a szám-személy alapján is változhat.

„Számnevek” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Nyelvjárás – kidolgozott – hiányos (60%)

A szófajok egyik nagy csoportja a számnevek, amelyekkel valamely dolog mennyiségét vagy számát fejezhetjük ki. Két fajtájukat tudjuk elkülöníteni, mégpedig a következőket: határozott és határozatlan számnevek. A határozatlan számnévre jó példa, hogy sok van valamiből vagy kevés. A határozott számneveken belül elkülöníthessük a tőszámnevet, ilyen például az egy vagy a kettő. Ezen kívül beszélhetünk még sorszámnevekről is, mint például az első és második esetében.

„Melléknevek” tananyagrészelethez tartozó hangfelvételek [feleletek] alapszövegei

Standard – korlátozott – teljes (100%)

A szófajok egyik nagy csoportja a melléknevek. Ezek valamilyen tulajdonságot fejeznek ki. Meg jelölhetnek állapotot is. És jelölhetnek ilyen származást is. Meg fokozhatjuk is a mellékneveket. Valamilyen viszonyítást fejezünk ki a fokozással. Három fok van. Van alacsony fok, középfok meg van felsőfok. Középfoknál van egy toldalék: -bb. Például: okosabb. Szébb. Felsőfoknál pedig a -bb toldalék mellett egy leg- szócska van. Ez van a melléknév elején. Például legokosabb vagy legszebb.

A fenti szövegek alapján imitálták a felkért gyerekek a feleletüket²⁹, amelyeket rögzítés után, hangfelvétel formájában (tehát képi elemek nélkül) építettem be a Google-ürlapszerkesztő kérdőívébe. Itt a következő sorrendben követték egymást az egyes feleletek a 2016-os próbamérés során:

1. Nyelvjárás – kidolgozott – teljes (100%)
2. Standard – korlátozott – teljes (100%)
3. Nyelvjárás – korlátozott – teljes (100%)
4. Standard – kidolgozott – hiányos (60%)
5. Nyelvjárás – kidolgozott – hiányos =60%)
6. Standard – korlátozott – hiányos (60%)

A 2017-2018-as nagymintás mérésben viszont már csak a következő öt felelet szerepelt ebben a sorrendben:

1. Nyelvjárás – kidolgozott – teljes (100%)
2. Standard – korlátozott – teljes (100%)
3. Nyelvjárás – korlátozott – teljes (100%)
4. Nyelvjárás – kidolgozott – hiányos (60%)
5. Standard – kidolgozott – hiányos (60%)

A 2016-os próbamérésben a hangfelvételek egyazon oldalon voltak a Google-kérdőívben a hozzájuk tartozó tananyagrészekkel és értékelő kérdőívvel. A vizsgálatnak két nagy egysége volt: az első egységben a tartalmazott lényegi információ mennyisége szerint teljes (100%) feleletek (első három), míg a másodikban a hiányos (60%) feleletek (utolsó három) szerepelt – a két egység között az az utasítást kapták az adatközlők, hogy tartsanak egy rövid szünetet.

Ezzel szemben a 2017-2018-as mérésben már külön oldalon szerepeltek a tananyagrészek és a hangfelvételek (az értékelő rész megmaradt a hangfelvétellel azonos oldalon). A változtatás oka, hogy a próbamérés eredményeiben gyakran szerepelt az olyan jellegű indoklás, ami a szó szerinti (bemagolt) feleletmondásra hivatkozott a felelet értékelése kapcsán, azaz az adatközlő a hangfelvételt a tananyag szövegével vetette össze, sorról sorra, majd így értékelt. Ez azonban kevésbé felel meg a valóságnak (a pedagógusok nem így értékelik a feleleteket általában), éppen ezért a tananyagrészek vázlatos formában, külön oldalon szerepeltek a nagymintás mérésben.

29 Mindegyik feleletből több változat készült, ezek közül választottam ki a legmegfelelőbbeket.

Lényeges továbbá, hogy a felelet meghallgatás előtt az adatközlők az alábbi instrukciót kapták (kiemelés tőlem):

„Kérem, először figyelmesen olvassa el az alábbi, "A megtanulandó tudáselemek" c. szöveget – ez képezi az ötödikes diákunk feleletének alapját. Ezután a tanuló konkrét felelete következik ("A felelet hanganyaga"). Kérem, hogy ezt hallgassa meg egyszer, majd értékelje a **tanuló tárgyi (tartalmi) tudását**, illetve a vele kapcsolatos állításokat a hallottak alapján.”

Tehát a pedagógusoknak külön fel lett hívva a figyelme arra, hogy a tanulónak a tárgyi tudását, azaz a feleletet tartalmi szempontból értékelje (ne pl. nyelvhelyességi vagy hasonló szempontok mentén).

3.2.1.5. Feleletértékelő kérdőív

A válaszadóknak mindkét mérés során kétféle értékelést kellett végezniük a feleletekre vonatkozóan. Elsőként egy úgynevezett szituatív értékelést, ami három részből állt: 1. a felelet érdemjeggyel történő értékelése³⁰; 2. az adott érdemjegy szöveges indoklása (nyílt végű kérdés)³¹; 3. a konkrét feleletre vonatkozó állításokat értékelése egy 1-től 5-ig (a skála értékei: 1-egyáltalán nem igaz; 2-többnyire nem igaz; 3-valamelyest igaz, valamelyest nem igaz; 4-többnyire igaz; 5-teljes mértékben igaz) terjedő Likert-skálán. Az állítások a 2016-os próbamérésnél a következők voltak:

- 1. A tanuló minden lényeges információt elmondott.*
- 2. A tanuló maximálisan felkészült volt.*
- 3. A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti.*
- 4. A tanuló inkább bemagolta a tananyagot, mintsem megértette azt*

A 2017-2018-as nagymintás méréshez tartozó kérdőívben annyi módosítás történt, hogy az utolsó két állítás már összevonva szerepelt, így ebben a részben három állítás szerepelt:

- 1. A tanuló minden lényeges információt elmondott.*
- 2. A tanuló maximálisan felkészült volt.*
- 3. A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt.*

30 Az adott ország értékelő skálájához igazítva az egyes értékeket (erről részletesebben az 5. fejezetben, az eredmények kiértékelésénél, az adott országra vonatkozó egységben).

31 Ez nem volt kötelező a nagymintás mérésnél, az adatközlőknek lehetőségük volt arra, hogy amennyiben nem kívánják indokolni válaszukat, akkor egy 0 számjegyet írjanak. Ennek egyik oka technikai-adatelemzési, a másik, hogy az indoklás nélküli értékelés is ugyanúgy fontos a nyelvi diszkrimináció szempontjából.

A második egységben egy általánosabb értékelés következett a tanuló személyiségével, tantárgyhoz való viszonyával, pontosabban a tanár ezekről alkotott elképzeléseivel kapcsolatosan. Ám az előzőekhez képest annyi változás történik, hogy a skálaértékek mellett megjelent egy új válaszlehetőség, a „nem tudom eldönteni” opció³². Ez azért rendkívül lényeges, mert a válaszadó, így nincs rákényszerítve egy olyasfajta értékítélet meghozatalára, mely nem tükrözné vissza az ő valódi attitűdjét (szemben a hasonló vizsgálatokkal, ahol mindenképp értékelniük kell a válaszadóknak – l. pl. Pléh és mtsai 1998).

Ebben a részben az alábbi állítások szerepeltek mindkét mérésnél:

1. *Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.*
2. *Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.*
3. *A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.*
4. *A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.*
5. *A felelő jó magaviseletű gyerek.*
6. *A felelő szorgalmas diák.*

Amint az látszik, a fentiek mindegyike olyan állítás, melyek igazságértékét nem lehetséges objektíven megítélni egy egyperces tantárgyi felelet alapján. Azonban az előzetes feltevés – a „nem tudom eldönteni” opció ellenére – mind a próbamérésnél, mind a nagymintás mérésnél beigazolódott: a magyar tantárgyat tanító pedagógusok és pedagógusjelöltek igenis megítélik ezen szempontok szerint is a gyermekeket. Fontos azonban leszögezni, hogy a második egységben lévő hat állításra adott értékelésből csupán nyelvi attitűdöt, előítéletet lehet kiolvasni, a nyelvi alapú diszkriminációt nem vagy nem feltétlenül (ez meghatározás kérdése, az általam vázolt elméleti megközelítésben az előbbi áll). A nyelvi diszkrimináció leginkább az első, szituatív értékelés egységben realizálódik, ott is elsődlegesen az érdemjeggyel történő értékelés által.

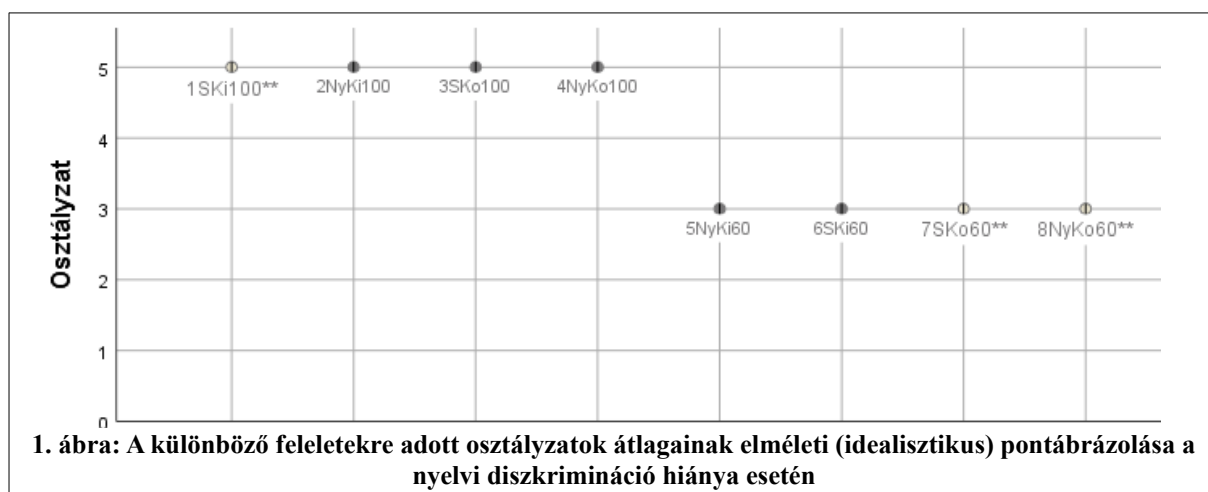
32 További apróbb módosítás, hogy a nagymintás mérésben az ötfokú skálát négyfokúra csökkentettem, ugyanis a próbamérést követően úgy ítélt meg, hogy a „nem tudom eldönteni” lehetőség miatt felesleges a középső (valamelyest igaz, valamelyest nem igaz) érték (vö. Jánk 2017a, 2017b).

3.2.2. A módszer által kapott adatok értelmezése és értelmezhetősége

A fent ismertetett kutatási módszer elsődleges két jelenség mérését teszi lehetővé. Az egyik a nyelvi alapú diszkrimináció, a másik a nyelvi előítéletesség, nyelvi attitűd. A kutatás szempontjából az előbbi feltárása és bizonyítása volt az elsődleges cél, azonban az utóbbi – mivel fontos szerepet tölt be a nyelvi diszkrimináció értelmezésében – szintén nagy hangsúlyt kapott.

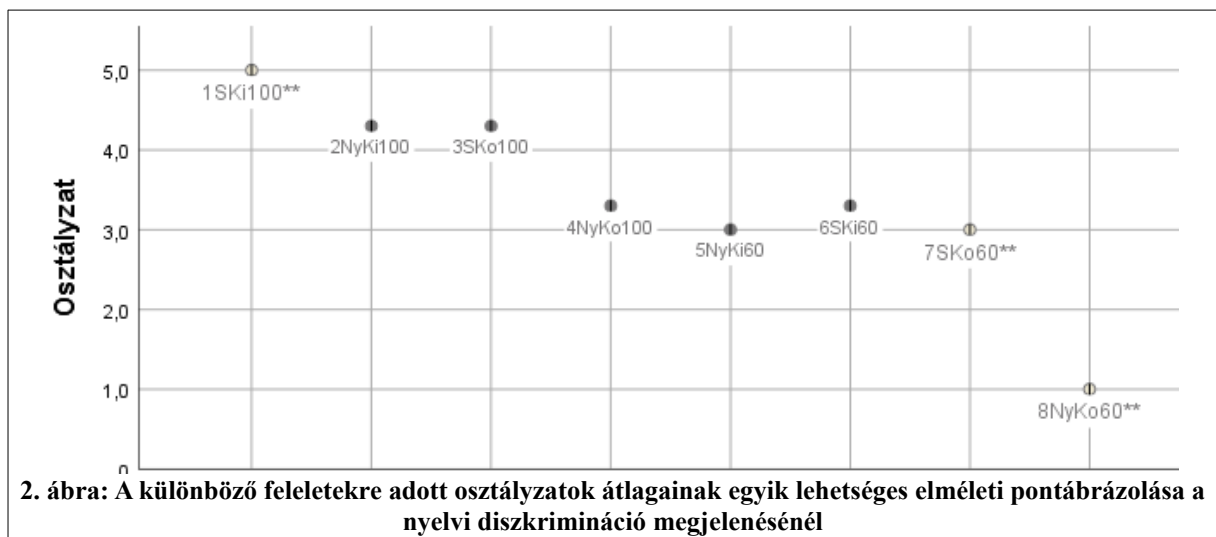
A nyelvi alapú diszkrimináció elsősorban az egyes feleletekre (feleletimitációkra) adott osztályzatok által mérhető, bizonyítható. A bizonyítás során alapvetően két lehetséges eset következhet be: az egyik, hogy nincs jelen (vagy elhanyagolható) a nyelvi alapú diszkrimináció a magyartanárok értékelésében, míg a másik, hogy jelen van, még hozzá jelentős, statisztikailag is kimutatható mértékben.

Amennyiben az előbbi helyzet áll fenn, azaz a nyelvi alapú diszkrimináció nem jelentős vagy egyáltalán nincs jelen, akkor a tartalom lesz az fő értékelési szempont, az alapján fogják a feleleteket megítélni az adatközlők. Ezáltal a tartalmilag megegyező feleletekre adott osztályzatok, így azok átlagai is nagyjából azonosak lesznek, viszont a tartalmi szempontból eltérő feleletek megítélésében (szignifikáns) eltérés mutatkozik majd (különösen, mivel a kérdőívben külön fel lett hívva az adatközlők figyelmére, hogy tartalmilag értékeljék a feleleteket). Mindezt az alábbi grafikon szemlélteti (a szélső, fehérrel jelölt feleletek nem szerepeltek a nagymintás kutatásban; a feleletek sorrendje a kutatásban használt sorrendet követi):



Ha viszont a nyelvi diszkrimináció valóban meghatározó a magyartanárok és -jelöltek értékelésében, akkor a tartalmilag ekvivalens feleletekre adott osztályzatok és azok átlagai lépcsőzetesen fognak elrendeződni, mivel különbség lesz ugyanazon tartalmú feleletek

megítélésében. Ez többféle mintázatot vehet fel, mivel azt nem tudjuk, hogy a nyelvhasználat és nyelvváltozat milyen súlyú az értékelésben, illetve hogy mennyiben függ mindez a tartalomtól. Mindenesetre, ha a tartalmilag ekvivalens feleletek átlagai jelentősen eltérnek egymástól, illetve ha a standard és kidolgozott, ám tartalmilag hiányos felelethez hasonló vagy rosszabb megítélés alá esik valamelyik tartalmilag teljes felelet, akkor nyelvi diszkriminációról beszélhetünk. Ez az alábbi vagy ahhoz hasonló elrendezésben jelenhet meg (a hangsúly az egyes feleletek közötti eltérésekre vagy azok hiányára, tehát a pontok közötti y tengelyen lévő távolságra esik)



Hogy mennyire jelentős a nyelvi alapú diszkrimináció, abból fog látszódni, hogy a) az osztályzatok és átlagok mennyire közelítenek egymáshoz/térnek el egymástól a tartalmilag ekvivalens feleleteknél; b) a tartalmilag nem ekvivalens feleleteket összevetve eltérnek-e az egyes átlagok, és ha igen, mennyire közelítenek egymáshoz.

Ha tehát a nyelvi diszkrimináció valóban jelen van a pedagógiai értékelésben (a magyartanárok, tanítók és ilyen szakos hallgatók körében), akkor legalább egy helyen szignifikáns különbség lesz az első három (tartalmilag teljes) felelet értékelése között, illetve az utolsó kettő (hiányos) felelet értékelése között. Ha nincs nyelvi alapú diszkrimináció, akkor lényeges eltérések sem fognak mutatkozni az előbb említett formában, viszont fognak a tartalmilag nem ekvivalens feleletek között.

4. A 2016-os próbamérés eredményeinek rövid összefoglalása

A nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepével kapcsolatos kutatásom két szakaszból állt a módszer kidolgozását követően. Az első szakaszban hallgatók körében végeztem próbamérést 2016-ban, melynek tanulságait felhasználva finomítottam a kutatási módszeren, így a 2017-es év végétől kezdődően egy újabb, immáron jóval nagyobb mintás mérésbe kezdtem, ami 2018 márciusában fejeződött be.

A dolgozat ezen tematikus egységében a 2016-os vizsgálat eredményeit foglalom össze röviden (a próbamérés adatainak részletesebb elemzéseit l. Jánk 2017b, 2018).

4.1. Minta

A vizsgálatot 2016. október 26. és november 1. között végeztem a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Karának általam (is) tanított hallgatóinak körében. Három olyan hallgatókból álló csoportot vontam be, akik biztosan megismerkedtek a leíró szemléletű és a hozzáadó módszert előnyben részesítő, a lingvicizmus kártékonyására rávilágító elméleti háttérrel, ugyanis az *Anyanyelvi nevelés módszertana* című kurzuson többek között ezt is oktattam nekik – még hozzá a vizsgálat előtti hetekben (továbbá: az egész tanszéken többnyire ez a szemlélet uralkodik, illetve több kurzuson is tananyagként szerepel a hozzáadó, leíró nyelvszemlélet).

A vizsgálatban 50 óvópedagógus vagy magyartanári szakkal rendelkező hallgató vett részt. Közülük csupán öten tanítottak: ketten-ketten alapiskola alsó vagy felső tagozatán, illetve egyikőjük egy gimnáziumban.

A nemek arányát tekintve a nők voltak jelentős többségben a férfi pedagógusjelöltekkel szemben: 42 nő (84%) és mindössze 8 férfi (16%) töltötte ki a kérdőívet (ez mellékesen összecseng a pedagóguspálya elnöiesedéséről szóló tanulmányokkal, kutatásokkal – l. pl. Borbáth–Horváth 2012; Buda 1996). A korosztály szempontjából teljesen homogén csoportról beszélhetünk: minden adatközlő 18 és 29 év közötti volt.

A pedagógusjelöltek fele (50%) 0-2000 fős, nagyjából egyharmaduk (30%) pedig 2000-5000 fős községet jelölt meg lakhelyként, hatan (12%) a kisvárost (5000-20.000 fő között), négyen (8%) a középvárost (20.000-100.000 között) választották. Ezen változó mentén azonban nem találtam szignifikáns különbséget az adatok elemzése során.

4.2. Osztályzatok

Az osztályzatok tárgyalása előtt fontos megjegyezni, hogy a szlovákiai értékelési rendszer eltér a magyarországitól: az értékeléshez használt skála inverz. Vagyis a szlovákiai legjobb érdemjegy az egyes, míg a legrosszabb az ötös, ami Magyarországon épp fordítva van, ez azonban nem jelent problémát az adatok értékelésénél, ugyanis a skála mindkét esetben ötfokú, ezáltal egyszerűen transzferálható.

A pedagógusjelöltek által adott osztályzatok átlaga az alábbi táblázatban látható – hangsúlyozandó, hogy az átlagok értéke megtévesztő, ha csak önmagukban, a szöveges magyarázatok nélkül értelmezzük őket.

3. Táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai

Felelet	Standardizáltság	Nyelvhasználati mód	Információk mennyisége (%-ban)	Osztályzatok átlaga (szlovák)	Osztályzatok átlaga (magyar)
1.	Nem standard	Kidolgozott	100%	1,10	4,90
2.	Standard	Korlátozott	100%	1,04	4,96
3.	Nem standard	Korlátozott	100%	1,42	4, 58
4.	Standard	Kidolgozott	60%	1,62	4, 38
5.	Nem standard	Kidolgozott	60%	1,70	4, 30
6.	Standard	Korlátozott	60%	1,60	4,40

A pedagógusjelöltek a legkedvezőbben a 2. (standard – korlátozott/kidolgozott – információk mennyisége 100%) feleletet ítélték meg: 48 fő a legjobb osztályzatot adta, 2 fő négyest. Ez nem sokkal tért el az első feleletre adott (nem standard – kidolgozott – információk mennyisége 100%) osztályzatok arányától, ott valamivel többen – 5 fő – adtak négyest és 45 fő ötöst.

A 3. felelet (nem standard – korlátozott – információk mennyisége 100%) értékelésénél már jobban megoszlottak az arányok, sokkal kevesebben adtak maximális (ötös) érdemjegyet: mindössze 30 fő. A maradék 20 fő közül 19 négyesre, míg egy személy közepesre értékelte a nem standardban és korlátozott nyelvhasználattal történő szóbeli felelést. Ez jelentős különbség, hiszen ennek értelmében a válaszadók több mint egyharmada egy teljes érdemjeggyel rosszabbat adna a tanulónak, pusztán azért, mert nem a standard nyelvváltozatot

beszéli és nem a kidolgozott nyelvhasználati módot használja – annak ellenére, hogy ugyanazokat a lényegi információkat közölte, mint a másik két tanuló.

Ami a nem minden információt tartalmazó feleleteket illeti, megállapítható, hogy kevésbé markáns különbségek mutatkoztak az adatokban, egy dolgot azonban mindenképp szükséges kiemelni. A pedagógusjelöltek osztályzata a 4. (standard – kidolgozott – információk mennyisége 60%) felelet esetében ekképp alakult: 22 fő ötöst, 25 fő négyest, valamint 3 fő középest adott. Ez két aspektus tekintetében rendkívül lényeges. Egyrészt a pedagógusjelöltek közel fele minimum egy érdemjeggyel jobbat adott a tanulóknak, mint amit a teljesítménye reálisan indokolt volna. Másrészt itt mutatkozik meg a legszembetűnőbben a nyelvi hátrány és nyelvi diszkrimináció (kapcsolata): míg a harmadik felelőt, aki mindent megtanult, ám kettős nyelvi (nyelvváltozati és nyelvhasználati) hátrányban van, a válaszadók több mint egyharmada (pontosan: 38%) alulértékeli, addig a negyedik felelőt, aki nem tanult meg mindent, de nincs nyelvi hátránya, a válaszadók majdnem fele (44%) felértékeli. Ez nemcsak azt jelenti, hogy akik hátrányban voltak, még nagyobb hátrányba kerülnek, hanem azt is, hogy azok, akik előnyben voltak, még nagyobb előnyre tesznek szert.

Kissé meglepő módon a pedagógusjelöltek a 6. (standard – korlátozott – információk mennyisége 60%) feletet tartották általánosságban a legjobbnak a nem minden információt tartalmazó feleletek közül. Ez az előzetes feltételezéseknek némileg ellentmond, ugyanis a 4. felelet értékelése – nem sokkal ugyan – gyengébb a hatodikénál. Ennek miéértjére a hallgatókkal folytatott utólag folytatott beszélgetések derítettek fényt: a válaszadók egy része a 4-5. felelet után elfáradt és/vagy megunt a vizsgálatot, így a 6. feleletre már kevésbé koncentrált (ezt támasztják alá a szöveges értékelések is: nagyobb a rövidebb és kutatás szempontjából nem értelmezhető válaszok száma, mint a korábbi feleletek esetében). Ez a fő oka annak, hogy a 2017-2018-as mérésre öt darabra redukálódott a hanganyagok száma.

4.2.1. Osztályzatok indoklása (szöveges értékelés)

Az értékelések szöveges indoklás során – a nyílt végű kérdéstípus jellegéből adódóan – nagyon sokféle választ adtak a pedagógusjelöltek. Azonban megfigyelhetőek markáns jellegzetességek az összes feleletre nézve, illetve az egyes feleletek vonatkozásában is. Ebből kifolyólag mindegyik feleletnél megemlítem, hogy negatív, pozitív vagy vegyes/disszonáns³³ attitűd jelenik meg bennük a felelőre vagy feleletre nézve, illetve hogy hogyan, mire hivatkozva történik mindez.

Az első felelet (NyKi100) esetében pozitív és negatív attitűd egyaránt megfigyelhető a pedagógusjelöltek indoklásában, bár az előbbi valamivel nagyobb mértékben. A pozitív attitűd elsősorban a felelő felkészültségét és a felelet információtartalmát dicsérte, néhány adatközlőnél pedig a megértés kiemelése is megjelent. Negatív attitűdnél ugyanennek a fordítottja volt megfigyelhető, a felelőnél a tananyag (be)magolását érzékelték az adatközlők. Néhol megjelent a vegyes attitűd is, általában olyan formában, hogy a pozitív kijelentést egy negatív megjegyzés követte.

A 2. (SKo100) feleletnél egyértelműen a pozitív attitűd dominált az adatközlők szöveges indoklásaiban. A tanulót a legtöbben felkészültsége mellett a tananyag megértése miatt ítélték meg kedvezően, ez utóbbit pedig gyakran azzal kapcsolták össze, hogy a saját szavaival mondta el a tananyagot.

Érdekes, hogy néhány pedagógusjelölt már ennél a résznél is feltételezett olyan pozitív tanulói attitűdöket, amihez a felelet nem nyújt semmiféle alapot, például, hogy a tanuló érti/szereti a nyelvtan tantárgyat, érdekli az, vagy hogy a gyakorlatban is tudná használni a megtanultakat (ez az első felelet esetében nem történt meg). A jelenség a pszichológiából jól ismert holdudvar-hatásnak³⁴ gyakorlatilag a nyelvi megfelelője: egy személy nyelvhasználatából, nyelvváltozatából következtetünk a személy más tulajdonságaira is (pl. az érdeklődésére, a tantárgy szeretetére és megértésére, az elméleti szintű tudás gyakorlati alkalmazásának képességére).

A 3. (NyKo100) felelet esetében jól érzékelhető változás következik be az attitűdök terén, ugyanis a negatív indoklások kerülnek többsége. Több pedagógusjelölt úgy vélte, hogy a tanuló nem mondott el mindent, lényegi információkat hagyott ki (de megjelent ismét a

³³ Vegyes vagy disszonáns attitűdnek hívom, amikor az adatközlő értékelésében a pozitív és negatív attitűd egyaránt megjelenik.

³⁴ A holdudvar-hatás az a jelenség, amikor a személypercepció során egy személy egyetlen pozitív vagy negatív tulajdonságát kiterjesztjük a személyiségének más területeire is.

magolás, valamint új elemként a bizonytalanságra való hivatkozás).

A vegyes attitűdök száma is megnövekedett, habár ez némileg kevesebb volt, mint a pozitívaké. Az adatközlők gyakran ugyanazt a sémát követték az indoklásnál ezekben az esetekben: először egy pozitívumot emeltek ki, majd azzal szembehelyezve (kissé, mintha azt negálva) a negatívumokra tértek át. A negatív tartalmak és indoklások alapja változó volt, ám rendszerint megjelentek bizonyos nyelvi ideológiák (pl. platonizmus és standardizmus) az indoklásokban, illetve a nyelvhelyesség nyelvművelői, preskriptív felfogása, valamint az adatközlő szubjektív impressziója.

Ha az említett kommunikációs stratégiát összevetjük, a 4. (SKi60) felelet értékelésével, azt látjuk, hogy a kettő általában ellentétes irányba valósult meg a próbamérés során. Míg az előbbi esetben a pozitív tartalom értékét, súlyát igyekszik csökkenteni az adatközlő, addig az utóbbi esetben épp fordítva, a negatív tartalmat próbálja enyhíteni indoklásában a pedagógusjelölt.

Továbbá igen nagy jelentőséggel bír az a tény, hogy míg a 4. felelet meghallgatása után több pedagógusjelölt is megemlítette a tanulótól való kérdészés lehetőségét, addig a 3. feleletnél ez egyszer sem történt meg (az első kettőnél szintén nem, viszont ez érthető). Ez minden kétséget kizáróan a nyelvi attitűdjével, előfeltevésével vagy inkább előítéletével kapcsolatos az érintetteknek.

Ami a szintén nem minden információt tartalmazó 5. (NyKi60) és 6. (SKo60) felelet illeti, összességében megállapítható, hogy az indoklásban megjelenő attitűdök vegyesen voltak jelen, akárcsak az egyes attitűdökhöz kapcsolódó indoklási alapok is. Az információk hiánya indoklásként nagyjából ugyanolyan arányban megjelent, mint a szóról szóra történő magolás vagy a tananyag megértésének tematikája. Tehát e két felelet megítélése kapcsán nem mutatkoztak releváns különbségek a szöveges indoklások felől nézve.

A három attitűd közötti különbség az esetek jelentős részében a „megértette a tananyagot vagy csak bemagolta” központi téma mentén konstruálódott meg. Ez szinte biztosan annak hatására történt, hogy a hangfelvételt nem a szöveges indoklás rész, hanem az korábban tárgyalt „négy állítás a feleletre vonatkozóan” rész követte. Ebből kifolyólag a 2017-2018-as mérésnél a két részt felcseréltem, a felelet érdemjeggyel történő értékelését az érdemjegy szöveges indoklása követte.

4.3. A feleletre és a tanulóra vonatkozó állítások értékelése

4.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások

A konkrét feleletre vonatkozó állítások a felelet információtartalmának, a tanuló felkészültségének, illetve a tananyag megértésének (inverze bemagolásának) pedagógusi megítélését kívánta felmérni. Az adatközlőknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük a négy állítást ebben a részben.

Alapvető különbség volt a feleletek ezen szempontú megítélésében, hogy az első két felelet esetében a pedagógusjelöltek (egyetlen adatközlő kivételétől eltekintve) teljes mértékben igaznak (1. felelet: 41 fő; 2. felelet: 43 fő) vagy többnyire igaznak (1. felelet: 9 fő; 2. felelet: 6 fő) tartották azt az állítást, hogy *„a tanuló minden lényeges információt elmondott”*. Ellenben a 3. felelet esetében – ahol a gyermek szintén minden információt közölt, csak nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználati móddal – csupán 23 fő tartotta teljesen igaznak és 18 fő többnyire igaznak ugyanezt az állítást.

A másik három (4., 5., 6.) felelet, melyek nem tartalmaztak minden információt, jóval bizonytalanabb megítélést kaptak. Mindháromnál magas volt a középso, „valamelyest igaz, valamelyest nem igaz” érték, illetve a többnyire és teljes mértékben igaz válaszok aránya. Ezen adatok értelmében tehát a pedagógusjelöltek nagyjából fele – a szembetűnő hiányzó információk ellenére – nem igazán veszi észre a tartalmi hiányosságokat – nyelvváltozattól és nyelvhasználatától függetlenül.

A *„tanuló maximálisan felkészült volt”* állításnál jóval jelentősebb különbségek rajzolódtak ki, még markánsabban mutatkozott meg a kettős (nem standard és nem kidolgozott) nyelvi hátrány a minden információt tartalmazó feleleteknél. Míg az első két felelet esetében a teljes mértékben igaz (1. felelet: 32 fő; 2. felelet: 37 fő) és a többnyire igaz (1. felelet: 15 fő; 2. felelet: 9 fő) válaszok együttesen 47-47 személynél (azaz a válaszadók 94-94%-nál) jelentek meg, addig ez a 3. felelet esetében csupán 32 személynél (62%-nál, még hozzá 14 és 17 fő megoszlásban). Tehát az első két felelethez képest még feleannyian sem voltak meggyőződve teljes mértékben arról, hogy a tanuló felkészült volt.

„A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti” és *„A tanuló inkább bemagolta a tananyagot, mintsem megértette azt”* állítások ellentétpárok voltak, ami a statisztikai adatokban is javarészt tükröződött. Az adatokból az látszik, hogy a pedagógusjelöltek a legkedvezőbben egyértelműen a 2. felelőt értékelték a megértés

szempontjából: 30 fő teljesen igaznak, 14 fő többnyire igaznak vélte az első állítást. Ezt – mind a megértésre, mind a magolásra vonatkozó állításnál – két nem minden információt tartalmazó szöveg követte:³⁵ a 4. és az 5. felelet, melyek közös jegye a kidolgozott nyelvhasználat.

A korlátozott nyelvhasználati módban elmondott feleletek (leszámítva a standard, minden információt tartalmazókat) minden esetben a legkedvezőtlenebb megítélés alá estek. Olyannyira, hogy a magolásra vonatkozó állításnál a 3. (nem standard és korlátozott, de minden információt tartalmazó) feleletnél ítélték meg a legkedvezőtlenebbül a gyermeket a pedagógusjelöltek (annak ellenére, hogy az minden információt elmondott): összesen 17 fő értett többnyire vagy teljesen egyet azzal, hogy a tanuló inkább magolt, mintsem megértette az anyagot.

4.3.2. A tanulóval kapcsolatos állítások

A nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben történő feltérképezésénél az sem elhanyagolható, hogy a pedagógusok milyen nyelvi attitűdökkel rendelkeznek a pedagógiai folyamat szempontjából lényeges tanulói attitűdöket, személyiségjegyeket illetően. A vizsgálat ezt hat állítás 5+1 fokú skálán való értékelésével kívánta kideríteni, vagyis lehetőséget adott arra is az adatközlőknek, hogy amennyiben úgy gondolják, hogy nem tudják/nem kívánják eldönteni az egyes állítások igazságtartalmát, akkor ne kelljen mindenképp választaniuk.

Az állításokat alapvetően két csoportra oszthatjuk: a tanuló tantárgyhoz való viszonyára, valamint a tanuló személyiségére vonatkozó állításokra. Az előbbiek esetében az adatelemzésben körvonalazódott, hogy – az említett attitűdvizsgálatokkal összhangban – a nyelvváltozat központi szerepet játszik a pedagógusjelöltek megítélésében a tanuló tantárgyhoz való viszonyát illetően. A standard nyelvváltozat használatával jelentősen megnőtt a pozitív értékelések száma a tanuló tantárgyhoz való viszonyulását illetően, míg a nyelvjárás ezzel ellentétes hatást váltott ki. Mindamellet a kettős nyelvi (nyelvváltozati és nyelvhasználati) hátrány befolyásolta messzemenően a legkedvezőtlenebbül az adatközlők említettekkel kapcsolatos attitűdjét.

Lényeges továbbá, hogy a pedagógusjelöltek mintegy kétharmada gondolta úgy, hogy egy egyperces felelet alapján képes megítélni a tanuló tantárgyhoz fűződő viszonyát. A tantárgy

³⁵ Bár a sorrend nem volt azonos (megértésnél a 4. felelet, magolásnál az 5. követte az elsőt), illetve a megértésre vonatkozóan az 1. felelet nagyjából azonos megítélés alá esett, mint az 5.

szeretete kapcsán nagyjából 68%, míg a tantárgy értésére vonatkozó állításnál 85% értékelte valamilyen módon a felelőt, vagyis nem választotta a „nem tudom eldönteni” opciót.

A tanuló személyiségére vonatkozó, tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatos állításokból négy volt, s ezek mindegyikénél ugyanaz a két szélsőérték jelentkezett, mint a fenti, tantárgyra vonatkozó állítások esetében. A pedagógusjelöltek a tanuló egyes személyiségjegyeit a legkedvezőtlenebbül a 3. felelet, míg a legkedvezőbbben a 2. felelet esetében ítélték meg – a jó gondolkodást illetően éppúgy, mint a szorgalomra vagy a magatartásra vonatkozóan.

Az állítások közül az első a tanuló gondolkodására vonatkozott. „*A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek*” állításnál a pedagógusjelöltek a standard feleleteket ítélték meg jóval kedvezőbbben, így ismét a 2. és 4. feleletet volt az, aminél a leginkább igaznak tartották a tanulóra vonatkozó megállapítást. A legkedvezőtlenebb megítélés alá ismét a 3. felelet esett, ennél csupán a pedagógusjelöltek 14%-a tartotta a tanulót alapvetően jó gondolkodásúnak, 30%-uk pedig többnyire annak, valamint a többnyire nem igaz válasz aránya is itt volt a legmagasabb: 5 fő (10%) jelölte be ezt a lehetőséget.

Hasonló eredményt hozott „*A felelő az osztály legjobb tanulói közé tartozik*” állítással kapcsolatos válaszok összesítése, alapvető különbség volt azonban, hogy a 3. feleletet produkáló gyermek megítélése sokkal kedvezőtlenebb: többen tartották a pedagógusjelöltek közül többnyire nem igaznak (26%), mint többnyire (10%) és teljesen (4%) igaznak együttevén az állítást (továbbá ehhez jön még 6%, aki az „egyáltalán nem igaz” opciót választotta). Ennek értelmében a pedagógusjelöltek közel egyharmada nem látott arra esélyt, hogy egy nem standard nyelvváltozatban és nem kidolgozott nyelvhasználatban beszélő gyermek (aki nem mellelesleg tartalmilag hibátlan feleletet produkált), az osztály legjobb tanulói közé tartozzon. A pedagógusjelöltek leginkább a standard nyelvváltozatban elhangzó 2. és 4. felelet esetében gondolták úgy, hogy a gyerek az osztály legjobb tanulói közé tartozik: az első esetben 74%, a másodikban 54% vélte így a mintából.

A másik két állítás („*A felelő jó magaviseletű gyerek*” és „*A felelő szorgalmas diák*”) esetében pontosan ugyanaz a mintázat volt megfigyelhető, mint az előbbi állításnál. Az eddigiekben említett standardközpontú hozzáálláson kívül, szakadék volt az utolsó két felelet és az előtte lévő négy között. Ennek magyarázata, hogy a nyelvjárási beszéd kedvezőtlen megítélés alá esik, és ha korlátozott nyelvhasználattal párosul és/vagy hiányzó információkkal, akkor ez a kedvezőtlen megítélés hatványozódik. A standard felelet esetében

nagyjából a fordítottja igaz ennek: amint a standardhoz kidolgozott nyelvhasználat társul felértékelődnek a tanuló egyes személyiségjegyei. Vagyis ahhoz, hogy az érintett személyiségjegyek kedvező megítélés alá essenek vagy a standard nyelvváltozatot kell használni vagy kidolgozott nyelvhasználatot alkalmazva elmondani minden információt.

4.4. A 2016-os próbamérés eredményeinek és tanulságainak összegzése

A kapott adatokból kimutatható, hogy a nyelvi hátrány, illetve a nyelv alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van a pedagógiai értékelésben, még ha a vizsgálat csupán egy kisebb mintára, 50 pedagógusjelöltre vonatkozott (de azt sem szabad elfelejteni, hogy ők alapos felkészítést kaptak a témából). A konkrét érdemjegyekre vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a pedagógusjelöltek 38%-a egy teljes érdemjeggyel rosszabbat adott a tanulóknak, pusztán azért, mert nem a standard nyelvváltozatnak és nem a kidolgozott nyelvhasználati módnak megfelelően beszéltek – hiába tudták tökéletesen az aktuális tananyagot.

Ha ezt a másik oldalról közelítjük meg: amennyiben a tanuló a standard nyelvváltozatnak és a kidolgozott nyelvhasználatnak megfelelően felelt, 44%-a a pedagógusjelölteknek minimum egy jeggyel jobbat adott – attól függetlenül, hogy a tanuló több lényegi információt is kihagyott a feleletéből. Ha ezt két érdemjegyre vetítjük ki – azaz a lényegi információk 60%-át tartalmazó feleleteket értékét hármas érdemjegynek feleltetjük meg – akkor ugyanez a szám 94%.

Ezeket az adatokat támasztották alá a feleletekre vonatkozó állítások értékelései is. Minden esetben – a tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmasságáig – a minden információt tartalmazó, de nem standard nyelvváltozatú és korlátozott nyelvhasználatú feleletet ítélték meg legkedvezőtlenebbül a pedagógusjelöltek. Viszont a standard nyelvváltozatban elhangzó feleleteket (vagy inkább felelőket) szinte minden esetben kedvezőbben ítélték meg annál, mint ahogy azt a felelet tartalma indokolta volna.

Annak ellenére, hogy az adatközlőknek ennél a vizsgálatnál lehetőségük volt a „nem tudom eldönteni” lehetőséget választani a tanuló személyiségével kapcsolatos kérdéseknél, átlagban csupán a pedagógusjelöltek egynegyede élt ezzel egy-egy állítás kapcsán. Ezekben az esetekben is javarészt a nem standard feleleteknél jelölték be ezt az opciót, és legkevésbé a standard minden információt tartalmazó feleletnél. Mindebből következik, hogy a pedagógusjelöltek többsége úgy véli, hogy egy mindössze egy percig tartó feleletből képes megállapítani az adott tanuló egyes tanulással kapcsolatos személyiségjegyeit (pl. jó

gondolkodású, jó magaviseletű, szorgalmas, érti a nyelvtant).

A próbamérésben használt módszer 2016-ban került először kipróbálásra, így a kapott adatok és észrevételek fontos tanulságokkal szolgáltak a módszer további alkalmazásának tekintetében. Összességében a következő lényegi változtatások következtek be a 2017-2018-as nagymintás mérésre vonatkozóan:

1. A hangfelvételek újbóli felvétele, mivel
 - a) a korlátozott és kidolgozott nyelvhasználat különbségei kevésbé jelentek meg egyes feleletek esetében, valamint
 - b) a mondatok sorrendje és a példák említése (amit a megértéssel hoztak összefüggésbe az adatközlők) túlságosan fontos szempont volt az értékelésben.
2. A hangfelvételek számának redukálása, ugyanis az adatközlők számára túlzottan megterhelő a 6 felvétel egyesével történő meghallgatása és értékelése
3. A szöveges indoklására szolgáló rész áthelyezése közvetlen a felelet érdemjeggyel történő értékelés után
4. Az ötfokú skálát négyfokúra csökkentése, mivel a „nem tudom eldönteni” lehetőség miatt többnyire feleslegessé vált a középső érték.
5. *„A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti” és „A tanuló inkább bemagolta a tananyagot, mintsem megértette azt”* állításokat egyesítése.

Hangsúlyozandó, hogy az említett korrigálásra, finomításra szoruló hibák nem befolyásolták jelentős mértékben a dolgozatban szereplő eredményeket, megállapításokat; azok ezek figyelembevételével kerültek elemzésre.

Lényeges továbbá, hogy a próbamérés eredményei alapján egyértelműen beigazolódott az a hipotézis, mely szerint a nyelv alapú diszkrimináció jelen van a pedagógiai értékelésben, még ha az csupán egy kis elemszámú mintára (és pedagógusjelöltekre) vonatkoztatható is. Azonban a módszer alkalmasnak bizonyult a jelenség vizsgálatára, így – a finomításokat és korrekciós lépéseket követően – egy nagyobb mintán, a pedagógusjelöltek mellett gyakorló pedagógusok körében is alkalmazásra került.

5. A 2017-2018-as nagymintás mérés eredményei

A 2016-os próbamérés eredményeinek elemzését, illetve a fentebb említett korrigálásokat követően a vizsgálatot egy nagyobb mintán is elvégeztem 2017. október és 2018. március között. Négy ország – Magyarország, Szlovákia, Románia és Ukrajna – magyartanárait, tanítóit, valamint az ezeken a szakokon tanuló hallgatókat vontam be a kutatásba, ami pontosan 502 hazai és határon túli magyar nyelv és irodalmat tanító pedagógust és pedagógusjelöltet jelent összesen, a következő megoszlásban: Magyarországról 216 fő, Szlovákiából 128 fő, Romániából 108 fő, Ukrajnából 50 fő vett részt a kutatásban.

Az egyes részmintákat először külön-külön, a négy országra lebontva közlöm, majd együttesen és összehasonlítva is elemzem őket. Az adatok elemzésénél (a Google-kérdőív elemzőrendszerén, illetve az Excel programon kívül) az IBM SPSS statisztikai programot használtam.

A statisztikai elemzések során rendkívül lényeges volt, hogy egy új kutatási módszerről lévén szó, meg kellett határoznom az adatok elemzéséhez megfelelően alkalmazkodó és alkalmazható statisztikai számítások körét. Mivel nem normál eloszlású és több összetartozó minta képezte a vizsgálat tárgyát, illetve a változók száma magas (háromnál több) volt, ezek pedig magas mérési szinttel (arányskála) rendelkeztek, ezért elsődlegesen a within-subjects tesztek közül az ún. összetartozó mintás varianciaelemzés/varianciaanalízis (Repeated Measures ANOVA) és az egyszerű varianciaanalízis (ANOVA) módszerét használtam az elterjedtebb „hagyományos” statisztikai próbák (pl. a Khí-négyzet próba vagy a t-próba) helyett, amik az említett feltételek mellett nem alkalmazhatóak vagy nem célszerű az alkalmazásuk, ugyanis torz eredményeket produkálnának³⁶. A összetartozó mintás varianciaanalízis – szemben azon statisztikai eljárásokkal, melyek nem független mintákat hasonlítanak össze valamely függő változó mentén – egyazon kísérleti csoport (kapcsolódó minta) többszöri mérési eredményeinek az eltéréseit, különbségeit tárja fel általában különböző vizsgálati feltételek mentén (vö. és részletesen l. Babbie 2007: 120–243, 277–373, 404–487). A szignifikanciaszintek meghatározásához az eljáráshoz illeszkedő, a többi teszténél szigorúbb, Bonferroni-tesztet használtam.

A kutatásban a többszöri mérés az egy-egy feleletimitációhoz tartozó adatközlői válaszok (tehát az összes nem a háttérkérdőívhez tartozó függő változó) felvétele által valósult meg,

36 Természetesen mindez nem vonatkozik a háttérkérdőívben szereplő nominális és ordinális változók elemzésére.

azaz pontosan öt mérést jelöl. Ezek az egyes vizsgálati feltételek szerint konstruálódtak meg, vagyis a különböző feleletimitációk (amik a korábban említett három független változó mentén módosultak) alapján.

Az adatelemzés során nem mutatom be a kutatás által nyert összes adatot, sem az azok elemzésénél használt összes statisztikai eljárást, csupán a leginkább relevánsakat tárgyalom. Ennek oka, hogy a kutatással nyert adatmennyiség – a négy különböző országból származó részminta, a különböző feleletekhez tartozó összetett értékelési rendszer, az egyes országok közötti különbségek és még sok egyéb tényező miatt – olyan nagy és komplex, hogy annak minden részletre kiterjedő tárgyalása nem megvalósítható egy néhány száz oldal terjedelmű munkában.

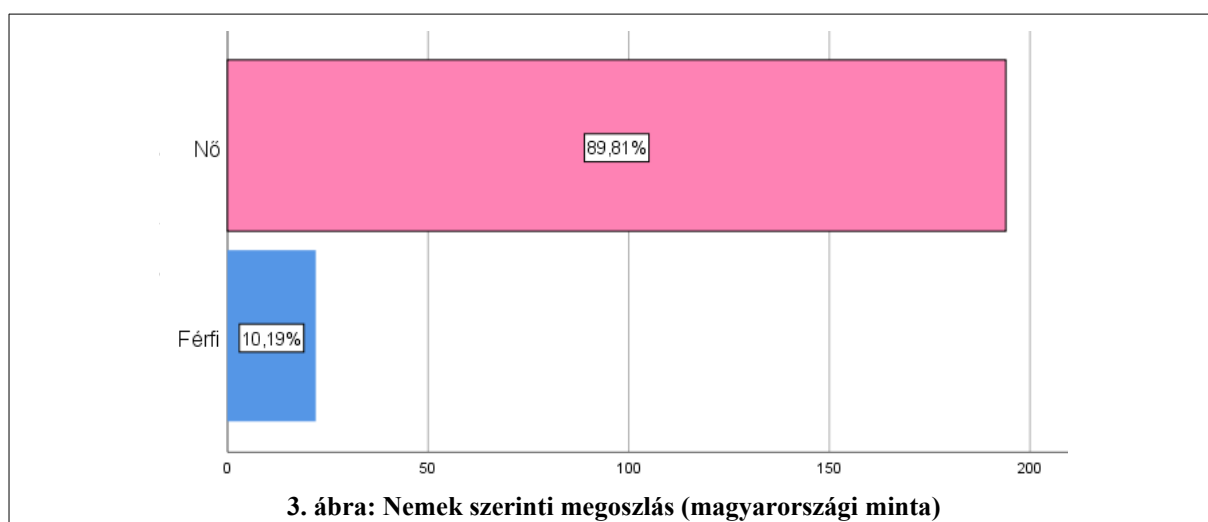
5.1. A magyarországi mérés

A kutatásban szereplő minták közül a magyarországi részminta tartalmazza a legmagasabb elemszámot ($n=216$), ami egyrészt nyilvánvalóan annak a következménye, hogy Magyarországon jóval több magyar pedagógus és pedagógusjelölt, azon belül magyartanító vagy ilyen szakos hallgató él, mint a határon túli területeken. Másrészt az érintettek célirányos megkeresése könnyebben kivitelezhető volt, ugyanis több olyan fórum létezik (pl. Facebook-csoport vagy magyartanárokat célzó honlapok), amely az érintettek célzott megkeresését tette lehetővé (ez a többi országban kevésbé jellemző a saját tapasztalataim szerint). A kérdőívek terjesztésében és az adatközlők elérésében fontos szerepet játszott továbbá a Magyartanárok Egyesületének, az Osztályfőnökök Országos Szövetségének, egyes egyetemek (PTE, SZTE, ME) oktatóinak, valamint két online nyelvészeti-pedagógiai folyóirat (nyest.hu, tani-tani.info) szerkesztőinek a segítségével.

5.1.1. Minta

A magyarországi minta összesen 216 adatközlőt ($n=216$) tartalmazott, akik a kérdőív online változatát töltötték ki, igaz, néhány esetben ezt oktatói irányítás alatt egy-egy kurzus keretein belül tették. Az adatfelvétel 2017 októbere és 2018 márciusa között zajlott.

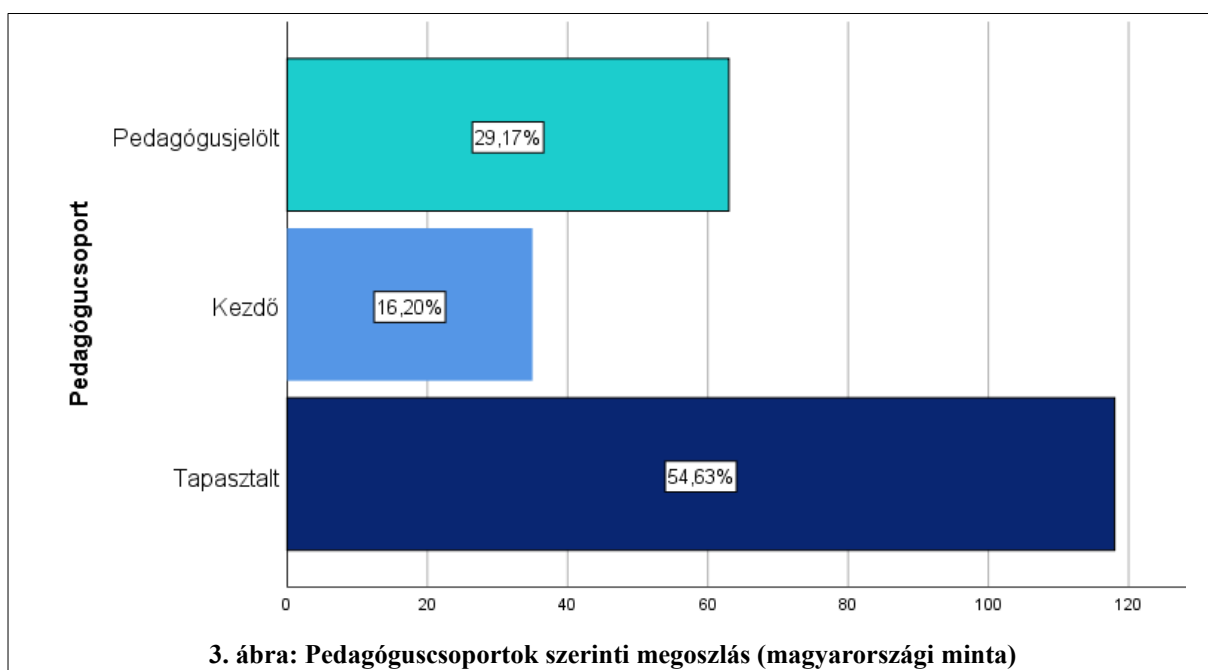
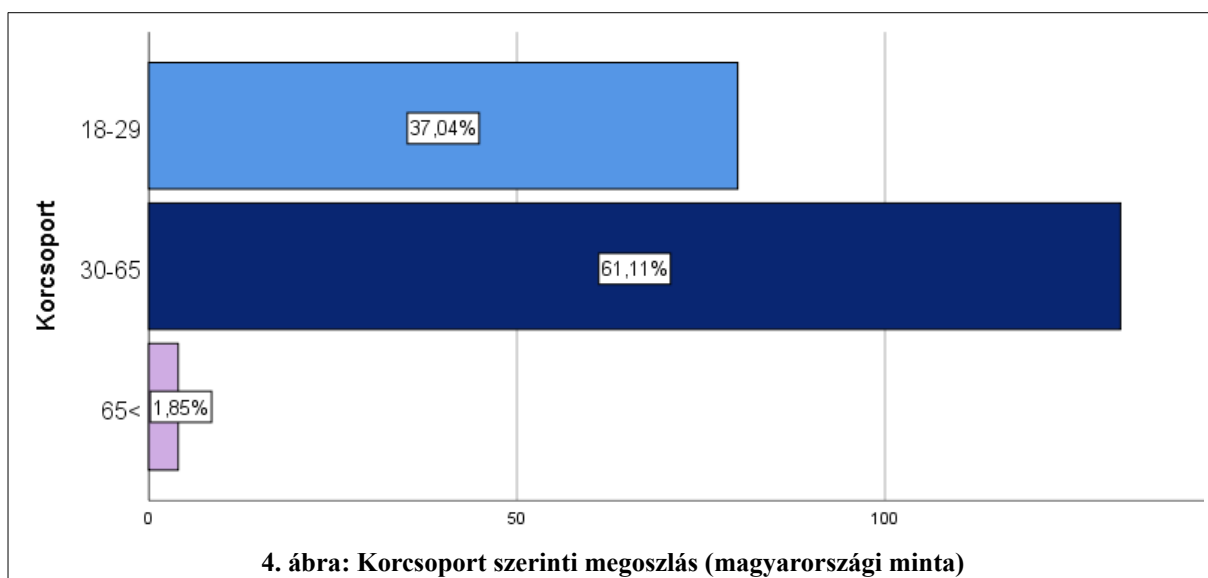
A háttérkérdőívben az ismert szociológiai változókon (pl. nem, korcsoport, lakhely) kívül néhány olyan változó is szerepelt, melyekről úgy véltem, hogy esetlegesen összefüggésben állhat a nyelvi alapú diszkriminációval. Így összesen nyolc háttérváltozó mentén oszlik meg a 216 magyarországi adatközlő, ezek közül az első a nemek szerinti megoszlás. Az adatok alapján – a pedagóguspálya elnöiesedéséről szóló tézisekkel és adatokkal (l. Borbáth–Horváth 2012; KSGY 2016/2017) összhangban – az adatközlők között jóval több (89,8%) nő szerepel, mint férfi (10,2%):



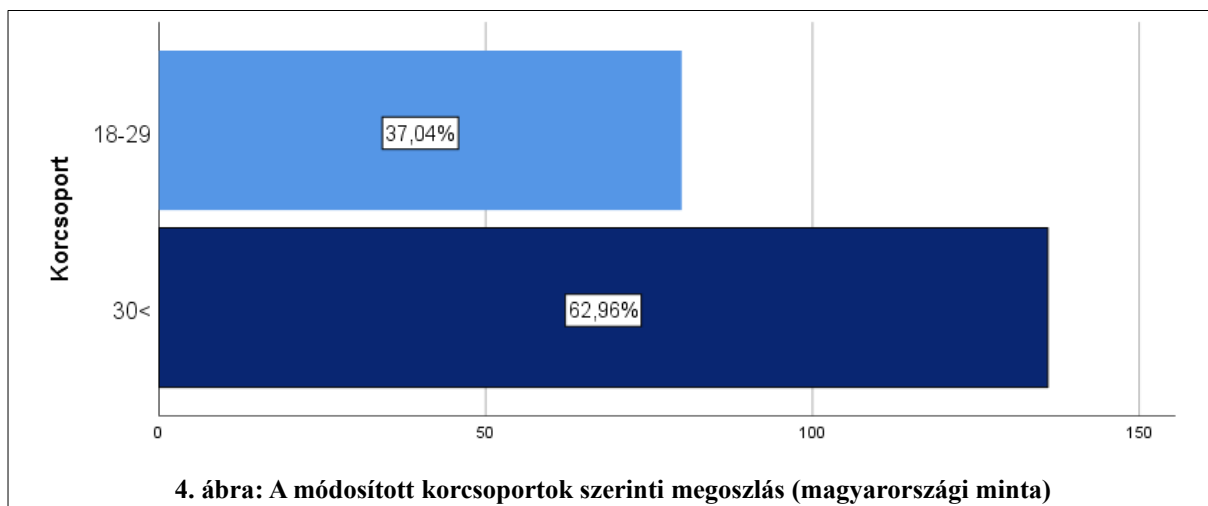
A minta nemek szerinti megoszlása részben reprezentálja a 2016/2017-es tanévben fő munkaviszony keretében pedagógus munkakörben alkalmazottak nemek szerinti eloszlását: a teljes pedagógusmintában (154.828) nagyjából 82,5%–17,5% volt az arány a nők javára (vö. KSGY 2016/2017; ill. Varga 2018: 57). Azonban az adatok közt nem szerepel külön-külön a különböző tantárgyakat tanító pedagógusok száma, ami feltételezhetően tovább növelné a különbséget a nemek arányát tekintve, amennyiben azt a magyar (vagy: humán) szakos pedagógusokra vonatkoztatjuk (ezzel kapcsolatosan nem találtam információkat, statisztikai adatokat egyik ország vonatkozásában sem).

A következő két változó a vizsgálatban szereplő pedagógusok és pedagógusjelöltek korcsoportjára, valamint a pályán töltött aktív évek alapján (0 év; 5 évnél kevesebb; 5 évnél több) felállított pedagóguscsoportra (pedagógusjelölt, kezdő és tapasztalt pedagógus)

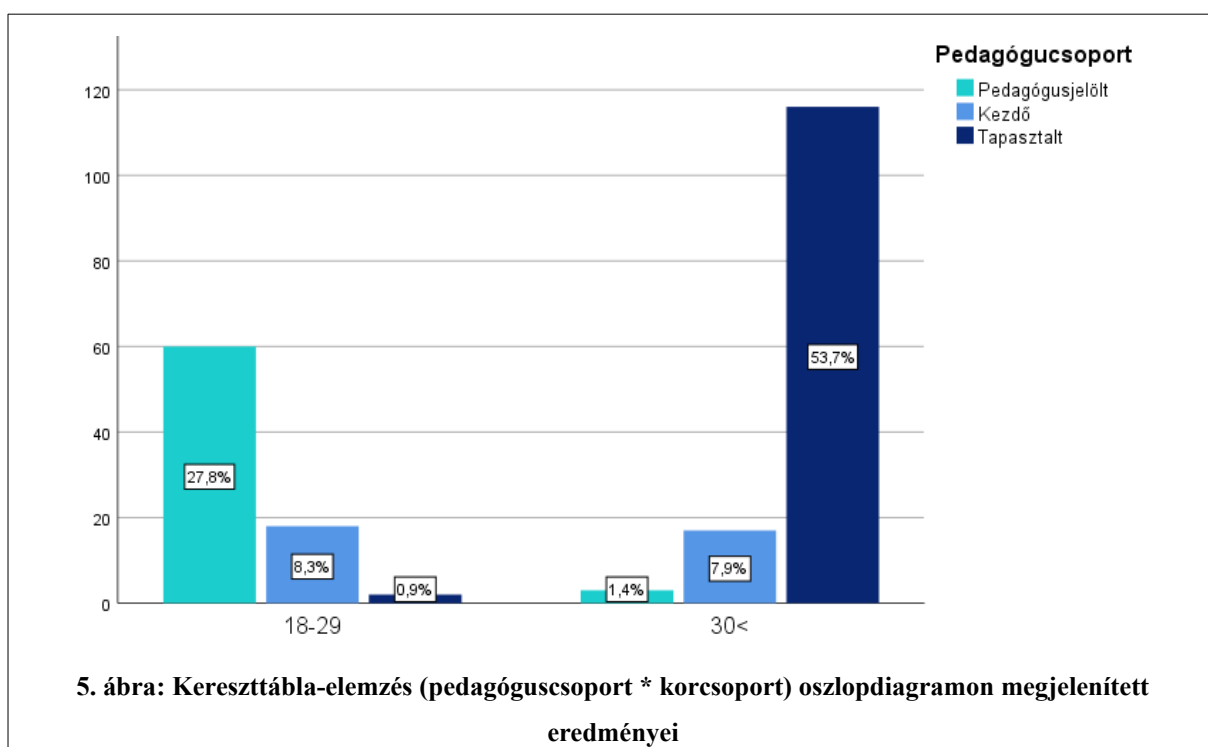
vonatkozott. A két változó mentén az alábbi megoszlás jelentkezett:



Mivel a 65 év feletti pedagógusok aránya nagyon alacsony volt (mindössze négy fő) ezért a 65 év feletti korcsoport kategóriáját összevontam a 30-65 év közötti kategóriával, így a további adatelemzésnél a mintát 30 év alatti (18-29 éves) és feletti (30 < év) csoportokra bontottam, így a továbbiakban a következő megoszlást és jelölést veszem alapul:



Ezen két változó keresztábra-elemzése pedig a következőképpen nézett ki grafikusán megjelenítve:

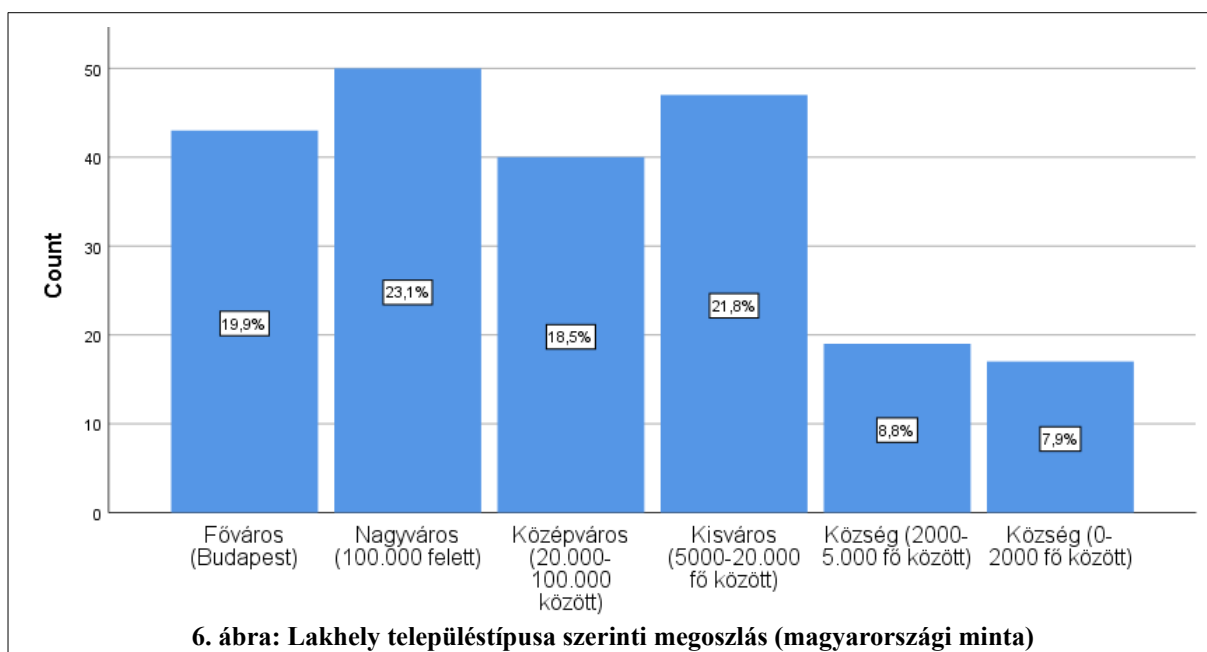


A fenti két diagram és a keresztábra-elemzés alapján megállapítható, hogy a magyarországi mintába többségében 30 és 65 év közötti (61,1%-ban), illetve tapasztalt (54,6%) pedagógusok kerültek be, a két változót együttesen nézve 51,9%-ban. A 18 és 29 év közötti adatközlők 75%-a pedagógusjelölt, míg 22%-a kezdő pedagógus volt. A teljes mintára vonatkoztatva 27,8% volt a 18-29 év közötti pedagógusjelöltek aránya, illetve 8,3% a kezdők ugyanebben a korcsoportban (nagyjából azonos a 30-65 közötti kezdők aránya is: 7,9%)³⁷.

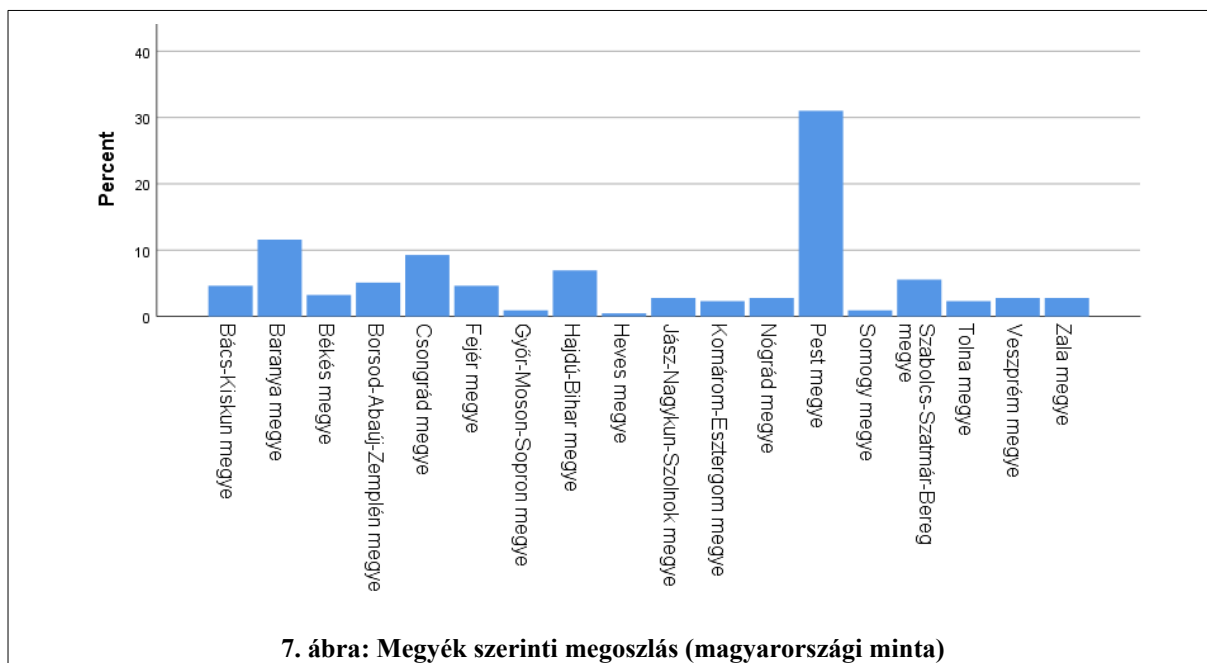
A következő két változó a területi adatokra, a megyére és a lakhely településtípusára

³⁷ Az eredeti elképzeléstől eltérően végül a két változót, a kort és a pedagóguscsoportot nem vontam össze.

vonatkozott, változatos eloszlást mutatva (százalékos értékben):

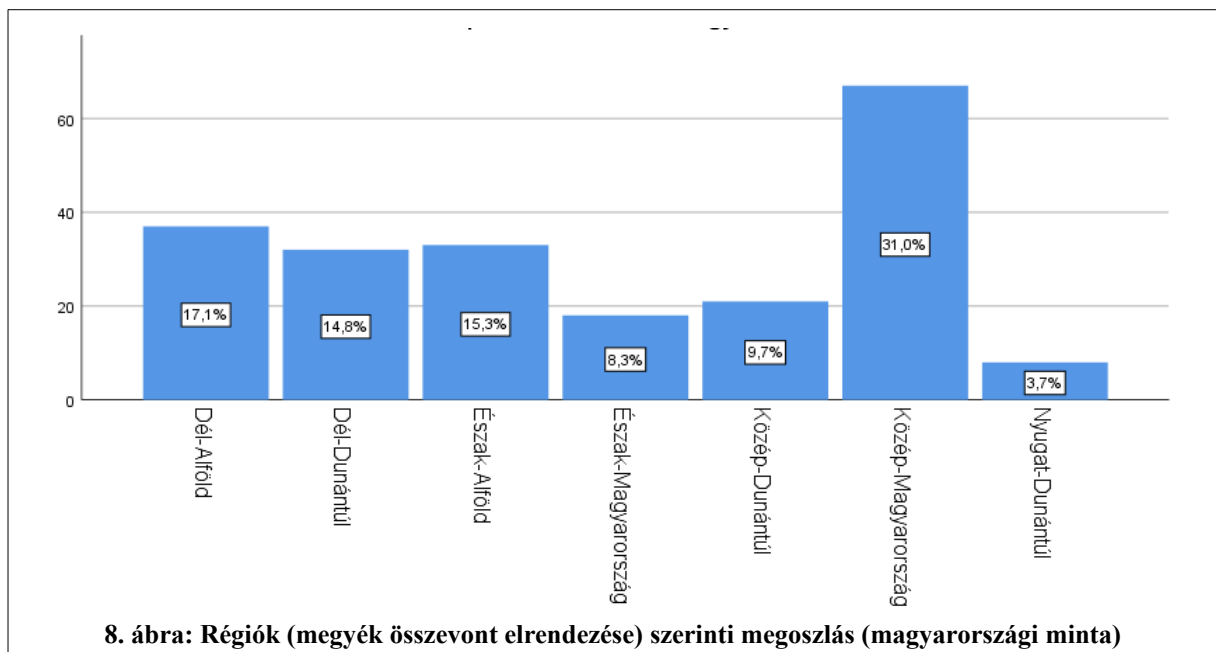


Amint az látszik a 6. ábrán, az adatközlők közül a legtöbben valamilyen nagyvárosban élnek (23,1%), ám majdnem ugyanennyien a kisvárost (21,8%), fővárost (19,9%) vagy a középvárost (18,5%) jelölték meg lakhelyükként. Legkevesebben a nagy-, illetve kisközségekben élnek: 8,8% és 7,9%-a a válaszadóknak ezt az alternatívát választotta a lakhely megadásánál. Az előzetes statisztikai elemzések és az ezen csoportokban jelentkező alacsony adatközlőszám miatt ez utóbbi két településtípust összevontam.

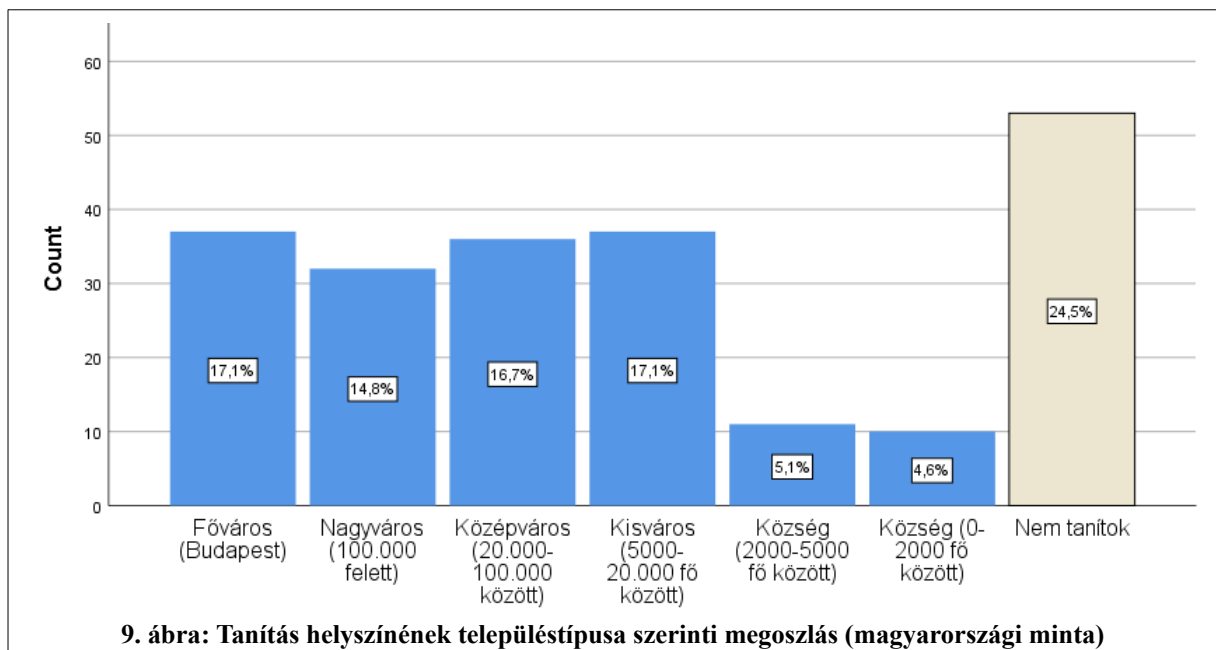


A 7. ábra tanulsága szerint az adatközlők közül legtöbben Pest megyében élnek (31%), ezt

követi Baranya (11,6%), Csongrád (9,3%) és Hajdú-Bihar megye (6,9%). A legkevesebben a Heves (0,5%), valamint a Somogy és Győr-Moson-Sopron (0,9%-0,9%) megyében élő adatközlők voltak. A többi megyében 2,3% és 5,1% között változott az adatközlők aránya. Ezen arányok miatt, illetve a későbbi adatelemzés alapján az egyes megyéket összevontam aszerint, hogy Magyarország mely régiójába tartoznak, így a 8 nagy régió szerinti megoszlás a következőképp alakult:



A következő változó a tanítás helyszínének településtípusára vonatkozott:

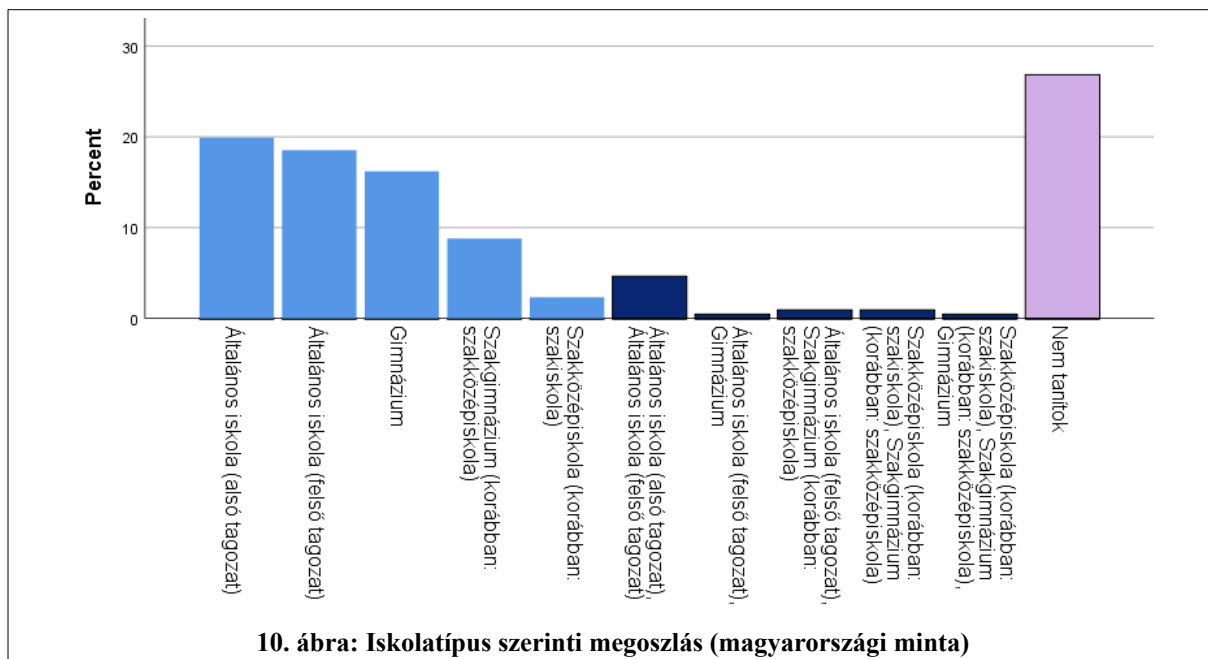


Ahogy azt a fenti oszlopdiagram mutatja, a legmagasabb érték (24,5%) a *nem tanítok*

válaszlehetőséghez tartozik, ami a pedagógusjelöltek részvételéből eredeztethető: a keresztábra elemzés alapján a nem tanító adatközlők 90%-a pedagógusjelölt.

Az gyakorló pedagógusok főképp Budapesten (17,1%), valamint kis- (17,1%), közép- (16,7%) és nagyvárosban (14,8%) tanítanak. Kis- és nagyközségekben összesen csupán 9,7% dolgozik pedagógusként. Ebből kifolyólag az előbbi két csoportot összevontam a további statisztikai elemzések során mind a tanítás helyszínének településtípusa, mind a lakhely típusa változók esetében.

Az utolsó változó az iskolatípusra (ahol tanít) vonatkozott. Az eddigi kérdésektől eltérően, ennél a kérdésnél lehetőségük volt az adatközlőknek a többszörös választásra, vagyis több iskolatípust is megjelölhettek. Ez az oszlopdiagramok között külön, sötétkéssel szerepel, ahogy ez alább látható:

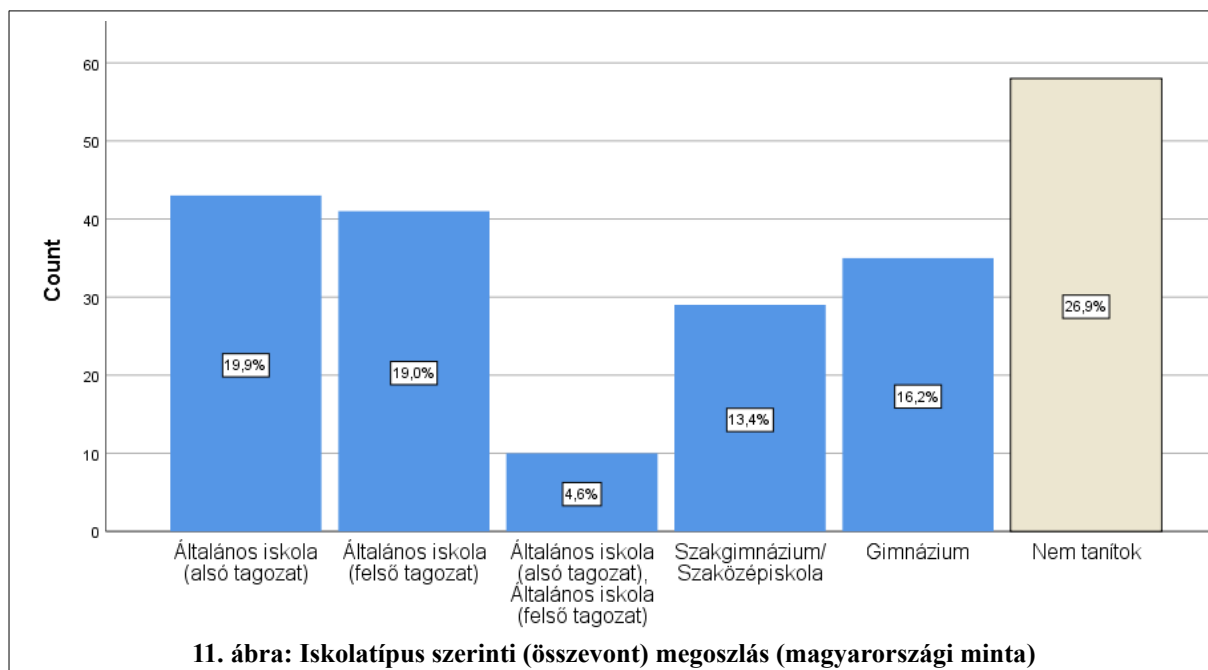


A legtöbben általános iskolában, alsó és/vagy felső tagozaton tanítanak az adatközlők közül, összesen 44,4%-a a pedagógusoknak választotta ezt a lehetőséget. Ha ezt külön-külön, felső és alsó tagozatra vonatkoztatva vizsgáljuk, akkor teljesen azonos eloszlás mutatkozik a két csoportban: 19,9% tanít csakis alsó, 18,5% csakis felső tagozaton, ez utóbbihoz azonban hozzáadódik még 1,4%, aki másik iskolatípusban is tanít, illetve a két csoportnak a közös halmaza, a pedagógusoknak azon része, akik alsó és felső tagozaton tanítanak (4,6%). Tehát összesen 24,5%-24,5% tanít általános iskola alsó és felső tagozatán az adatközlők közül.

A középiskolák közül a gimnáziumban tanító pedagógusok száma a legmagasabb, 16,2%-uk választotta ezt a lehetőséget, míg a szakközépiskolában és/vagy szaktiskolában tanítók száma

együttesen sem éri el ezt az arányt – az adatközlők csupán 12,5%-a tanít ez utóbbiak közül valamelyikben vagy mindkettőben, de jellemzően szakgimnáziumban (11,1%).

A nem tanítók aránya 26,9% volt, aminek az előző esethez hasonlóan szintén a pedagógusjelöltek teszik ki a nagyobbik részét (kb. 86%-át). A statisztikai adatok alapján itt hat csoportra redukáltam az adatközlőket: a nem tanítók mellett az általános iskola alsó és felső tagozatán, illetve a mindkét tagozaton, a szakközépiskolában/szakgimnáziumban (egybevéve), valamint a gimnáziumokban tanítókat különítettem el:



A továbbiakban a fentiekben ismertetett magyarországi minta adatközlőinek a feleletekre vonatkozó értékelését, s az azzal összefüggő értékítéleteit elemzem. Elsőként a mind közül talán legfontosabb, a nyelvi diszkriminációról legtöbbet mondó eredményt, a feleletek osztályzatát bemutatva.

5.1.2. Osztályzatok

Ahogy arról már az elméleti egységben szó volt, a pedagógusok nyelvi attitűdjeinek, előítéleteinek megléte önmagában még nem jelent nyelvi alapú diszkriminációt, azokból legfeljebb csak következtetés szintjén fogalmazhatunk meg a jelenségre vonatkozó feltételezéseket. Az osztályzatokkal történő értékelés azért kiemelt fontosságú a kutatásban, mert ez az az adathalmaz, amely objektívan, nem csupán következtetés szintjén képes igazolni azt, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció ténylegesen jelen van az oktatási-nevelési folyamatokban, illetve hogy valóban kihat a tanulói eredményességre.

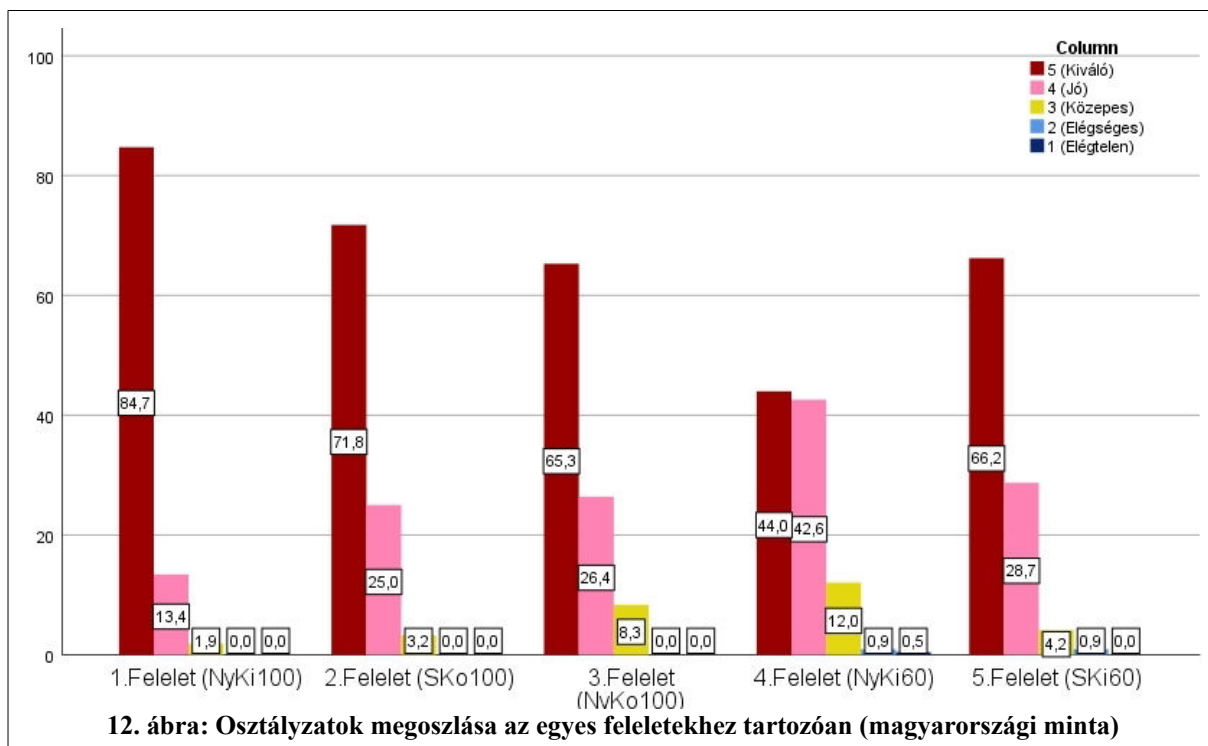
Az magyarországi adatfelvétel során az adatközlők a Magyarországon az '50-es évek óta érvényben lévő, jelenleg is használatos ötfokú skála alapján osztályozhatták a feleleteket, tehát a legjobb érdemjegy az ötös (kiváló), míg a legrosszabb az egyes (elégtelen) volt. Ezt azért lényeges megemlíteni, mert a határon túli területeken más értékelési skálát alkalmaznak az osztályozási gyakorlatukban a pedagógusok.

Az osztályzatok átlagai ekképp alakultak a magyarországi részmintában:

4. Táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai Magyarországon (n=216)

Felelet	Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége (tartalom)	Osztályzatok átlaga
1.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Teljes (100%)	4.83
2.	Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	4.69
3.	Nyelvjárás	Korlátozott	Teljes (100%)	4.57
4.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Hiányos (60%)	4.29
5.	Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	4.60

Első ránézésre valószínűleg nem egyértelmű az, hogy a néhány tizednyi eltérés a pedagógiai gyakorlatban és statisztikai szempontból mekkora jelentőséggel bír. Éppen ezért célszerű az egyes feleletekre adott osztályzatokat megjeleníteni más formában, az egyes érdemjegyek eloszlása szerint is:



Az egyes feleletek osztályzataiban fennálló különbségek szembetűnőek. Ahogy elsődlegesen a 12. ábrából leolvasható, folyamatos csökkenés mutatkozik a legmagasabb érték, azaz a legjobb érdemjegy (ötös) arányában, egészen az utolsó feleletig, ahol ez az érték ismét magas. Ez alapján feltételezhetjük, hogy a 3 független változó mentén kialakított feleletek érdemjeggyel történő minősítésében szignifikáns különbség van. Ezt a statisztikai eredmények is igazolták: a korábban tárgyalt statisztikai eljárás, az összetartozó mintás varianciaanalízis alapján a nullhipotézis elvethető ($p < 0.001$; Wilk's $\Lambda = 0.009$; $N^2 = 0.991$), illetve a páronkénti összehasonlító elemzés értelmében szignifikáns a különbség ($p < 0.05$ $df = 4$) az egyes osztályzatok és azok átlagaira nézve, kivéve: az 5. (SKi60) és 2. (SKo100) felelet ($p = 0.117$; $MD^{38} = -0.083$), illetve 3. (NyKo100) felelet között ($p = 0.596$ $MD = 0.032$), ahol ez a különbség nem szignifikáns.

Mindez azt jelenti, hogy a tartalmi (tehát a 60% és 100% információtartalmú feleletcsoportban) szempontból összetartozó feleletek esetében egyértelműen kimutatható a nyelvi alapú diszkrimináció, ha pedig a különböző információtartalmú feleleteket nézzük, akkor ez szintén igaz, különösen az ötödik felelet esetében, ami a 2. és 3. felelettel összevetve nem mutat szignifikáns különbséget (míg a 4. felelettel igen, pedig tartalmi szempontból azzal ekvivalens).

38 A páronkénti átlagok közötti különbséget (Mean Difference) jelöli, mindig az elsőként említett tag felől nézve, azaz a mínusz előjel azt jelenti, hogy a pár első tagját kedvezőtlenebbül ítélték meg, mint a másodikat.

Ez a teljes magyarországi mintában a következőképp jelenik meg. Az első (NYKi100) felelet esetében az adatközlők 15,3%-a, azaz 33 személy gondolta úgy, hogy a tanuló felelete nem éri el az ötös szintet, míg a másodiknál (SKo100) ugyanez az arány már 28,2% volt, vagyis 61 ember adott egy jeggyel rosszabbat, mint ami indokolt lett volna. Az előbbi minősítő értékelés 29 jó (13,4%) és 3 közepes (1,9%), míg az utóbbi 57 jó (25%) és 7 (3,2%) közepes érdemjegyből tevődött össze. A másik oldalról nézve: a pedagógusok és pedagógusjelöltek 84,7%-a, a második feleletnél 71,8%-a megfelelően osztályozott, nyelvileg nem diszkriminálta a tanulót.

A harmadik (NyKo100) felelet az előbbi kettőnél is kedvezőtlenebb megítélés alá esett, ugyanis 34,7%, tehát 75 adatközlő értékelte ötösnél rosszabbra a felelőt, ami a mintában szereplő pedagógusok és pedagógusjelöltek valamivel több mint egyharmada. Ezen 75 adatközlőből 57-en (26,4%) jóra, míg 18-an (8,3%) közepesre osztályozták a tanulót. Ez alapján a nyelvi diszkrimináció ebben az esetben volt a legerőteljesebb, szignifikánsan ($p < 0.05$) magasabb, mint az első felelet értékelésénél.

Összegezve tehát a teljes feleletekre vonatkozó tanulságokat elmondható, hogy az első két esetben 15,3% és 28,2%, a harmadiknál pedig 34,7% azon pedagógusjelöltek és pedagógusok aránya, akik diszkriminálnak nyelvileg.

A tartalmi szempontból hiányos feleletek osztályzataiban szintén lényeges különbség volt. A feleletből hiányzó lényegi információk ellenére 95 adatközlő (44%) ötösré értékelte a negyedik (NyKi60) feleletet, 92 (42,6%) négyesre, 26 (12%) hármásra, 2 (0,9%) kettesre, egyetlen személy pedig elégtelenre (0,5%). Ez ugyan magyarázható a feleltetés (mint mérési-értékelési módszer) megbízhatatlanságával, ám teljes egészében nem fogható arra, hiszen akkor jóval nagyobb szórásnak és jóval kevesebb konzisztenciának kellene mutatkoznia az egyes feleletek érdemjegyeinek az eloszlásában. Továbbá azt sem szabad elfelejteni, hogy nem volt olyan felelet, ami az eszményi változatot (standard nyelvváltozatban, kidolgozott nyelvhasználati módban és minden lényeges tartalmi információt tartalmazva) modellezte volna. Mindenesetre elgondolkodtató a tény, hogy egy kidolgozott nyelvhasználatban (és nyelvjárásban) beszélő gyerek (is) képes elfedni a tartalmi hiányosságait pusztán nyelvi eszközökkel, ahogy az is, hogy a pedagógusok 44%-a ezt nem érzékeli: a lényegi információkon alapuló értékelést felülírja a használt nyelv.

A másik hiányos felelet (SKi60%) osztályzatai közel azonosak voltak a harmadik feleletre (NyKo100) adott osztályzatokkal. Az ötödik feleletet 143 fő (66,2%) jelesre, 62 (28,7%) jóra,

9 (4,2%) közepesre, míg 2 személy (0,9%) elégségesre értékelte. Ez az arány valamivel kedvezőbb, mint a harmadik (NyKo100) feleletnél, mivel ott kevesebb jeles (141 – 65,3%) és jó (57 – 26,4%), illetve feleannyi közepes (18 – 8,3%) született (igaz azonban, hogy nem volt elégséges osztályzat). Az a keresztábrás elemzés tükrében a következőképpen realizálódott (sorok = 3. feleletre adott osztályzatok; oszlopok 5. feleletre adott osztályzatok):

5. táblázat: Keresztábrás-elemzés (3. felelet osztályzatai * 5. felelet osztályzatai)

			JEGY5:Hányas érdemjegyre értékelné a tanuló feleletét?				
			2 (Elégséges)	3 (Közepes)	4 (Jó)	5 (Kiváló)	Total
JEGY3:Hányas érdemjegyre értékelné a tanuló feleletét?	3 (Közepes)	Count	0	0	6	12	18
		% of Total	0,0%	0,0%	2,8%	5,6%	8,3%
	4 (Jó)	Count	0	6	12	39	57
		% of Total	0,0%	2,8%	5,6%	18,1%	26,4%
	5 (Kiváló)	Count	2	3	44	92	141
		% of Total	0,9%	1,4%	20,4%	42,6%	65,3%
Total	Count	2	9	62	143	216	
	% of Total	0,9%	4,2%	28,7%	66,2%	100,0%	

Ha alaposan áttanulmányozzuk a táblázat adatait, akkor észrevehető, hogy az adatközlők kb. fele ugyanazt az osztályzatot adta a két tanulónak, ötöst és négyest. Azok aránya is hasonlóan alakult, akik az egyik feleletre négyest, míg a másikra ötöst adtak (NyKo100: 18,1%; SKi60: 20,4%). Viszont azok száma, akik a harmadik (NyKo100) feleletre középezt, míg az ötödikre ennél jobbat adtak, magasabb (8,4%), mint ugyanez az arány (beleértve a két elégséges osztályzatot) fordítva (5,1%).

Az a tény, hogy a 4. felelet (NyKi60) értékelése szignifikánsan eltér ($p < 0.05$) a az ötödik (SKi60) feleletétől, illetve az, hogy ez utóbbi értékelése közel azonos (sőt, valamivel kedvezőbb) két tartalmi szempontból egyértelműen jobb felelet értékelésével kétségtelenül igazolja és reprezentálja azt, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció nemcsak hogy jelen van a pedagógiai értékelésben, hanem meghatározó szereppel is bír az iskolai eredményességben. Az első két felelet esetében 15,3% és 28,2%, a harmadiknál pedig 34,7% azon pedagógusjelöltek és pedagógusok aránya, akik egy jeggyel rosszabbat adtak a tanulónak, mint amit a felelet tartalma indokolt volna. A másik oldalon, a hiányos feleletek esetében az negyedik feleletnél 44%, míg az ötödiknél 66,2% volt azoknak az aránya, akik minimum egy jeggyel jobbat adtak a nyilvánvaló hiányosságok ellenére. Ha megfigyeljük az egyes feleletekhez tartozó arányokat, akkor szembeűnik, hogy az első, tartalmi szempontból ekvivalens (teljes feleletek) csoporton belüli legnagyobb eltérés (19,4%) közel ugyanannyi, mint a második ilyen (hiányos feleletek) csoportban (22,2%). A két eset közül az elsőben két

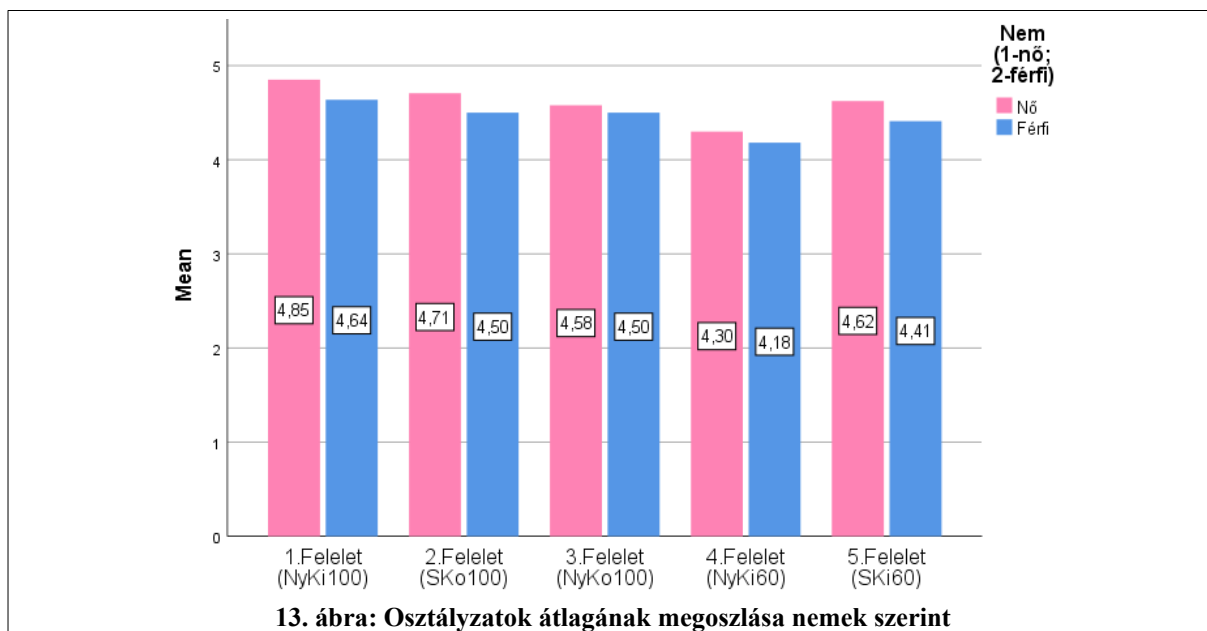
nyelvjárási felelet közül a kidolgozott nyelvhasználati móddal rendelkezőt osztályozták sokkal kedvezőbben a pedagógusok és pedagógusjelöltek, míg a másodiknál két kidolgozott nyelvhasználati módban elmondott felelet közül a standard nyelvváltozatút. A két esetben közös, hogy az egyik „oldalán” mindig egy olyan felelet (NyKo100 és SKi60) áll, aminél két azonos töltetű független változó (kettős nyelvi előny vagy kettős nyelvi hátrány) jelenik meg: vagy a nyelvjárás párosul a korlátozott nyelvhasználattal, vagy a standard nyelvváltozat a kidolgozottal. Ez azt jelzi, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció az ilyen esetekben a legerőteljesebb, tehát az iskolában a legnagyobb hátrányban nyelvileg azok a tanulók vannak, akiknek a nyelvi hátránya kettős, míg a legnagyobb előnyben azok, akiknek a nyelvi előnye kettős: nyelvváltozati és nyelvhasználati.

A fentiek a gyakorlatban a következőt jelentik. Az a tanuló, aki mindent megtanul, azonban nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal beszél, a magyart tanító tanárainak vagy tanítóinak egy jelentős részénél (minden harmadiknál) kedvezőtlenebb érdemjegyet kap, mint amit érdemelne. Ellenben az a tanuló, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználatban beszél, ugyanezen pedagógusoknak a nagyobbik részénél (háromból kettőnél) képes pusztán nyelvi eszközökkel kedvezőbb megítélést elérni, mint amit az aktuális tudása érne. Tehát a Máté (13:12) evangéliuma nyomán a pedagógiában Máté-effektus néven ismert jelenség érvényesül: „mert akinek van, annak adatik, és bővelkedik, akinek pedig nincs, attól az is elvételik, amije van”.

5.1.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében

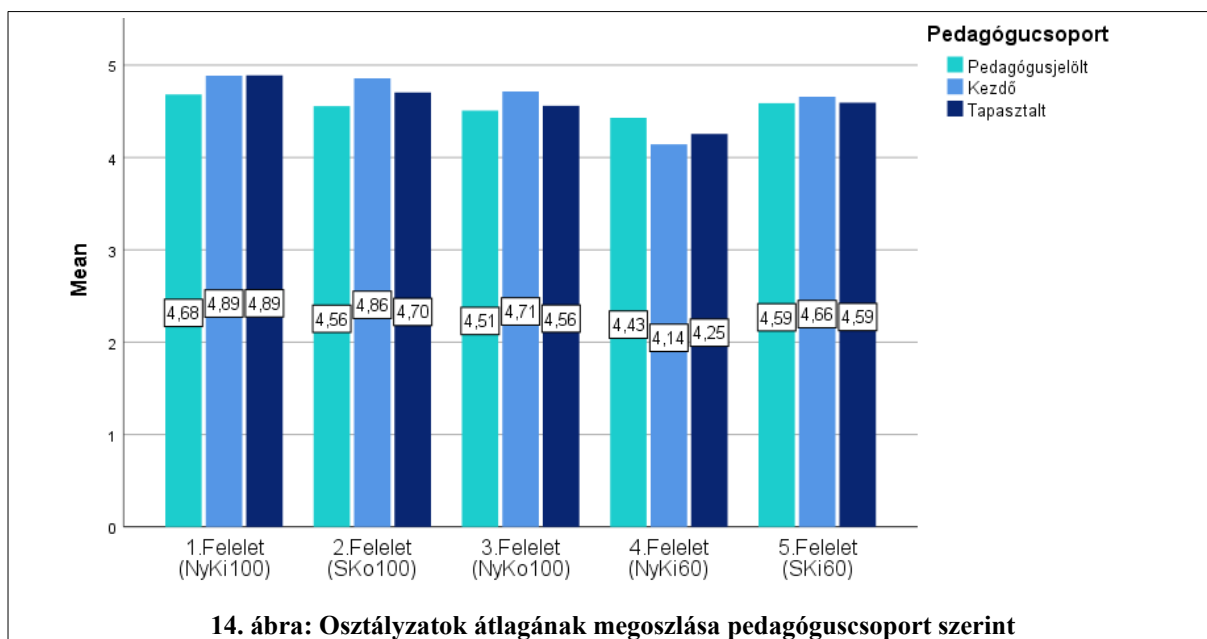
A nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben való megjelenésének a bizonyításán belül lényeges kérdés volt, hogy van-e különbség a nyelvi diszkrimináció mértékében, intenzitásában az egyes függő változók (pl. nem, korcsoport) mentén. A statisztikai számítások eredményei alapján megállapítható, hogy a legtöbb változó mentén nincs kimondottan szignifikáns különbség a feleletek osztályzattal történő értékelésében. Azonban egyes változók mentén megfigyelhetők bizonyos jellegzetességek, amelyek a következők.

Elsőként a nemek között mutatkozott különbség az osztályzatok átlagát illetően, a férfiak ugyanis szigorúbban osztályozták minden feleletet, mint a nők, ahogy ezt az alábbi ábra szemlélteti (X tengely=az öt felelet [X klaszter: nemek]; Y tengely=osztályzatok átlaga feleletenként):



Bár a nemek közötti különbség az osztályzatok átlagaiban nem nevezhető statisztikai értelemben szignifikánsnak ($p=0.892$), a mintában szereplő nők átlagosan kedvezőbben ítélték meg az összes feleletet, mint a férfiak. Ez az eltérés a harmadik (NyKo100) felelet esetében elhanyagolható (0.08), míg a többi feleletnél nagyjából 0.2, ami azt jelenti, hogy a férfiak közül kb. 10%-kal kevesebben adtak ötöst az érintett feleletekre.

Az egyes korcsoportok között nem mutatkozott lényegesebb eltérés az említett osztályzatok tekintetében, ellenben az egyes pedagóguscsoportok között igen. Utóbbit az alábbi ábra szemlélteti (X tengely=az öt felelet [klaszter: pedagóguscsoport]; Y tengely=osztályzatok átlaga feleletenként):



A pedagógusjelöltek átlagban kedvezőtlenebbül ítélték meg a teljes feleleteket (első három), mint a kezdő vagy a tapasztalt pedagógusok. Viszont a 4. feleletet (NyKi60) a pedagógusjelöltek átlagosan jobbnak ítélték, mint a már pályán lévők, az ötödiknél (SKi60) pedig nem volt komolyabb eltérés az egyes csoportok között. Ez arra utal, hogy a magyartanár szakot végző pedagógusjelöltek valamivel diszkriminatívabbak nyelvileg, főleg negatív értelemben, mint a már pályán lévő magyartanító pedagógusok.

Az egyes régiók, településtípusok és iskolatípusok közötti különbségek szintén nem voltak statisztikailag szignifikánsak az osztályzatok terén, ám két eltérés megemlíthető. Az egyik, hogy az összes régió közül az Észak-Alföld régióban ítélték meg a legkedvezőtlenebbül az első négy feleletet, és a legkedvezőbbben az utolsót, vagyis a nyelvi alapú diszkrimináció itt jelentkezett a legmarkánsabban. A másik lényeges eltérés, hogy az általános iskola felső tagozatán tanító magyartanárok diszkriminatívabbak nyelvileg, mint az alsó tagozatos tanítók.

5.1.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása

Az öt felelet kapcsán több mint 550 szöveges indoklás érkezett be az adatközlőktől, ami azt jelenti, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek legalább fele indokolta is az osztályzatát. Az indoklásokat számos módon és szempontból lehet csoportosítani, ám jómagam csupán arra vállalkozom ezen dolgozat keretein belül, hogy az indoklások főbb jellegzetességeit, a köztük lévő tendenciákat, és az azokból kiolvasható tanulságokat összegezzem, esetenként néhány példával³⁹ illusztráljam, azonban nem törekszem mélyreható bemutatásra e téren.

Az egyes feleletekre adott osztályzatok indoklásairól megállapítható, hogy általánosságban 1.) a felelet információtartalma, 2.) a felelet kivitelezése és felépítése; 3.) a tananyag megértésének minősége, mélysége (magolt vagy megértette a tananyagot a diák); valamint 4.) a saját nyelvi attitűdjük mentén konstruálták meg indoklásaikat az adatközlők. Lényeges, hogy a szöveges indoklások ezen szempontú tematizálódása az egyes feleletek között eltérő mértékű és intenzitású volt, illetve az is, hogy egyazon feleletre vonatkozóan gyakran egy szempont mentén két ellentétes vélemény fogalmazódott meg (ez utóbbi a feleltetés mint mérési-értékelési eszköz szubjektivizmusát és invaliditását erősíti meg).

Emlékeztetőül fontos megemlíteni, hogy az első három felelet egyformán tartalmazott minden lényegi információt a tananyag vázlatából, tehát nem voltak hiányosságok vagy többletinformációk az előre megírt szövegekben, sem az az alapján elmondott

³⁹ Az egyes szöveges indoklásokat zárójelben és dőlt betűvel, az eredeti helyesírást megtartva közlöm (a magyarországi és a másik három minta esetében is).

hanganyagokban. Lényeges továbbá, hogy a felépítésüket tekintve szintén ekvivalensek voltak a feleletek, ugyanolyan logikus szerkesztéssel. Így tehát különbség csupán a nyelvváltozatban és a nyelvhasználatban mutatkozott az első három feleletnél. A másik két hanganyag esetében az információtartalom változott, itt már nem mondtak el mindent a tanulók, lényeges tudáselemek hiányoztak az előzőekhez képest. Viszont mindkét felelő kidolgozott nyelvhasználatról beszélt, ám különböző nyelvváltozatban.

Az első (NyKi100) felelet esetében összesen 130 válaszadó indokolta is az osztályzatot. Az indoklások között a leginkább számottevőek az információtartalom mentén tematizálódó szöveges értékelések voltak, melyeket jellemzően objektívan, illetve röviden és tömören fogalmaztak meg a válaszadók (pl. *„A tanuló teljes egészében összefoglalta a témakört, megtanulta az anyagot”* vagy *„Mindent elmondott, ami a témához tartozott”*). Ennél a tematikánál nem jelentek meg ellentétes álláspontok, minden ilyen szempontú indoklás a tartalmi hiánytalanságot emelte ki.

A másik nagyobb csoportot azon szöveges indoklások alkották, melyek a kivitelezésre és felépítésre vonatkoztak. Itt elsősorban azok a vélemények jelentek meg, melyek az összeszedettségére, logikus felépítésre (pl. *„Összeszedett, logikus, folyamatos”*) és/vagy a nyelvi kivitelezés milyenségére (pl. *„Olyan volt mintha felolvasta volna nem volt értelmese hangszólás”* vagy *„Szépen elmondta a tudnivalókat.”*) emelték ki. Itt már megjelent némi ellentét az egyes indoklások között: egyesek úgy vélték, hogy olvasta a feleletét (*„Azért van olyan érzésem, mintha olvasná”*), míg más adatközlők épp ellenkező véleményt fogalmaztak meg (*„Tökéletesen tudta a választ és úgy hallom, nem is könyvből olvasta”*).

A tananyag megértésével kapcsolatos indoklások tartalmi általában aköré csoportosultak, hogy vajon érti-e a tanuló, amit elmondott vagy sem. Egyesek egyszerűen csak bizonytalanságukat fejezték ki a tekintetben, hogy a tanuló megértette az anyagot (pl. *„Tudta az anyagot, önállóan adta elő. De lehet, hogy kérdeznék tőle pár dolgot, hogy érti-e.”* vagy *„nem vagyok biztos benne, hogy teljes mértékben érti is azt amit megtanult vagy csak bemagolta és részben érti.”*), míg mások határozottan úgy gondolták, hogy nem érti (pl. *„A gyerek nem tudta miről beszélt, ez csak magolás volt”*), néhányan pedig az előbbi ellentétére következtettek (pl. *„feltételezem, hogy a tanuló felismerné és helyesen sorolná be a főneveket a megfelelő kategóriába”* vagy *„Úgy tűnt, talán érti is amiről beszél”*).

Ennél a feleletnél csak néhány olyan szöveges indoklás érkezett, amelynek érezhetően valamilyen nyelvi attitűd az alapja. Ezek közül két olyan volt (*„Tartalma rendben, és*

imádtam hallgatni”, illetve *„Gyönyörűen beszél!”*), ami pozitív viszonyulást fejezett ki a tanuló beszédére vonatkozóan, kettő pedig a tanuló nyelvjárásával kapcsolatos negatív attitűdöt jelenítette meg (*„Helyes volt a megfogalmazás, viszont a tanuló nem a nyelvi szztenderdet használja.”* és *„A súlyos nyelvhelyességi hibák miatt lett jó (4) az érdemjegy”*).

A második feleletnél (SKo100) már valamivel kevesebb, összesen 114 szöveges indoklást fogalmaztak meg a pedagógusok és -jelöltek. Alapvető különbség volt az előző indoklásokhoz képest, hogy itt már megjelentek a tanulókat és a tanulók produktumát összehasonlító szöveges értékelések, amik főképp az elmondottak megértése (vagy annak hiánya), illetve a felelővel kapcsolatos nyelvi attitűdök alapján realizálódtak. A tananyag megértését sokkal inkább erről a tanulóról feltételezték az adatközlők (pl. *„Bár nem beszélt kerek, egész mondatokban, azonban az előző felelethez képest sokkal inkább azt a hatást keltette bennem, hogy érti is amit mond.”*), azonban a negatív nyelvi attitűdök is nagyobb arányban voltak jelen, mint az előző diáknál (pl. *„Minden tartalmi elemet elmondott, viszont nem fejezte ki magát olyan szépen, mint az a fiú, aki a főnevekről beszélt.”* vagy *„A másik felelethez viszonyítva 4-es. Kevéssé választékos szókincsel rendelkezik, "pongyola" megfogalmazások.”*). Az információtartalom mentén valamivel kevesebb szöveges értékelést írtak a válaszadók, mint az első felelet esetében, ezek pedig az előző felelet értékeléseihez hasonlóan a tartalmi teljességre vonatkoztak (pl. *„Mindent tudott.”* vagy *„Pontosan tudta a diák a melléknévről tanultakat.”*). Ugyanezek néhol összekapcsolódtak a nyelvi megformáltságot érintő megjegyzésekkel (pl. *„Minden tartalmi elemet elmondott, példákkal kiegészítette. Mondatai nem voltak annyira rendezettek, mint az előző diáké.”*) Pusztán a nyelvi kivitelezésre csak néhány adatközlő utalt, még hozzá ellentétes véleményt kifejtve arról (*„Szépen elmondta, s itt már hallatszik, hogy végig gondolta, mit mond.”* és *„A gondolatai nem összeszedettek”*). Ezen és a további adatok alapján a pedagógusok és pedagógusjelöltek inkább tartják a korlátozott nyelvhasználatot problémának vagy hibának, mintsem a nyelvjárást.

A harmadik (NyKo100) feleletnél (ami szintén minden információt tartalmazott) megjelent egy új hivatkozási alap az értékelésekben (101 db): több adatközlő is hiányzó tartalmi elemekkel indokolta értékelését (pl. *„Az igemódok ismertetésére nem tért ki”* vagy *„Csak részben tartalmazta az elvárt tartalmi elemeket. Az igék típusainak elkülönítése megtörtént, de magyarázat nélkül”*, avagy *„hiányosság volt a feleletben”*). Vagyis a pedagógusok és pedagógusjelöltek egy része fiktív tartalmi hiányosságokkal magyarázta értékelését, jóllehet többségben még mindig azok voltak, akik tartalmilag hibátlannak titulálták a feleletet.

Jóval kedvezőtlenebb volt a felelet (nyelvi) kivitelezésének megítélése és a pedagógusok nyelvi attitűdje is az elhangzottak kapcsán, mint az előző két esetben. A felépítés és kivitelezés kapcsán a korlátozott nyelvhasználatra jellemző rövidebb mondatok és gyakoribb önismétlés szolgált az indoklások alapjául (pl. *„Nagyon összpontosítani kell a feleletre, a tanuló kifejezőkészsége miatt.”* vagy *„A tananyagot többnyire visszaadta, de mondatai pongyolák, az összefüggésekre nem világított rá.”*).

Ezzel párhuzamosan a nyelvi attitűdöket illetően az állapítható meg, hogy a három teljes információt tartalmazó felelet közül ennél volt a leginkább negatív a tanuló által használt nyelvhez való viszonyulás. Olybá tűnik, hogy a nyelvjárás kevésbé zavaró, ha kidolgozott nyelvhasználattal párosul, ha viszont korlátozottal, akkor sokkal erősebb negatív nyelvi viszonyulás figyelhető meg.

Többen kiemelték, hogy a gyermek suksüköl (pl. *„Bemagolta valamennyire, de nagyon - suksüköl.”* vagy nem részletezve: *„Suksüköl.”*), amit az első (NyKi100) tanulónál nem jegyeztek meg ilyen formában, pedig ott is ugyanúgy és ugyanannyiszor jelentkezett a hanganyagban a jelenség.

A megértés tekintetében szintén nem igazán voltak biztosak a pedagógusok és pedagógusjelöltek abban, hogy a diák valóban érti is, amit mond. Ellenben azt többen megjegyezték, hogy tartalmilag megfelelő volt a felelet.

Habár a feleletek értékelésének nyelvi vonatkozása és meghatározottsága e három eset különbözőségeiből is jól látszik, az igazán érdekes eredmények a hiányos feleletekkel való összevetésükkel jelentkezett.

A negyedik (NyKi60) feleletre adott osztályzatát 104 fő indokolta, többségük a hiányzó tartalmi elemeket jelölte meg az értékelés magyarázataként (pl. *„Hiányos”*; *„Több hiányzó elem is volt.”*, illetve a hiányzó elem konkrét megnevezésével: *„Kihagyta a törtszámnevet.”* vagy *„Nem hangzott el pl a határozatlan szn fogalma és kimaradt a tört szn”*). Mindazonáltal a pedagógusok és pedagógusjelöltek egy jelentős része nem érzékelte ezen tartalmi hiányosságokat a felelőnél (pl. *„Tudta a felelő a tananyagot. Határozott felelet volt.”* vagy *„Tökéletes megfogalmazás”*), habár nem ők voltak többségben.

A nyelvi attitűdök ennél a feleletnél nem jelentek meg az indoklásokban, csupán egy adatközlő említette meg ismét a suksükölést (ugyanaz, aki az előbbieken). A tananyag megértésének tematikája mentén is kevesebb szöveges értékelés érkezett az adatközlőktől, mint az előzőekben, ezek között pedig valamivel nagyobb számban fordultak elő olyanok,

amelyek alapján a válaszadó úgy véli, hogy a tanuló érti is az adott tananyagot (pl. *„Folytonos, úgy hallatszik, hogy nem bemagolta, hanem érti is, amit mond.”* vagy *„Szép, folyékony felelet, talán ő érti leginkább, amit mond.”*)

Rendkívül lényeges továbbá, hogy előfordult több olyan eset is, amikor a pedagógus vagy pedagógusjelölt érzekelte a hiányosságokat, de ennek ellenére pozitív színben tüntette fel a felelőt/feleletet (pl. *„Pontatlan, hiányos, de igényesen fogalmazott felelet.”*). Ennek egy igen jelentős részét azok az indoklások képezték, melyeknél a tanár(jelölt) a hiányosságok ellenére felkészültséget érzekelt a tanulónál, feltételezte, hogy tudja az anyagot (pl. *„Bár nem sorolta fel a határozott számnevek fajtáit teljesen, de feltételezem, hogy rávezetéssel, kérdéssel, azt is elmondaná.”* vagy *„Kimaradtak a törtszámnevek, de gondolom, kérdésre elmondaná.”*). Itt szinte minden esetben a kérdezés mint segítő módszer vagy mint a feltételezés megerősítését szolgáló eszköz volt jelen az indoklásokban. Az előző feleleteknél ez szinte egyáltalán nem került elő, ha pedig igen, akkor nem mint segítő, hanem mint ellenőrzésre (főként a megértés ellenőrzésére) szolgáló eszköz (pl. a 3. feleletnél: *„Ilyenkor érdemes rákérdezni kritikus információkra és a megértést ellenőrizni”* vagy *„Néhol bizonytalan, ellenőrző kérdéseket tennék fel.”*).

Ez óriási különbség, ami nagyon jól mutatja, hogy a nyelvi előítéletesség hogyan is működik a gyakorlatban. A szöveges indoklások alapján, ha a kidolgozott nyelvhasználatú beszélő diák nem tud valamit, akkor jó néhány magyartanár a nyilvánvaló hiányosságok ellenére is feltételezi, hogy azt valójában tudja, csak épp elfelejtette említeni. Viszont a korlátozott nyelvhasználatú (és nyelvjárású) beszélő diáktól még az is kevés, ha tartalmilag hibátlan felelet produkál – felmerül ugyanis, hogy nem érti, úgyszólván ezt ellenőrizni kell.

Az előző felelettel kapcsolatosan leírtak hatványozottan igazak az ötödik (SKi60) feleletre, ami nemcsak kidolgozott nyelvhasználatú, hanem standard felelet is volt (az egyetlen kétszeres nyelvi előnyt tartalmazó). Ugyanúgy megjelentek az indoklásokban (110 db) a segítő, a reálisnál nagyobb tudást feltételező kérdések használata (pl. *„Az igemód és a cselekvő ige kimaradt. Mint az előbb: rákérdezés segíthet.”* vagy *„Kimaradt az igemód megemlítése, de tanári kérdésre valószínűleg ki tudná egészíteni válaszát.”*), a hiányzó információkat nem érzékelő/figyelmen kívül hagyó hozzáállás (pl. *„Felkészült, értelmesen adta elő a feleletet”*; *„Mindent pontosan, sőt bővebben tanult meg.”* vagy *„Érti és tudja is az anyagot!”*). Sőt, arra is volt példa, hogy az adatközlő azt is jelezte, hogy tisztában van a

hiányosságokkal, de ezeket nem veszi figyelembe („*Igényes nyelvi eszközök, a hiány ellenére: jeles.*”).

Természetesen néhány olyan adatközlő is akadt, aki egyértelműen észrevette, hogy a tanuló a hiányosságait a nyelvi készségeivel igyekszik kompenzálni (pl. „*Nagyon szépen összefoglalta tudását, amely nagyon hiányos volt, ezt idegen szó használatával kívánta elfedni.*” vagy egyszerűbben: „*Mellébeszél*”). Ezen adatközlők azonban viszonylag kevesen voltak a mintában, ahogy azok is, akik csupán annyit jeleztek, hogy tárgyi tudás szempontjából nem volt hibátlan a felelet (pl. „*Kimaradt a létezés kifejezése és az igemódok.*” vagy „*Nem fejtette ki a fogalmakat*”).

A pozitív nyelvi attitűd ennél a feleletnél/felelőnél jelentkezett a legerőteljesebben, ami sokszor abból látszott, hogy a pedagógus vagy -jelölt csupán a nyelvi elemekre hagyatkozik és hivatkozik a szöveges értékelésében (pl. „*Minden tartalmi elemet elmondott, példákkal kiegészítette. Teljes, egész mondatban válaszolt, választékos a kifejezésmódja.*”; a többi felelőhöz viszonyítva: „*Az öt felelet közül a legszabatosabban beszélő diák. Kerek, egész, összetett mondatokban beszélt. Nyelvi igényesség jellemzi a feleletet.*” vagy „*Nagyon tartalmas, okosan előadott felelet. Szerintem a legjobb az összes eddig elhangzott közül.*”).

Végül rendkívül érdekes, hogy az ezen felelethez tartozó indoklásokban fogalmaztak meg először az adatközlők olyan pozitív előítéleteket, melyekhez valódi következtetési alappal nem rendelkeztek (pl. „*Intelligens gyerek*”; „*Értelmes*” avagy: „*Elég választékos volt, biztos nyelvtan-fak.-ra jár...*”).

Összességében az látszik az egyes feleletekre adott osztályzatok szöveges indoklásaiból, hogy a nyelvi alapú megkülönböztetés gyakorlata, a nyelvi alapú diszkrimináció többféle forrásból is táplálkozhat. Egyrészt kivehető mind a pedagógusok és pedagógusjelöltek által adott jegyekből, mind azok indoklásából, hogy a nyelvjárás vagy a korlátozott nyelvhasználat jelenléte eredendően hátrányt jelent a tanulónak, ha pedig a kettő együttesen jelenik meg a gyermeknél, akkor a hátránya még nagyobb és intenzívebb. Legalább akkora – amint azt látjuk az osztályzatok átlagaiból, azok eloszlásából, valamint az indoklásából –, mint amekkora az előnye annak a tanulónak, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználati módban beszél. Ez utóbbi gyermek képes volt a hiányosságait elfedni a magyartanárok és -jelöltek kétharmada előtt, míg az előbbi a tartalmilag tökéletes felelete ellenére is az érintettek több mint egyharmadától minimum egy jeggyel rosszabbat, és ennek megfelelő indoklást kapott.

5.1.3. A felelet és a tanuló megítélése

A 2017/2018-as kutatásban minden feleletekhez tartozott egy egység, amelyben az adatközlő pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek különféle állításokat kellett értékelniük. Ezeket alapvetően két csoportra oszthatjuk: a tanuló konkrét feleletére vonatkozó, illetve magára a tanulóra vonatkozó állításokra. Az előbbi esetben egy ötfokú skálán történt az értékelés, míg az utóbbinál egy négyfokún, ami kiegészült a korábban említett „nem tudom eldönteni” lehetőséggel. Ez azért csak a tanulóval kapcsolatos állításokra volt érvényes, mert szemben a konkrét feleletre vonatkozó állításokkal, ezekhez a felelet nem nyújt semmiféle következtetési alapot; nem lehet eldönteni egy kevesebb mint egyperces felelet alapján, hogy az a gyermek mennyire szereti vagy érti a nyelvtant, ahogy azt sem, hogy mennyire jó magaviseletű. Ellenben azt, hogy minden lényeges információt elmondott, vagy hogy felkészült volt-e, már sokkal inkább.

5.1.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások

A kutatásban három olyan állítás szerepelt, amely a konkrét feleletekre vonatkozott. Ezek a következők voltak:

- 1. A tanuló minden lényeges információt elmondott.*
- 2. A tanuló maximálisan felkészült volt.*
- 3. A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt.*

Az első két állítás két hasonló dologra vonatkozott, azonban alapvető különbség közöttük, hogy míg az első objektívan mérhető, addig a második állításra kevésbé áll ugyanez, azaz itt jóval nagyobb szerepe van a tanár szubjektivitásának, ami a harmadik állításra talán még inkább igaz.

A pedagógusok és pedagógusjelöltek egy egytől ötig terjedő skálán értékelték az állításokat, ennek értékei a következők voltak: 1-egyáltalán nem igaz; 2-többnyire nem igaz; 3-valamelyest igaz, valamelyest nem igaz; 4-többnyire igaz; 5-teljes mértékben igaz. Az első állítás (*A tanuló minden lényeges információt elmondott*) esetében a következőképpen oszlottak meg a válaszok az egyes feleletekre lebontva, százalékos arányban:

6. táblázat: A tanuló minden lényeges információt elmondott állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló minden lényeges információt elmondott	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többynire nem igaz Row N %	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz Row N %	Többynire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %
1. Felelet (NyKi100)	0,0%	0,9%	1,9%	20,4%	76,9%
2. Felelet (SKo100)	0,0%	1,4%	4,6%	27,8%	66,2%
3. Felelet (NyKo100)	0,9%	1,9%	7,4%	31,5%	58,3%
4. Felelet (NyKi60)	4,2%	6,0%	21,8%	38,0%	30,1%
5.Felelet (SKi60)	2,3%	4,2%	13,0%	30,1%	50,5%

Az előbbi táblázatból kiolvasható, hogy a legjobb értékelést az első három felelet, azaz a minden releváns információt tartalmazók kapták, az eredeti sorrendjükben (1. NyKi100, 2. SKo100, 3. NyKo100). Az első kettő között 10,7%- különbség volt a teljes mértékben igaz válaszok arányában, a második és harmadik felelet között pedig 8,1%. Ez nagyjából azonos a harmadik és ötödik (SKi60) feleletek közötti eltéréssel, ami 7,8% volt e tekintetben. A legkedvezőtlenebb megítélés alá a negyedik (NyKi60) felelet esett, itt csupán 30,1% volt azok aránya, akik teljes mértékben igaznak tartották az állítást, ezzel összhangban a középső érték, valamint többynire nem és az egyáltalán nem válaszok aránya is itt volt a legmagasabb.

Ezen adatok alapján az adatközlők közel fele egyáltalán nem észleli a tartalmi hiányosságokat, ha a tanuló standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal mondja el a tananyagot. Ha viszont a standard nyelvváltozat nem párosul kidolgozott nyelvhasználattal, akkor ez már csupán 30,1%-ra igaz. Amennyiben pedig a tanuló nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal beszélt, akkor 41,7% volt azon magyartanárok és -jelöltek aránya, akik úgy gondolták, hogy tartalmi hiányosságokat tartalmazott a felelet – hiába tudott minden az adott tananyagból a tanuló.

Fontos továbbá észrevennünk, hogy habár a pedagógusok és pedagógusjelöltek az információtartalom szempontjából kedvezőbben ítélték meg a harmadik (NyKo100) feleletet, mint az ötödiket (SKi60), az érdemjegyekben ez nem tükröződött vissza, sőt az utóbbi valamivel kedvezőbb megítélést is kapott.

A második állításnál (*A tanuló maximálisan felkészült volt*) az előbbinél látványosabb különbségek is kirajzolódtak, melyek valószínűleg fontos szerepet játszanak a nyelvi alapú diszkrimináció működésében. Az alábbi táblázat mutatja meg, hogy milyen arányban vélték felkészültnek az adott felelőt az adatközlők:

7. táblázat: A tanuló maximálisan felkészült volt állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló maximálisan felkészült volt	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többnyire nem igaz Row N %	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz Row N %	Többnyire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %
1. Felelet (NyKi100)	0,5%	1,4%	6,9%	16,7%	74,5%
2. Felelet (SKo100)	0,0%	2,8%	12,5%	42,1%	42,6%
3. Felelet (NyKo100)	0,5%	6,0%	13,9%	41,7%	38,0%
4. Felelet (NyKi60)	2,8%	6,9%	23,1%	38,0%	29,2%
5. Felelet (SKi60)	2,3%	3,2%	13,0%	27,3%	54,2%

A fenti adatok értelmében a tanulók felkészültségének megítélését a tartalom helyett a nyelvváltozat, illetve még annál is nagyobb mértékben a nyelvhasználat határozza meg. Ha megnézzük a teljes mértékben igaz válaszok arányát a mintában, akkor világossá válik, hogy a nyelvhasználati kidolgozottság egyazon tartalmú (teljes) feleltekénél, több mint 30%-os eltérést eredményez a felkészültség megítélésével kapcsolatban, ami egyértelműen szignifikáns különbség ($p < 0.001$). Ugyanez nem ilyen nagy mértékű, ha a nyelvváltozat mentén hasonlítjuk össze a kapott adatokat: a két korlátozott, de teljes felelet, a 2. (SKo100) és 3. (NyKo100) felelet között csak 4,6% (átlagát tekintve sem szignifikáns; $p = 0.258$), míg a 4. (NyKi60) és 5. (SKi60) felelet között, amiknél csak a nyelvváltozat változik, 15% ugyanez a különbség (itt viszont $p < 0.001$).

A másik fontos tény, hogy az érintett pedagógusok és pedagógusjelöltek egy tartalmi szempontból hiányos feleletet (SKi60) kedvezőbben ítélték meg a tanuló felkészültségének szempontjából, mint két tartalmi szempontból teljes feleletet. Ezek közül az egyik szintén standardban, de korlátozott nyelvhasználati módban volt elmondva, ami 11,6%-os, míg a másik esetben a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat 16,2%-os differenciát eredményezett e téren (viszont a többi értékkel együtt, azok átlagát nézve statisztikailag nem szignifikáns az eltérés a 2. és 3., 2. és 5., a 3. és 5. felelet között; $p = 0.258$ $p = 1.000$ és $p = 0.519$).

A 3. állítás (*A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt*) esetében az előzőnél is markánsabb különbségek jelentkeztek, melyek a nyelvi diszkrimináció hátterére vonatkozóan még fontosabb adatokkal szolgálnak. Az egyes válaszok aránya a következőképp alakult ennél az állításnál:

8. táblázat: A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt.	Egyáltalán nem igaz	Többynire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többynire igaz	Teljes mértékben igaz
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
1. Felelet (NyKi100)	9,7%	12,0%	25,9%	24,1%	28,2%
2. Felelet (SKo100)	5,1%	3,7%	25,0%	34,7%	31,5%
3. Felelet (NyKo100)	10,6%	14,8%	30,6%	27,8%	16,2%
4. Felelet (NyKi60)	6,5%	9,7%	27,8%	31,9%	24,1%
5. Felelet (SKi60)	7,9%	8,8%	12,5%	28,7%	42,1%

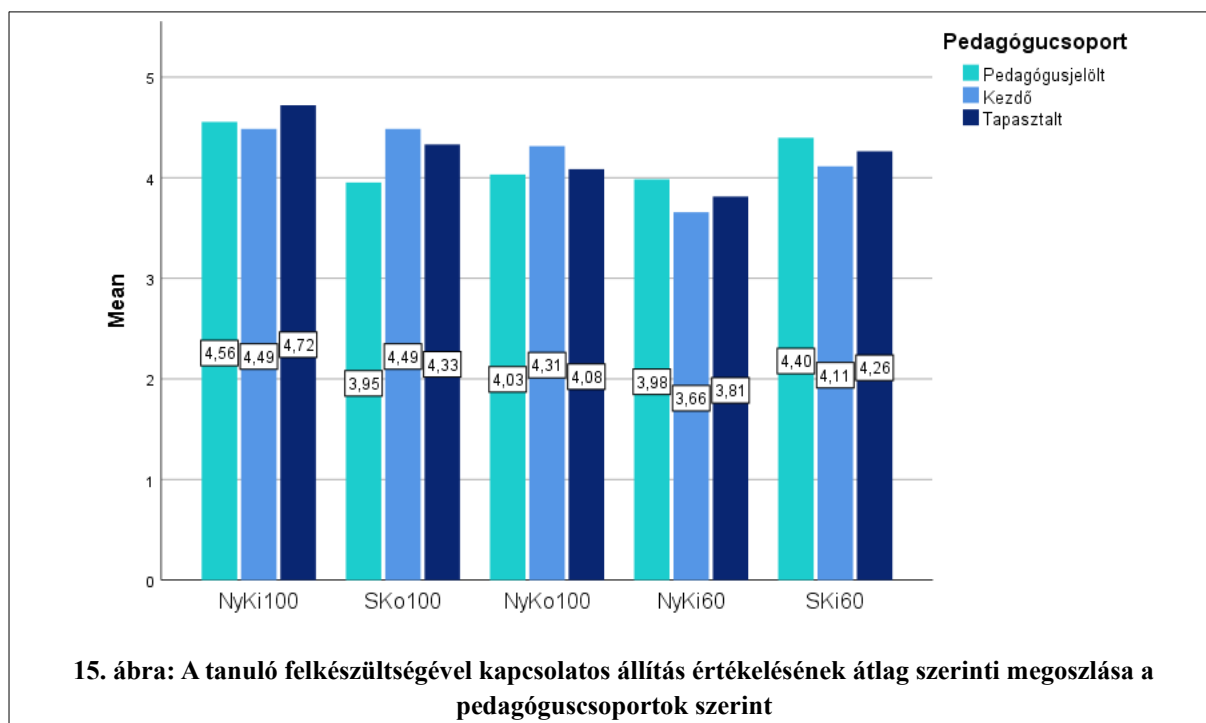
Több megdöbbenő százaléérték is szerepel a táblázatban, elsőként, hogy az eddig nagyjából stabil „rangsor” felborult. A válaszadók az összes közül a 3. felelet (NyKo100) esetében voltak a legkevésbé meggyőződve arról, hogy a tanuló érti is az adott tananyagot, míg az 5. feleletnél (Ski60) a legjobban. Az előbbinél még a 4. felelet (NyKi60) kapcsán is kedvezőbb volt a megítélés.

Megfigyelhető egy igen erős tendencia, méghozzá az, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek a nyelvjárásban beszélő gyerekek esetében a legkevésbé biztosak abban hogy tanulók értették is, amiről beszéltek. A standard nyelvváltozatban beszélő gyerekeknél viszont az ellenkezője igaz, attól függetlenül, hogy mennyit tartalmazott a releváns információk közül a felelet, és ha a standard nyelvváltozathoz még kidolgozott nyelvhasználat is társul, akkor feltételezik a tanulóról leginkább, hogy értette az anyagot. Ezzel összefüggésben a statisztikai elemzés erre vonatkozó adathalmaza nem jelez szignifikáns különbséget a nyelvjárási feleletek közül az első (NyKi100) és negyedik között NyKi60 ($p=1.000$), míg a 3. felelet (NyKo100) esetében igen.

A nyelvjárás egyértelműen hátrányt jelent az értés/magolás tanári megítélésének tekintetében, ha pedig ez még korlátozott nyelvhasználattal is párosul, akkor még rosszabb helyzetbe kerül a tanuló. Mindez ismét a Máté-effektus nyelvi vonatkozású megjelenését reprezentálja a lehető legmeggyőzőbb módon: a legrosszabb helyzetben az a tanuló van, akinek nyelvi hátránya kettős, míg a legkedvezőbb esélyekkel az indul, aki kettős előnyt élvez nyelvi szempontból.

Az egyes változók mentén hasonló eltérések voltak megfigyelhetőek, mint az osztályzatok esetében. A pedagóguscsoportok között szignifikáns eltérés ($p<0.005$) mutatkozott az információtartalomra és a felkészültségre vonatkozó állításoknál is, amit az alábbi ábra jól

szemléltet (X tengely=az öt felelet [X klaszter: pedagóguscsoport]; Y tengely=a felkészültségre vonatkozó értékelések átlagai átlaga feleletenként):



A pedagógusjelöltek a második (SKo100) és harmadik (NyKo100) felelőt (ugyanaz igaz a 18-29 évesekre) sokkal kedvezőtlenebbül, míg az utolsó kettőt (NyKi60 és SKi60) jóval kedvezőbben ítélték meg e szempontok mentén, mint az többi csoport tagjai. Vagyis a nyelvi előítéletesség ezen csoportnál a legerőteljesebb, illetve őket a legkönnyebb megtéveszteni, ami szinte biztosan annak köszönhető, hogy kevesebb tapasztalattal rendelkeznek, mint a már pályán lévő pedagógusok.

A nemek tekintetében szintén ugyanaz a jelenség mutatkozott, ami korábban az osztályzatoknál: a nők az összes felelet esetében sokkal inkább gondolták úgy, hogy az adott diák felkészült és minden lényegi információt említett, mint a férfiak. Ugyanez volt a helyzet a tananyag megértésénél is, ahol szintén a férfiak voltak azok, akik sokkal kevésbé vélték úgy, hogy a diák érti is, amit elmondott

Ami a településtípust illeti, elmondható, hogy a nyelvjárásban beszélő felelőket a fővárosban tanítók gondolták a legkevésbé felkészültnek. Ezen kívül minél kisebb városban él az adott pedagógus vagy pedagógusjelölt, annál inkább úgy véli, hogy az ötödik (SKi60) felelő nem érti azt, amit a feleletében elmondott, azaz minél kisebb településen él az adatközlő, annál kevesebb jelentőséget tulajdonított a nyelvváltozat és nyelvhasználat szerepének. A többi változó szempontjából nem volt jelentősebb differencia a három állítást illetően.

5.1.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások

A kutatásban a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek hat, a tanulóra vonatkozó állításról is el kellett dönteniük, hogy mennyire tartják igaznak vagy sem. Az egyes állítások értékeléséhez egy négyfokú (1-egyáltalán nem igaz; 2-többnyire nem igaz; 3-többnyire igaz; 4-teljes mértékben igaz) skála állt rendelkezésükre, ami kiegészült a már említett „nem tudom eldönteni” lehetőséggel. A hat állítás közül az első kettő a feleletet elmondó tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, az alábbi formában:

1. *Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.*
2. *Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.*

Az ezután következő négy állítás pedig inkább a tanuló azon tulajdonságaira, melyek a tanulás-tanítás folyamatában általánosságban meghatározóak:

3. *A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.*
4. *A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.*
5. *A felelő jó magaviseletű gyerek.*
6. *A felelő szorgalmas diák.*

A fenti hat állítás mindegyikében közös, hogy egy egy perc hosszúságú feleletből nem lehet (objektívan) megállapítani az igazságtartalmukat. Nem tudhatja az adatközlő, hogy a diák mennyire szereti a nyelvtant, mennyire jó a gondolkodása vagy mennyire jó magaviseletű, hiszen ehhez nem álltak rendelkezésére információk. Csupán a szófajok valamelyik csoportjáról hallott egy rövid, valamilyen nyelvváltozatban és nyelvhasználatban elhangzó feleletet.

Mindezek tükrében elmondható, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok fordítottan arányosak a szociolingvisztikai és neveléstudományi értelemben vett kedvező eredménnyel: minél több ezen válaszok aránya, annál kedvezőbb az eredmény nyelvészeti és pedagógiaiilag. Ugyanis minél többen választották ezt a lehetőséget, annál kevésbé áll fenn nyelvi előítéletesség, negatív nyelvi attitűd a pedagógusok és pedagógusjelöltek részéről. Ha viszont a „nem tudom eldönteni” válaszok száma alacsony, akkor az előítéletesség magas szintű.

A fentiek mellett természetesen rendkívül fontos, hogy az egyes feleletekre vonatkozóan hogyan alakult a négyfokú skálán történő értékelése a tanulóknak. Ha ugyanis hasonló mintázat olvasható ki az egyes állításokkal kapcsolatos adatokból, mint az érdemjegyek esetében, akkor az nemcsak a nyelvi előítéletesség, hanem a nyelvi alapú diszkrimináció

tekintetében is releváns információkkal szolgál.

A 2017/2018-as kutatás eredményei alapján a nyelvi előítéletesség összességében igen erőteljes és jelentős. Három állítás esetében a „nem tudom eldönteni” opció aránya 40%-60% közé, viszont a másik négy állításnál nagyjából 20% és 35% közé tehető ugyanez a szám. Ez azt jelenti, hogy az esetek többségében a pedagógusok és pedagógusjelöltek hajlamosak arra, hogy nyelvi alapon hozzanak meg ítéleteket olyan személyes tulajdonságokra nézve, amiknek a nyelvi tényezők nem képezik a fundamentumát – az ilyen szituációkban nem a tartalmi szempontok fognak dominálni: a nyelvváltozat és a nyelvhasználat lesz az alapja az ítéleteknek.

Az első állítás esetében a tantárgy szeretetével kapcsolatosan a következőképpen oszlottak meg az egyes értékek százalékosan:

9. táblázat: Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

1. Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többnyire nem igaz Row N %	Többnyire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %	Nem tudom eldönteni Row N %
NyKi100	1,4%	7,4%	25,9%	13,4%	51,9%
SKo100	1,4%	10,6%	24,5%	7,4%	56,0%
NyKo100	3,2%	15,3%	21,8%	5,1%	54,6%
NyKi60	0,5%	14,4%	16,2%	14,8%	54,2%
SKi60	0,9%	2,3%	16,7%	34,7%	45,4%

A fenti táblázatból egyrészt az látszik, hogy az adatközlők közel fele vélte úgy, hogy képes következtetéseket levonni egy egyperces tantárgyi felelet alapján arra vonatkozóan, hogy a felelő mennyire szereti a nyelvtan tantárgyat. Ez legjobban az ötödik (SKi60) felelőnél volt jellemző, akiről szignifikánsan ($p < 0.005$) nagyobb arányban feltételezték, hogy szereti a nyelvtan tárgyat, mint az összes többiről. A pedagógusok kb. egyharmada teljes mértékben meg volt győződve erről, míg több mint felük minimum többnyire igaznak tartotta az állítást. A legkevésbé ugyanezt a harmadik (NyKo100) tanulóról feltételezték a pedagógusok és -jelöltek.

A fentiek tehát azt jelzik, hogy a nyelvtan szeretetét illetően a pedagógusok és pedagógusjelöltek többsége egyértelműen a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú gyermeket ítélte meg a legkedvezőbben, a felelet tartalmi hiányosságait figyelmen kívül hagyva. A második legkedvezőbb megítélést a két szintén kidolgozott nyelvhasználatú tanuló (NyKi100 és NyKi60) kapta (a kettő között nem volt statisztikailag

szignifikáns eltérés), akiknél közös jegy a kidolgozottság. Ez arra enged következtetni, hogy a kidolgozott nyelvhasználat a legmeghatározóbb szempont a tantárgy szeretetével kapcsolatos nyelvi előítéleteknél.

A második állítás a tantárgy értésére vonatkozott, és az alábbi eloszlást mutatta a válaszok tekintetében:

10. táblázat: Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

2. Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többnyire nem igaz Row N %	Többnyire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %	Nem tudom eldönteni Row N %
NyKi100	0,9%	10,2%	37,0%	27,8%	24,1%
SKo100	1,4%	5,6%	39,8%	31,0%	22,2%
NyKo100	4,2%	17,6%	38,0%	16,7%	23,6%
NyKi60	0,9%	10,6%	39,8%	25,9%	22,7%
SKi60	0,0%	6,5%	24,1%	48,6%	20,8%

A fenti táblázat adatai alapján nyugodtan kijelenthetjük, hogy a nyelvi előítéletesség rendkívül magas a magyar nyelvtan értésére vonatkozó állításnál. Egyfelől: a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek több mint háromnegyede minden egyes felelet esetében megítélte a felelőknek eme tulajdonságát (hiába nem volt hozzá reális alapja). Másfelől a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek ezen háromnegyede a legkedvezőbbben az ötödik (Sko60) felelőt értékelte (hiába voltak hiányosságok nála tárgyi tudás szempontjából), a legkedvezőtlenebbül pedig ismét a harmadik (NyKo100) tanulót, a kettő között szignifikáns eltérés ($p < 0.001$) mutatkozott, akárcsak a második (SKo100) és harmadik (NyKo100) felelet között.

Szemebtűnő még, hogy a második legkedvezőtlenebb megítélés alá az eddigiekben (mind osztályzatok, mind a feleltre vonatkozó állítások tekintetében) szinte mindig a legjobb értékelést kapó első (NyKo100) felelő érte el, amit a negyedik (NyKi60) szintén nyelvjárási felelő követett. Mindez összecseng a korábban tárgyalt harmadik állítás (*A tanuló felelete meggyőzőtt arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt*) eredményeivel (l. 8. táblázat): mindkét esetben a nyelvjárást használó tanulók megítélése kedvezőtlenebb a standardban beszélőéknél.

Hasonló nyelvi előítéletesség mutatkozott a tanuló gondolkodásával kapcsolatos állítás esetében is, ahogy azt az erre vonatkozó táblázat adatai is szemléltetik:

11. táblázat: A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

3. A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többnyire nem igaz Row N %	Többnyire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %	Nem tudom eldönteni Row N %
NyKi100	0,5%	5,6%	32,4%	35,2%	26,4%
SKo100	0,0%	6,5%	33,3%	35,6%	24,5%
NyKo100	2,8%	15,3%	30,1%	24,1%	27,8%
NyKi60	0,0%	5,6%	33,8%	31,9%	28,7%
SKi60	0,0%	3,7%	20,8%	56,5%	19,0%

A „nem tudom eldönteni” válaszok aránya nagyon alacsony, különösen az ötödik feleletnél, ahol viszont az állítást teljes mértékben igaznak tartók száma lényegesen magasabb, mint az összes többi felelet esetében. Az utóbbi különbség statisztikailag szignifikáns ($p \leq 0.005$) mindegyik felelettel összevetve. Ugyanígy szignifikáns a különbség a harmadik felelet és az összes többi megítélése között, kivétel ez alól a negyedik (NyKo60), itt a különbség habár érzékelhető, de nem szignifikáns ($p=0.167$).

Vagyis ismét a standardban, kidolgozott nyelvhasználattal beszélő tanulót ítélték meg a legkedvezőbben az adatközlők, méghozzá rendkívül nagy különbséggel a többi tanulóhoz képest. Így tehát újból a nyelvi szempontok érvényesültek szemben a tárgyi tudással, a nyelvi előítéletesség nagyon magas szintű volt. A két független változó, a nyelvváltozat és a nyelvhasználat között apróbb különbség mutatkozott megítélés szempontjából, a standard feleletek ugyanis jobb megítélést kaptak, azonban ez az eltérés nem volt jelentős.

Sokkal inkább azt kell látnunk, hogy a kettős nyelvi hátrány a harmadik (NYKo100), illetve a kettős nyelvi előny az ötödik (SKi60) feleletnél mekkora különbségeket idéz elő a gyermek gondolkodásáról alkotott elképzelésében a pedagógusok és pedagógusjelöltek részéről. Épp a tartalmi tudásnak megfelelő értékelés ellentettje érvényesül: azt tartják kimondottan jó gondolkodásúnak, aki tartalmi szempontból az egyik leggyengébb feleletet produkálta, míg azt a legkevésbé jó gondolkodásúnak, aki tartalmilag tökéletesen felelt.

Részben ugyanez az eloszlás és mintázat jelentkezett *A felelő az osztály legjobb tanulója* állítás esetében is, azzal a különbséggel, hogy itt megközelítőleg kétszer annyian választották a „nem tudom eldönteni lehetőséget” az egyes feleleteknél, illetve az első (NyKi100) felelet kedvezőbb megítélést kapott, mint az előző kijelentésnél:

12. táblázat: A felelő az osztály egyik legjobb tanulója állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

4. A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többynire nem igaz Row N %	Többynire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %	Nem tudom eldönteni Row N %
NyKi100	0,9%	6,5%	23,6%	20,8%	48,1%
SKo100	2,3%	15,7%	20,4%	10,6%	50,9%
NyKo100	5,6%	23,6%	17,6%	7,4%	45,8%
NyKi60	1,4%	13,9%	18,1%	11,1%	55,6%
SKi60	0,5%	2,3%	15,7%	44,4%	37,0%

Habár a nyelvi előítéletesség a „nem tudom eldönteni” válaszok mennyiségének növekedésével párhuzamosan csökkent, viszont a legjobb és legrosszabb megítélés ugyanarra a két felelőre vonatkozott, mint a korábbiakban, még hozzá még élesebb különbségeket eredményezve. Az adatközlők az ötödik (SKi60) felelőről feltételezik a leginkább, 44,4%-ban, hogy egyértelműen az osztály egyik legjobbja – ez az arány kb. 5% híján megegyezik az összes többi feleletre együttesen ezt válaszolók arányával. A harmadik (NyKo100) felelőt az előbbinél 37%-kal kevesebben gondolták eminens tanulónak (hiába készült fel tökéletesen, szemben az ötödik felelővel).

Megfigyelhető továbbá, hogy itt ismételt a korlátozott nyelvhasználat az, ami valószínűsíthető forrása a negatív nyelvi előítéleteknek, hiszen a standard második (SKo100) felelet a nyelvjárási feleletekkel vagy nagyjából azonos (NyKi60) vagy rosszabb (NyKi100) megítélés alá esett (kivétel persze a harmadik). Ugyanezt erősíti meg, hogy a második legjobb megítélése ismét a legelső (NYKi100) feleletnek volt, ami szignifikánsan ($p=0.01$) különbözik a második (SKo100) feleletre vonatkozó értékeléstől.

A következő, a tanuló magaviseletére vonatkozó állítás értékelésénél szinte pontosan az előbb említettek ismétlődtek meg, viszont – először a tanulóra vonatkozó állításoknál – nem a harmadik (NyKo100) felelő került az utolsó helyre, ahogy azt az alábbi táblázat mutatja:

13. táblázat: A felelő jó magaviseletű diák állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

5. A felelő jó magaviseletű gyerek.	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többynire nem igaz Row N %	Többynire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %	Nem tudom eldönteni Row N %
NyKi100	0,0%	2,8%	25,9%	17,6%	53,7%
SKo100	0,9%	6,9%	21,3%	9,3%	61,6%
NyKo100	0,0%	4,6%	21,3%	12,5%	61,6%
NyKi60	0,0%	4,2%	17,6%	15,7%	62,5%
SKi60	0,0%	0,5%	18,1%	32,4%	49,1%

Amint az látszik, a nyelvi előítéletesség ennél a kijelentésnél volt a legalacsonyabb az összes állítás közül, amennyiben a „nem tudom eldönteni” válaszok arányából indulunk ki. Az első és ötödik feleletnél az adatközlők közel fele, míg a többinél 61-62%-uk élt ezzel a lehetőséggel. Viszont azok, akik nem ezt választották, újra az ötödik (SKi60) tanulóról feltételezték a leginkább, a többi felelethez képest szignifikáns mértékben ($p<0.0001$), hogy a magaviselete (is) kimondottan jó, a két korlátozott nyelvhasználatú tanulóról pedig a legkevésbé.

Mindezek alapján kijelenthető, hogy a magaviseletet illetően kevésbé erőteljesen jelentkezett a negatív nyelvi előítéletesség, mint a többi tulajdonságra vonatkozólag. Mindazonáltal itt is jelen volt, és az adatok alapján nagyobb mértékben a korlátozott nyelvhasználatnak, mintsem a nyelvjárásnak köszönhetően.

Az utolsó állítás a felelő szorgalmára vonatkozott és a következő eloszlást mutatta az egyes feleleteknél:

14. táblázat: A felelő szorgalmas diák állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

6. A felelő szorgalmas diák.	Egyáltalán nem igaz Row N %	Többnyire nem igaz Row N %	Többnyire igaz Row N %	Teljes mértékben igaz Row N %	Nem tudom eldönteni Row N %
NyKi100	0,0%	2,8%	26,4%	49,1%	21,8%
SKo100	0,9%	5,6%	38,0%	24,5%	31,0%
NyKo100	1,4%	6,9%	30,1%	25,9%	35,6%
NyKi60	0,5%	9,3%	24,5%	28,7%	37,0%
SKi60	0,0%	3,2%	19,9%	48,1%	28,7%

Az összesített százalékarányok ismét erős nyelvi előítéletességről árulkodnak, ugyanis az adatközlők nagyon kis arányban (21% és 37% között) választották a „nem tudom eldönteni” opciót. A nagyobb hányaduk úgy vélte, hogy képes egy rövid felelet alapján a tanuló szorgalmára következtetni. Leginkább az első (NyKi100) tanulót vélték szorgalmasnak, aki valóban elmondott mindent a megtanulandó anyagrészből, azonban ez a diák hasonló megítélés alá esett, mint az ötödik (SKi60) felelő, akinek a felelete hiányos volt: szignifikáns eltérés nem volt közöttük ($p=0.402$). Volt azonban ez első és a többi felelet, ($p<0.0001$), továbbá az ötödik és harmadik (NyKo100), valamint negyedik (NyKi60) feleletek között ($p<0.0001$).

A felelő szorgalmával kapcsolatos nyelvi alapú előítéleteiket mindezek alapján nem igazán különíthetjük el a nyelvváltozat vagy nyelvhasználat szerint. Ellenben azt ismét kijelenthetjük, hogy a kettős természetű nyelvi előny felülírja a tárgyi tudás mértékét, még

egy olyan tulajdonság esetében is, mint amilyen a szorgalom. A másik oldalról a kettős nyelvi hátrány esetében történik meg ugyanez, csak épp fordítottn: a tartalmazott tudásmennyiség kevéssé számított a pedagógusoknál és pedagógusjelölteknél, mint az a tény, hogy a gyermek nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal felelt (tartalmilag hibátlanul).

A változókkal⁴⁰ kapcsolatosan a leglényegesebb információ, hogy milyen eloszlásban választották az egyes alcsoportok a „nem tudom eldönteni” válaszlehetőséget. A nemek szerinti megoszlás értelmében a férfiak jóval kevesebbszer választották az opciót, mint a nők. Az egyes állításokhoz kapcsolódóan a nők 10-15%-kal (de volt olyan eset is, amikor 21%-kal) nagyobb arányban jelölték be a „nem tudom eldönteni” alternatívát, mint a férfiak.

A gyakorló pedagógusok közül a tapasztalt pedagógusok választották többször a „nem tudom eldönteni opciót”, átlagosan 10-15%-kal nagyobb arányban, mint a kezdők, a pedagógusjelöltekhez képest pedig 5-10%-kal. Legkevésbé tehát a kezdő pedagógusokra volt ez jellemző, vagyis ők gondolták a leginkább, hogy képesek egy rövidke feleletből messzemenőbb következtetéseket levonni a felelőre vonatkozóan (kivétel a tanuló gondolkodására vonatkozó [3.] állítás, itt a pedagógusjelöltek és a tapasztalt pedagógusok nagyjából azonos mértékben választották ezt az opciót, míg a kezdő pedagógusok kb. 20%-kal többen).

Ezzel összefüggésben hasonló mondható el a 30 év alatti és 30 év feletti két korcsoport közötti különbségekről is: a 30 év felettiiek átlagban gyakrabban választották a „nem tudom eldönteni” lehetőséget, mint a náluk fiatalabb korosztály.

40 A tanulóra vonatkozó állítások és a változók magas száma (összesítve: 210 különféle kombináció), valamint a „nem tudom eldönteni” opció statisztikailag problémás kezelése miatt az egyes változók szerinti eloszlását az egyes feleletekhez tartozó értékeléseknek nem tárgyalom – sem Magyarország, sem a többi ország adatainak elemzésénél.

5.1.4. A magyarországi kutatás eredményeinek és tanulságainak rövid összegzése

A 2017-2018-as nagymintás mérés magyarországi részmintájában 216 pedagógus és pedagógusjelölt szerepelt, közel azonos számban képviseltetve magát. A különböző feleletekre adott osztályzatokból, azok indoklásából, illetve az azokhoz kapcsolódó állítások értékeléséből egyértelműen kimutatható, hogy a nyelvi előítéletesség és a nyelvi alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van a pedagógiai értékelésben.

A magyartanárok és magyartanár-jelöltek által adott jegyekből, illetve azok átlagaiból egzakt módon bizonyíthatóvá vált, hogy a nyelvjárás vagy a korlátozott nyelvhasználati mód jelenléte (ez utóbbi valamivel erőteljesebben) eredendően hátrányt jelent a tanulónak az ismeretek számonkérésénél, még akkor is, ha teljes mértékben felkészül, és ezt be is bizonyítja a tanár számára. Vagyis a tanulót nem az elsajátított tudása, hanem egy általa el nem sajátított nyelvváltozat és/vagy nyelvhasználat alapján értékeli.

Ha pedig a nyelvváltozati és a nyelvhasználati hátrány együttesen jelenik meg a gyermeknél, akkor a nyelvi diszkrimináció mértéke még nagyobb és intenzívebb. Az osztályzatok átlaga és eloszlása alapján nagyjából pont akkora, mint amekkora az előnye annak a tanulónak, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználati módban beszél. Ez utóbbi gyermek ugyanis képes a hiányosságait elfedni a magyartanárok és -jelöltek kétharmada előtt, míg az előbbi – a tárgyi tudás szempontjából hibátlan felelete ellenére – az érintettek több mint egyharmadától minimum egy jeggyel rosszabbat kap.

Az indoklások és az egyes állításokhoz tartozó eredmények ugyanezt erősítik meg. A nyelvi előítéletesség, a negatív nyelvi attitűd a nyelvjárási és a korlátozott nyelvhasználat mentén egyaránt megmutatkozik. Nem volt olyan tulajdonság, személyiségjegy, aminél az adatközlők ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákot ítélték volna meg a legkedvezőbben (kivéve a szorgalom, ahol a nyelvjárási és kidolgozott nyelvhasználatú, minden információt elmondó felelőt is nagyjából azonos szorgalmúnak vélték).

5.2. A szlovákiai mérés

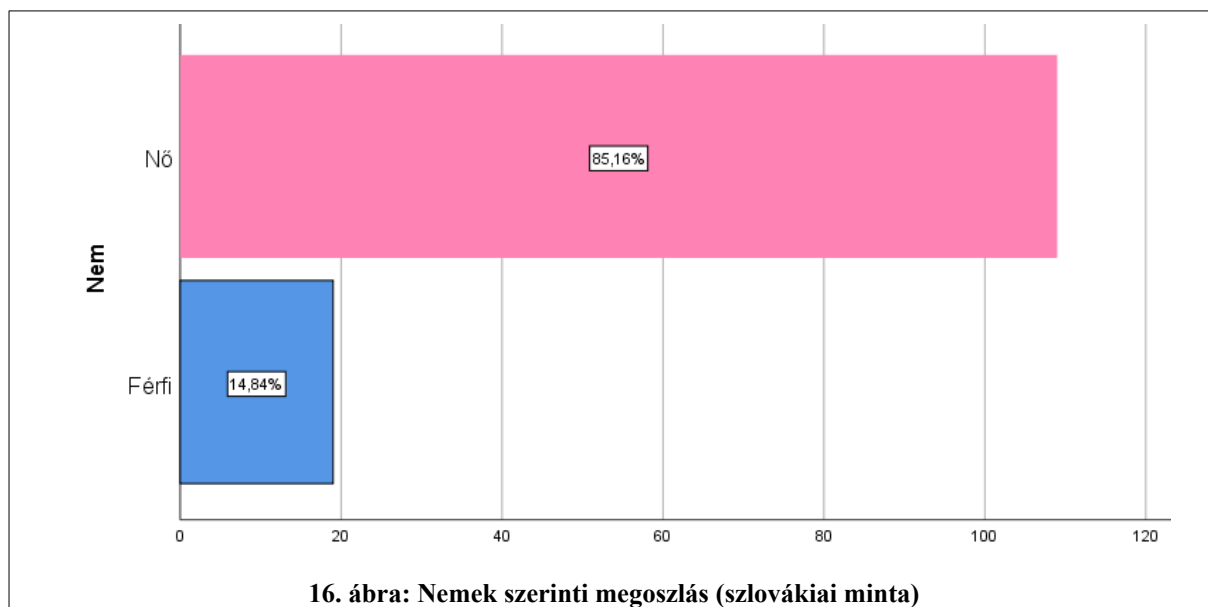
A magyarországi mintán kívül még három ország magyartanárai, tanítói és ilyen szakos hallgatói szerepeltek a kutatásban, melyek közül az egyik Szlovákia volt. Innen összesen 128 magyartanító (vagy ilyen szakos egyetemista) pedagógus vett részt a mérésben, ami a magyarországi vizsgálattal párhuzamosan zajlott 2017 októbere és 2018 márciusa között.

A kutatásban részt vevő aktív magyartanárok felkeresése elsősorban célzottan, egy kizárólag ilyen végzettségű tanárokat és tanítókat tartalmazó címlista alapján történt, valamint néhány, felvidéki pedagógusoknak szóló fórum, csoport segítségével. A pedagógusjelöltek a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem hallgatócsoportjain kívül más egyetemek és egyetemekhez köthető szervezetek (pl. ifjúsági klubok) közreműködésével kerültek bevonásra.

5.2.1. Minta

A szlovákiai mintában szereplő 128 adatközlő (n=128) a magyarországi kérdőív szlovákiai környezetre adaptált online változatát töltötte ki. Ennek megfelelően a háttérkérdőívben ugyanazok a szociológiai változók szerepeltek, mint a magyarországi változat esetében, csupán a területi adatokkal és az iskolatípusokkal kapcsolatosan volt módosítás.

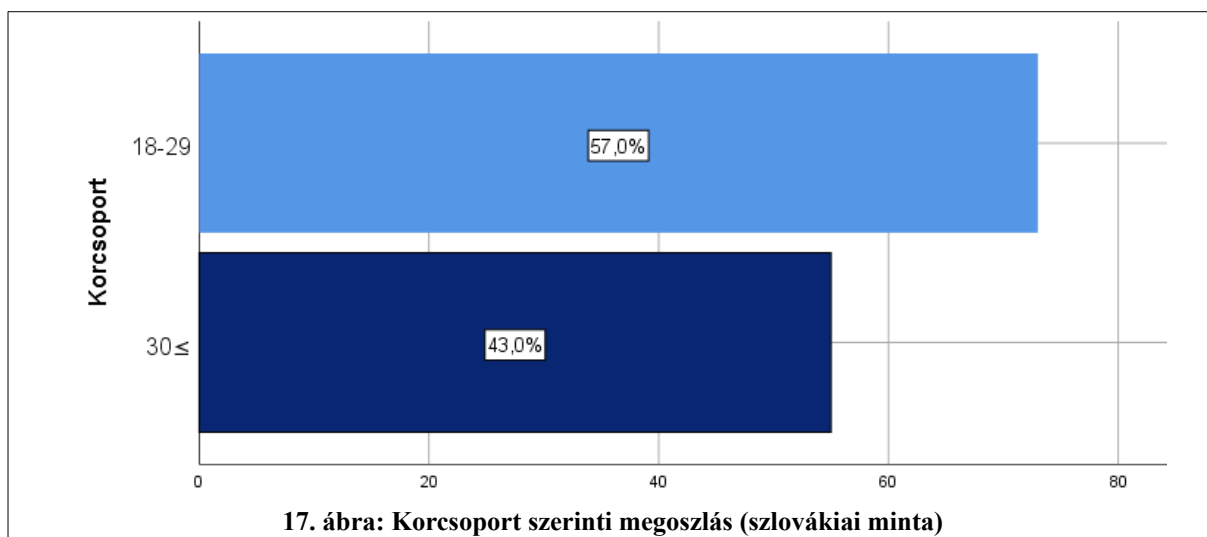
A nemek arányát a magyarországi viszonyokhoz hasonló adatok jellemezték, amint ahogy az az alábbi ábrán látható:



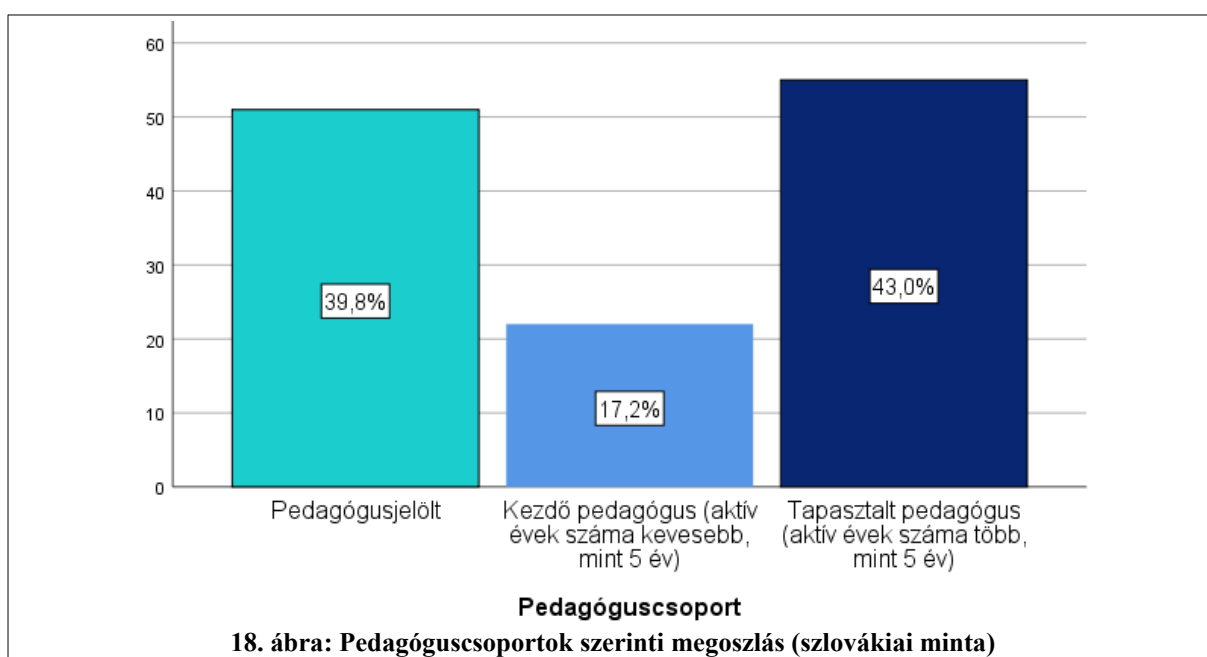
A nők felülreprezentáltsága a szlovákiai mintában is megmutatkozott, 109 női adatközlő mellett mindössze 19 férfi szerepel. Ez a már korábban említett elnőiesedő pedagóguspálya

tézisét erősíti meg, ami ez esetben a pedagógusokon belül a magyartanárokra vonatkoztatandó.

A következő változó a korcsoportra vonatkozott, de mivel ebben a mintában is minimális számú (pontosan egy fő) 65 év feletti pedagógus szerepelt, ezért ugyanazt a megoldás választottam, mint a magyarországi csoport esetében: összevontam a két (30-65 és 65≤) csoportot. Így a következőképp alakult a korcsoport szerint megoszlás:

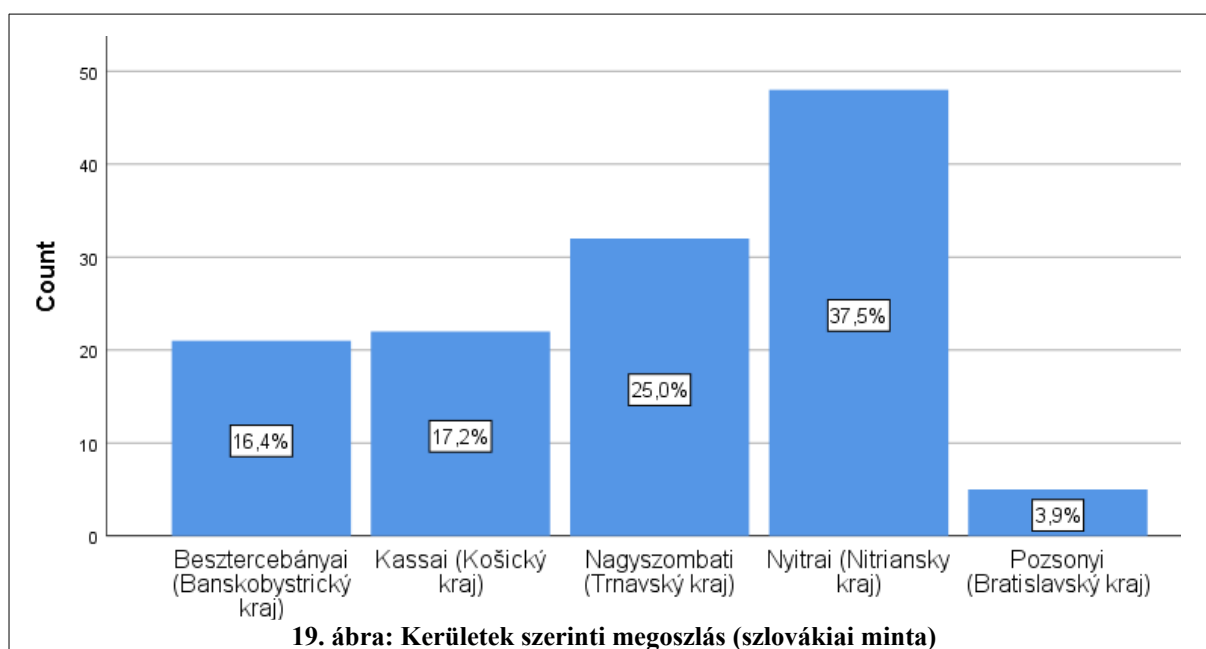


A szlovákiai mintában a 18 és 29 év közötti korcsoport volt jelen nagyobb arányban, 73 (57%) adatközlő tartozott ebbe a csoportba, míg a 29 év felettek (30 ≤) 55-en (43%) voltak. Viszont az előbbieik közül sokan nem a pedagógusjelöltek, hanem a kezdő vagy tapasztalt pedagógusok közé tartoztak:



A kutatásban részt vevő 128 adatközlőből – a tanításban töltött aktív évek száma alapján – 51 pedagógusjelölt (39,8%), 22 kezdő (17,2%) és 55 tapasztalt (43%) pedagógus volt. Tehát a magyarországi méréshez képest a szlovákiai mérésbe arányait tekintve több pedagógusjelölt kapcsolódott be.

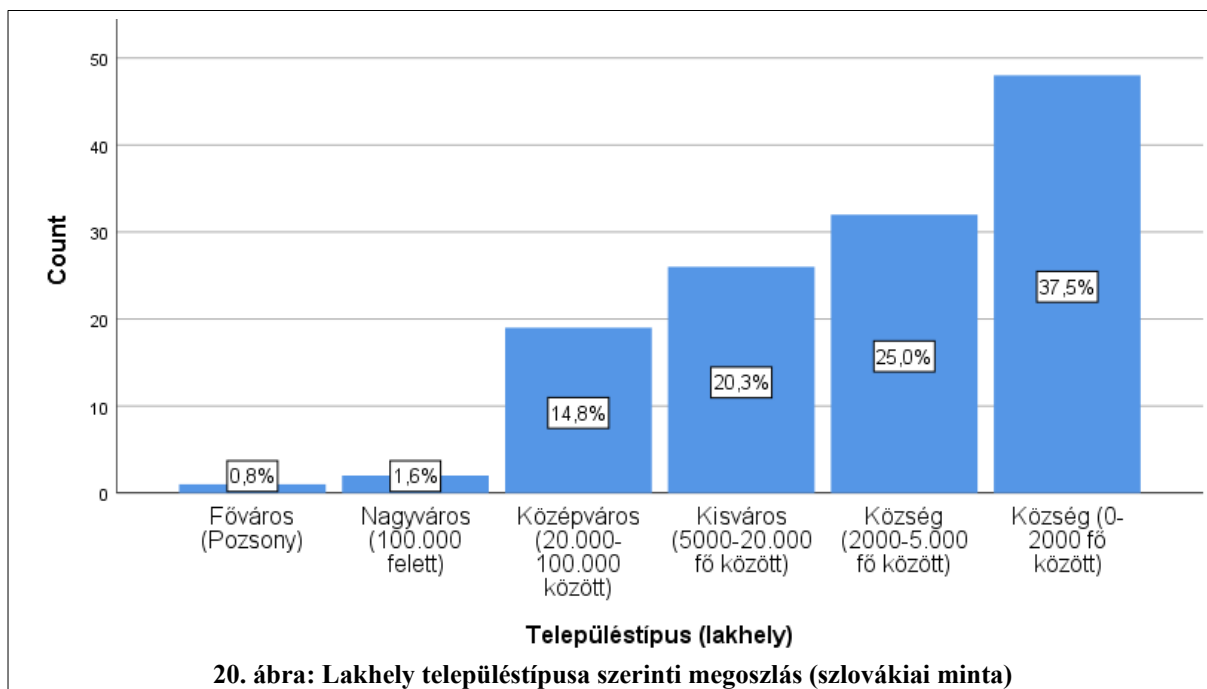
Két változó vonatkozott a területi adatokra, az egyik a magyarországi háttérkérdőívben is szereplő településtípus (mint lakhely), a másik pedig a kerület⁴¹. A nyolc kerületből három (az Eperjesi, a Trencséni és a Zsolnai) nem szerepel a statisztikai adatok között, mivel a válaszadók közül egyetlen személy sem jelölte meg ezeket lakhelyként:



A hiányzó kerületek és a Pozsonyi kerület alacsony reprezentáltsága nem véletlen, ugyanis a 2011-es szlovákiai népszámlálás adatainak értelmében ezen négy kerületben a legalacsonyabb (4% alatti) a magyarság száma (N. Gyurkovits 2012).

Amint azt a fenti 19. ábra szemlélteti, az adatközlők nagyobbik része, 37,5%-uk (48 fő) a Nyitra kerületből származott. Ennél valamivel alacsonyabb a Nagyszombati kerületben élő adatközlők aránya, akik a teljes minta egynegyedét tették ki (32 fő), illetve kevesebben voltak a Besztercebányai (21 személy) és a Kassai (22 személy) kerületekben élő adatközlők is, akik aránya közel azonos (16,4% és 17,2%) a mintában. A legkevésbé számottevő a Pozsonyi kerületben élők aránya, 5 válaszadó, azaz a teljes minta csupán 3,9%-át képviselte ez a csoportot. Ez utóbbi adat a lakhely szerinti megoszlásban is visszaköszön, amit az alábbi ábra mutat:

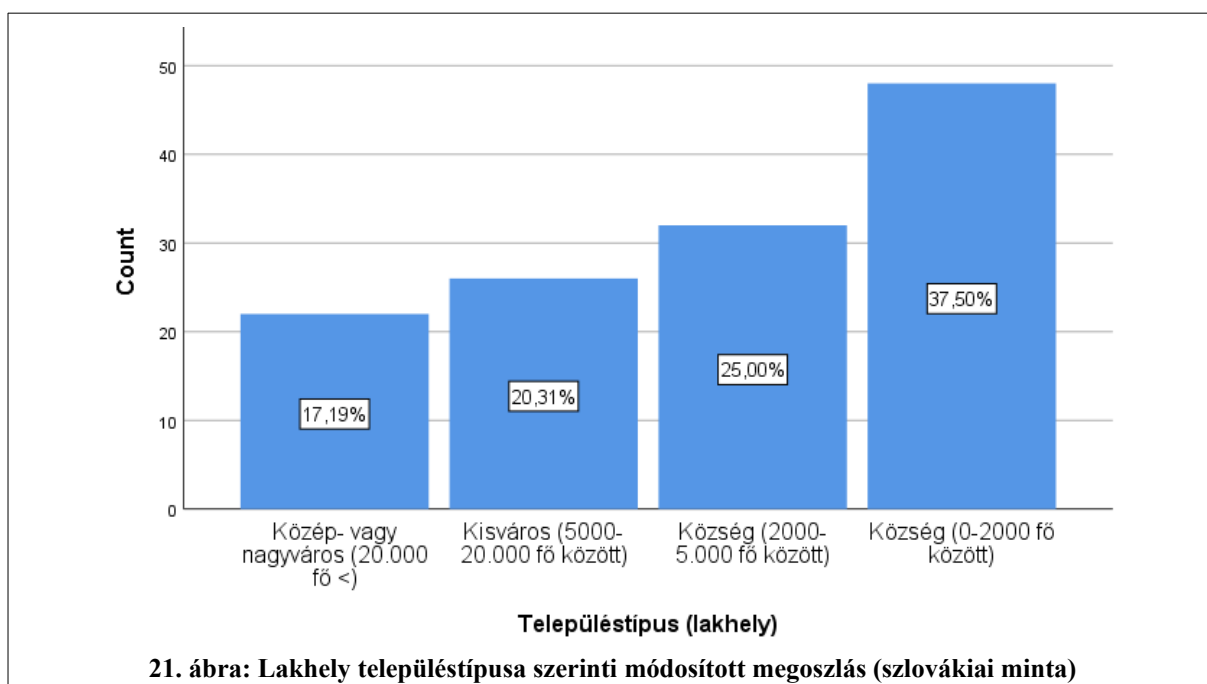
41 A kerület hasonló közigazgatási egység Szlovákiában, mint Magyarországon a régió.



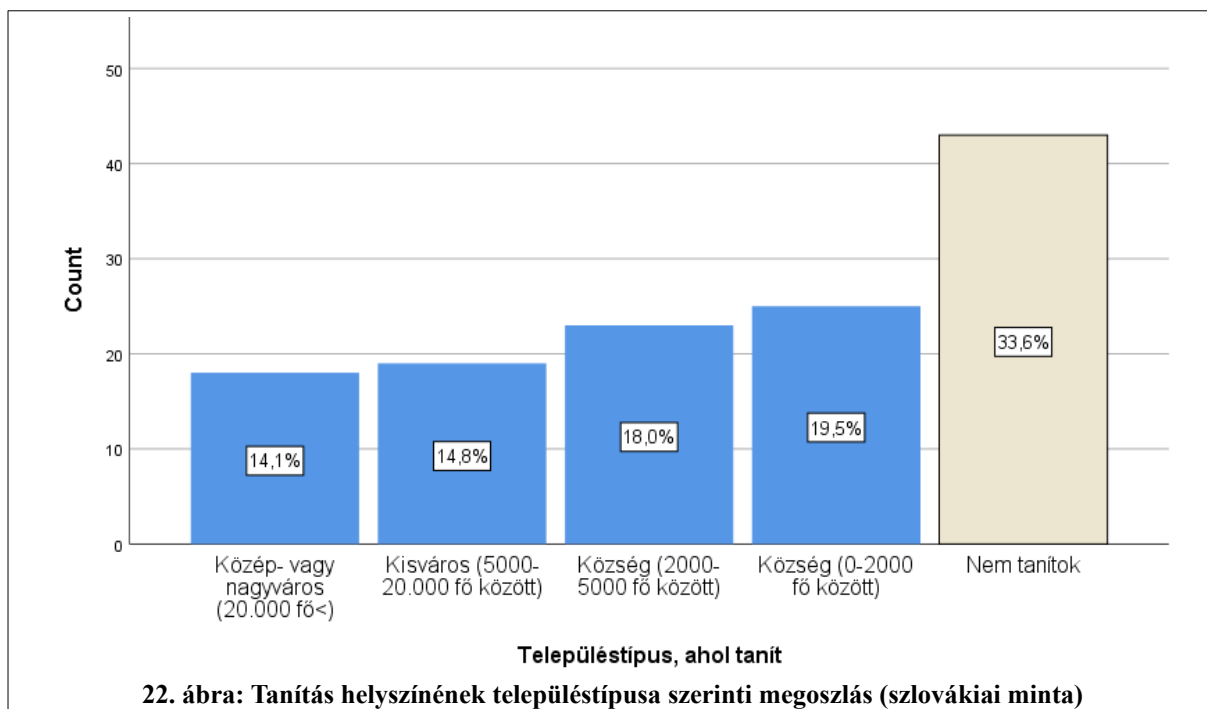
Az oszlopdiagramok arányából kitűnik, hogy az adatközlők száma fordítottan arányos a településtípus nagyságával: minél nagyobb településről van szó, annál kevesebb adatközlő él ott. Ez szintén összefügg a népszámlálási adatokkal, ugyanis a szlovákiai magyar kisebbség nagyobbik része olyan településeken él, ahol a lakosság többségét alkotja, ezeknek a településeknek pedig a jelentős része falu, község (Lanstyák 2002: 15).

A fővárosban és a nagyvárosokban élő adatközlők száma tehát rendkívül alacsony volt, összesen 3 fő. A középvárost 19 személy (14,8%), a kisvárost 26 személy (20,3%) jelölte meg lakhelyeként, a válaszadók egynegyede, vagyis 32 válaszadó pedig a 2000-5000 fős községet. A legnagyobb arányban a kisközségben élő pedagógusok és pedagógusjelöltek szerepeltek a mintában, 37,5%, azaz 48 fő lakott ezen településtípusban.

Az előbbiekben bemutatott lakhely szerinti eloszlás aránytalanságai miatt az adatelemzés során ennél a változónál is összevontam egyes értékeket. Ennek következtében a településtípus változó négy csoportra redukálódott: a három legnagyobb számú csoport (kisközség, nagyközség, kisváros) ugyanaz maradt, a főváros, középváros és nagyváros csoportokat viszont egyesítettem (l. közép- és nagyváros kategória). Így a szlovákiai mintában a következő eloszlás mutatkozott az adatközlők lakhelyét illetően:



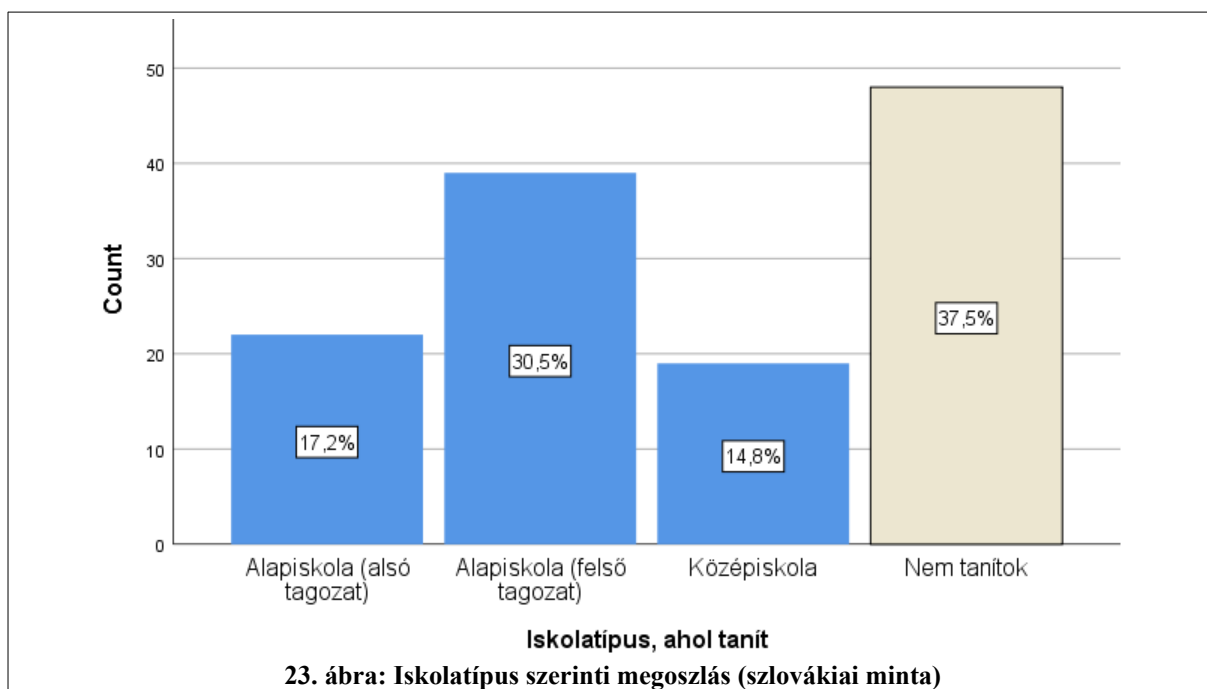
A tanítás helyszínének településtípusa szerinti megoszlás nagyon hasonló arányokat mutatott, mint a lakhely településtípusa változó esetében, ezáltal az említett kategóriák ennél a változónál is összevonásra kerültek. Így a következő eloszlás mutatkozott a tanítás helyszínének településtípusa mentén:



A legnagyobb számban azok az adatközlők (kizárólag pedagógusjelöltek) voltak, akik jelenleg nem tanítanak, ők a teljes minta egyharmadát (43 fő) tették ki. A többi településtípus közül a

kis- és nagyközségekben tanítók aránya volt a legmagasabb: az előbbi 19,5% (25 személy), az utóbbit 18% (23 személy) jelölte meg a háttérkérdőív kitöltése során. A kis- és középvárosokban élők aránya nagyjából megegyezett, 14-15% közötti százalékkal.

Az utolsó változó, az iskolatípus (ahol tanít) esetében az adatközlők a szlovákiai közoktatási rendszernek megfelelő iskolatípusok közül választhattak (l. 3.2.1.2. alfejezet). Két kategóriát (a gimnáziumot és szakközépiskolát), melyeknél alacsony adatközlőszám jelentkezett, ismét összevontan kezeltem, ezáltal az alábbi módon oszlottak meg a pedagógusok és pedagógusjelöltek az iskolatípus változó szerint:



A fenti 23. ábrát, ha összevetjük az azelőtti 22. ábra adataival, akkor egy furcsa adatot fedezhetünk föl, nevezetesen, hogy 5 fővel (4,1%-kal) megemelkedett a nem tanító válaszadók száma. Ez két dologgal magyarázható: az érintett válaszadó figyelmetlenségével és/vagy azzal, hogy az adatközlő tanít, azonban nem formális keretek között (pl. magánórát ad, foglalkozásokat tart). Mindenesetre ennél a változónál is a nem tanítók száma volt a legmagasabb (így: 48 fő – 37,5%), amit az alapiskola (Magyarországon: általános iskola) felső tagozaton tanító magyartanárok aránya követett, mely a teljes minta 30,5%-át tette ki 39 fővel. Az alapiskola alsó tagozatán tanítók a szlovákiai minta 17,2%-át, a középiskolai (gimnáziumi és szakközépiskolai) tanárok pedig a 14,8%-át tették ki 22 és 17 adatközlővel.

A továbbiakban a fentiekben bemutatott szlovákiai minta adatközlőinek az egyes feleletekre vonatkozó értékelését, s az azzal összefüggő értékítéleteit elemzem, elsőként az feleletekre adott érdemjegyeket elemezve.

5.2.2. Osztályzatok

Fontos különbség volt a magyarországi méréshez képest, hogy a Szlovákiai közoktatási rendszerben a magyarországi ötfokú skála inverz változata van érvényben. Ez azt jelenti, hogy a magyarországi legjobb érdemjegy, az ötös (5) Szlovákiában a legrosszabb érdemjegyet jelöli, míg a magyarországi legrosszabb érdemjegy, az egyes (1) Szlovákiában a legjobb adható osztályzat. Ez az adatelemzés szempontjából nem jelent különösebb problémát, mivel az egyes osztályzatok könnyen transzferálhatóak az adott ország értékelési rendszerének megfelelően a skálán lévő azonos számú fokozatok következtében.

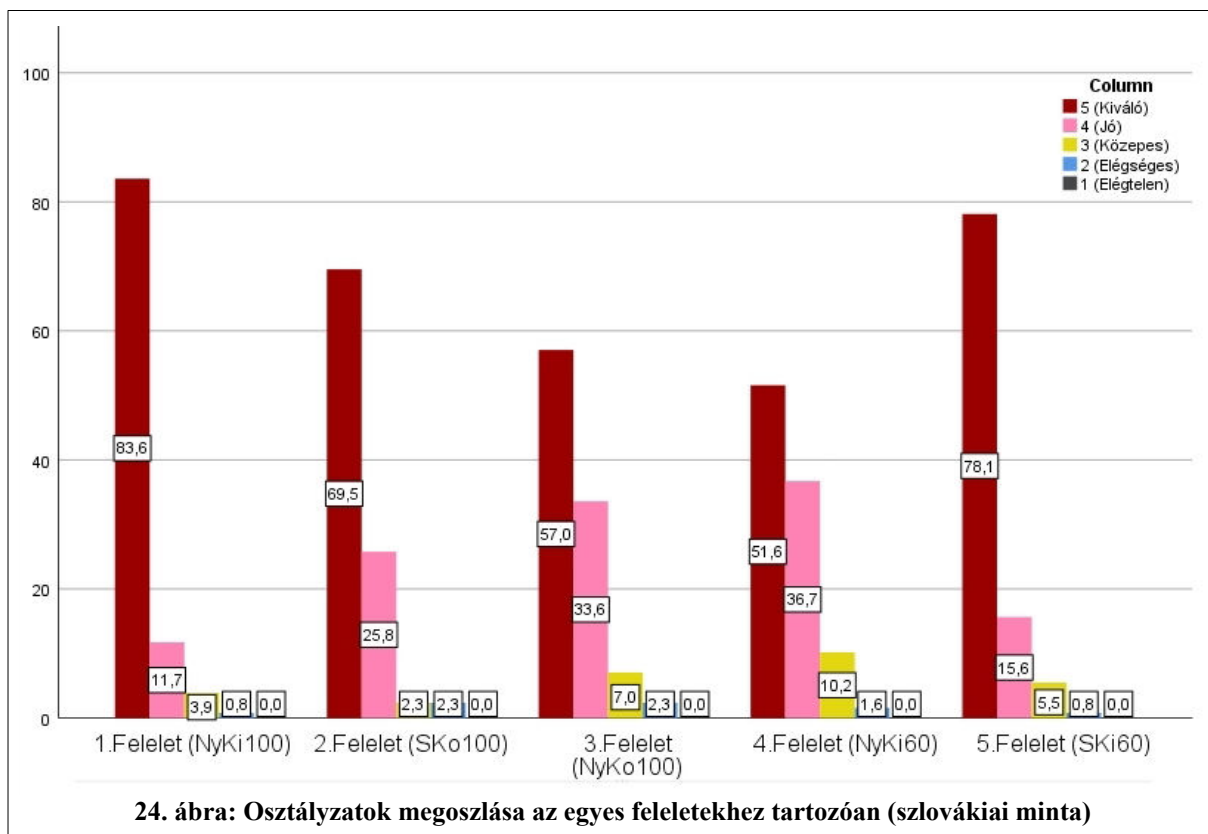
A dolgozat további részében a magyarországi értékelési rendszernek megfelelő érdemjegyeket használok a szlovákiai minta elemzésében is, azaz: a kiváló/kitűnő/jeles osztályzatok ötös (5), a jó/dicséretes osztályzatok négyes (4), a közepes (Szlovákiában: jó) osztályzatok hármas (3), az elégséges osztályzatok kettes (2); az elégtelenek pedig egyes (1) minősítéseként (érdemjegyeként) kerülnek közlésre.

Az egyes feleletekre adott osztályzatok átlagai ennek tükrében a következőképp alakultak a szlovákiai részmintánál:

15. Táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai Szlovákiában (n=128)

Felelet	Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége (tartalom)	Osztályzatok átlaga
1.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Teljes (100%)	4.78
2.	Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	4.63
3.	Nyelvjárás	Korlátozott	Teljes (100%)	4.45
4.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Hiányos (60%)	4.38
5.	Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	4.71

Az egyes feleletekre adott osztályzatok átlagai közötti különbség szembetűnő, hiszen az ötből három átlag az ötös érdemjegy felé, míg kettő a négyes irányába közelít. Ez annyit tesz, hogy ha a szlovákiai részmintában szereplő 128 pedagógus és pedagógusjelölt osztályozta volna a gyerekeket, akkor az összes osztályzat alapján három közülük jelest, míg kettő jó minősítést kap, ha a kerekítés szabályait vesszük alapul (ahogy ez a szlovákiai és magyar közoktatásban is bevett gyakorlat). Mindez az egyes osztályzatok feleletenkénti eloszlásában a következőképp jelenik meg:



Akárcsak a magyarországi minta esetében, a szlovákiai mintánál is ugyanaz a jelenség figyelhető meg: folyamatos csökkenés mutatkozik a legmagasabb érték, azaz a legjobb érdemjegy (ötös) arányában, egészen az utolsó feleletig, ahol ez az érték ismét magas. A 15. táblázatban és a 24. ábrán közölt adatok alapján feltételezhetjük, hogy a 3 független változó mentén kialakított öt felelet érdemjeggyel történő minősítésében statisztikailag is jelentős különbség van, amit a statisztikai eredmények igazoltak. Az összetartozó mintás varianciaanalízis alapján a nullhipotézis elvethető ($p < 0.001$; Wilk's $\Lambda = 0.005$; $N^2 = 0.991$), illetve a páronkénti összehasonlító elemzés értelmében egyértelműen szignifikáns a különbség ($p < 0.05$) az egyes feleletekre adott osztályzatokban és azok átlagában kivéve: az 5. (SKi60) az 1. (NyKi100) és 2. (SKo100) felelettel párba állítva ($p = 0.235$; $MD = 0.070$ és $p = 0.173$ $MD = -0.086$), illetve a 3. (NyKo100) felelet a negyedikkel (NyKi60) összevetve ($p = 0.319$; $MD = 0.070$).

Mindez a következőket jelenti: a fentiek egyértelműen jelzik, hogy a nyelvi diszkrimináció a szlovákiai mintában még erőteljesebben jelen volt, mint a magyarországinál. Az adatközlők az 5. feleletet (SKi60) a második legjobbnak tartották annak ellenére, hogy az tartalmilag rendkívül hiányos volt – ellenben standard és kidolgozott. Kedvezőbben ítélték meg, mint a két tartalmilag hibátlan feleletet (SKo100 és NyKo100), és szinte ugyanúgy, mint a

legjobbnek ítelt első (NyKi100).

Továbbá a 4. felelet (NyKi60), ami szintén tartalmilag erőteljesen hiányos volt, közel azonos megítélés alá esett, mint a harmadik (NyKo100), ahol a tanuló maximálisan felkészült volt, csak hogy nem kidolgozott nyelvhasználatra és nem standard nyelvváltozatban felelt.

Ha a fentiek az egyes feleletekre adott összes érdemjegyre vonatkoztatva értelmezzük, akkor a szlovákiai mintában az első (NYKi100) felelet volt az, amelyet a legtöbben ötösre értékelték. Ez esetben az adatközlők csupán 16,4%-a, tehát 21 személy gondolta úgy, hogy a tanuló nem érdemli meg a legjobb minősítést. Közülük 15 adatközlő (11,7%) négyesre, 5 adatközlő (3,9%) közepesre, míg egyetlen személy (0,8%) csak elégségesre értékelte a diák feleletét. Ez azt jelzi, hogy ez utóbbi 21 pedagógus és pedagógusjelölt nem értékelte objektívan a tanuló tartalmilag hibátlan feleletét, aminek oka – a feleltetés szubjektívizmusán túl –, hogy a gyermek nyelvjárásban beszél.

A második (SKo100) feleletnél ugyanez az arány már jóval magasabb, 30,5% volt, vagyis 39 pedagógus vagy -jelölt adott egy jeggyel rosszabbat, mint ami tárgyi tudás szempontjából indokolt lett volna. Ezen értékeléscsoport 33 jó (25,8%), 3 közepes (2,3%), illetve 3 elégséges (2,3%) érdemjegyből tevődött össze. A feleletet objektívan 89 személy, azaz az adatközlők 69,5% értékelte.

A harmadik (NyKo100) felelet az előbbi kettőnél is kedvezőtlenebb megítélés alá esett, ugyanis 43%-a az adatközlőknek, azaz 55 adatközlő értékelte ötösnél rosszabbra a feleletet, hiába tartalmazott a felelete minden tudáselemet. Ezen 55 adatközlőből 43 (33,6%) jóra, 9 (7%) közepesre, valamint három (2,3%) kettesre osztályozta a tanulót. Ennek következtében kijelenthető, hogy a nyelvi diszkrimináció abban az esetben jelent meg a legmarkánsabban a teljes (100% információtartalmú) feleleteknél, amikor a tanuló nyelvi hátránya kettős volt.

Összegezve tehát a teljes feleletekre vonatkozó tanulságokat elmondható, hogy az első feleletnél 16,4%, a másodiknál 30,5%, míg a harmadiknál 43% azon magyartanárok és tanárjelöltek aránya, akik diszkriminálnak nyelvileg. Ezekből és a további adatokból azt is kiolvashatjuk, hogy a nyelvi hátrány és diszkrimináció szempontjából a nyelvhasználat legalább annyira meghatározó, mint a nyelvjárás.

A negyedik (SKi60%) felelet közel azonos megítélés alá esett az osztályzatok szempontjából, mint a harmadik, szignifikáns eltérés nem volt közöttük e tekintetben ($p=0.319$; $MD=-0.070$). A feleletből hiányzó lényegi információk ellenére az adatközlő nagyjából fele (51,6%) ötösre értékelte a tanulót, 47 személy (36,7%) négyesre, 13 (10,2%) hármásra, valamint kettő

(0,9%) kettesre. A tartalmi információkon alapuló értékelést tehát ismét felülírta a használt nyelv, ahogy az utolsó hiányos felelet esetében is.

A másik hiányos feleletre (SKi60%) adott osztályzatok átlaga szinte pontosan ugyanaz volt, mint az első feleletnél mért eredmény, a kettő között nem volt szignifikáns különbség ($p=0.235$; $MD=0.070$). Vagyis pontosan ugyanaz (statisztikailag is) a helyzet, mint az előző két felelet közötti különbség tekintetében: a hiányosságait a tanuló képes volt elfedni a nyelvváltoztatával és nyelvhasználatával. A másik oldalról megközelítve: a tanuló hiába tudott mindent az elsajátítandó tudáselemek közül, a nyelvváltoztatának és/vagy nyelvhasználatának köszönhetően ugyanúgy értékelték, mint azt a gyermeket, aki kevesebbet tudott, de azt „jól” tudta előadni.

A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek közül 100 fő (78,1%) kiválóra, 20 fő (15,6%) jóra, 7 (5,5%) közepesre, míg egyetlen személy elégségesre értékelte az 5. tanuló (SKi60%) szóbeli produktumát. Ez szignifikánsan ($p<0.001$) kedvezőbb, mint a 3. és 4. felelet megítélése, az átlagok közti differenciát (MD) tekintve 0.258* és 0.328* értékkel ($p<0.05$), valamint kedvezőbb (de nem szignifikáns az eltérés), mint a második feleleté ($MD=0.086$).

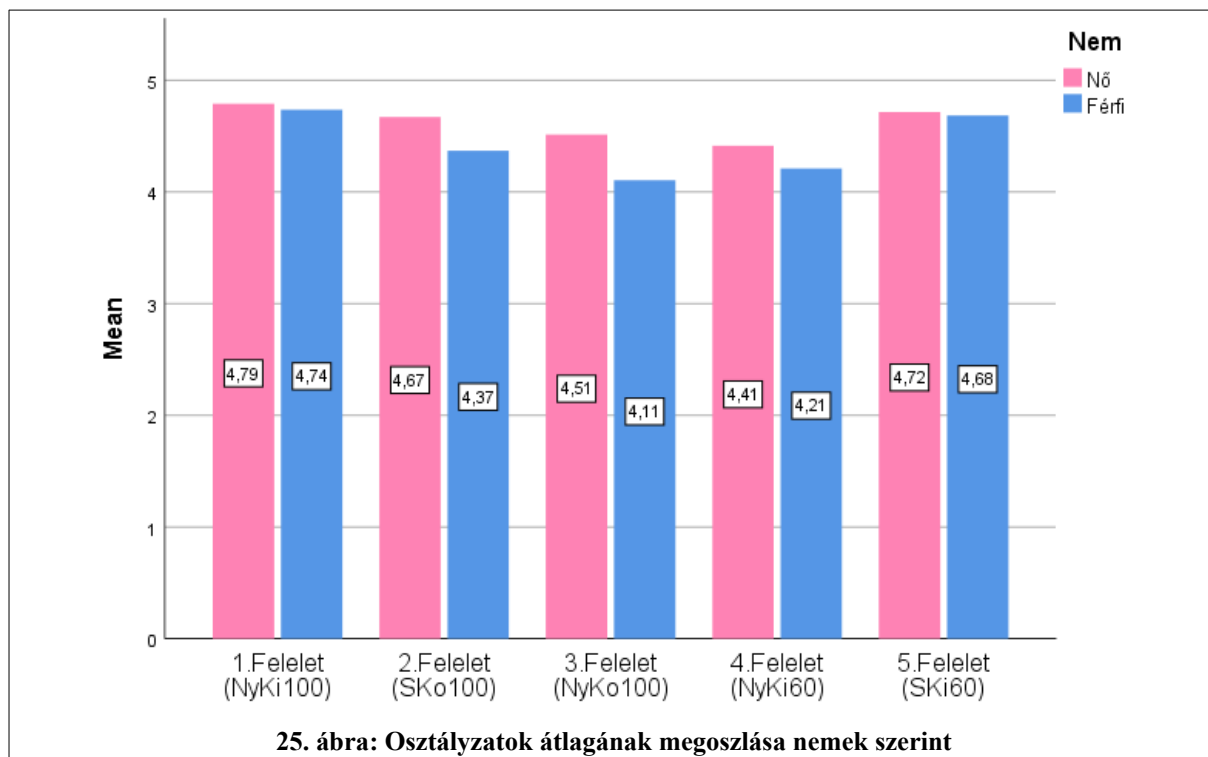
A fentieket összegezve: azt a gyermeket, aki mindent megtanul, azonban nyelvjárásban vagy korlátozott nyelvhasználattal beszél a magyar szakos tanárok és tanárjelöltek egy jelentős része diszkriminálja nyelvileg: nyelvjárás esetében a 16,5%-uk, korlátozott nyelvhasználatnál 30,5%. Ha azonban a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat együttesen van jelen, akkor kerül a legrosszabb helyzetbe a tanuló: az előbbi arány 43%-ra emelkedik ilyenkor.

Ellenben az a tanuló, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal beszél (tehát az, aki nyelvileg előnyt élvez), képes kedvezőbb osztályzatot elérni, mint ami a tudásának megfelel, ugyanezen pedagógusok és pedagógusjelöltek több mint háromnegyedénél.

5.2.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében

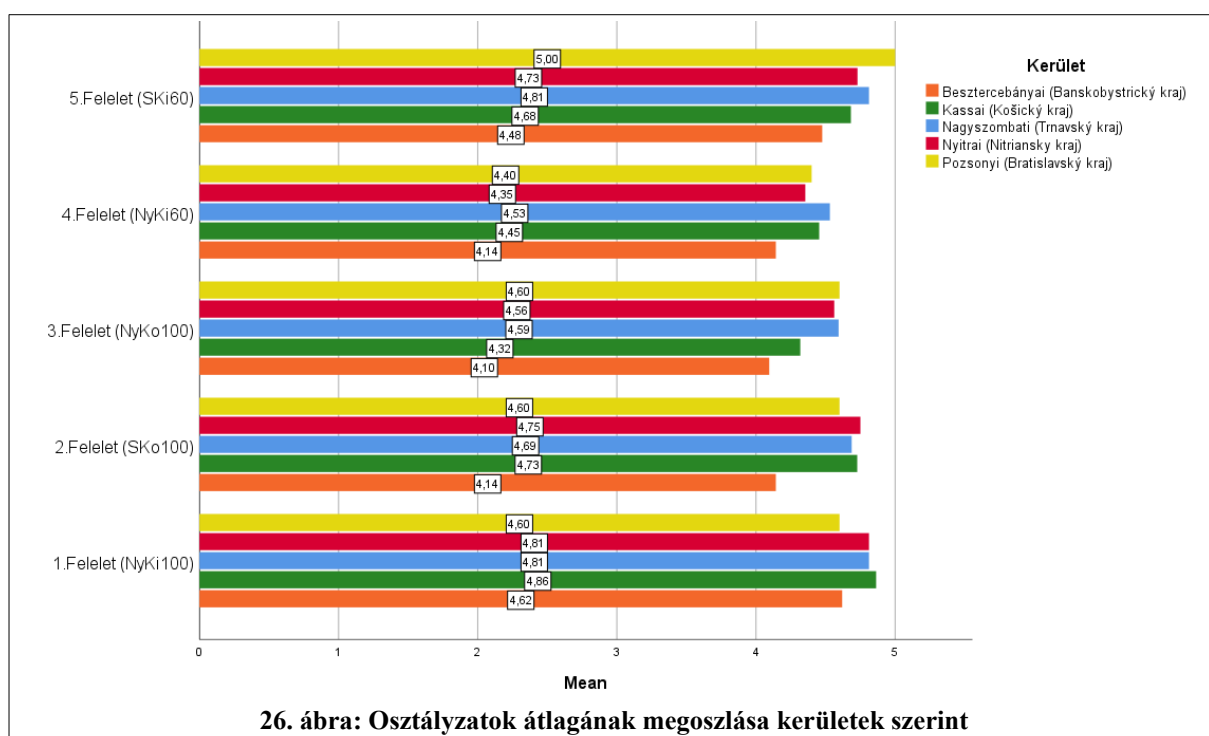
A szlovákiai mintában szereplő adatközlők osztályzatait és azok átlagait összevetve több eltérés is megfigyelhető volt az egyes változók mentén. Ezek nagyobbik része már korábban, a magyarországi minta adatelemzése során is jelentkezett.

Az egyik ilyen a nemek között fennálló különbség: a nők átlagban az összes feleletet kedvezőbben ítélték meg, mint a férfiak ebben a vizsgált mintában. Ezt az alábbi ábra szemlélteti:



Ha az egyes feleletekre vonatkozó nők és férfiak által adott átlagokat vesszük alapul, akkor megállapítható, hogy a férfiak minden esetben szigorúbbak, mint a nők az osztályozás során. Az összes átlagot együttesen véve alapul, a különbség 0.2, az egyes feleletekre lebontva pedig az első és utolsó felet esetében elhanyagolható, míg a másik három feleletnél (sorrendben) 0.3, 0.4, illetve 0.2. Ez alapján a harmadik felelet esetében van a legnagyobb különbség a két nem között, ami statisztikailag is szignifikáns ($p < 0.05$; $df = 1$; $F = 5.23$), de a többi feleletnél is látható a különbség.

A nemek mellett a kerületek közötti összehasonlításban is mutatkozott szignifikáns különbség az osztályzatokat illetően, jóllehet, ez elsősorban egy kerületet, a Besztercebányait érintett, amit az alábbi ábra szemléltet:



Ahogy azt a diagram mutatja, a Besztercebányai kerületben volt a legrosszabb az összes felelet megítélése (kivéve: ötödik felelet, ahol azonos a Pozsonyi kerület átlaga). Az említett kerületben az átlagtól való eltérés összességében szignifikáns ($MD = -0.350^*$ $p < 0.05$), ami a gyakorlatban annyit tesz, hogy némely feleletek esetében, akár egy fél jeggyel (0.5) rosszabbat adnak a tanulónak az ezen kerületekben élő adatközlők.

A két korosztály között nem volt ugyan szignifikáns különbség, de megemlítendő, hogy az összes feleletnél a fiatalabbak, azaz a 18-29 év közöttiek ítélték meg kedvezőbben a feleleteket, ám legfeljebb 0.2 differenciáról van szó az átlagok között.

Az iskolatípus változó esetében szintén nem jelentkezett szignifikáns különbség az egyes kategóriák között, azonban volt egy, a magyarországi eredményekkel összeecsengő adat. Nevezetesen, hogy az alsó tagozatos tanítók részéről a legkedvezőbb az összes felelet megítélése (átlagban $MD = 0.10-0.25$), az összes többi csoporthoz (különösen a felső tagozatos tanárokhöz) viszonyítva.

A többi változó mentén nem jelentkeztek releváns különbségek az érdemjegyek tekintetében.

5.2.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása

A szlovákiai mintában a vizsgált elemszám (n=128) jóval kevesebb volt, mint a magyarországi minta esetében, ami az osztályzatok szöveges indoklásának számán is érződött. Átlagosan 40-50 pedagógus és pedagógusjelölt indokolta az általa adott osztályzatot, ami arányait tekintve viszont nagyjából azonos a magyarországi eredményekkel. Ahogy annál a mintánál, úgy itt is csak a főbb jellegzetességekre, tendenciákra fókuszálók, amit néhány példával illusztrálok.

A szöveges indoklások elemzésénél a szlovákiai minta esetében is a korábban használt négy szempontot veszem alapul, vagyis a felelet információtartalmával, kivitelezésével és felépítésével, a tananyag megértésének minőségével, mélységével, valamint a pedagógus saját nyelvi attitűdjével kapcsolatos megnyilatkozásokra koncentrálok.

Az első három felelet egyformán tartalmazott minden lényegi információt a tananyag vázlatából, míg az utolsó kettő nem. A felépítésüket tekintve az egyes feleletek teljesen ekvivalensek voltak, ugyanolyan logikus szerkesztéssel, így tehát különbség csupán a nyelvváltozatban és a nyelvhasználati módban mutatkozott.

Az első (NyKi100) feleletnél összesen 57 válaszadó indokolta az osztályzatát. A szöveges indoklások javarészt az információtartalom és/vagy a tananyag megértésével kapcsolatosak voltak. Az előbbi esetében a legtöbb adatközlő egyetértett abban, hogy a tanuló minden lényeges információt elmondott (pl. *„A lenyeget pontosan tudta, elmondta.”* vagy *Tökéletes választ adott, mindent elmondott a tanult anyagrészről.*). Érdekesség azonban, hogy ketten a válaszolók közül más véleményen voltak, hiányoltak olyan tartalmakat a feleletből, melyek a közölt tananyagrésztben nem szerepeltek (*„még fel kellett volna sorolnia a köznévi és a tulajdonnévi fajtait is, hogy egyest kapjon”* és *„Nem említette meg a köznevek és tulajdonnevek további felosztását pl. konkrét, elvont, anyagnév...”*).

Az értes tematikával kapcsolatos szöveges értékelések közül túlsúlyba azok kerültek, melyek megkérdőjelezték (pl. *„nem biztos, hogy a gyakorlatok megoldása során is tudná kamatoztatni ezt”*) vagy kifejezetten elutasították (pl. *„Bemagolt anyag, nem azért tudja mert érti, hanem mert megtanulta”*) azt a lehetőséget, hogy a gyermek értette is, amiről beszélt. Természetesen akadt néhány adatközlő, aki épp az ellentétes álláspontot képviselte (pl. *„erti is amit mond és nem csak bemagolta”*).

Egyetlen pedagógus tett – a tanuló hiányosságait fejtegető indoklása végén – megjegyzést a tanuló nyelvjárására (*„Plusz suksükölt.”*).

A második feleletnél (SKo100) már kevesebb, összesítve 42 szöveges indoklást fogalmaztak meg a pedagógusok és -jelöltek. Alapvető különbség volt az előző indoklásokhoz képest, hogy itt már jóval nagyobb számban jelentkeztek a nyelvi attitűdre utaló elemek az adatközlők indoklásaiban, illetve az is, hogy míg az első felelet esetében inkább feltételezték a tanulóról, hogy nem érti, amiről beszél, addig, itt épp ellenkezőleg. Sokkal több volt azon válaszadók száma (akárcsak a magyarországi mintában), akik úgy gondolták, hogy a gyermek érti is a tananyagot (pl. *„Úgy tűnik, a diák érti, amit mond”*; *„Kihallatszott a feleletből, hogy érti amit mond..”*; *„ez egy jó felelet, látszik, hogy nemcsak bemagolta az adott tananyagot.”*). Ennek tükrében azt lehet mondani, hogy a nyelvjárásban beszélőket ez esetben is kedvezőtlenebbül ítélték meg a megértés aspektusából.

Viszont több volt azok száma is, akik valamilyen módon negatív viszonyulást fejeztek ki az egyes tanuló által használt nyelvi elemek kapcsán. Ez egyes indoklásoknál az előző gyermekkel összehasonlítva (*„az előző felelőhöz képest nem beszélt elég választékosan”*), másoknál pedig a korlátozott nyelvhasználati mód jellegzetes jegyeire (pl. önismétlés, töredékes, rövid mondatok) utalva (pl. *„A felelet kiválóan megfelelt a követelményeknek, viszont még szebb lett volna, ha a fiú kevesebbszer használja a /meg/ töltelékszavat.”* vagy *„A diák főként tömönmondatokban kommunikál. Csak a tananyagban olvasottakat mondja el, ugyanakkor az órára készült. Erősebb kettes”*) jelentkezett.

A legtöbb válaszadó pedagógus és pedagógusjelölt abban egyetért a felelet kapcsán, hogy nem voltak hiányosságok az információk terén (pl. *„Mindent tökéletesen kifejtett.”*; *„Mindent elmondott.”* vagy *„A tanuló kiválóan visszamondta a megtanulandó tananyagot”*).

A harmadik (NyKo100) felelet osztályzataival kapcsolatosan már csak 36 szöveges értékelés érkezett. Ennél a gyermeknél csupán egy adatközlő volt, aki úgy vélte, hogy a diák érti a szóban forgó tananyagot (pl. *„Nem bemagolt, szerintem erti a fiú, amit mond.”*), a többi tananyag értésére fókuszáló válaszadó úgy gondolta, hogy magolt (pl. *„Bizonytalan magában a felelő diák, bemagoltnak tűnik a tananyag.”* vagy *„érződik azonban, hogy inkább betanulta, mint megértette a tananyagot.”*).

Több adatközlőnél fordultak elő olyan vélemények is, melyekben tartalmilag hiányosnak titulálják a feleletet. Ezt leginkább általánosságban (pl. *„nem vagyok meggyőződve arról, hogy minden leírt információt elmondott.”* vagy *„A tanuló ismeretei kissé hiányosak”*), de egy esetben konkrét, ám előzetes tananyagvázlatban nem szereplő tartalmi elemeket megnevezve (pl. *„A tanuló megnevezhette volna az igeidőket és módokat”*) tették. Természetesen itt is

többen objektíven értékelték: érzékelték, hogy a felelet teljes (pl. „*Mindent elmondott, amit meg kellett tanulnia az ígéről.*” vagy „*elmondott minden lényeges információt*”). Ellenben a megértés tekintetében nem igazán voltak biztosak abban a pedagógusok és pedagógusjelöltek, hogy a diák valóban érti is, amit mond.

A nyelvi attitűdökkel kapcsolatos megnyilatkozásokban a negatív és pozitív viszonyra utaló elemek egyaránt megjelentek. Egyesek a nyelvjárási beszédet negatívumnak vagy zavarónak tartották (pl. „*Példákkal alátámasztotta, de suksükölt.*”; „*Kicsit zavart a tájszólás, nekem szokatlan.*”), míg mások kifejezetten értékelték (pl. „*Tetszik az autentikus magyarsága a srácnak.*”; „*Nagyon tetszett ez az »ízes« diftongusos beszéd*”).

A negyedik (NyKi60) feleletre adott osztályzatát 42 fő indokolta is, közülük sokan a hiányzó tartalmi elemeket jelölve meg az értékelés magyarázataként (pl. „*Nem mondott el mindent.*”; „*Pontatlan és hibás feleletet ad a diák.*”; „*Hiányos és pontatlan.*”). Ezen indoklásokon belül több a konkrét hiányosságot is nevesítette (pl. „*Törtszámnevet nem említette*” vagy „*Kihagyta a törtszámnevek kategóriáját a határozott számneveken belül*”), egy egészen speciális eset pedig, amikor a pedagógus vagy pedagógusjelölt érzékelt a hiányosságokat, de ennek ellenére pozitív színben tüntette fel/érezte a felelőt vagy feleletet (pl. „*nem vagyok meggyőződve, hogy mindent elmondott, de valamiért felkészültebbnek tűnt, mint az előző.*”; „*Kihagyta a törtszámneveket, de úgy érzem érti és tudja, csak elfelejtette. A feleletben én megpróbáltam volna rávezetni*”; „*kihagyott fontos információkat, de valószínűleg csak elfelejtette a lendületében, és ha rákérdeznék, korrigálni és válaszolni tudna*”).

Az előbbi jelenség már a magyarországi mintánál is jelentkezett: ha a kidolgozott nyelvhasználatú diák nem említett lényeges tartalmi elemeket, akkor ott is több magyartanár feltételezte, hogy attól függetlenül tudja azokat, csak épp elfelejtette említeni. Ezzel szemben pedig az áll, amikor a felelő mindent elmondott, ám nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal: ilyenkor többek róttak fel neki olyan tartalmi hiányosságokat, melyek alaptalanok (mivel nem szerepeltek a megtanulandó tudáselemek között).

Fontos megjegyezni azt is, hogy több adatközlőnek egyáltalán nem tűntek fel a tartalmi hiányok (pl. „*Tökéletesen kifejtette.*” vagy „*minden lényeges információt elmondott*”), a nyelvjárásban való beszédre pedig csak egy megjegyzés vonatkozott („*figyelmeztetném a -suk,-sükölésre, mert az nyelvtanilag helytelen. Nem elkülöníthessük, hanem elkülöníthetjük.*”).

Az előbbieken leírtak fokozottan igazak az ötödik (SKi60) felelet osztályzatainak indoklásaira (összesen 44), amely a kidolgozott nyelvhasználat mellett standard

nyelvváltozatú is volt. A pedagógusokra és -jelöltekre ez esetben jellemzőbb volt, hogy a hiányosságokat figyelmen kívül hagyták/nem vették észre (pl. „*A tanuló maximálisan teljesített.*”; „*minden információt elmondott*”; „*kifejtett mindent*”). Az ilyen indoklásoknál gyakori volt, hogy a válaszadók érezhetően a nyelvi vonatkozások miatt vélekedtek ekképp (pl. „*A hallott diáknak igen választékos a szókincse, szépen köti a mondatokat, szakkifejezéseket is használ[...]*És természetesen az összes új fogalom, definíció megjelent a feleletben.” vagy „*Választékos, korához képest megdöbbentően szofisztikált, kimerítő felelet.*”) Több olyan szöveges értékelés is előfordult, amiben a valódinál nagyobb tartalmi tudás meglétét feltételezte a felelőnél az adatközlő (pl. „*Voltak hiányosságok, de kis segítséggel ment volna.*” vagy „*2 dolog is kimaradt, de ahogy mondta, és példákat is felhozott, azt érezte, hogy tudja és érti*”). Ezen kívül ez volt az a felelet, melyet többen az abszolút tökéletesnek, ideálisnak minősítettek („*A legszebb és legpontosabb felelet, látszik, hogy a tanuló jól elsajátította és érti is a tananyagot.*”; „*Tökéletes! Bárcsak ilyen diákjaim lennének!*” vagy „*I**” <megj.: csillagos ötös>).

Ahogy az előbbi példákban látszik, a tanultak megértése több esetben központi szereppel bír, ám nem csupán az idézett adatközlőknél: egyetlen személytől eltekintve („*A tanuló bemagolta a tananyagot.*”) minden, megértést említő adatközlő pozitívan ítélte meg a diákot e szempontból.

Az osztályzatokat indoklók közül csak néhányan jegyezték meg a felelet tartalmi hiányosságait („*A felelet erősen hiányos.*”; „*A diák több tudáselemet kihagyott a feleletéből.*”; „*Hiányolom az igemódok jellemzését*”), ez esetben pedig a negatív nyelvi attitűdre utaló megnyilatkozás egyáltalán nem volt.

Összegezve tehát közel azonos a helyzet, mint a magyarországi minta esetében: ahogy feleletekre adott a jegyekből, úgy azok indoklásaiból is látszik, hogy a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat külön-külön is hátrány, de különösen akkor, ha együtt vannak jelen. A kidolgozottság és a standard nyelvváltozat viszont egyértelműen előny, szintén akkor a leginkább, ha mind a kettő elérhető a tanuló számára. Ezek használatával ugyanis könnyedén azt a benyomást képes kelteni a pedagógusokban, hogy nemcsak felkészült, hanem érti is a tananyagot. Ám a szöveges indoklásoknál statisztikailag pontosabb képet adnak a tanulóra és a feleletére vonatkozó állítások értékelései.

5.2.3. A felelet és a tanuló megítélése

A 2017/2018-as mérés során a szlovákiai mintában szereplő magyar pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek a magyarországgal megegyező állításokat kellett értékelniük, a tanuló konkrét feleletére, illetve magára a tanulóra vonatkozóan. Ezek közül először a korábban említett első háromról, azaz a konkrét feleletekre vonatkozó állításokról kellett eldönteniük, hogy mennyire tartják igaznak egy ötfokú skálán.

5.2.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások

A kutatásban három olyan állítás szerepelt, amely a konkrét feleletekre vonatkozott. Ezek közül az első állítás (*A tanuló minden lényeges információt elmondott*) esetében a következőképpen oszlottak meg a válaszok az egyes feleletekre lebontva, százalékos arányban:

16. táblázat: A tanuló minden lényeges információt elmondott állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló minden lényeges információt elmondott.	Egyáltalán nem igaz	Többynire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többynire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	0,8%	1,6%	6,3%	18,8%	72,7%
SKo100	2,3%	0,0%	7,0%	32,0%	58,6%
NyKo100	3,9%	0,8%	18,0%	33,6%	43,8%
NyKi60	5,5%	0,8%	27,3%	33,6%	32,8%
SKi60	2,3%	1,6%	11,7%	26,6%	57,8%

Amint az a fenti táblázatból látszik, az adatközlők a leginkább az első tanulóról (NyKi100) vélték úgy, hogy minden információt elmondott, vagyis arról, aki nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználattal felelt. Ez nem meglepő, hiszen őt értékelték a legkedvezőbben az osztályzatoknál is, illetve ő valóban mindent tudott a tartalmi elemek közül. Ez utóbbi igaz a második (SKo100) és harmadik (NyKo100) tanulóra is, azonban ezen szempontú megítélés jóval kedvezőtlenebbnek bizonyult az ő esetükben: a második felelettel összevetve ezen eltérés nem szignifikáns ($p=0.098$; $df=1$) ugyan, de a 14,1%-kal kevesebb „teljes mértékben igaz” válaszok aránya sokatmondó. Akárcsak az a tény, hogy ugyanez a harmadik (NyKo100) feleletnél már közel kétszer annyi (28,9%), hiába tudott ő is mindent (a különbség szignifikáns $p<0.05$; $df=1$).

Az összkép még furcsább, ha a hiányos feleletek értékelését is hozzávesszük az eddigiekhez,

különösen, ha az utolsóét (SKi60). Ennél az látható ugyanis, hogy minimális eltérést mutat egy hibátlan felelettel (SKo100) és egy másik tartalmilag teljes feleletnél (NyKo100) lényegesen jobb megítélést kap (ahogy az osztályzatoknál is). Vagyis ez a tanuló a standard nyelvváltozatának és a kidolgozott nyelvhasználatának köszönhetően képes elfedni hiányosságait a pedagógusok nagyobbik része előtt. Olyannyira, hogy olyan tudásszintet feltételeznek nála, mint egy nyelvhasználati szempontból hátrányos gyermeknek, illetve sokkal jobbat, mint egy nyelvhasználati és nyelvváltozati szempontból hátrányosnak.

Megemlítendő, hogy még az információtartalom szempontjából legrosszabbnak vélt felelőről is határozottan úgy gondolta a pedagógusok egyharmada, hogy minden információt közölt. Ez valószínűleg nem kis mértékben a kidolgozott nyelvhasználatának volt köszönhető.

A második állításnál (*A tanuló maximálisan felkészült volt*) az előbbieknél is markánsabb különbségek mutatkoztak, melyek a nyelvi alapú diszkrimináció nézőpontjából rendkívül relevánsak. Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy milyen arányban vélték felkészültnek az adott felelőt az adatközlők:

17. táblázat: *A tanuló maximálisan felkészült volt* állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló maximálisan felkészült volt.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	1,6%	1,6%	9,4%	23,4%	64,1%
SKo100	2,3%	0,0%	18,0%	44,5%	35,2%
NyKo100	9,4%	0,0%	28,1%	34,4%	28,1%
NyKi60	4,7%	2,3%	31,3%	34,4%	27,3%
SKi60	3,1%	0,0%	14,1%	21,9%	60,9%

Nem kellenek hozzá különösebb statisztikai elemzések se, hogy lássuk, az első (NyKi100) és második (SKi60) felelet esetében szignifikánsan ($p < 0.05$) nagyobb arányban voltak azok, akik maximálisan felkészültnek vélték a tanulót az összes többihez képest. Ezen eltérés minimuma 25,7%, tehát az adatközlők legalább egynegyede (átlagban: egyharmada) gondolta azt, hogy ezen két felelő biztosan felkészültebb volt, mint a többiek – attól függetlenül, hogy az egyik minden releváns információt említett, míg a másik azoknak csupán a 60%-át mondta el.

Az is könnyen kiolvasható az adatokból, hogy nemcsak az első és utolsó, hanem a harmadik (NyKo100) és negyedik (NyKi60) felelet is nagyjából ugyanazt az értékelést kapta (sőt, a harmadik valamivel rosszabbat is statisztikailag, mivel az „egyáltalán nem igaz” válasz aránya nála volt a legmagasabb). Pedig itt is az utóbbi gyermeknél hiányos, míg az előbbinél teljes volt a felelet.

Ha az okokat keressük – azon túlmenően, hogy ismét a kétszeres nyelvi előny realizálódik egy másfajta (aktuálisan: felkészültségbeli) előnyként, illetve a kettős nyelvi hátrány ugyanilyen módon más jellegű hátrányként –, akkor a korlátozott nyelvhasználat az, amire elsősorban gyanakodnunk kell. Végignézve az egyes feleletek értékelését, minden esetben a korlátozott nyelvhasználatú felelők érték el sokkal gyengébb eredményt, mint ami a tartalmi tudásuk szerint indokolt lett volna, ellenben a kidolgozott nyelvhasználatúak sokkal jobbat ugyanilyen szempontból (ugyanaz a nyelvjárásnál nem volt ennyire jelentős, amint az látszik pl. az első felelet megítéléséből).

A 3. állítás (*A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt*) esetében a nyelvi előítéletesség az előzőeknél sokkal látványosabban jelentkezett, amit az alábbi táblázat mutat:

18. táblázat: A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	11,7%	8,6%	24,2%	25,8%	29,7%
SKo100	4,7%	2,3%	24,2%	41,4%	27,3%
NyKo100	19,5%	4,7%	39,1%	23,4%	13,3%
NyKi60	7,0%	2,3%	34,4%	32,8%	23,4%
SKI60	3,1%	4,7%	19,5%	21,1%	51,6%

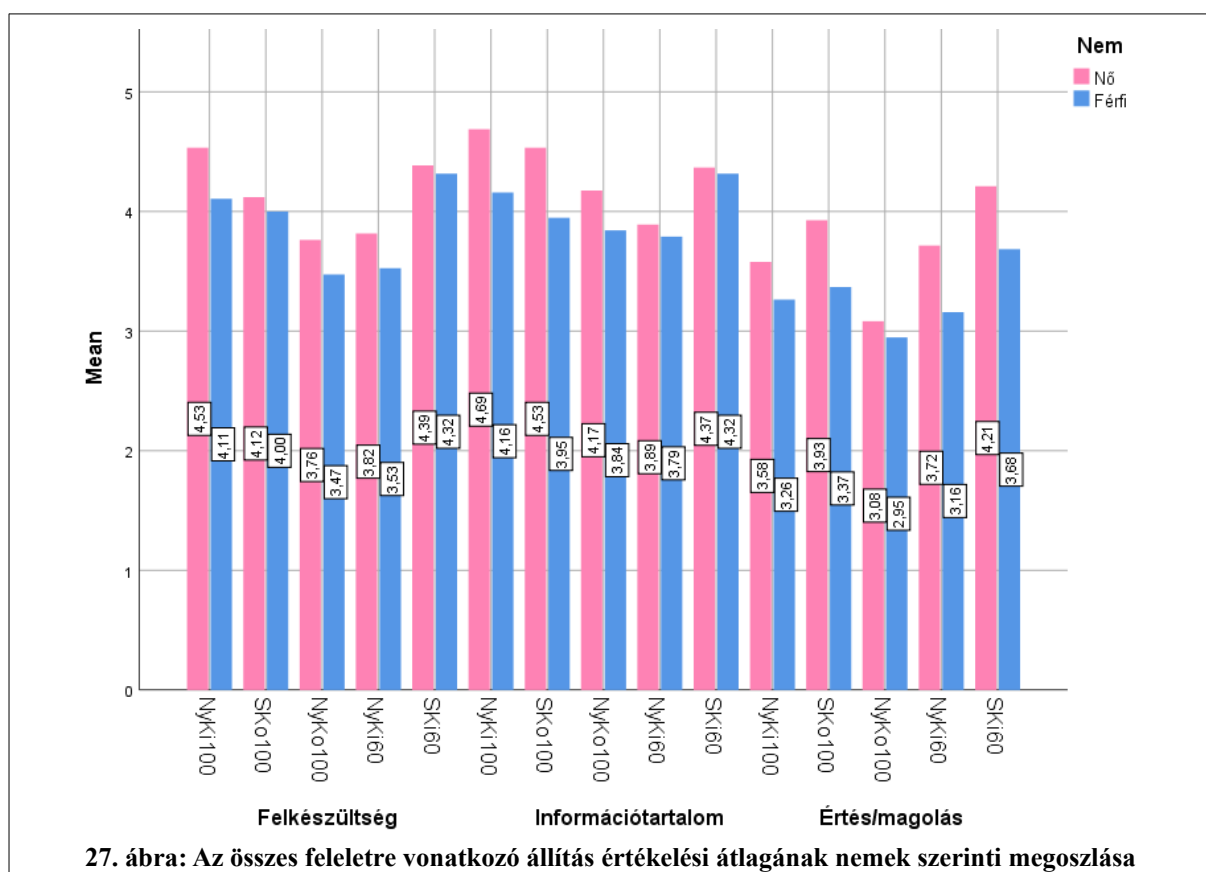
Amint az a táblázat értékeiből kiolvasható, az eddigi eloszlás gyökeresen megváltozott a tananyag (meg)értése kapcsán. A pedagógusok és pedagógusjelöltek az összes közül a 3. felelet (NyKo100) esetében voltak a legkevésbé meggyőződve arról, hogy a tanuló érti is az adott tananyagot, míg az 5. feleletnél (Ski60) a legjobban, több mint 20%-kal több adatközlő gondolta így, mint az első (NyKi100) tanulónál.

Ha a skála összes értékét vesszük alapul, illetve az egyes átlagokat, akkor azt látjuk, hogy a standard nyelvváltozatú feleletek azok, melyeknél a tanuló a leginkább feltételezik az adatközlők, hogy érti is, amit megtanult. Tehát az előző, felkészültséggel kapcsolatos állítással ellentétben nem a nyelvhasználat, hanem a nyelvváltozat jelenti a legfőbb hátrányt és előnyt. Természetesen a korlátozott nyelvhasználat fokozza ezt, ahogy az a harmadik (NyKo100) felet értékeléséből látszik, ami szignifikánsan ($p > 0.05$; $df = 1$) eltér az összes többiétől, negatív korrelációt mutatva az az átlagolt válaszok alapján. A másik két nyelvjárási felelet (NyKi100 és NyKi60) megítélése valamivel kedvezőbb, de összességében ezeké sem annyira, hogy

bármelyik standard nyelvváltozatú felelethez közelítsenek (érdeemes megfigyelni a skála másik végpontját és az „egyáltalán nem igaz” válaszok arányát).

Összességében tehát a legrosszabb helyzetben minden eddigi állítás esetében az a tanuló volt, akinek a nyelvváltozata nyelvjárás és a nyelvhasználata korlátozott, és a legjobban, akinek a nyelvváltozata standard és a nyelvhasználata kidolgozott. Külön-külön a nyelvjárás és a nyelvhasználat más szempontból szül kedvezőtlenebb vagy épp kedvezőbb megítélést: a nyelvhasználat a felkészültség, míg a nyelvjárás a megértés megítélése felől nézve.

A különböző változók mentén hasonló különbségek voltak megfigyelhetőek, mint az osztályzatok esetében. Jellemző eltérés ismét a nemek között mutatkozott, a férfiak szigorúbban ítélték meg az összes állítás értékelésénél a tanulókat (X tengely=az öt felelet értékelése a három állítás kapcsán [klaszter: nem]; Y tengely=az egyes állítások értékelésének átlaga feleletenként):



Az nők és férfiak közötti különbség szembetűnő minden állítás esetében. A legnagyobb eltérés (ami statisztikailag is szignifikáns: $p < 0.005$; $df = 1$) a felkészültségre vonatkozó állításnál az első felelet, az információtartalommal kapcsolatos állításnál az első és második felelet, a megértésre vonatkozó állításnál pedig a harmadik és utolsó két felelet esetében jelentkezett

($p < 0.05$; $df = 1$).

Az felelet információtartalmával kapcsolatos állításnál megemlítendő, hogy habár nem volt jelentős az eltérés, a 30 év felettiiek valamivel szigorúbbak voltak, illetve a felső tagozatos tanárok kedvezőtlenebbül értékelték mindegyik feleletet.

Egyik állítás esetében sem mutatkozott lényegesebb különbség a kerület, pedagóguscsoport, településtípus változók mentén.

5.2.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások

A kutatásban a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek hat, a tanulóra vonatkozó állításról is el kellett dönteniük, hogy mennyire tartják igaznak vagy sem. A hatból két állítás a feleletet elmondó tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, míg négy inkább a tanuló azon tulajdonságaira, melyek a tanulás-tanítás folyamatában általánosságban meghatározóak. Az egyes állításokat értékelése négyfokozatú skálán történt, ami kiegészült a „nem tudom eldönteni” opcióval. Ez utóbbi válasz rendkívül meghatározó a nyelvi előítéletesség és diszkrimináció szempontjából: minél többen választották ezt a lehetőséget, annál kevésbé áll fenn nyelvi előítéletesség a pedagógusok és pedagógusjelöltek részéről.

Az első állítás a tantárgy szeretetére vonatkozott és a következőképpen oszlottak meg az egyes válaszok százalékosan:

19. táblázat: Olyan diák felett, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Olyan diák felett, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz	Többynire nem igaz	Többynire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	3,9%	1,6%	31,3%	10,2%	53,1%
SKo100	9,4%	1,6%	27,3%	15,6%	46,1%
NyKo100	10,9%	2,3%	31,3%	3,9%	51,6%
NyKi60	4,7%	1,6%	30,5%	17,2%	46,1%
SKi60	0,8%	1,6%	21,1%	42,2%	34,4%

Mivel általánosságban az adatközlők több mint fele (a harmadik felelet esetében: kétharmada) vélte úgy, hogy képes következtetéseket levonni egy egyperces tantárgyi felelet alapján arra nézve, hogy a felelő mennyire szereti a nyelvtan tantárgyat, kijelenthető, hogy a nyelvi előítéletesség nagy mértékű volt erre vonatkozóan.

Amint látszik a táblázatból, az adatközlők a leginkább az ötödik (SKi60) felelőről feltételezték, hogy szereti a nyelvtan tárgyat. Szignifikánsan ($p < 0.001$), átlagban kb. 30%-kal nagyobb arányban, mint bármely másik tanulóról. A legkevésbé ugyanezt a harmadik

(NyKo100) tanulóról feltételezték a pedagógusok és pedagógusjelöltek: mindössze 5 fő (3,9%) gondolta teljesen igaznak az állítás, míg 14 fő (10,9%) ennek ellenkezőjéről volt meggyőződve. A másik három felelet többnyire hasonló megítélés alá esett.

Ebből ami a leginkább releváns, hogy standard nyelvváltozat és kidolgozott nyelvhasználat óriási mértékű pozitív nyelvi attitűdöt von maga után, míg nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat együttes jelenléte ennek fordítottját eredményezi. Ezzel párhuzamosan pedig az elhangzó releváns információk száma szinte semmit sem számít.

A második állítás a tantárgy értésére vonatkozott, az alábbi eloszlást mutatva az egyes válaszokat illetően:

20. táblázat: Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	8,6%	0,8%	46,1%	18,8%	25,8%
SKo100	9,4%	1,6%	48,4%	21,1%	19,5%
NyKo100	16,4%	2,3%	44,5%	8,6%	28,1%
NyKi60	4,7%	1,6%	50,8%	23,4%	19,5%
SKi60	4,7%	1,6%	25,8%	48,4%	19,5%

A fenti táblázat adatai alapján egyértelműen kijelenthetjük, hogy a nyelvi előítéletesség mértéke rendkívül nagy a magyar nyelvtan értésére vonatkozóan. Egyrészt a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek kb. háromnegyede minden egyes felelet esetében megítélte a felelőknek ezen tulajdonságát (hiába nem volt hozzá reális alapja). Másrészről az adatközlők ezen háromnegyede a legkedvezőbben (szignifikánsan jobban az összes többinél: $p < 0.005$) az ötödik (SKo60) felelőt értékelte. A tartalmi hiányosságok ellenére a pedagógusok és pedagógusjelöltek közel fele gondolta úgy, hogy ez a gyermek biztosan érti a magyar nyelvtant. Harmadrészt: a legkedvezőtlenebb megítélés alá ismét a harmadik (NyKo100) tanuló esett, szignifikánsan ($p < 0.001$) rosszabbnak vélték nála a nyelvtan tantárgy értését, mint bármelyik másik gyermeknél.

Hasonló nyelvi előítéletesség mutatkozott a tanuló gondolkodásával kapcsolatos állításával kapcsolatosan is, ahogy azt az erre vonatkozó táblázat adatai mutatják:

21. táblázat: A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	3,9%	1,6%	39,1%	32,0%	23,4%
SKo100	7,0%	0,8%	46,1%	26,6%	19,5%
NyKo100	15,6%	1,6%	45,3%	14,8%	22,7%
NyKi60	6,3%	0,8%	42,2%	30,5%	20,3%
SKi60	2,3%	0,8%	19,5%	58,6%	18,8%

A „nem tudom eldönteni” válaszok aránya nagyon alacsony mindegyik feleletnél, a pedagógusok és pedagógusjelöltek kevesebb, mint egyharmada választotta ezt az opciót az állítás kapcsán. Ismét az ötödik (SKi60) felelő az, akit a legjobbnak tartottak: sokkal jobb gondolkodásúnak az összes többinél (ez utóbbi különbség statisztikailag is szignifikáns: ($p < 0.005$)). És ismét a harmadik (NyKo100) felelő, aki a legrosszabb értékelést kapta az adatközlőktől: őt vélték a legkevésbé jó gondolkodásúnak. Átlagban kétszer kevesebben gondolták ezt az állítást teljes mértékben igaznak ennél a gyermeknél, mint bármelyik másikinál, illetve legalább kétszer többen egyáltalán nem igaznak, mint bármelyik másikinál.

Hasonló mintázat jelentkezett *A felelő az osztály legjobb tanulója* állítás értékelésénél is, azzal a lényegi különbséggel, hogy itt megközelítőleg kétszer annyian választották a „nem tudom eldönteni lehetőséget” az egyes feleleteknél, illetve az első (NyKi100) felelet kedvezőbb megítélést kapott:

22. táblázat: A felelő az osztály egyik legjobb tanulója állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	3,1%	1,6%	36,7%	19,5%	39,1%
SKo100	8,6%	1,6%	32,8%	11,7%	45,3%
NyKo100	21,9%	3,1%	22,7%	7,0%	45,3%
NyKi60	8,6%	0,8%	25,0%	15,6%	50,0%
SKi60	2,3%	0,0%	25,0%	42,2%	30,5%

Bár a nyelvi előítéletesség mértéke a „nem tudom eldönteni” válaszok mennyiségének növekedésével csökkent, a legjobb és legrosszabb megítélés ugyanarra a két felelőre vonatkozott, mint a korábbiakban, csak hogy jóval nagyobb különbséggel. Az adatközlők az ötödik (SKi60) tanulóról feltételezik a leginkább, 42,2%-ban, hogy egyértelműen az osztály egyik legjobbja. A harmadik (NyKo100) felelőt viszont a előbbinél 35,2%-kal kevesebben

gondolták az osztály legjobbjának, mindössze 9 fő (7%) ezen válaszadók száma (annak ellenére, hogy tartalmilag tökéletes volt a szóbeli produktuma, szemben az ötödik felelőjével). Ellenben azok, akik ennek az ellenkezőjéről (l. „egyáltalán nem igaz” válaszok arányát) voltak teljes mértékben meggyőződve, háromszor annyian voltak a mintában.

Valamelyest az is látszik, hogy a korlátozott nyelvhasználat dominánsabb szereppel bír, hiszen a standard második (SKo100) felelet a nyelvjárási feleletekkel vagy nagyjából azonos (vö. NyKi60) vagy rosszabb (vö. NyKi100) megítélés alá esett (kivétel persze a harmadik). Ugyanezt támasztja alá a legelső (NYKi100) felelet második legjobb megítélése is, ami szignifikánsan ($p=0.05$) kedvezőbb a másodikénál.

A tanuló magaviseletére vonatkozó állítás értékelésénél szinte pontosan az előbbi arányok és jellegzetességek ismétlődtek meg, csupán annyi eltéréssel, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok száma magasabb volt:

23. táblázat: A felelő jó magaviseletű diák állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő jó magaviseletű gyerek.	Egyáltalán nem igaz	Többynire nem igaz	Többynire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	3,1%	0,0%	26,6%	15,6%	54,7%
SKo100	2,3%	0,8%	28,9%	10,9%	57,0%
NyKo100	3,9%	1,6%	27,3%	8,6%	58,6%
NyKi60	4,7%	0,0%	17,2%	15,6%	62,5%
SKi60	0,0%	0,0%	20,3%	33,6%	46,1%

A fenti táblázat adatainak értelmében a nyelvi előítéletesség ennél a kijelentésnél volt a legalacsonyabb az összes állítás közül, amennyiben a „nem tudom eldönteni” válaszok arányát vesszük alapul. Az adatközlők kb. 50-60%-a választotta ezt a lehetőséget mindegyik feleletnél. Azonban azok a pedagógusok és -jelöltek, akik nem így tettek, újra az ötödik (SKi60) tanulóról feltételezték a leginkább, a többi felelethez képest szignifikáns mértékben ($p<0.001$), hogy a magaviselete (is) kimondottan jó, a két korlátozott nyelvhasználatú tanulóról (SKo100 és NyKo100) pedig a legkevésbé (a kettő között nem volt szignifikáns az eltérés).

Vagyis a pedagógusok és -jelöltek inkább a korlátozott nyelvhasználatához társítanak – nyelvi alapon – negatív előítéleteket a magaviseletre vonatkozóan. Mindazonáltal a nyelvjárás is hátrányt jelent ilyen szempontból, hiszen az első felelet (NyKi100) a kidolgozott nyelvhasználat (és hibátlan tartalmisága) ellenére kedvezőtlenebb megítélés alá esett, mint az ötödik, ami nemcsak kidolgozott, hanem standard is.

Az utolsó állításnál a felelő szorgalmát a következőképpen ítélték meg az adatközlők:

24. táblázat: A felelő szorgalmas diák állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő szorgalmas diák.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	0,0%	42,2%	36,7%	21,1%
SKo100	2,3%	1,6%	47,7%	18,8%	29,7%
NyKo100	7,8%	0,8%	44,5%	12,5%	34,4%
NyKi60	5,5%	0,0%	33,6%	22,7%	38,3%
SKi60	1,6%	0,0%	23,4%	47,7%	27,3%

Az összesített százalékarányok újból erős nyelvi előítéletességre utalnak, ugyanis az adatközlők értékelésében a „nem tudom eldönteni” válaszok száma alacsony volt: az adatközlők 60-70% úgy vélte, hogy képes eldönteni egy rövid hangfelvétel alapján, hogy mennyire szorgalmas az adott diák. A pedagógusok és pedagógusjelöltek leginkább az első (NyKi100) és utolsó (SKi60) felelőkről gondolták, hogy kifejezetten szorgalmas, szignifikánsan nagyobb arányban, mint a többiekéről ($p < 0.05$). A másik három tanuló egymáshoz viszonyítva hasonló értékelést kapott.

Tehát a felelő szorgalmával kapcsolatos nyelvi alapú előítéleteiket nem különíthetjük el a nyelvváltozat vagy nyelvhasználat alapján. Ám magával a nyelvi előítéletességgel kapcsolatosan ismét megállapítható, hogy az értékelésben a kétszeres nyelvi előny/hátrány felülírja a tárgyi tudás mértékének arányát, még egy olyan tulajdonság esetében is, mint amilyen a szorgalom.

Összességében tehát kijelenthetjük, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek nagyobbik része erőteljes negatív nyelvi előítélettel rendelkezik, mind a nyelvhasználatra, mind a nyelvváltozatra vonatkozólag. Ezt egyrészt abból állapíthatjuk meg, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok aránya nagyon alacsony volt (hogy ez hogyan oszlott meg az egyes változók mentén, hosszadalmas és felesleges lenne bemutatni, mivel a különféle változókhoz tartozó csoportok között szignifikáns különbség csak elvétve volt, az is egy-egy állításon belül, csupán egy-egy feleletre vonatkozóan). Másrészt az előbbi megállapítást az is alátámasztja, hogy nem volt olyan tulajdonság, személyiségjegyzet, aminél az adatközlők nem a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákokat ítélték meg a legkedvezőbb módon. Ahogy olyan állítás sem volt, ahol a nyelvjárásban beszélő és korlátozott nyelvhasználattal rendelkező tanuló megítélése kedvezőnek mondható, hiszen minden tulajdonságára nézve a legrosszabb megítélést kapta az összes diák közül.

5.2.4. A szlovákiai kutatás eredményeinek és tanulságainak összegzése

A 2017-2018-as nagymintás mérés szlovákiai változatában 128 pedagógus és pedagógusjelölt vett részt. A kapott adatok itt is azt bizonyítják, hogy – a magyarországi mintánál nagyobb mértékben – erőteljesen jelen van a nyelvi alapú diszkrimináció, ehhez pedig jelentős nyelvi előítéletesség is társul.

A feleletekre adott osztályzatok azt mutatják, hogy a tanuló értékelésénél nem az adott felelet tartalma, a számonkért tárgyi tudás a meghatározó, hanem sokkal inkább az a nyelvváltozat és nyelvhasználat, amivel a gyermek rendelkezik. Hátrány jelent, ha a nyelvhasználat nem kidolgozott, ahogy az is, ha a nyelvváltozata nem standard, ha pedig mind a kettő fennáll, akkor a legnagyobb a hátránya. Ugyanennek a fordítottja is igaz: ha a gyermek nyelvhasználatát kidolgozott vagy a nyelvváltozata a standard, előnybe kerül, mindkettő esetén különösen nagy mértékben.

Az indoklások ezt tovább erősítik, mivel azokból kirajzolódik, hogy egyfelől a feleltetés nem alkalmas az objektív pedagógiai mérésre és értékelésre, másfelől markánsan nyelvi befolyásoltságú. A nyelvi előítéletesség, a negatív nyelvi attitűd a nyelvjárási és a korlátozott nyelvhasználat irányába minden szempontból megmutatkozik, az információk észlelésétől kezdve egészen a tanuló értési-értelmezési képességéig.

Az sem elhanyagolható tény, hogy nem volt olyan tanulóra vonatkozó állítás, aminél a gyakorló és majdani magyartanárok ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználatban történő felelést ítélték volna meg a legkedvezőbben. Minden tulajdonság szempontjából – a tantárgy szeretetétől a tanuló szorgalmáig – ez eredményezte a legjobb értékelést, míg a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat a legrosszabbat. Mindezt úgy, hogy volt lehetőség a „nem tudom eldönteni” opciót választani, amivel átlagosan háromból csupán egy, de legjobb esetben is csak minden második adatközlő élt.

5.3. A romániai mérés

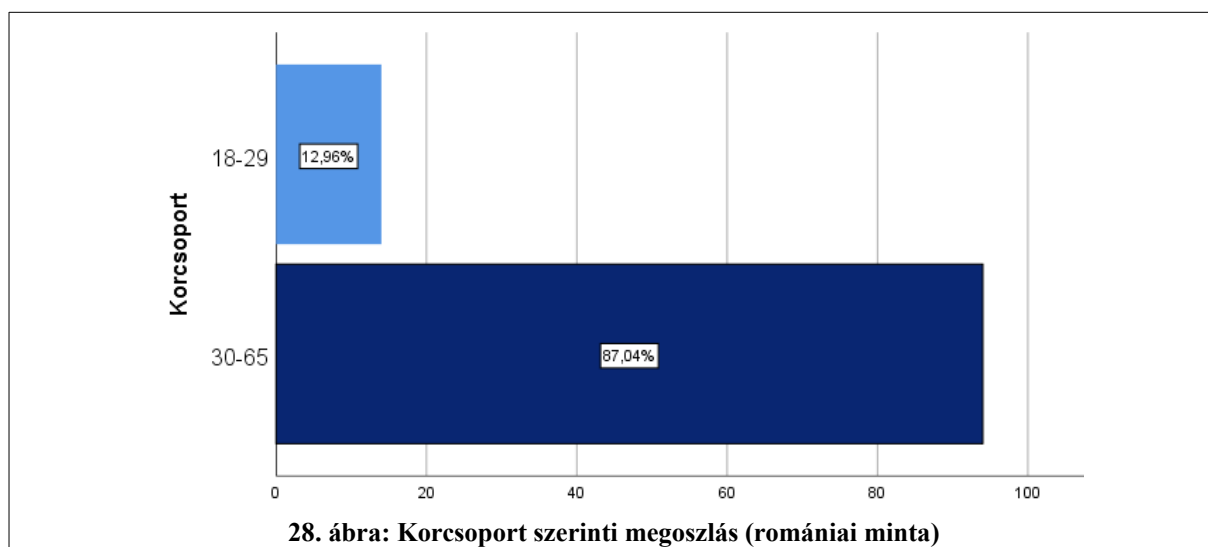
A magyarországi és a szlovákiai minta mellett romániai magyartanárokkal, tanítókkal is készült felmérés. Ebben összesen 108 gyakorló pedagógus vett részt, pedagógusjelöltek azonban nem, mivel a mérés egy gyakorló pedagógusoknak szóló továbbképzés(sorozat) keretein belül zajlott 2017 októberébe és novembere között. További pedagógusokat vagy pedagógusjelölteket nem igazán sikerült bevonni, mivel a megkeresett címzettek nem reagáltak vagy nem tudták nagyobb célközönséghez eljuttatni a kérést. Az online változatát csupán néhányan, a teljes minta kb. 5-10% töltötte ki.

5.3.1. Minta

A 2017-2018-as nagymintás mérés romániai részmintájában 108 gyakorló magyartanár (n=108) szerepelt, akik az előbb említett továbbképzés keretein belül töltötték ki az online kérdőív romániai környezetre adaptált és papír alapú változatát. Ennek megfelelően a háttérkérdőívben ugyanazok a szociológiai változók szerepeltek, mint az előző két minta esetében, csupán a területi adatok és az iskolatípusok változtak.

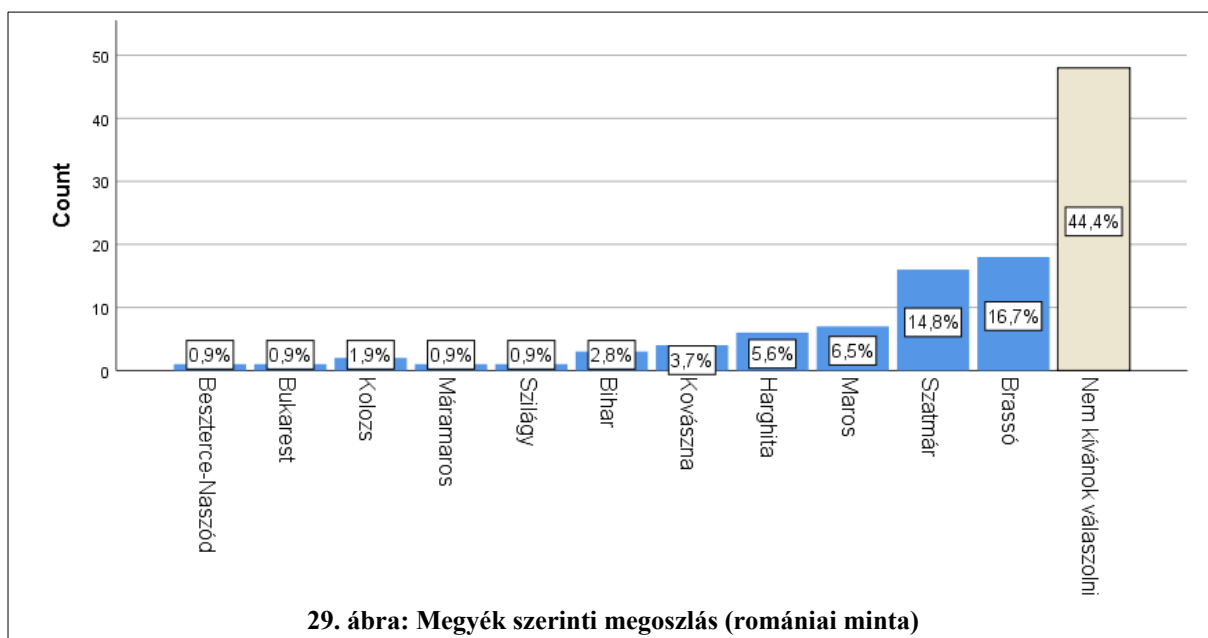
A nemek szempontjából teljesen homogén volt a minta összetétele, csupán nők szerepeltek az adatközlők között. Ez nyilvánvalóan nem véletlen: a romániai minta összetétele az előző két mintához hasonlóan a pedagóguspálya elnőiesedésére (legalábbis a magyartanárok vonatkozásában) utal.

A háttérkérdőívben szereplő következő változó a korcsoport volt, ami szintén többé-kevésbé homogén összetételről árulkodik és a keresztábra-elemzés eredményei alapján egybeesett a pedagóguscsoportok szerinti kategóriákkal:



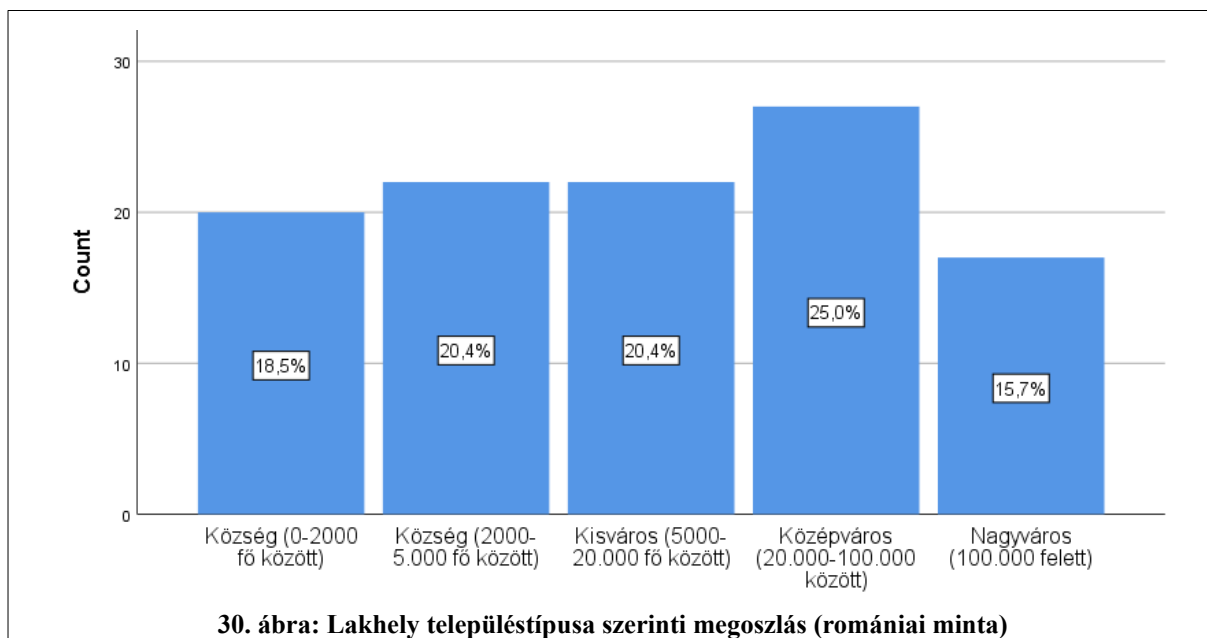
Amint az az oszlopdiagramokból látszik, a 18-29 év közötti (kezdő pedagógusok) csoportból nagyon kevesen, mindössze 14-en szerepeltek a mintában, ellenben a 30 és 65 év közötti korosztály (tapasztalt pedagógusok) aránya magas volt: 87%, ami 94 főt jelöl (65 év feletti adatközlő nem volt).

A három, területi adatokra vonatkozó változó közül az egyik szintén kimaradt a későbbi statisztikai elemzések köréből, mivel többen jelezték, hogy nem kívánják megadni a megyéjüket, így a megyére vonatkozó változó nagyobbik része statisztikai értelemben vett hiányzó adatnak minősült, ahogy ez alább látszik:



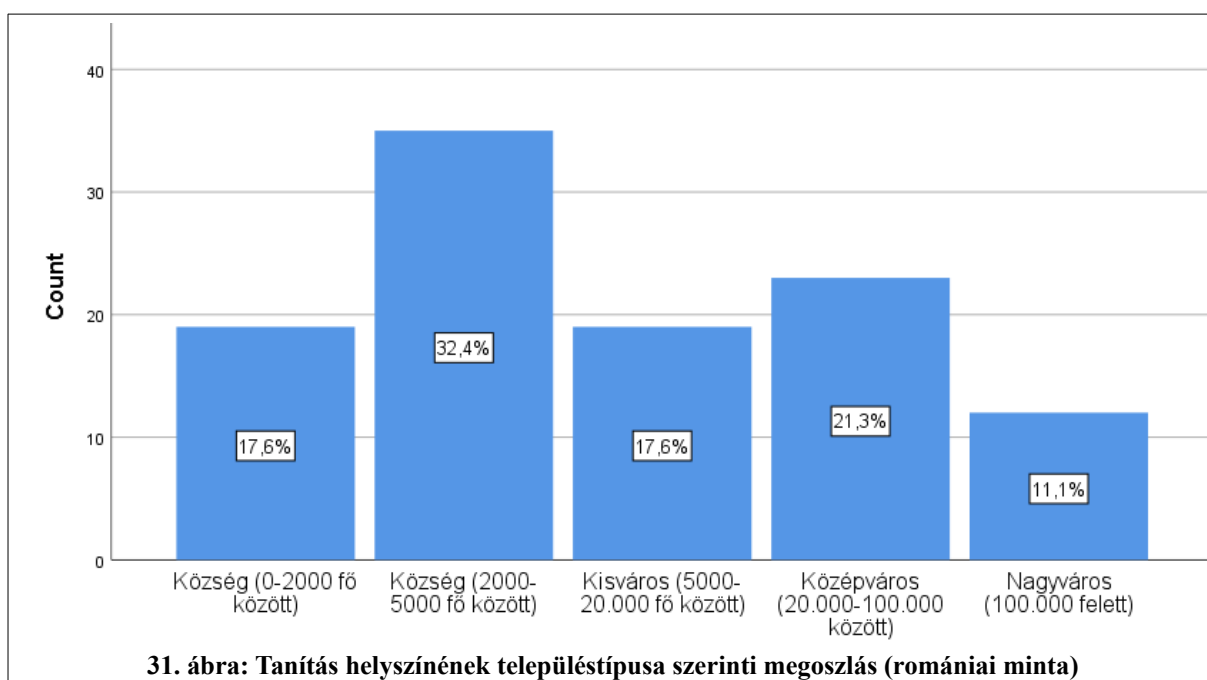
A teljes minta közel felénél (48 adatközlő) nem ismerjük a megyét, a maradék adatközlő többsége pedig Brassó és Szatmár megyéből származik. A többi megyét csak néhányan jelölték meg, több megye ezek közül csupán egyetlen személyt takar.

A lakhely településtípusára vonatkozó adatok az előzőekhez képest jóval kiegyenlítettebb eloszlást mutattak, habár itt is volt egy olyan kategória (a főváros), amibe egyetlen személy tartozott. Ez utóbbi adatközlőt áthelyeztem a nagyváros kategóriába, így alakult ki az alábbi megoszlás a lakhely településtípusa változón belül:



A legtöbb mintában szereplő romániai magyartanár középvárosban lakik, összesen egynegyedük (27 fő) jelölte meg ezt a lehetőséget a lakhelye településtípusaként. 22-22 személy kisvárosban és nagyközségben él, 20 fő községben és 17-en nagyvárosban. Vagyis többnyire kiegyenlített az egyes csoportok aránya.

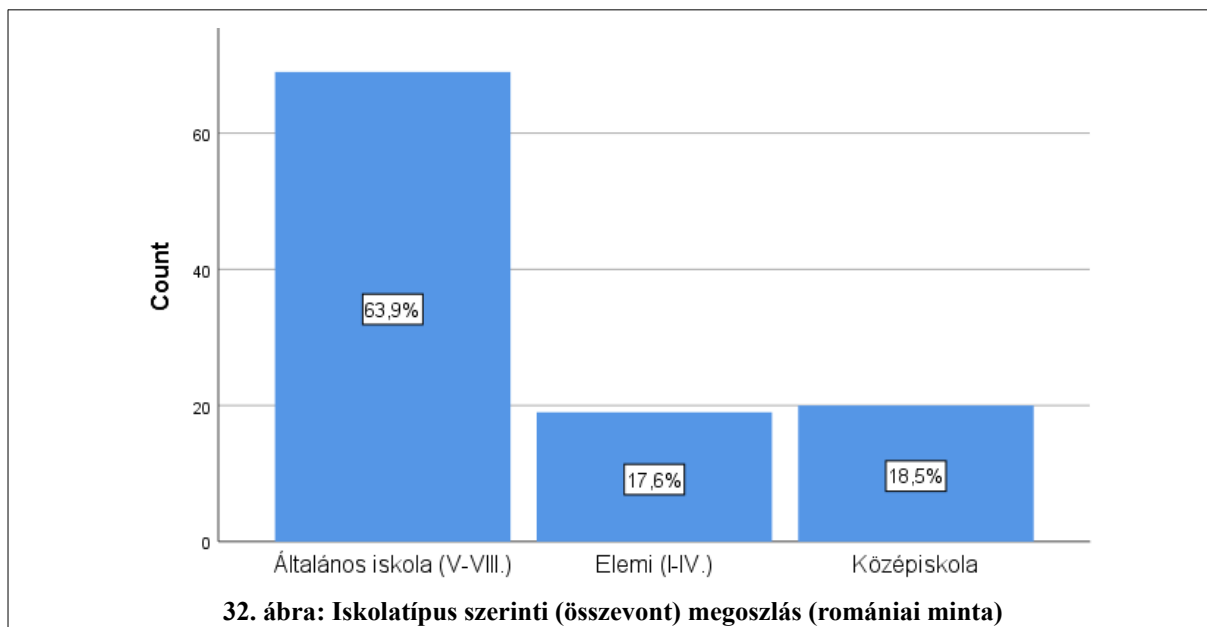
A tanítás helyszínének településtípusa kissé más arányt mutatott, amit a következő diagram szemléltet:



Ahogy az a fenti ábrából látszik, a tanítás helyszínéneként már jóval kevesebben adtak meg kis-, közép-, vagy nagyvárost, ezzel arányosan jóval (12%) többen jelölték a nagyközségek

válaszlehetőséget, vagyis habár sokan élnek városokban, többen közülük községekben tanítanak.

Az utolsó változó, az iskola típusára vonatkozott, ami a romániai közoktatási rendszernek megfelelő kategóriákból (pl. elemi iskola) tevődött össze (vö. Kádár 2016: 10–12). Itt ismét némi módosítást kellett eszközölni az egyes kategóriák alacsony százalékaránya miatt, így a szakiskola, középiskola és gimnázium összevontan kerül közlésre, ahogy ez az alábbi diagramból látszik:



A magyarországi általános iskola alsó tagozatának megfeleltethető elemi (I-IV.) iskolában a romániai mintában szereplő pedagógusok 17,6% tanít, azaz 19 fő. Ennél eggyel többen, a minta 18,5% valamelyik középiskolatípusban tevékenykedik. A legtöbb adatközlő általános iskola felső tagozatán tanító tanár: 69 adatközlő adta ezt a választ, ami a minta 63,9%-át teszi ki.

5.3.2. Osztályzatok

A romániai közoktatásban használt érdemjeggyel történő osztályozási gyakorlatban lényegi különbség van a magyarországihoz és szlovákiaihoz képest: a skála, melyet használnak nem ötfokozatú, hanem tízfokozatú. A legmagasabb érték azonos a legjobb osztályzattal, vagyis a tízes feleltethető meg a magyarországi ötösnek. Ennek megfelelően a legalacsonyabb érték a legrosszabb jegy, tehát a romániai egyes ugyanazt jelöli, mint a magyarországi, azonban rendkívül lényeges eltérés, hogy a romániai osztályozásnál az ötnél kisebb jegy még mindig az elégtelen minősítésbe tartozik.

Ha a két osztályozási rendszer nagyjából az alábbi módon feleltethető meg egymásnak:

25. táblázat: Érdemjegyek a magyarországi és a romániai osztályozási rendszerben

Magyarországi érdemjegy	Romániai érdemjegy
5 (kiváló)	8,64 – 10
4 (jó)	7,31 – 8,63
3 (közepes)	5,97 – 7,30
2 (elégséges)	5 – 5,96
1 (elégtelen)	5 >

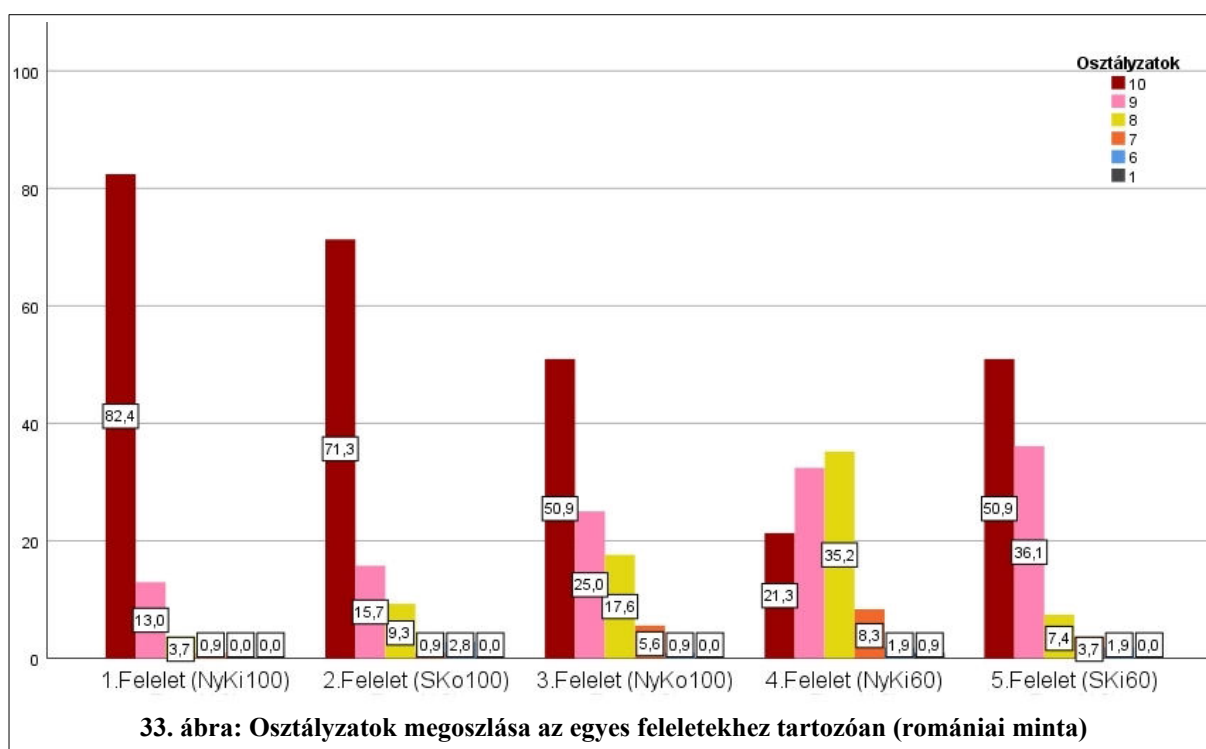
Az egyes feleletekre adott osztályzatok átlagai ennek tükrében a következőképp alakult a romániai részmintánál:

26. Táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai Romániában (n=108)

Felelet	Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége (tartalom)	Osztályzatok átlaga
1.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Teljes (100%)	9.77
2.	Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	9.52
3.	Nyelvjárás	Korlátozott	Teljes (100%)	9.19
4.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Hiányos (60%)	8.56
5.	Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	9.31

A különböző feleletekre adott osztályzatok átlagaiból kevésbé érzékelhető a különbség mértéke, mint az egyes feleletekre lebontott összes osztályzatból. Csupán az válik egyértelművé, hogy mely feleletek értékelése között mutatkozik jelentős különbség az átlagok tekintetében és melyek között kevésbé. Viszont, ha megnézzük az egyes osztályzatok

feleletenkénti megoszlását külön-külön, akkor jóval árnyaltabb képet kapunk a témát illetően:



Az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlása először is azt mutatja, hogy a legjobb érdemjegyet adó pedagógusok száma folyamatosan csökken, ám az utolsó felelet esetében ismét növekszik. Ez ugyanaz a jelenség, ami már a magyarországi és szlovákiai mintánál is megfigyelhető volt: a két független változó, a nyelvhasználat és a nyelvváltozat mentén létrejövő nyelvi alapú diszkrimináció felülírja a tartalmi szempontot, vagy legalábbis jóval nagyobb súllyal esik a latba annál. Ugyanis, ha a tartalmi tudás legalább akkora szereppel bírna az értékelésben, mint az előbbi két változó, akkor az első három és az utolsó két felelet között nem lehetne ilyen nagy mértékű az eltérés az osztályzatok szempontjából; akkor közel azonosan értékelték volna a magyar tanító pedagógusok ezeket.

A statisztikai elemzések alapján a nullhipotézis elvethető ($p < 0.001$; Wilk's $\Lambda = 0.002$; $N^2 = 0.991$), az egyes feleletek megítélése között pedig szignifikáns a különbség, két esetet leszámítva: az ötödik felelet (SKi60) értékelése szignifikánsan nem tér el a második (SKo100), illetve a harmadik (NyKo100) felelet értékelésétől ($p = 0.098$; MD = -0.213 illetve $p = 0.336$; MD = 0.111), az összes többi viszont igen.

Mindez azt jelenti, hogy a romániai mintában szintén kimutatható a nyelvi alapú diszkrimináció, a tartalmilag azonos (tehát teljes és hiányos) feleleteket egymással összehasonlítva, illetve a tartalmi szempontból különböző feleletek összevetve egyaránt. Ez leginkább a nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatú felelet (NyKo100) helyzetéből, a többi

felelettel való összehasonlításból látszik: a tartalmilag ezzel ekvivalens feleletek (NyKi100 és SKo100) sokkal jobb értékelést kaptak, míg az utolsó (SKi60), tartalmilag gyengébb felelet nagyjából azonosat (sőt még valamivel jobbat is).

Ha a fentieket az egyes feleletekre lebontva és az összes érdemjegyre értelmezzük, akkor a mintában az első (NYKi100) felelet volt az, amelyet a legtöbben értékelték maximális érdemjeggyel. Az adatközlők 17,6%-a, tehát 19 magyartanár gondolta úgy, hogy a tanuló nem érdemli meg a legjobb minősítést, közülük 14 adatközlő (13%) kilencesre, 4 adatközlő (3,7%) nyolcasra, míg egyetlen személy (0,9%) csak hetesre értékelte a diákot. Ez azt jelenti, hogy 19 pedagógus nem objektívan értékelte a tanuló (tartalmilag hibátlan) feleletét, amihez minden kétséget kizáróan nagyban hozzájárult, hogy a a gyermek nyelvjárásban beszélt.

A második (SKo100) feleletnél a kevésbé kedvező értékelések aránya már jóval magasabb, ugyanis itt 28,7%, azaz 31 pedagógus adott egy jeggyel rosszabbat, mint amit a diák tárgyi tudása valójában ért. Ebből 17 fő (15,7%) kilences, 10 fő (9,3%) nyolcas, egy (0,9%) hetes és 3 személy (2,8%) csupán hatos érdemjegyre osztályozta a tanuló szóbeli produktumát. A felelőt a magyartanárok 71,3% (77 személy) ítélte meg objektívan, az előbb részletezett 28,7% viszont nem.

A tárgyi tudás szempontjából tökéletes feleletek közül ismét (akárcsak a magyarországi és szlovákiai mintánál) a harmadik (NyKo100) felelet esett a legkedvezőtlenebb megítélés alá. A vizsgált romániai magyartanárok majdnem fele (49,1%), azaz 53 adatközlő értékelte tízesnél rosszabb jeggyel a tanulót, hiába tartalmazott a felelete minden tudáselemet. Ezen 53 pedagógusból 27 (25%) kilencesre, 19 (17,6%) nyolcasra, 6 (5,6%) hetesre osztályozta, míg egy (0,9%) hatosra osztályozta a tanulót. Tehát a nyelvi diszkrimináció romániai mintában is akkor jelent meg a legmarkánsabban a teljes (100% információtartalmú) feleleteknél, amikor a tanuló nyelvi hátránya kettős (nyelvhasználati és nyelvváltozati) volt.

Ha összegezzük az előbbi három felelet tanulságait, akkor azt mondhatjuk, hogy az első feleletnél 17,6%, a másodiknál 28,7%, míg a harmadiknál 49,1% azon magyartanárok és tanárjelöltek aránya, akik nyelvi alapon negatívan különböztették meg a tanulókat⁴².

A romániai magyar pedagógusok az összes felelet közül a negyedik (NyKi60%) feleletre adták a legrosszabb érdemjegyeket. A hiányzó releváns tartalmi elemektől függetlenül 23 adatközlő (21,3%) ezt a felelet is tízesre értékelte, 35 (32,4%) pedig kilencesre. További 38 magyartanár (35,2%) nyolcas érdemjegyet adott, 9 adatközlő (8,3%) hetest, 2 (1,9%) hatost,

42 Még ha a legjobb két jegyet, azaz a 10-est és 9-est összevonjunk (megfeleltetve a magyarországi jelesnek), akkor is 5%, 13% és 24% ezen magyartanárok aránya a feleletek sorrendjében.

valamint volt egy olyan pedagógus (0,9%) is, aki a lehető legrosszabb, egyes osztályzatra értékelte a tanulót (ez volt az egyetlen ilyen eset az egész mintában).

A másik hiányos felelet (SKi60%) megítélése közel sem volt ennyire kedvezőtlen, olyannyira, hogy a tartalmilag teljes feleletekkel összevetve is egészen kedvezőnek minősül. A feleletre pontosan ugyanannyian adtak (55 adatközlő – 50,9%) tízest, mint a harmadik (NYKo100) tanuló esetében, ellenben jóval többen (19 fő – 36,1%) értékelték kilencesre, de sokkal kevesebben (8 fő – 7,4%) nyolcasra. Hetes érdemjegyre 4 adatközlő (3,7%), hatosra pedig kettő (1,9%) osztályozta a diákot.

Az előbbi felelet értékelése statisztikailag nem mutat szignifikáns eltérést a második ($p=0.098$; $MD=0.213$) és harmadik ($p=0.336$; $MD=-0.111$) felelettel összevetve, tehát a tanuló képes volt elfedni a tartalmi hiányosságait pusztán nyelvi eszközökkel. Ha viszont a másik két diák (SKo100 és NyKo100) szemszögéből nézzük, akkor ez azt jelenti, hogy tanuló hiába tudott mindent az elsajátítandó tudáselemek közül, a nyelvváltozatának, de sokkal inkább a nyelvhasználatának köszönhetően ugyanúgy értékelték, mint azt a gyermeket, aki kevesebbet tudott. Ezekben az esetekben egyértelmű a nyelvi alapú diszkrimináció jelenléte.

Ugyanez áll azokban az esetekben is, amikor két azonos információtartalmú felelet között szignifikáns eltérés mutatkozott, vagyis az első (NYKi100) feleletet összevetve a másodikkal ($MD=0.250^*$ $p<0.05$) vagy a harmadikkal ($MD=0.574^*$ $p<0.05$), avagy ez utóbbi kettőt összehasonlítva ($MD=0.324^*$ $p<0.05$). Ha pedig a két hiányos feleletet vetjük össze, ugyancsak jelentős eltérést jegyezhetünk föl: az ötödik (SKi60) sokkal kedvezőbb értékelést kapott ($MD=741^*$ $p<0.05$), mint a negyedik (NyKi60), hiába tartalmaztak ugyanannyi lényegi információt a tananyagból.

Összegezve: teljes feleletek közül az első esetében 17,6%, a másodiknál 28,7%, míg a harmadiknál 49,1% a magyartanárok közül az, aki legalább egy érdemjeggyel rosszabbat adott a tanulónak, mint amit a tudása szerint érdemelt volna. A hiányos feleletek esetében szintén fennállt a nyelvi megkülönböztetés, ám a másik véglet, az előnyös megkülönböztetés: a negyedik feleletet 21,3%-a, az utolsó feleletet 50,9%-a a pedagógusoknak minimum egy jeggyel jobbra értékelte, mint amit azok tartalma indokolt volna.

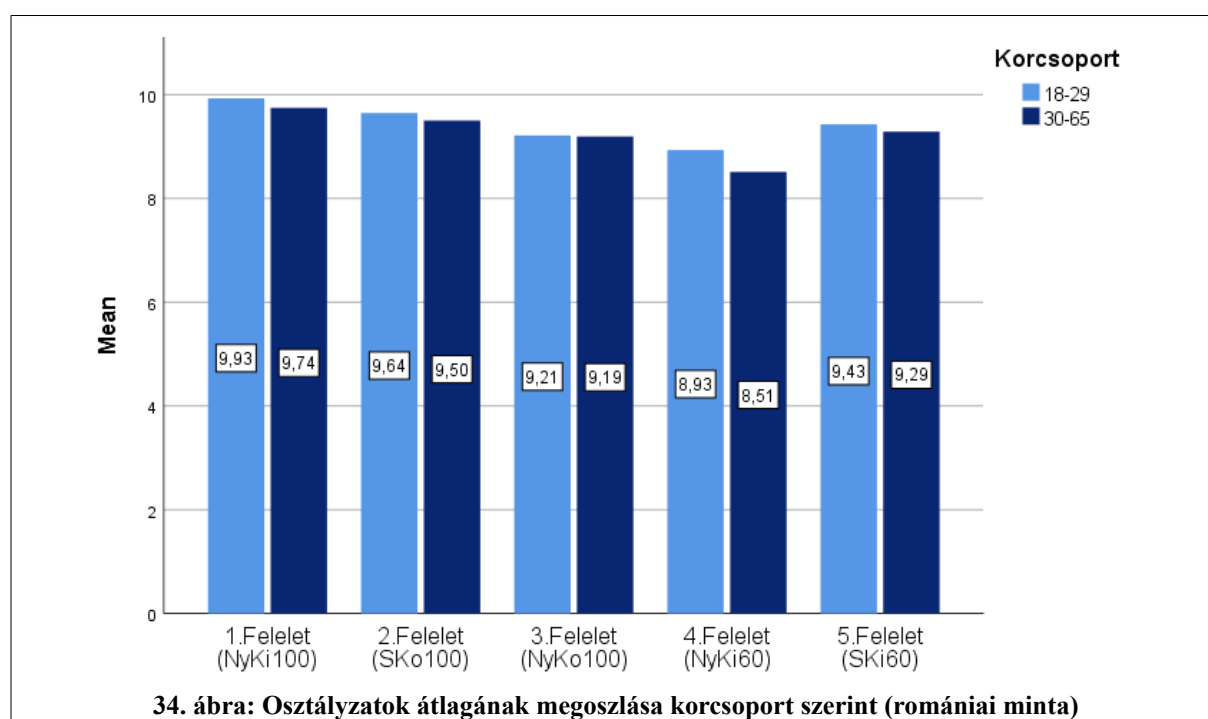
Azt a gyermeket, aki mindent megtanul, azonban nyelvjárásban vagy korlátozott nyelvhasználattal beszél a magyar szakos tanárok és tanítók egy jelentős része hátrányos különbözteti meg, ami az osztályzatokban egyértelműen visszatükröződik. Különösen, ha az említett két nyelvi hátránytípus együttesen van jelen: ilyenkor ugyanis a tanuló a tartalmilag

tökéletes feleletére rosszabb jegyet kap, mint ami indokolt lenne. Ellenben ugyanezen pedagógusok azt a tanulót, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal beszél (tehát az, aki nyelvileg előnyt élvez), előnyösebb helyzetbe hozzák, ugyanis a tananyagbeli tudásának szintjéhez képest jóval kedvezőbb osztályzattal értékelik.

5.3.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében

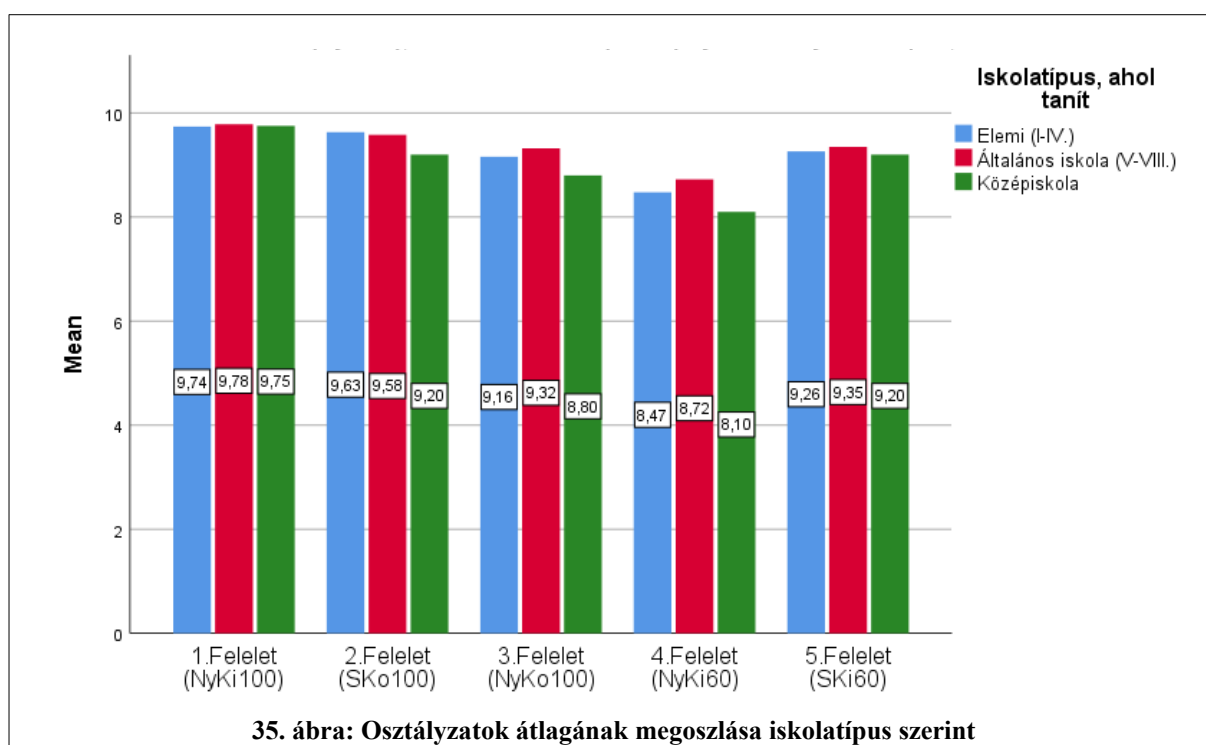
A korábbiakban ismertetett homogén mintaösszetétel miatt csupán néhány függő változó mentén volt lehetséges (vagy érdemes) vizsgálatokat végezni. Ezek a következők voltak: a lakhely településtípusa, a tanítás helyszínének településtípusa, a korosztály (bár ez fenntartásokkal kezelendő a 18-29 év közötti korcsoport alacsony száma miatt), valamint az iskola típusa, amelyben tanít.

A felsorolt változók mentén nem jelentkezett statisztikailag szignifikáns különbség, azonban két változó tekintetében megfigyelhetőek eltérések a kategóriák között. Az egyik ezek közül a korcsoportra vonatkozik, amit az alábbi ábra szemléltet:



Amint az látszik, a 30 és 65 év közötti magyartanárok mindegyik feleletet valamivel kedvezőtlenebbül ítélték meg, mint a fiatalabb kollégáik. Ez a különbség azonban egyik esetben sem olyan magas, hogy statisztikailag jelentősnek nyilváníthassuk, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a fiatalabb korosztályból csupán 14 személy szerepelt a mintában. A másik eltérés az iskolatípus változó mentén mutatkozott, ám ez sem tekinthető

összességében szignifikánsnak:



A fenti ábra azt mutatja, hogy az általános iskola alsó (elemi I-IV.) és felső tagozatán tanító pedagógusok nagyjából hasonlóan értékelték az összes feleletet (kivéve: negyedik), míg a középiskola tanárok náluk jóval kedvezőtlenebbül. Ez a különbség a harmadik felelet esetében szignifikáns ($p < 0.01$; $df = 2$), a többi feleletnél viszont nem (annak ellenére, hogy egyértelműen látszik).

A korábbi két mintában, a szlovákiai és magyarországi egyaránt a felső és alsó tagozatos pedagógusok értékelésében jelentkezett hasonló különbség: ott a felső tagozaton tanítók voltak a szigorúbbak. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a romániai mintában az alsó tagozatos tanítók és középiskolai tanárok aránya alacsony volt: az adatközlők 64%-át az általános iskola (V-VIII.) csoport tette ki.

5.3.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása

A romániai mintában az osztályzatok indoklása hasonló gyakorisággal fordult elő, mint a szlovákiai minta esetében. Az egyes feleletekre adott osztályzatát átlagosan kb. 45-50 magyartanár indokolta is, ami arányait tekintve nagyjából azonos a korábban bemutatott két mintában tapasztalttal.

A szöveges indoklások elemzésénél a korábban használt négy szempontot (1. felelet információtartalmával 2. felelet kivitelezésével és felépítésével; 3. a tananyag megértésével; 4. a pedagógus nyelvi attitűdjével) vettem alapul a romániai mintánál is. Ugyanúgy mint a korábbiakban, fontos megemlíteni, hogy a feleletek ekvivalensek voltak felépítésüket, szerkesztésüket tekintve, viszont a nyelvváltozatukban, nyelvhasználatukban és a tartalmazott releváns információkban (utolsó kettő hiányos volt) nem.

Az első (NyKi100) feleletnél összesen 62 válaszadó indokolta az osztályzatát. A szöveges indoklások nagy része az információtartalom mentén tematizálódott, egy kivételtől eltekintve (*„Némi pontosítást igényelt volna a felelet.”*) minden esetben a felelet tartalmi hibátlanságát emelve ki (pl. *„minden lényeges információt elmondott, példákkal alátámasztva”* vagy *„minden megtanulandó tudáselemet felsorolt”*).

Az értés vagy magolás csak néhány adatközlőnél került elő, különféle álláspontokat képviselve. Egyesek úgy gondolták, hogy a gyermek magolt és az anyagot nem érti valójában (*„nem igazán érti, amit meg kellett tanulnia”* és *„érezni lehetett, hogy inkább csak bemagolta de valójában alkalmazni nem igazán tudná az ilyen felszínes tudást”*), ugyanennyien ennek ellenkezőjéről voltak meggyőződve (*„Az ötödikes tanuló nagyon is jól érti a tananyagot.”* és *„példát is mondott, érti a mondottakat”*), míg volt, aki nem foglalt állást a kérdésben, csak megemlítette (*„nem tudom eldönteni, h az adott anyagot érti, vagy csak bemagolta.”*).

A korábban elemzett két mintához képest már itt, az első felelet kapcsán is megjelent több nyelvi attitűddel kapcsolatos indoklás. Ezek közül kettő a suksükölést jegyzi meg mint az osztályzata indoklását (*„suk-sük”* és *„süksükölt, de ezért nem vonok le pontot”*), míg a többi csupán általánosít (*„Nyelvtanilag helytelen szavakat is használt.”* és *„Nyelvhelyességi hibák miatt vontam le pontokat.”*).

A második feleletre adott osztályzatát (SKo100) 48 romániai magyartanár indokolta. Ismét megjelent az információtartalom mint hivatkozási alap, ám itt valamivel többen utaltak (alaptalanul) tartalmi hiányosságokra a felelet kapcsán (pl. *„Fogalmi bizonytalanság.”*; *„Nem volt pontos a meghatározásoknál”*; *„Nem volt tökéletes, a közép- és felsőfok jeleinek az*

elmagyarázása.”). Mindazonáltal a legtöbben az információtartalom teljességét jegyezték meg (pl. *„Hibátlanul elmondta a melléknévről szóló információt”* vagy *„Tárgyi tudása hiánytalan”*).

A megértés mint szempont szintén ismételten előkerült, ám itt egyértelműen – egy kivételtől eltekintve (*„A feleletről érződik, hogy bemagolta az anyagot”*) – úgy vélték az adatközlők, hogy a gyermek nagyon is érti a tananyagot (pl. *„Nem egy bemagolt szöveget, szabályt mondott el.”*; *„Tisztán, bátran, érthetően mondta el a definíciót. Pontosan, azzal a magabiztossággal, amely az értő tanulóé”*; *„Megtanulta, érti az elhangzott anyagot”*).

A fenti jelenség már a magyarországi és szlovákiai mintánál is jelentkezett: ugyanerről a tanulóról (SKo100) gondolták inkább, hogy megértette a tanultakat. Ezek (továbbá a feleletre vonatkozó 3. állítás eredményei) alapján a megértés megítélésének szempontjából a nyelvjárás jelenti az elsődleges hátrányforrást a tanulók számára.

A harmadik (NyKo100) felelet osztályzataival kapcsolatosan érkezett a legkevesebb indoklás, összesen 38 darab. Ezek többségében ismét a tartalommal kapcsolatosak voltak, ám ezúttal igencsak disszonáns módon.: nagyjából fele-fele arányban oszlottak meg, akik objektívan értékelték, azaz tartalmilag rendben találták a felelet (pl. *„Minden lényeges információ benne volt.”* vagy *„A tanuló minden információt elmondott, sőt példákkal is alátámasztotta.”*) és akik szubjektívan értékelték, azaz valótlán tartalmi hiányosságokat érzékeltek a feleletben (pl. *„kimaradtak szempontok”*; *„Reprodukál, de pontatlan.”* *„példák hiánya”*).

Az indoklást is író pedagógusok közül néhányaknál került elő a megértés mint szempont, elsődlegesen azt feltételezve a tanulóról, hogy nem értette, amiről beszélt (pl. *„nem vagyok meggyőződve, hogy érti is, amit mond..”*; *„valahogy megtanulta, de nem igazán érti”*; *„Érződik a magolás”*).

Végül többen ezúttal a felelet – elsősorban nyelvi értelemben vett – kivitelezését említették indoklásként, gyakran a korlátozott nyelvhasználati jegyeket beazonosítva (pl. *„Nehezen érthető beszéde van.”*; *„a mondatait nem tudta kibővíteni”*; *„Nehézkesen fejezte ki magát”*; *„a lényeges információk nem úgy hangzanak el, hogy érthetőek legyenek”*), máskor a tanuló bizonytalanságára hivatkozva (pl. *„több helyen bizonytalan volt”*; *„Példával alátámasztja, de nagyon bizonytalan”*). Emellett két adatközlő volt, akinek a megjegyzése a nyelvjárásra vonatkozott (*„Bár erős nyelvjárási ejtésben beszél, pontosan elmondja a definíciót”* és *„suk-sük, úgy tűnik, nem igazán érti”*).

A negyedik (NyKi60) feleletre adott osztályzatát 53 adatközlő indokolta, leginkább a hiányzó információk meglétét kiemelve. Ez vagy általános megállapításként (pl. *„Hiányos tudás.”*; *„Hiányosnak találtam a tanuló feleletét.”*; *„nem részletezte, kihagyások voltak”*) realizálódott vagy a hiányzó elem(ek) konkrét megnevezésével (pl. *„Nem említette meg a törtszámneveket.”*; *„Nem határozta meg a határozott számnevet, nem beszélt a törtszámnevről.”* *„Nem határozta meg, csak példát mondott számnevekre.”*) történt. Továbbá megjelent az a speciális eset, amikor a pedagógus észlelte ugyan a hiányzó tartalmi elemeket, azt megjegyezte, ám ettől függetlenül azt feltételezte, hogy a tanuló értette a tananyagot (*„habár definíciót nem közöl, megértette”*; *„Hiányos felelet, de amit elmondott, azt értette is, ügyéreztem”*; *„Kimaradt pár infó, meghatározás, pl. mi ahatározatlan számnév, viszont példát adott, értette.”*).

A fentiekkel kapcsolatban megjegyezendő, hogy bár csekély számban, de olyanok is akadtak, akik egyáltalán nem észlelték a hiányosságokat (*„minden információt elmondott, amit számon kértek tőle”*; *„az elvárásoknak megfelelően minden lényegeset elmondott”*; *„elmondott minden információt”*) a szöveges értékelésük alapján.

A nyelvi vonatkozások ennél a feleletnél háttérbe szorultak, mindössze ketten utaltak ilyesmire (*„Nyelvhelyességi és tartalmi hibák”*, illetve *„választékosan beszélt.”*).

Mind közül a legbeszédesebb és a nyelvi diszkriminációt leginkább szemléltető indoklások az utolsó (SKi60) felelet kapcsán érkeztek, amely a kidolgozott nyelvhasználat mellett standard nyelvváltozatú is volt, azonban igen hiányos. A 49 erre vonatkozó indoklásból két határozott irányvonal bontakozott ki: a magasztaló-elfogult, azaz a rendkívül szubjektívan értékelő, illetve a kellő távolságból szemlélődő, vagyis teljesen objektívan értékelő attitűd. Az előbbi esetben a pedagógus vagy nem észlelte a hiányosságokat (pl. *„10* - mert eminens diák, ő a Steimann ... ő mindig mindent tud.”*; *„A tanuló felelete tökéletes volt.”*; *„Tökéletes válasz, szakszerű felkészültség”*) vagy érzékelte, de úgy gondolta, hogy ez mit sem számít a felelet nyelvi kivitelezéséhez képest (pl. *„Az elhangzott feleletre megadtam a maximális osztályzatot, bár az igemódot nem említette. Mégis a választékos szóhasználatot és az értelemmel történt tanulást értékeltem.”*; *„Kihagyta az igemódokat, viszont »máshol« pótolta a »hiányt«.”*; *„Bár maradéktalanul nem hangzik el a száraz anyag, a gyerek nyelvi kompetenciája mindet felülmúlja”*). Többek pedig épp a kidolgozott nyelvhasználat jegyeire hivatkoznak indoklásaikban (pl. *„szépen, egész mondatokban felel, kiegészítve a nyers anyagot”*;

Megemlítendő, hogy speciális esetben még olyan tulajdonságra is következtet egy-egy

magyartanár, amihez nincs reális alapja (pl. „*nem felmondja, hanem értelmezi is a szöveget*”; „*Nagyon jó gondolkodású, szereti a nyelvtant*”; „*A tanuló gazdag szókincssel rendelkezik, rugalmasan kezeli az információkat*.”; „*Gazdagabb szókincse volt, mint a többinek*.”).

Az előzőek ellenpólusát azok a megnyilatkozások alkották, amik a hiányosságokat helyezik előtérbe szemben a nyelvi vonatkozásokkal (pl. „*Bár magabiztos feleletet hallhattam, lényeges dolog hiányzott ebből a feleletből is*.”; „*Sok volt a mellébeszélés*”; „*Hiányos információk (mód, létezés kifejező igékre példa), de választékos megfogalmazás*”).

Összegezve tehát többnyire ugyanaz a helyzet, mint a magyarországi és szlovákiai minta esetében: akárcsak a feleletekre adott érdemjegyekből, azok szöveges indoklásaiból is az látszik, hogy a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat külön-külön is hátrányt jelent, együttesen pedig még nagyobbat. Szemben a kidolgozottsággal és a standard nyelvváltozattal amik egyértelműen előnyként jelentkeznek az értékelés során, szintén akkor a legnagyobb mértékben, ha mind a kettő jelen van a tanuló feleletében. Ilyenkor a diák nem csupán el tudja fedni a hiányosságait a tanárok előtt, hanem még jó benyomást is kelt a felkészültséget és a tananyag megértését illetően. És ezek a nyelvi előítéletességgel és nyelvi meghatározottsággal kapcsolatos jelenségek többségükben visszatükröződnek a felelettel és tanulóval kapcsolatos állításokban értékeléseiben is.

5.3.3. A felelet és a tanuló megítélése

A 2017/2018-as mérés során a romániai mintában szereplő magyar tanító pedagógusoknak ugyanazokat az állításokat kellett értékelniük, mint magyarországi és szlovákiai mintában szereplőknek. Ezek a tanuló konkrét feleletére, illetve magára a tanulóra vonatkoztak, melyek közül először a konkrét felelettel kapcsolatos első három állítás igazságtartalmát kellett megítélni egy ötfokú skálán.

5.3.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások

Három olyan állítás szerepelt a kutatásban, ami a konkrét feleletekre vonatkozott. Ezek közül az első állítás (*A tanuló minden lényeges információt elmondott*) esetében a következőképpen oszlottak meg a válaszok az egyes feleletekre lebontva, százalékos arányban:

27. táblázat: *A tanuló minden lényeges információt elmondott* állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló minden lényeges információt elmondott.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	0,0%	0,9%	3,7%	9,3%	86,1%
SKo100	0,9%	0,9%	4,6%	22,2%	71,3%
NyKo100	0,0%	5,6%	9,3%	20,4%	64,8%
NyKi60	0,9%	8,3%	32,4%	42,6%	15,7%
SKi60	0,9%	4,6%	13,9%	38,0%	42,6%

A romániai magyartanárok a leginkább az első tanulóról (NyKi100) vélték úgy, hogy minden lényeges információt elmondott, azaz arról, aki nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználattal felelt. Az eredmény összhangban van az osztályzatokkal és a tanuló tényleges tudásával: ő kapta a legjobb jegyeket, valamint valóban mindent elmondott. Csakhogy ez utóbbi igaz a második (SKo100) és harmadik (NyKo100) diákra is, ám a felelet információtartalmának szempontjából őket jóval kedvezőtlenebben értékelték: mindkét eltérés statisztikailag szignifikáns ($MD=0.185^*$ és 0.361^* ; $p<0.05$), ellenben a kettő között nincs ilyen jellegű eltérés ($p=0.234$), bár a második felelet megítélése egyértelműen jobb.

A két hiányos felelet értékelésére vonatkozóan az figyelhető meg, hogy az ötödik (SKi60) határozottan és szignifikánsan kedvezőbb értékelést kapott ($MD=0.528^*$ $p<0.05$), mint a negyedik (NyKi60). Azonban szignifikánsan kedvezőtlenebbet, mint a tartalmilag hibátlanak számító első két szóbeli produktum, és rosszabb, bár nem szignifikánsan ($p=0.184$), mint a harmadik felelet. Ebből több dolog következik. Az egyik, hogy a vizsgált romániai

magyartanárok egy jelentős része nem vette észre a tartalmi hiányosságokat a tanulónál, ami nagyban köszönhető a gyermek által használt nyelvváltozatnak és nyelvhasználatnak. A másik, hogy habár a pedagógusok összességében kedvezőtlenebbül ítélték meg ezen szempontból ezt a feleletet, érzékelték a tartalmi hiányokat, az osztályzatoknál ez mégsem érződött. Vagyis ismételten azt kell megállapítanunk, hogy az információtartalom helyett a nyelvváltozat és nyelvhasználat az, ami meghatározóbb az értékelésben.

A második (*A tanuló maximálisan felkészült volt*) állításnál az előbbieknél jelentősebb eltérések mutatkoztak, melyek a nyelvi alapú diszkrimináció nézőpontjából rendkívül relevánsak:

28. táblázat: A tanuló maximálisan felkészült volt állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló maximálisan felkészült volt.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	2,8%	0,9%	7,4%	20,4%	68,5%
SKo100	1,9%	2,8%	15,7%	25,9%	53,7%
NyKo100	2,8%	5,6%	20,4%	30,6%	40,7%
NyKi60	0,9%	16,7%	36,1%	30,6%	15,7%
SKi60	0,0%	6,5%	18,5%	32,4%	42,6%

A tanuló felkészültségét (az előző állításhoz hasonlóan) a legkedvezőbbben az első (NyKi100), a legkedvezőtlenebbül pedig a negyedik (NyKi60) felelet esetében értékelték a pedagógusok. Ez utóbbi (NyKi60) értékelése szignifikánsan különbözik az összes többitől ($p < 0.001$), míg az előbbi (NyKi100) értékelése – a második (SKo100) felelettől eltekintve ($p = 0.241$) – szignifikánsan ($p < 0.05$) kedvezőbb a többinél. Viszont nincs szignifikáns különbség a második, harmadik és ötödik feleletek között, tehát az az ötödik (SKi60) tanulóról, aki nem mondott el minden lényegi információt, nagyjából ugyanolyan mértékben feltételezték az adatközlők azt, hogy felkészült, mint azon két másiktól (SKo100 és NyKo100), akik hibátlan feleletet produkáltak. Vagyis a felkészültség megítélését illetően újból a nyelvi vonatkozások lesznek meghatározóak, nem pedig a tartalmiak.

Érdeemes megvizsgálni azt is, hogy a negyedik (NyKi60) felelőt mind közül a legkevésbé felkészültnek vélték a válaszadók, hiába volt a tudás olyan szintű, mint az öt követő ötödik diáknak. Ebből arra következtethetünk, hogy bár a nyelvhasználat igen meghatározó (l. első három és utolsó feleleteket összevetve), a nyelvváltozat szerepe is megkérdőjelezhetetlen a nyelvi diszkriminációban. Ha az előző két felelet közötti különbséget nézzük a „teljes mértékben igaz” válaszok arányában, akkor 26,9%-kal több van ezekből az utolsó feleletnél –

ez a nyelvváltozatnak tudható be. Mindazonáltal nagyjából ugyanilyen arányú (27,8%) ugyanez a különbség az első és harmadik felelet között, ahol a nyelvhasználat más. Ez különbség a másik két mintához képest, ugyanis ott a korlátozott nyelvhasználat volt a jelentősebb a nyelvi diszkrimináció szempontjából.

A 3. állítás (*A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt*) esetében a nyelvi előítéletesség az előzőeknél sokkal nagyobb mértéket öltött, ahogy ez az alábbi táblázatból nyilvánvalóvá válik:

29. táblázat: A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
NyKi100	22,2%	16,7%	31,5%	13,0%	16,7%
SKo100	9,3%	13,0%	29,6%	29,6%	18,5%
NyKo100	13,9%	16,7%	41,7%	19,4%	8,3%
NyKi60	13,0%	24,1%	40,7%	12,0%	10,2%
SKi60	7,4%	11,1%	19,4%	20,4%	41,7%

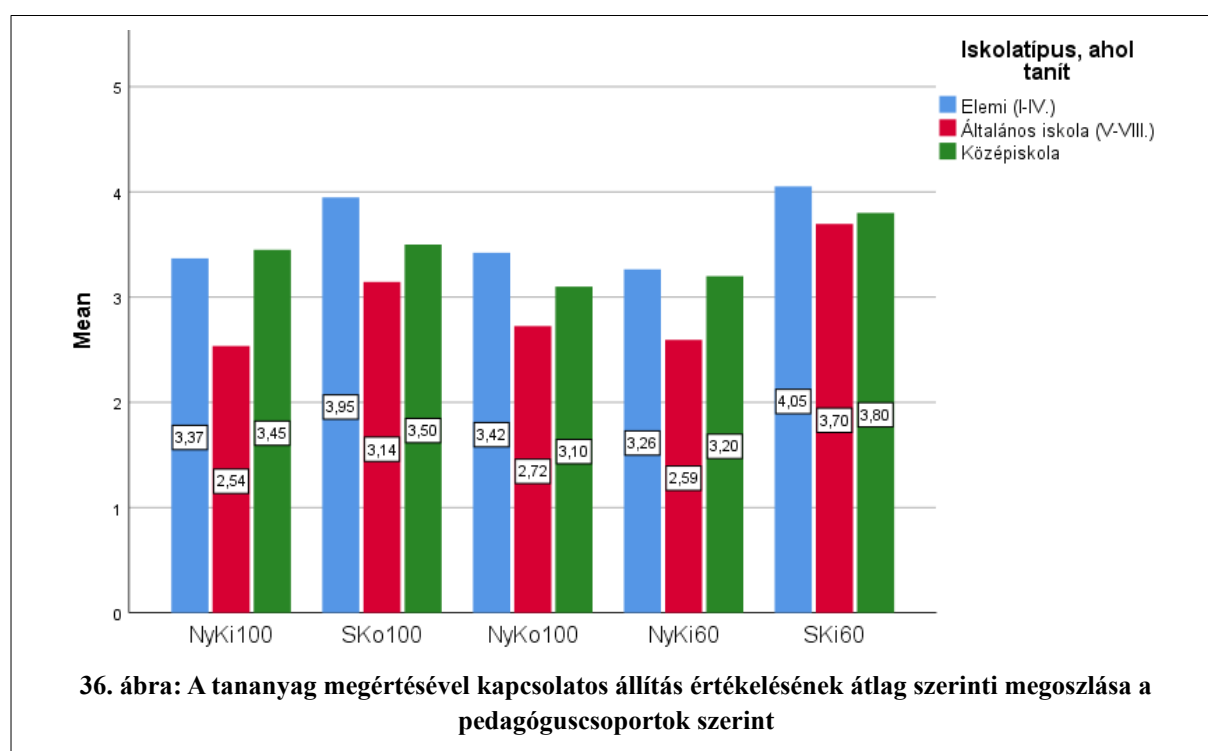
A három állítás közül ez volt az, amelyiknél a legnagyobb szereppel bírt a szubjektivitás, és ez az eredményekben is visszatükröződött. A legkedvezőbb megítélést egyértelműen az ötödik (SKi60) gyerek felelete váltotta ki, szignifikánsan jobbat, mint bármely másik ($p < 0.05$; $df=1$). A második legkedvezőbbben a második (SKo100) felelőt értékelték az adatközlők, ami szintén szignifikánsan ($p < 0.05$; $df=1$) jobb, mint az összes többi.

A többi három, azaz az első (NyKi100), harmadik (NyKo100) és negyedik (NyKi100) megítélése között nem volt szignifikáns különbség. A három felelet közös jegye a nyelvváltozat, ahogy a legjobbnak ítélt kettőnek is, annyi különbséggel, hogy az előbbieknél ez nyelvjárás, míg az utóbbiaknál standard. Ebből egyértelműen az derül ki, hogy a nyelvjárás azt a benyomást kelti, azt a nyelvi előítéletet eredményezi, hogy a tanuló nem vagy kevésbé értette azt aktuális anyagot, sokkal inkább csak bemagolta azt. Vagyis – ahogy a magyarországi és szlovákiai minta elemzésénél is – az tananyag értésének szempontjából az elsődleges hátrányt a tanuló nyelvváltozata jelenti.

Összességében tehát az előző két minta esetében tapasztaltak érvényesültek többnyire. A kétszeres nyelvi hátrány (nemstandard nyelvváltozat és korlátozott nyelvhasználat) kedvezőtlen megítélést, erőteljes negatív nyelvi ítéleteket eredményezett a fenti állításoknál. A

kétszeres nyelvi előny (standard nyelvváltozat és kidolgozott nyelvhasználat) ezzel szemben az indokoltnál jóval kedvezőbb megítélést és pozitív előítéleteket váltott ki a pedagógusok nagyobbik részéből, leginkább a tanuló felkészültségét illetően, illetve különösen annak értékelésében, hogy a tanuló mennyire érthette meg vagy magolta be a tananyagot.

A különböző változók mentén voltak kisebb eltérések az egyes kategóriák között, azonban ezek közül csupán egy, ami szignifikáns is. A romániai mintában szereplő adatközlők közül a tanulókat a legkedvezőtlenebbül a felső tagozatos tanárok tanítók ítélik meg a megértés/magolás szempontjából. Ezt az alábbi ábra szemlélteti (X tengely=az öt felelet értékelése a felkészültségre vonatkozó állítás kapcsán [klaszter: iskolatípus]; Y tengely=az egyes állítások értékelésének átlaga feleletenként):



Az oszlopdiagramból látszik, hogy a legkedvezőbb megítélése a tanulóknak az alsós (elemi I-IV.) tanítók körében volt, míg a legkedvezőtlenebb a felsős tanárok körében: egyes esetekben 0.8 az eltérés a két csoport értékelési átlagában. Ez tehát azt jelenti, hogy a felsős tanároknak egy jelentős részét a legtöbb felelő nem győzte meg arról, hogy meg is értette az aktuális tananyagot, különösképpen azok nem, akik nyelvjárásban feleltek. Ez az eltérés minden esetben szignifikáns ($p < 0.05$), kivéve az utolsó feleletnél, ahol bár látható a differencia, nem számít statisztikailag szignifikánsnak ($p = 0.880$).

Megemlíthető még egy kisebb eltérés a településtípus változó kapcsán. A kisközségben (0-2000 fő) és kisvárosban (5000-20.000 fő) élők és/vagy tanítók kedvezőtlenebbül ítélték meg a

korlátozott nyelvhasználatú feleleteket, mint a többi településtípusba tartozó csoport tagjai, ám kizárólag a az információtartalom és a felkészültség esetében (a megértésre vonatkozó állításnál nem volt ilyen jellegű eltérés). Azonban a különbség statisztikailag nem szignifikáns.

5.3.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások

A kutatás további részében a pedagógusoknak újabb hat, immár a tanulóra vonatkozó állításról is el kellett dönteniük, hogy mennyire tartják igaznak vagy sem. Ám az egyes állításokat értékeléséhez már nem öt-, hanem négyfokozatú skálán állt rendelkezésükre, ami kiegészült a „nem tudom eldönteni” opcióval, ami a nyelvi előítéletesség szempontjából rendkívül lényeges. Minél többen választják ugyanis ezt a lehetőséget, annál kevésbé beszélhetünk nyelvi előítéletességről.

Az első, tanulóval kapcsolatos állítás a magyar nyelv tantervét szeretére vonatkozott, a következő megoszlást mutatva:

30. táblázat: Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	8,3%	6,5%	22,2%	13,0%	50,0%
SKo100	5,6%	7,4%	21,3%	13,0%	52,8%
NyKo100	4,6%	15,7%	17,6%	8,3%	53,7%
NyKi60	4,6%	17,6%	24,1%	5,6%	48,1%
SKi60	0,9%	3,7%	21,3%	35,2%	38,9%

Az adatközlők nagyjából fele választotta a „nem tudom eldönteni” lehetőséget minden feleletnél, míg a másik kb. 50% értékelte valamilyen formában a felelőt (az utolsó feleletnél még többen, ott 61,1% ez az arány). Akik pedig értékelték a tanulókat, a legerőteljesebben az ötödikről (SKi60) feltételezték azt, hogy szereti a nyelvtant, méghozzá szignifikánsan nagyobb arányban ($p < 0.05$), mint a többi diákról. Az első két felelő (NyKi100 és SKo100) szinte pontosan ugyanolyan megítélés alá esett, illetve a harmadik (NyKo100) és negyedik gyermek szintén nagyon hasonló értékelést kapott.

A fentiek a következőket jelentik a nyelvtan szeretére vonatkozóan. Először is a pedagógusok közel felénél megjelenik a nyelvi előítéletesség ezen állításnál, ami negatívan érinti a nyelvjárásban és/vagy korlátozott nyelvhasználatban beszélő tanulókat, ám abszolút pozitívan a standard és kidolgozott nyelvhasználatú gyereket. A többi gyerekhez képest

ugyanis minimum 22,2%-kal többen feltételezik erről a tanulóról, hogy szereti is a nyelvtant. Továbbá azt is fontos látni, hogy a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat nagyjából ugyanakkora hátrány jelent e téren, hiszen az első két felelet értékelése többnyire megegyezik. Ugyanígy a harmadiké és a negyediké is, ami azt jelzi, hogy a kettős nyelvi hátrányt még egy tartalmilag hibátlan felelettel sem lehet enyhíteni: az egyszeres hátrányban lévő ugyanolyan megítélés alá esik, még akkor is, ha tartalmi szempontból nem teljesít jól.

A második állítás a tantárgy értésére vonatkozott, az alábbi eloszlást mutatva az egyes válaszokat illetően:

31. táblázat: Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	10,2%	11,1%	25,9%	15,7%	37,0%
SKo100	8,3%	13,0%	36,1%	14,8%	27,8%
NyKo100	8,3%	16,7%	26,9%	8,3%	39,8%
NyKi60	4,6%	25,0%	27,8%	12,0%	30,6%
SKI60	0,9%	7,4%	30,6%	40,7%	20,4%

Itt mindenekelőtt azt kell kiemelni, hogy a vizsgált magyartanárok – felelettől függően – 60-80%-a, átlagban kb. 70% úgy véli, hogy képes egy mindössze egy perc hosszúságú hanganyag alapján megállapítani, hogy a tanuló mennyire érti az adott tantárgyat. Ez kétségtelenül a nyelvi előítéletesség erőteljes jelenlétét és működését támasztja alá, ugyanúgy, mint maguk a konkrét értékelések.

Az adatközlők ismét az ötödik felelőt ítélték meg a legkedvezőbben, és ismét szignifikánsan ($p < 0.01$) nagyobb arányban, mint az összes többi tanulót. 40,7% teljes mértékben igaznak tartotta az állítást ennél a gyermeknél, míg az első kettőnél (NyKi100 és SKi100) csupán kb. 15-16%, a negyediknél (NyKi60) 12%, míg a harmadiknál (NyKo100) csupán 8,3%. A nyelvi előítéletesség tehát ismét a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú gyerekek kedvez, a nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatúnak viszont hatalmas hátrányt jelent. Ezzel párhuzamosan az, hogy a gyermek mennyire felkészült az adott tananyagból semmit se számít ahhoz képest, hogy hogyan beszél.

Ugyanígyen előítéletesség jelentkezett a felelő gondolkodására vonatkozó állítás esetében is, amint az az alábbi táblázatból látszik:

32. táblázat: A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	3,7%	15,7%	25,9%	20,4%	34,3%
SKo100	4,6%	12,0%	39,8%	17,6%	25,9%
NyKo100	1,9%	13,0%	33,3%	13,9%	38,0%
NyKi60	0,9%	11,1%	38,9%	13,0%	36,1%
SKi60	0,0%	1,9%	31,5%	50,9%	15,7%

A „nem tudom eldönteni” válaszok aránya 40% alatt van minden esetben. A nyelvjárási feleleteknél az adatközlők közel kétharmada érezte úgy, hogy a tanulókról meg tudják állapítani, hogy jó gondolkodásúak vagy sem. A második felelőnél kb. háromnegyede (74,1%) vélte ugyanígy, míg az utolsónál 84,3%. Azonban egyik esetben sem az adott felelet tartalma volt az értékelésük kiindulópontja, hanem sokkal inkább a felelet nyelvi vonatkozásai.

Az adatközlők fele az ötödik (SKi60) tanulóról vélte a leginkább úgy, hogy jó gondolkodású, a legkevésbé pedig a harmadikról (NyKo100), bár csak az előbbi, standard és kidolgozott felelet esetében beszélhetünk szignifikánsan ($p < 0.05$) kedvezőbb megítélésről (az összes többihez képest).

A táblázat adataiból is kitűnik, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok száma a nyelvjárási feleleteknél magasabb, a standardoknál alacsonyabb. Ezzel együtt, a „jó gondolkodás” tekintetében, ezen standard feleletek megítélése kedvezőbb, mint a nyelvjárási feleleteké, jóllehet a második (SKo100) nem szignifikánsan. Mindez arra enged következtetni, hogy a nyelvi előítélet ennél az állításnál a standard nyelvváltozat mentén működik, előnyös megkülönböztetést vonva maga után.

A negyedik (*A felelő az osztály legjobb tanulója*) állítás értékelésénél is erőteljes nyelvi előítéletesség volt megfigyelhető a válaszok megoszlása alapján, amit a következő táblázat szemléltet:

33. táblázat: A felelő az osztály egyik legjobb tanulója állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	2,8%	8,3%	28,7%	18,5%	41,7%
SKo100	2,8%	11,1%	37,0%	11,1%	38,0%
NyKo100	3,7%	19,4%	24,1%	7,4%	45,4%
NyKi60	1,9%	26,9%	19,4%	4,6%	47,2%
SKi60	0,0%	1,9%	19,4%	44,4%	34,3%

Ennél az állításnál a magyartanárok kb. 55-60%-a nyilvánított véleményt abban, hogy az adott gyerek az osztály legjobb tanulói közé tartozik-e vagy sem. Ezt ismét az ötödik (SKi60) felelőről feltételezték a leginkább a pedagógusok: a teljes minta 44%-a vélte igaznak teljes mértékben az állítást, míg a többi tanuló esetében ugyanez ez a válaszarány összesítve nem volt ilyen magas (összeadva 41,6% a másik négy felelőnél ezen válaszok aránya).

A második legjobb megítélést az első két (NyKi100 és SKo100) felelő kapta, míg a legkevésbé kedvezőt a harmadik (NYko100) és negyedik (NyKi60). Összegezve ez annyit jelent, hogy a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú diák a teljesítményétől függetlenül a többi tanuló elé sorolódik a képzelbeli eminens tanulók rangsorában. Ezzel szemben a mindent megtanuló, csak éppen ezt nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatban előadó gyermek nagyjából arra a szintre kerül, mint azon társai, akik nem annyira felkészültek, nyelvjárásban is beszélnek, ám a nyelvhasználatuk kidolgozott. A szintén mindent megtanuló, ám vagy nyelvjárásban vagy korlátozott nyelvhasználatban beszélő tanulók pedig a kettő között helyezkednek el ezen a listán – legalábbis a mintában szereplők nagyjából 60%-a alapján.

A tanuló magaviseletére vonatkozó állítás esetében szinte pontosan az előbbi megoszlás és jellegzetességek ismétlődtek meg, annyi különbséggel, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok száma magasabb volt:

34. táblázat: A felelő jó magaviseletű gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő jó magaviseletű gyerek.	Egyáltalán nem igaz	Többynire nem igaz	Többynire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	0,0%	16,7%	24,1%	59,3%
SKo100	0,9%	0,9%	19,4%	16,7%	62,0%
NyKo100	0,0%	3,7%	20,4%	11,1%	64,8%
NyKi60	0,0%	2,8%	20,4%	9,3%	67,6%
SKi60	0,0%	0,0%	16,7%	29,6%	53,7%

A „nem tudom eldönteni” lehetőséget ezúttal a romániai magyar adatközlők átlagban kb. 60%-a választotta, ami alapján kijelenthető, hogy a nyelvi előítéletesség nem olyan nagy mértékű a magaviselettel kapcsolatosan, mint a többi állítás esetében (ugyanez jelentkezett a magyarországi és szlovákiai mérésnél is). Ezt megerősíti az is, hogy habár a legjobb értékelést az ötödik (SKi60) felelet kapta, érzékelhetően nem olyan nagy a differencia, mint a korábbiakban, és ez áll a többi felelet közötti különbségre is.

Ugyan a legkevésbé a negyedik (NYKi60) és harmadik (NyKo100) tanulóról vélték úgy a pedagógusok, hogy jó magaviseletű, ez az arány szignifikánsan egyiknél sem tér el az összes

többi értékeléstől. Mindazonáltal itt sem beszélhetünk a nyelvi előítéletesség elmaradásáról, csupán mérséklődéséről, hiszen az adatközlők kb. 40-45% értékelte a feleletet, valamint – ha nem is jelentős különbséggel – az ötödik tanulót ítélte meg legkedvezőbben.

Az utolsó, tanuló szorgalmára vonatkozó állítás értékelésénél a magyartanárok újból erőteljes nyelvi előítéletességet tanúsítottak, bár a standard nyelvváltozatból és kidolgozott nyelvhasználatból származó előny valamivel csökkent:

35. táblázat: A felelő szorgalmas diák állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő szorgalmas diák.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	0,0%	32,4%	53,7%	13,9%
SKo100	0,9%	6,5%	40,7%	36,1%	15,7%
NyKo100	1,9%	6,5%	44,4%	24,1%	23,1%
NyKi60	1,9%	15,7%	33,3%	15,7%	33,3%
SKi60	0,0%	0,9%	29,6%	47,2%	22,2%

Az összesített százalékarányok rendkívül erős nyelvi előítéletességről árulkodnak. Az adatközlők értékelésében a „nem tudom eldönteni” válaszok száma rendkívül alacsony volt, a pedagógusok legfeljebb egyharmada élt ezzel a lehetőséggel, míg átlagban kb. 21%-uk – ennyien ítélték meg úgy, hogy egy rövid hanganyagból nem lehet vagy nem tudnak következtetni a tanuló szorgalmára.

Az a nagyjából 70-80%, aki viszont az ellenkezőjét gondolta, ezúttal az első felelőt vélte a leginkább szorgalmasnak. Azonban csak néhány százalékos eltéréssel kedvezőtlenebb az ötödik (SKi60), valamint a második (SKo100) tanuló ilyen szempontú megítélése, ami nem jelent szignifikáns különbséget összességében.

A legkedvezőtlenebb értékelése a szorgalom tekintetében a negyedik (NyKi60) feleletnek volt, ami szignifikánsan ($p < 0.05$) rosszabb, mint az utána következő ötödik, annak ellenére, hogy tartalmilag és nyelvhasználati szempontból is azonosak. Tartalmilag ugyancsak azonos a harmadik (NyKo100) és az első két felelet (NyKi100 és SKo100), ám ott is lényeges különbség mutatkozott az előbb említett hátrányára. Vagyis a nyelvi előítéletesség ugyanúgy fennáll, ám nem olyan nagy mértékű.

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy a romániai mintába tartozó magyartanárok is hasonlóan előítéletesek voltak nyelvileg, mint a magyarországi vagy szlovákiai magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek. Ráadásul ugyanazok a jellemző mintázatok ismétlődtek náluk is, például: a „nem tudom eldönteni” opció csak egy állításnál, a jó magaviselet kapcsán

volt magasabb arányú, a többen alacsony; szinte minden állítással kapcsolatosan a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználatról beszélő, ám tartalmilag hiányos feleletet produkáló felelőt értékelték a legkedvezőbben; a felelő tárgyi tudása háttérbe szorult a nyelvváltozathoz és nyelvhasználatához viszonyítva. Tehát a nyelvi diszkrimináció háttérben álló nyelvi előítéletesség, illetve a negatív nyelvi attitűd az egyes nyelvváltozatokkal és/vagy nyelvhasználati módokkal több formában is megmutatkozott.

5.3.4. A romániai kutatás eredményeinek és tanulságainak összegzése

A 2017-2018-as nagymintás mérés romániai változatában összesen 108 magyar nyelvtanító pedagógus vett részt. Az eredmények ennél a mérésénél itt is azt bizonyítják, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció, illetve az ehhez társuló nyelvi előítéletesség nagymértékben meghatározza a magyartanárok pedagógiai értékelését.

A feleletekre adott osztályzatok alapján megállapítható, hogy a tanuló minősítő értékelésénél a felelet tartalma kevésbé fontos, mint az a nyelvváltozat és nyelvhasználat, amivel a gyermek beszél és felel. A nyelvváltozat és a nyelvhasználat előnyök és hátrányok forrása lehet egyaránt: ha standard a nyelvváltozat és/vagy kidolgozott a nyelvhasználat, akkor előnyös a megkülönböztetés, viszont ha nyelvjárás és/vagy korlátozott a nyelvhasználat, akkor hátrányos. A leginkább akkor, ha a „vagy” kötőszó helyére az „és” szót tesszük, ugyanis a kettő együttes jelenléte indukálja a legnagyobb mértékű hátrány/előnyt.

Az osztályzatok indoklásai ugyanezt támasztják alá. Egyrészt megerősítik azt a tézist, hogy a feleltetés rendkívül szubjektív értékelési módszer, másrészt ennek egyik okára világítanak rá: arra, hogy a felelésnél a tárgyi tudás mérése helyett sokkal inkább a nyelvhasználat és használt nyelvváltozat mérése történik.

A tanuló feleltével és a tanulóval kapcsolatos állítások értékelése a romániai mintában is a nyelvi előítéletesség erőteljes jelenlétére világítanak rá, bár ez valamivel enyhébb, mint a szlovákiai, és hasonló, mint a magyarországi mintában tapasztaltakhoz.

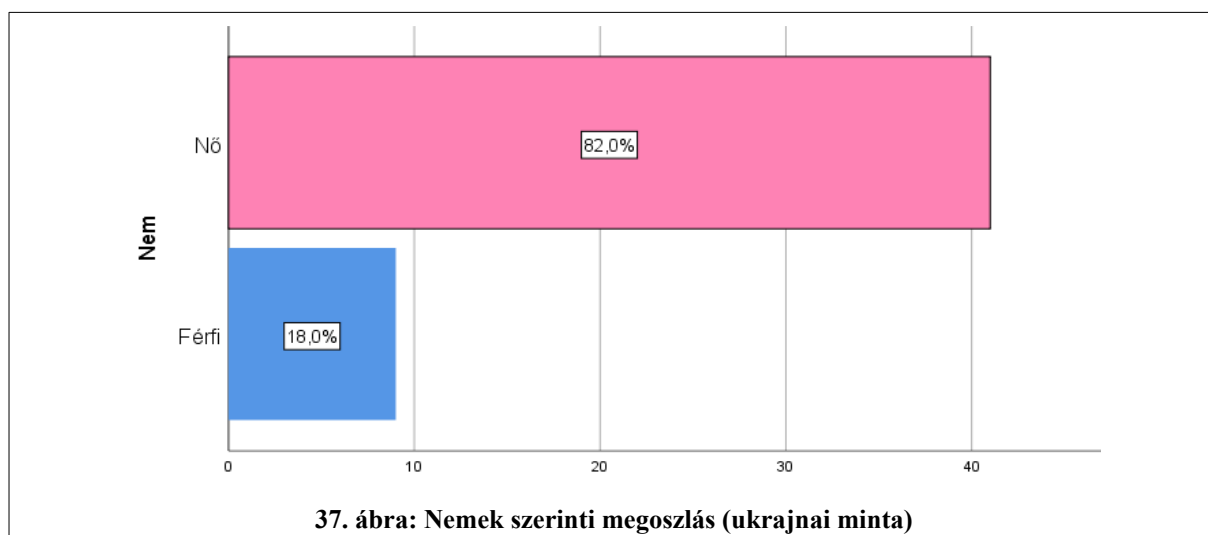
5.4. Az ukrainai mérés

Az utolsó ország, melynek gyakorló és majdani magyartanárai bekapcsolódtak a 2017/2018-as nagymintás mérésbe, Ukrajna volt. Mivel a romániai mintához hasonlóan ez sem volt tervbe véve, így csupán a 2018 februárjától kezdődött a kárpátaljai magyartanító pedagógusok és pedagógusjelöltek bevonása, a mérés pedig áprilisig tartott. Így ebben a részmintában az előző háromhoz képest szerényebb számú adatközlő szerepel, összesen 50 fő, akiknek nagyjából a fele a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolának magyar tanári szakos hallgatója volt a kutatás időtartama alatt. A másik fele az adatközlőknek a különböző kárpátaljai hallgatóknak és pedagógusoknak szóló fórumok, csoportok kérdőívmegosztásának köszönhető.

5.4.1. Minta

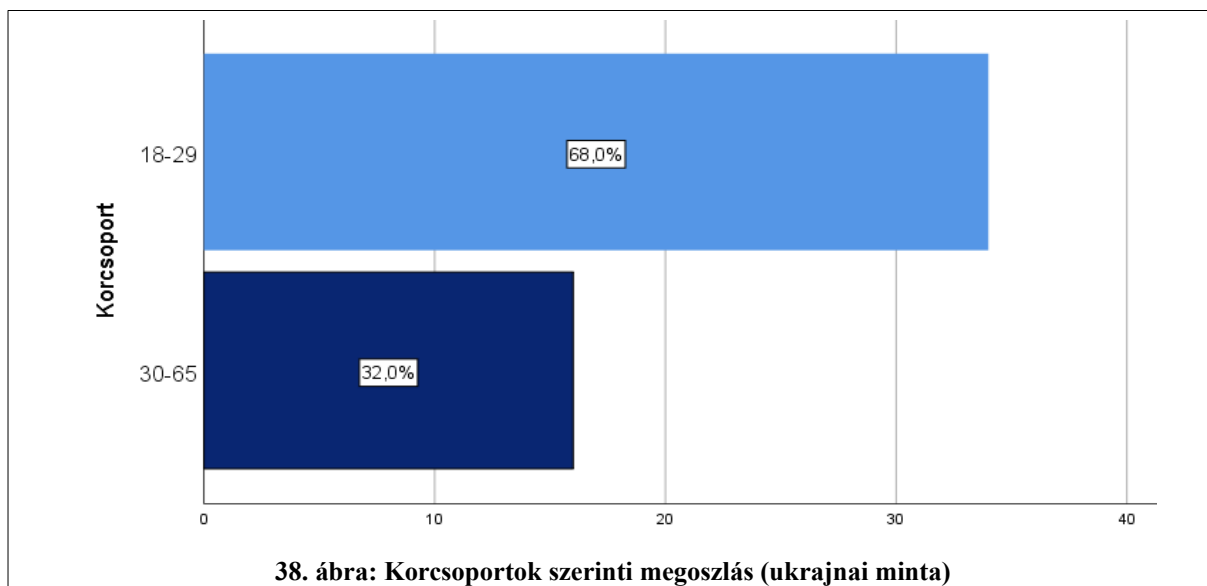
A 2017-2018-as nagymintás mérés ukrainai mintájában 50 pedagógus és pedagógusjelölt (n=50) szerepelt. Ennek megfelelően a háttérkérdőívben ugyanazok a szociológiai változók szerepeltek, mint az előző három minta esetében, csupán a területi adatok és az iskolatípusok változtak, ez utóbbi hasonlóképpen, mint a romániai mérésnél.

A nemek arányát tekintve a kárpátaljai minta esetében is a nők képviseltették magukat nagyobb arányban, amint azt az alábbi ábra mutatja:



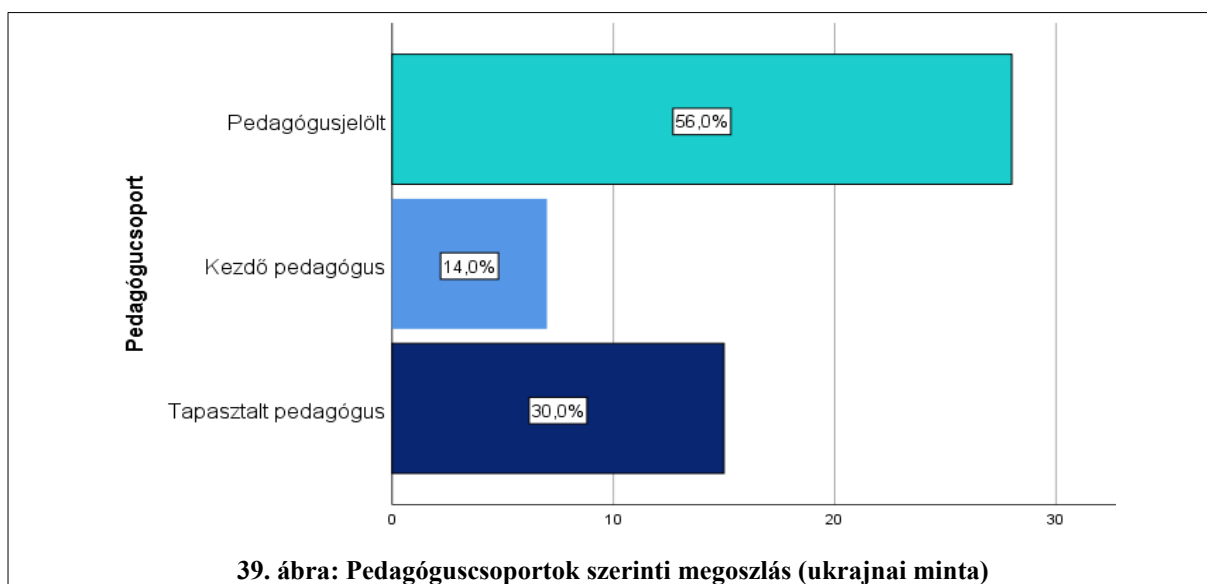
A mintában szereplő női adatközlők száma 41 volt, ami a kárpátaljai minta 82%-át tette ki. A férfi válaszadók csupán kilencen voltak, ami 18%-a a teljes adatközlőszámnek.

A háttérkérdőív következő függő változója a korcsoport volt, ami a következő megoszlást mutatta:



A 18 és 29 év közötti korosztályba 34 adatközlő (68%) tartozott, a másik, 30 és 65 év közötti kategóriába pedig 16 személy, ami a teljes ukrajnai minta 32%-a. 65 év feletti magyartanárok nem töltötték ki a kérdőívet.

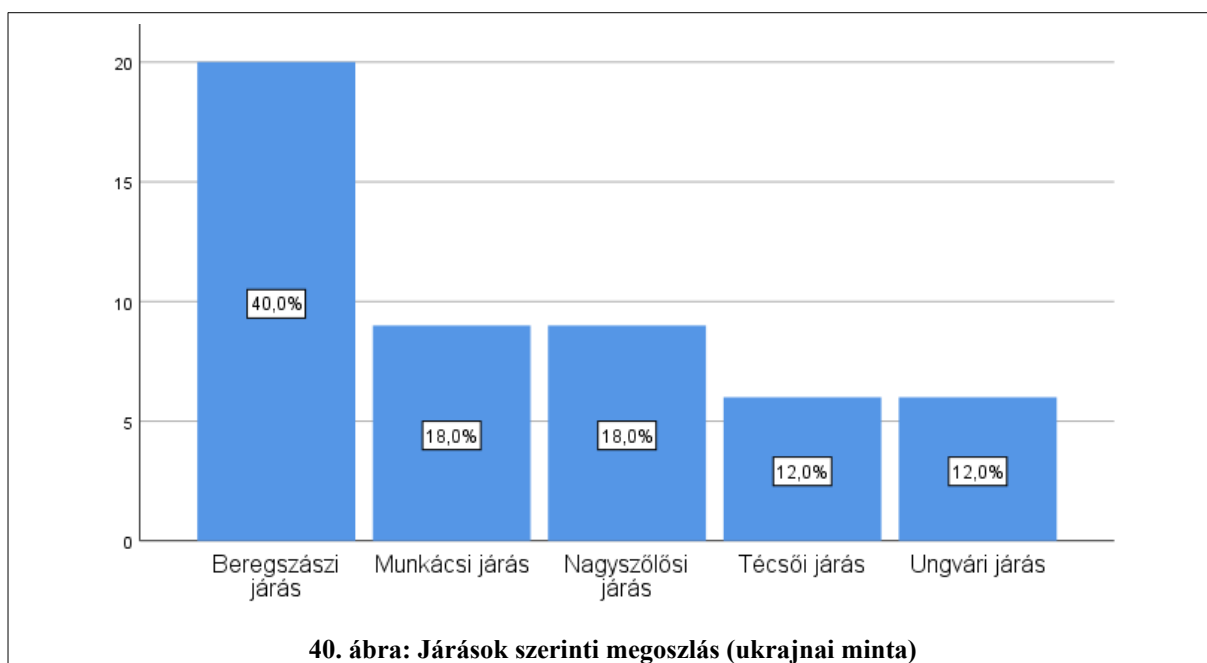
A pedagóguscsoport változó kategóriái ennél a mintánál csupán részben voltak átfedésben az előbbi, korcsoporthoz vonatkozó adatokkal, többek ugyanis a „kezdő pedagógus” csoportba sorolták magukat:



Ha az előző 38. ábra adataival összehasonlítjuk, akkor látszik, hogy egy kivételtől eltekintve a 18-29 év közötti korosztály tagjai közül kerültek ki a kezdő pedagógus kategória tagjai, akik összesen heten (14%) voltak. Emellett a pedagógusjelöltek csoportjába 28 személy (14%), míg a tapasztalt pedagógusok közé 15 fő (30%) tartozott.

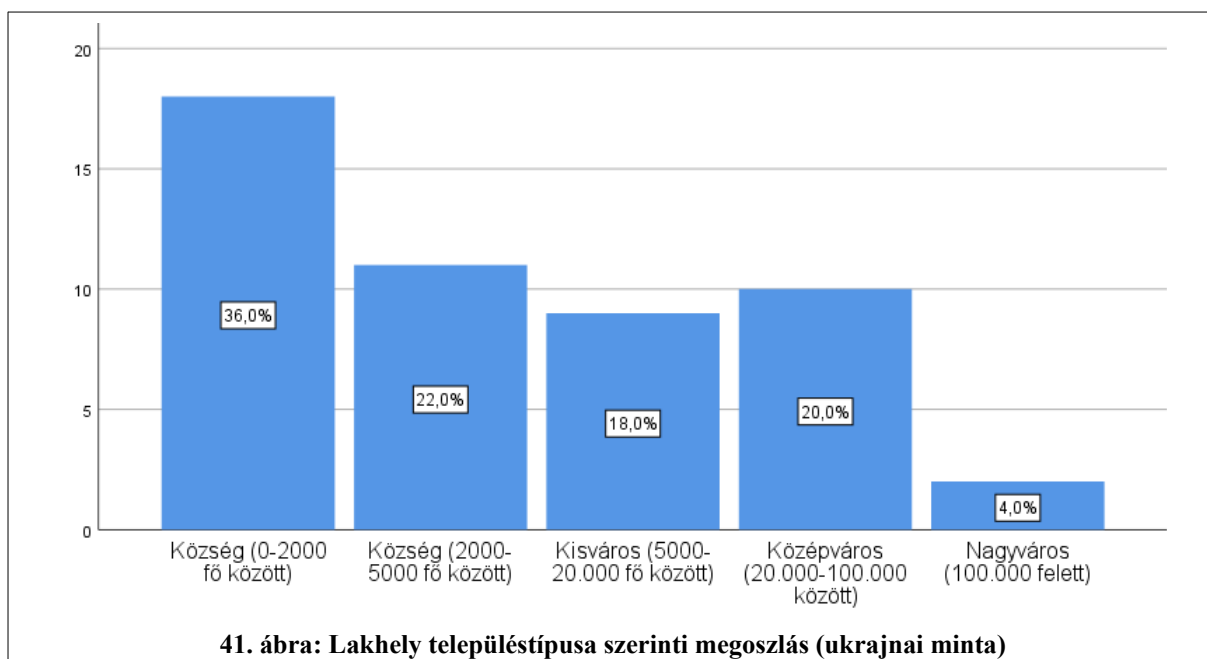
A területi adatokra három függő változó vonatkozott, az első ezek közül a (magyarországi

megyék helyén álló) járás volt, ami az alábbi megoszlást mutatta:



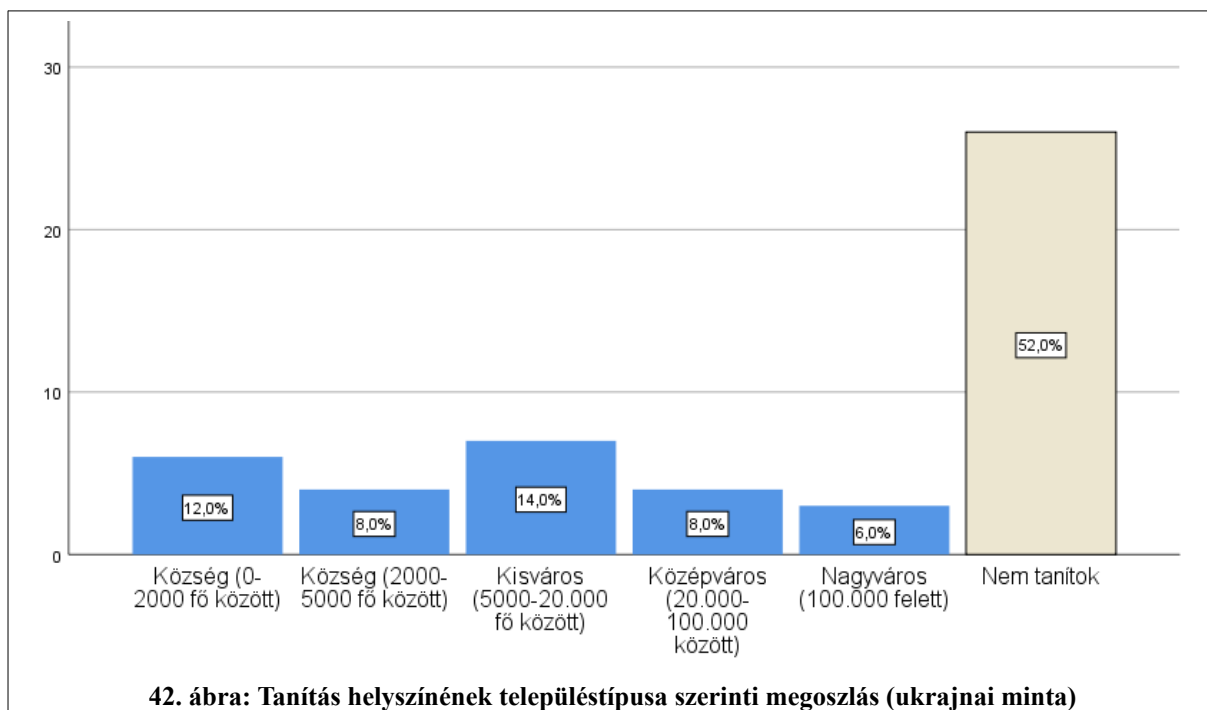
Kárpátalja közigazgatásilag a székhelyükről elnevezett járásokra (valamint ún. területi jelentőségű városokra) oszlik. Ezek közül az adatközlők legtöbbje (20 fő – 40%) a Beregszászi járásba sorolta magát. 9-9 személy (18-18%) a Munkácsi, illetve a Nagyszőlősi, valamint 6-6 a Técsői, valamint az Ungvári járást adta meg az erre vonatkozó kérdésnél.

Az ukrajnai mintában a lakhely településtípusát illetően a kisebb települések domináltak, ahogy ez a következő diagramon is látható:



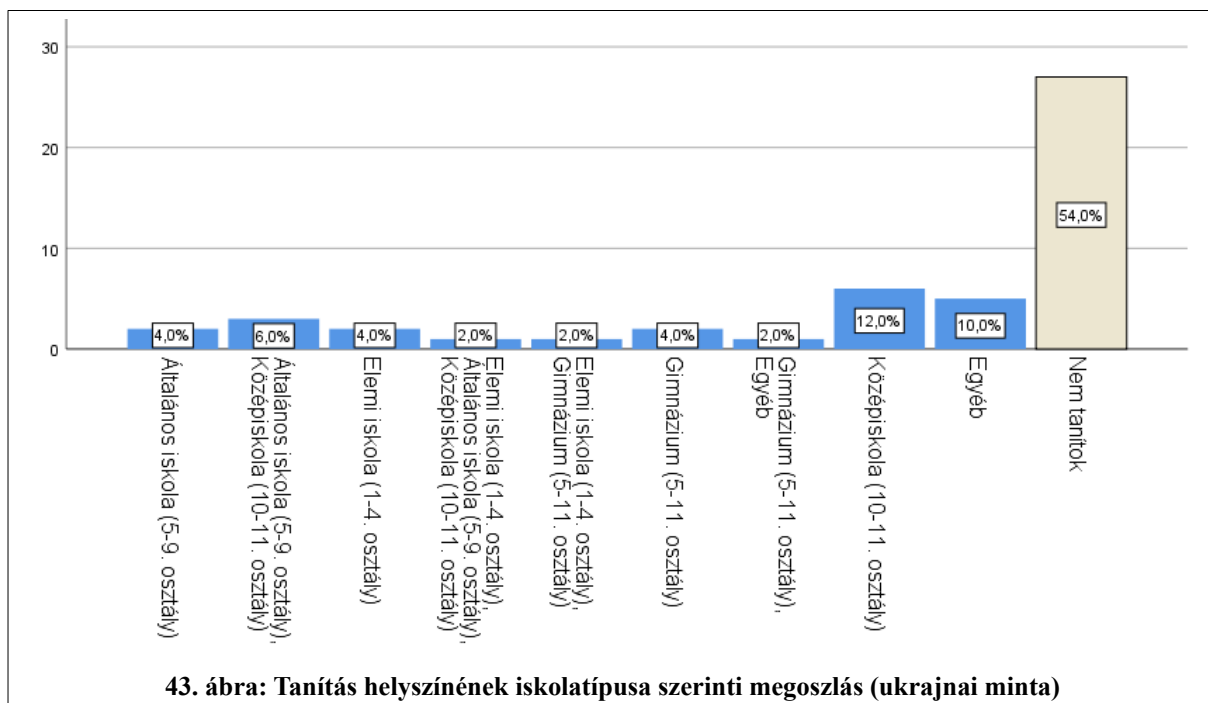
Amint az a fenti ábra szemlélteti, a kisközségekben élők száma volt a legmagasabb, 18 fő (36%) jelölte ezt lakhelyeként. Nagyközségben 11 (22%), kisvárosban 9 (18%), míg középvárosban 10 (20%) adatközlő él. A mintában szereplők közül a legkevesebben azok voltak, akik nagyvárosban laknak, csupán két személy adta meg ezt a településtípust.

Ellentétben a lakhely településtípusa változóval, a tanítás helyszínének településtípusa változó – a pedagógusjelöltek magas arányú részvétele miatt – nagyon egyenlőtlenül oszlott meg az egyes kategóriákat illetően:



Mivel a jelenleg nem tanító adatközlők száma rendkívül magas (52%), így a többi csoportba csak néhányan kerültek. Kisközségben 6 fő (12%), nagyközségben és középvárosban 4-4 fő (8-8%), kisvárosban 7 fő (14%), nagyvárosban 3 fő (6%) tanít a válaszadó pedagógusok közül. Mindebből kifolyólag ezen változó mentén kevésbé lenne célszerű statisztikai elemzéseket folytatni, így az adatelemzés az ezen változó szerinti megoszlásokra nem terjed ki a későbbiekben.

Ugyanígy a tanítás helyszínének (erről részletesen l. Beregszászi és mtsai 2001: 12–25) iskolatípusa változó is kimaradt a statisztikai elemzések köréből, mivel túlságosan heterogén ilyen tekintetben a kárpátaljai minta, ha a nem tanító pedagógusjelölteket nem vesszük figyelembe. Ezt az alábbi ábra szemlélteti, melyen a két vagy több iskolatípusban is tanító pedagógusok külön-külön vannak feltüntetve:



Az egyes csoportokba tartozók száma rendkívül alacsony, még a legmagasabb érték, a középiskola (10-11. osztály) is csupán 6 adatközlőt (12%) jelent. A kategóriák összevonásával sem oldódik meg a probléma, ugyanis még úgy is mindössze 8-16% nagyságrendet érnének el a csoport tagja, ennek következtében a változó nem szerepel az adatok statisztikai elemzéseinek körében.

5.4.2. Osztályzatok

Akárcsak a romániai, úgy az ukrainai közoktatás minősítési rendszerében is lényeges különbség van a magyarországihoz képest. Ukrajnában a 2000/2001. tanévtől kezdődően áttértek az 1-től 12-ig terjedő skálán való osztályozásra: a 12 a legmagasabb érték, azaz a legjobb érdemjegy, míg az 1 a lehető legrosszabb. Alapvető eltérés továbbá a magyarországi minősítő gyakorlathoz képest, hogy a buktatás (elégtelen minősítés) Ukrajnában egy speciális eset, szülői kérésre rendelhető el.

Mindezek által az ukrainai osztályozási rendszerben és gyakorlatban 4 elsődleges szintet lehet megkülönböztetni, ezeken belül pedig újabb 3-3 minősítést lehet elkülöníteni (tehát minden egyes szinthez hozzárendelni): erős, pontos és gyenge kategóriákat, valamint ehhez tartozó normákat (vö. 428/48. sz. Minisztériumi rendelet). Ha ezt vesszük alapul, akkor a leggyengébb három érték (1-3) felel meg a magyarországi elégséges osztályzatnak, míg a legerősebb három (9-12) a jelesnek. Mindazonáltal ebben a felosztásban nincs elégtelen, ha azzal is számolnánk, akkor az elégséges szint 2,4 és 4,8 közé (azaz: 3-5) míg a jeles 9,6 és 12 közé (azaz: 10-12) esne.

Az egyes feleletekre adott osztályzatok átlagai ezen osztályzási rendszernek megfelelően a következőképp alakultak az ukrainai részmintánál:

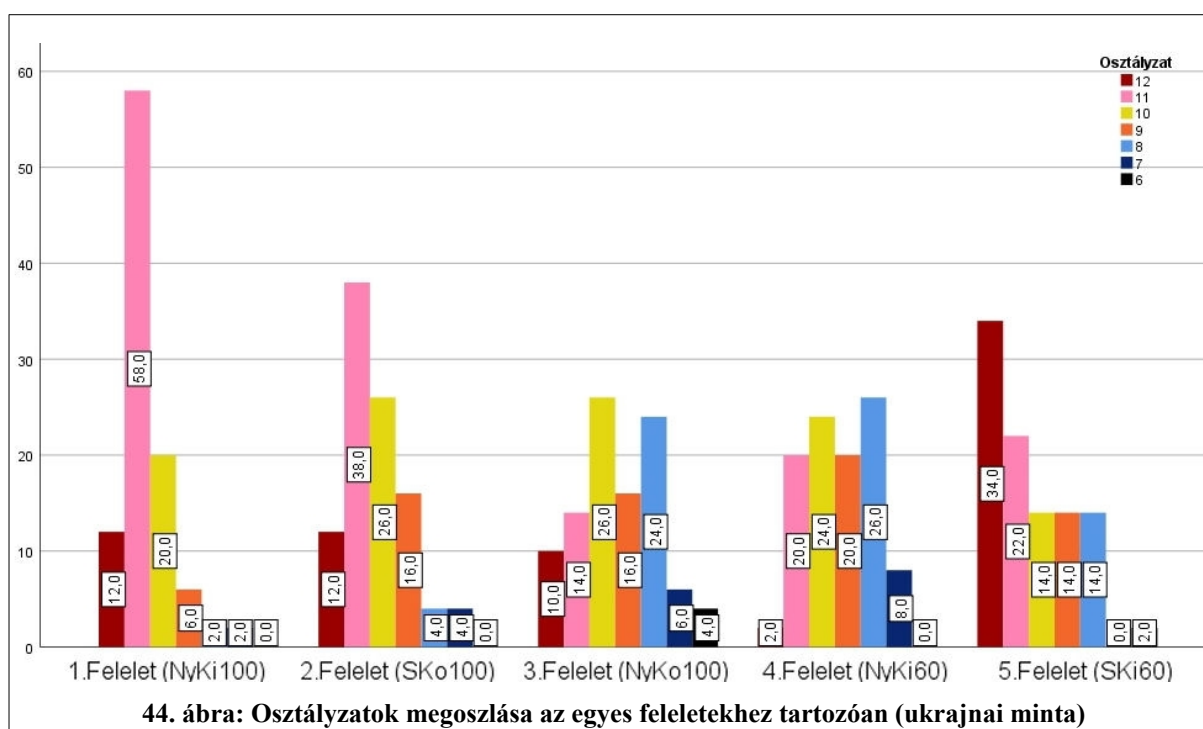
36. Táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai Ukrajnában (n=50)

Felelet	Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége (tartalom)	Osztályzatok átlaga
1.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Teljes (100%)	10.66
2.	Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	10.26
3.	Nyelvjárás	Korlátozott	Teljes (100%)	9.36
4.	Nyelvjárás	Kidolgozott	Hiányos (60%)	9.28
5.	Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	10.40

A kárpátaljai részmintánál már az osztályzatok átlagaiból is sejteni lehet a nyelvi diszkrimináció erőteljes jelenlétét, hiszen az egyazon tartalmú feleletek megítélése nagymértékben különbözik, ellenben az egyes, tartalmilag nem ekvivalens feleletek nagyon hasonló értékelés alá estek.

Ugyanez az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlása által még inkább szembetűnő,

illetve tovább árnyalható, különösen, ha a legjobb, 12-es érdemjegy arányaira fókuszálunk:



Az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlása először is azt mutatja, hogy a legjobb érdemjegy a legmagasabb arányban (34%) az utolsó (SKi60), hiányos feleletnél szerepel, lényegesen nagyobb arányban, mint bármelyik másiknál. Sőt, az első három feleletre összesen érkezett 12-es osztályzatok száma ezzel azonos.

Másfelől azt is látszik, hogy ismét nagy az eltérés egyazon tárgyi tudású tanulók szóbeli produkciójának megítélésében: míg az első kettő (NyKi100 és SKo100), minden releváns tudáselemet tartalmazó felelet megítélése hasonló, addig a harmadiké (NyKo100) sokkal kedvezőtlenebb. Olyannyira, hogy ez több, mint egy teljes érdemjeggyel rosszabb értékelést jelent összességében. Arról nem is beszélve, hogy az utolsó felelethez (SKi60) viszonyítva ez szintén igaz, annak ellenére, hogy az jóval gyengébbnek minősül a tárgyi tudást, felkészültséget illetően.

Vagyis az ukrajnai mintában is megfigyelhető a nyelvi alapú diszkrimináció a pedagógiai értékelés vonatkozásában, amit a statisztikai elemzések is alátámasztanak. A nullhipotézis elvethető ($p < 0.001$; Wilk's $\Lambda = 0.005$; $N^2 = 0.9915$, a tartalmilag ekvivalens feleletek értékelése között pedig szignifikáns a különbség ($p < 0.001$; $df = 1$), amennyiben a harmadik feleletet (NyKo100) vetjük össze az első (NyKi100) vagy második (SKo100) felelettel ($MD = -1.300^*$ és -0.900^* ; $p < 0.05$), illetve, ha a negyediket (NyKi60) az ötödikkel hasonlítjuk össze (SKi60) ($MD = -1.120^*$ $p < 0.05$). Tehát az első kettő és az utolsó felelet kapott hasonló kedvező

értékelést. Ezzel szemben a harmadik és negyedik már jóval, statisztikailag is szignifikánsan kedvezőtlenebbet.

A fentiek értelmében tehát egyértelműen kijelenthető, hogy a kárpátaljai minta esetében is markánsan megjelenik a nyelvi diszkrimináció, hasonlóan a többi mintához: a nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatú felelet (NyKo100) sokkal kedvezőtlenebb megítélés alá esik, mint ami indokolt lenne (a többihez és a tartalmi elemekhez viszonyítva is), míg a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú feleletnél ennek ellenkezője áll fenn.

Ha a fentieket az egyes feleletekre lebontva vizsgáljuk, akkor elmondható, hogy a mintában az első (NYKi100) felelet volt az, melyet átlagban a legkedvezőbben ítélték meg a pedagógusok és pedagógusjelöltek (bár igencsak elgondolkodtató a 12-es osztályzatok aránya az ötödikkel összevetve). A legmagasabb arányban (29 fő – 58%) azok voltak, akik 11-es osztályzatot adtak a tanulónak, ennél jobb osztályzatra, azaz 12-esre csupán 6 adatközlő (12%) értékelte a felelőt. 10-est tíz személy (20%), 9-est három (6%), míg 8-ast vagy 7-est egy-egy személy (2-2%) adott a feleletre.

A második (SKo100) feleletnél az előzővel megegyező a 12-es osztályzatok száma (6 személy), viszont kevesebb a 11-es érdemjegyeké: 19 fő (38%) értékelte ezzel a jeggyel a tanulót. Ezzel párhuzamosan az előbbinél gyengébb osztályzatok száma is nőtt: 13 darab (26%) 10-es, 8 darab (16%) 9-es, valamint 2-2 (4-4%) hetes és nyolcas érdemjegy született szerepel ezen feleletre vonatkozóan.

Az előző három mintánál tapasztaltakhoz hasonlóan a kárpátaljai gyakorló és leendő magyartanárok esetében is a harmadik (NyKo100) felelet esett a legkedvezőtlenebb megítélés alá a tartalmilag hibátlan feleletek közül. Ez azt jelenti, hogy mindössze öten (10%) értékelték 12-esre és heten (14%) 11-esre ezt a gyermeket. A legtöbb, számszerűsítve 14 adatközlő (28%) 10-est adott, nyolc fő (16%) 9-est, valamint 12 személy (24%) 8-ast. További három (6%) pedagógus(jelölt) hetesre, kettő (4%) hatosra osztályozta a feleletet. Ez – még a legnagyobb jóindulattal, azaz a legjobb három értéket összevonva számolva is – minimum 50%-os nyelvi alapú diszkrimináció, ami a másik két felelet esetében viszont 10% és 24%.

Az ukrajnai magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek az összes felelet közül a negyedik (NyKi60%) feleletet tartották a legkevésbé kielégítőnek. A tartalmi hiányoktól függetlenül 1 adatközlő (2%) ezt a felelet is 12-esre értékelte, tíz (20%) pedig 11-esre. A mintából további 12 személy (24%) 10-est adott, újabb tízen (20%) pedig 9-est. Az adatközlők a legnagyobb számban (13 fő – 26%) 8-as érdemjegyre minősítették a feleletet, illetve négyen hetesre.

A másik hiányos felelet (SKi60%) megítélése – a tartalmi ekvivalencia ellenére – az előbbinél jóval kedvezőbb volt, olyannyira, hogy az összes közül a második legjobb értékelést kapta ez a szóbeli produktum. Ez többek között annak köszönhető, hogy az adatközlők 34%, vagyis 17 személy vélte úgy, hogy a tanuló rászolgált a legjobb érdemjegyre. 11 adatközlő (22%) kicsit szigorúbb volt, ők 11-es osztályzatot adtak, míg a következő három érdemjegy arányait tekintve ugyanúgy oszlott el: 10-es, 9-es és 8-as osztályzatokból is egyaránt 7-7 volt (14-14%). Ezen kívül egyetlen személy (2%) értékelte hatosra a diákot.

Az utolsó felelet értékelése statisztikailag nem mutat szignifikáns különbséget az első kettővel összevetve: az elsőhöz (NyKi100) viszonyítva átlagban valamivel rosszabb ($MD = -0.260$; $p = 0.316$), a másodikhoz viszonyítva némileg jobb ($MD = 0.140$; $p = 0.572$) minősítést kapott az adatközlőktől ez a felelet. Ez azt mutatja, hogy a tanuló képes volt elfedni a tartalmi hiányosságait a nyelvhasználat és nyelvváltozata által.

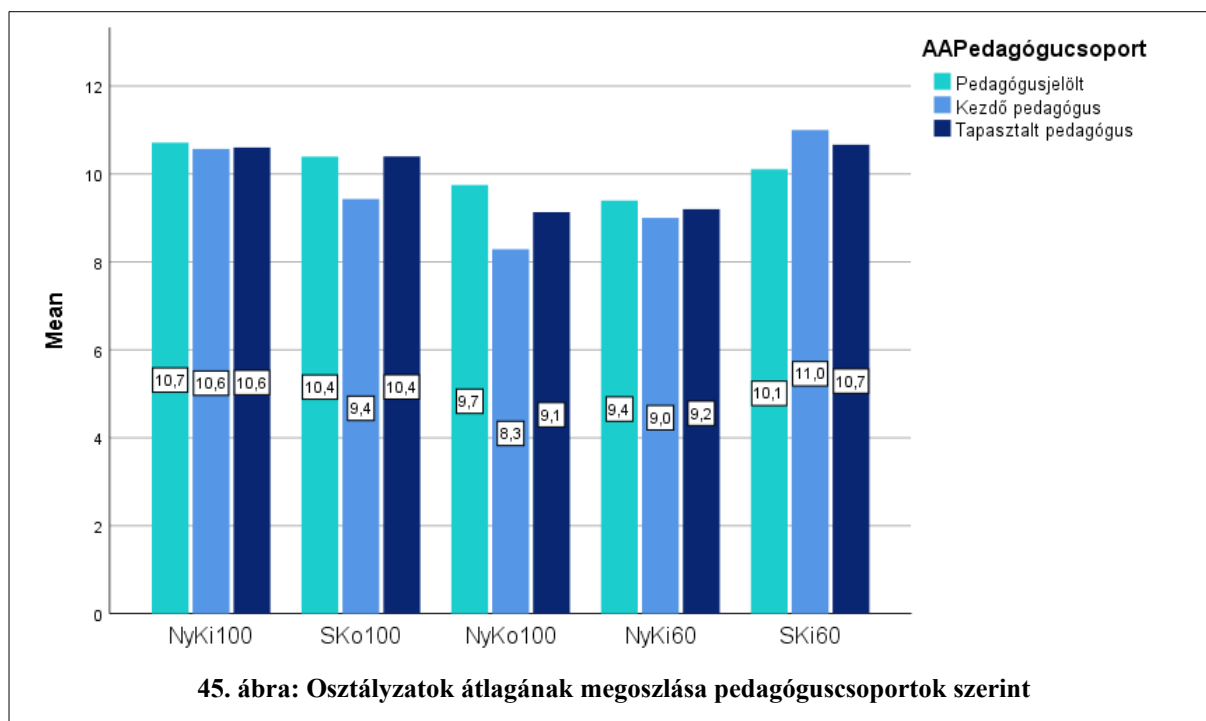
A harmadik (NyKo100) viszont az előbbieken összehasonlított három felelet mindegyikéhez képest szignifikánsan ($p < 0.05$; $df = 1$) kedvezőtlenebb értékelésben részesült. Ha ez csupán az első kettő felelettel összevetve állna, akkor is nyelvi diszkriminációról beszélhetnénk, mivel tárgyi tudás szempontjából (amit értékelni kellett) azonos szóbeli produktumokról van szó. Így viszont még egyértelműbb a jelenség, hiszen egy tartalmilag gyengébb felelet a standard nyelvváltozata és kidolgozott nyelvhasználat miatt sokkal jobb értékelést kap, mint a szóban forgó tartalmilag hibátlan felelet.

Ezzel összefüggésben a szintén nyelvjárási, ám kidolgozott nyelvhasználatú negyedik (NyKi60) közel azonos megítélés ($p = 0.791$; $df = 1$) alá esett, mint az előbb tárgyalt harmadik. A különbség a kettő között a tartalom mellett a nyelvhasználat, ami arra enged következtetni, hogy a felelet tartalma nagyjából azonos jelentőségű a nyelvhasználattal. Az ötödik felelet eredményeit hozzávéve ugyanez látszik a nyelvváltozattal kapcsolatban. Vagyis az ukrainai minta esetében a tartalmazott lényegi információk meglétének/hiányának nagyjából akkora a jelentősége, mint a nyelvhasználatnak vagy a nyelvváltozatnak, külön-külön.

Összegezve tehát – az ország osztályozási sajátosságait figyelembe véve, még a 12-9 érdemjegyeket összesítve is – az első feleletnél minimum 10%, a másodiknál minimum 24%, míg a harmadiknál legalább 50% a pedagógusok közül kedvezőtlenebbül értékelte a tanulót, mint amit a tudásszintje megkívánt volna. Ezzel párhuzamosan a negyedik feleletet 46%, míg az utolsó, ötödik feleletet 70% kedvezőbben értékelte annál, ami a gyermek tényleges tudásának megfelelt volna.

5.4.2.1. Az osztályzatok az egyes változók tükrében

Az előző mintákhoz hasonlóan, a nyelvi diszkrimináció vizsgálatán belül az egyes függő változók mentén kialakuló eltérések is a vizsgálódás tárgyát képezték. Ezen változók közül csupán egy volt az, amelyiknél különbség volt a csoportok között, nevezetesen a pedagóguscsoportok szerinti megoszlása az átlagoknak, melyet az alábbi ábra szemléltet:



Bár a pedagóguscsoportok közötti különbség csupán egy helyen, a harmadik (NyKo100) felelet esetében szignifikáns ($p < 0.05$; $df = 2$), az ábrából látszik, hogy az első négy feleletre adott osztályzatoknak az átlaga a kezdő pedagógusoknál a legalacsonyabb. Az ötödik (SKi60) feleletnél viszont ők ítélték meg a legkedvezőbben a felelőt.

A másik csoportnál, a pedagógusjelöltekénél épp a fordítottja igaz ennek: az első négy feleletre átlagban ez a csoport adta a legjobb érdemjegyeket, míg az utolsóra a legrosszabbakat. Ilyen értelemben tehát a kárpátaljai mintánál a pedagógusjelöltek voltak a legkevésbé diszkriminatívak nyelvileg, azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy nagyon alacsony volt a kezdő pedagógusok száma a mintában.

5.4.2.2. Az osztályzatok szöveges indoklása

Az ukrainai minta alacsonyabb elemszáma miatt az osztályzatok indoklásaiból is kevesebb volt, azonban ezek között szerepelt néhány, amely rendkívül fontos tanulságokkal szolgál a témát illetően. Több adatközlő ugyanis nagyon őszintén és nagyon pontosan megfogalmazta az indoklását, aminek köszönhetően még teljesebb képet kapunk a nyelvi alapú diszkrimináció és nyelvi előítéletesség működéséről.

Az első (NyKi100) feleletnél összesen 31 válaszadó indokolta szövegesen az osztályzatát. Ezek – az előző mintákban tapasztaltaktól eltérően – több esetben is az adott pedagógus nyelvi attitűdjét jelenítették meg, nem csupán a tartalmi szempontokra fókuszáltak. Itt egyetlen olyan volt, amelyik az adott nyelvjáráshoz való kifejezetten pozitív viszonyulásról árulkodott (*„azért kapott 12, mert kifejezetten tetszett a szóhasználata és az ízes beszéde.”*), míg két olyan, amiből nagyon jól látszik, hogy hogyan működik a nyelvi előítéletesség, illetve hogyan alakul át nyelvi alapú diszkriminációvá. Ebből az egyik a suksükölést emeli ki mint hibaforrás és a gyengébb osztályzat elsődleges indikátora (*„Az említjük helyett emlissük meget használ, a kijelentő mód helyett felszólító módot, ezt hibaként kezelem, megmagyarázom.”*). A másik ezzel szemben a nyelvjárást globálisan nevezi meg, majd ezután szintén a suksükölést jelöli meg az okoknál (*„A felelet tartalmilag pontos, a példák jók. Azért nem 12-es osztályzattal [...] mert a tanuló jól mondta ugyan el a tananyagot, de semmi egyéb nem történt [...] helyenként nyelvjárási [nem sztenderd] elemeket is használt a gyerek; ezek nem vonnak ugyan le a felelete értékéből [azért sem, mert pl. az igeragozást nem tanulták még, amikor a főnév fogalmával ismerkedünk], de -- azt hiszem -- az is szerepet játszott abban, hogy nem adtam kiemelkedő [12-es] osztályzatot a feleletére, mert pl. suksükölt.”*). Érdekes megfigyelni, hogy ez utóbbi esetben a pedagógus mintha önmagával is vívódna kissé. Nyilvánvalóan tisztában van elméletben azzal, hogy a nem sztenderd nyelvi elemek is egyenértékűek a sztenderd formákkal, illetve hogy a nyelvjárás megbélyegzése nem adekvát pedagógiai eljárás, azonban a végén mégiscsak elismeri, hogy bizonyára ennek (is) köszönhető a (12-esnél gyengébb) osztályzata. Tehát maga is tudja, hogy nyelvészeti-pedagógiai szempontból miként kellene értékelni, azonban a szubjektív megítélése, nyelvi előítélete ezt részben felülírja.

Ennél a feleletnél a legtöbb indoklás a korábbiakhoz hasonlóan az információtartalom és az értés/magolás téma mentén konstruálódott meg. Az előbbi esetében két kivételtől eltekintve (*„A főnév meghatározása nem pontos.”*; *„Nem mindig pontos a meghatározás”*) a többség a

felelet tartalmi hibátlanágát jegyezte meg (pl. „*A megtanulandó tudáselemek összes pontja elhangzott*”; „*Minden fontos tudnivalót elmondott*.”; „*A tanuló a felsoroltak mindegyikét említette feleletében*”). Az értés szempontjából közel azonos mértékben vélték bemagoltnak (pl. „*olyan volt mint aki bemagolta, vagy felolvasta*.” vagy „*Bár mindent elmondott a tanuló, nem vagyok biztos abban, hogy nem csak bemagolta*”) és megértett tudásanyagnak (pl. „*A felelet megfelelt a tartalmi feltételeknek és a diák jártas is volt abban amit mond*.” vagy „*Megfelelő felelet volt, értelmes, logikus érvekkel és példákkal*.”) a tanuló szóbeli produkcióját.

A második feleletre adott osztályzatát (SKo100) 33 adatközlő indokolta szövegesen. Ismét megjelent az információtartalom mint indoklási tematika, azonban itt jóval többen utaltak tartalmi hiányosságokra (pl. „*Nem mindent mondott el*” vagy „*Nem részletezte, hogy mit fejezhet ki a melléknév*.”), mint az előző esetben, annak ellenére, hogy ez a felelet is hibátlan volt tárgyi tudás szempontjából.

További különbség volt az előző felelet indoklásaihoz képest, hogy itt már inkább úgy érezték a pedagógusok és pedagógusjelöltek, hogy a gyermek értette is, amiről beszélt (pl. „*Mindent elmondott és úgy tűnt érti is az anyagot*” vagy „*Szépen, folyékonyan beszélt a főnévről, úgy, mint aki valóban elsajátította az anyagot*.”) Mindamellet többben említették, hogy bizonytalannak érezték a tanulót (pl. „*Bizonytalan a felelet*”; „*nem éreztem, főleg az elején, a magabiztosságot feleletében*”; „*Időnként mintha kissé bizonytalan lett volna*”). A bizonytalanság valószínűsíthetően a korlátozott nyelvhasználat jegyeire utal, bár ez egyértelműen nem derül ki a szöveges értékelésekből.

A korlátozott nyelvhasználati mód jellegzetességeire való utalás elődlegesen a nyelvi attitűdökhöz kapcsolható indoklásokban figyelhetőek meg. Több adatközlő meg is nevezi (ha nem is tudatosan) ezeket a jegyeket („*Helyenként nem pontosan fejezi ki magát*.”; „*a közlésmódja nem teljesen felel meg az iskolában elsajátítandó sztenderdnek*.”; „*Kiejtés nem megfelelő, felesleges toldalék szavak használata*.”), ám kb. ugyanennyi arra utal, hogy a (standard) nyelvváltozat ennél lényegesebb szempont az osztályozásnál (pl. „*A felelet a vártnál jobb volt, az előző feleletnél határozottan jobb minőségűbb*.”; „*Tetszett a tanuló felelete, kiválóra értékelem. Mindenki számára érthető, lényeges, velős felelet*.”; „*Szépen, folyékonyan beszélt a főnévről*”).

Ahogy a korábbi három mintánál, úgy itt is harmadik (NyKo100) felelet osztályzataival kapcsolatosan érkezett a legkevesebb indoklás, összesen 28 darab. Ennek egyik lehetséges

magyarázata, hogy a nyelvi hátrány miatti negatívabb megítélésüket kevésbé tudják/akarják érvekkel alátámasztani a pedagógusok és pedagógusjelöltek. Mindenesetre azok, akik indokolták is osztályzataikat, sokkal nagyobb számban jelöltek meg – fiktív, valójában nem létező – hiányosságokat (pl. *„Túl röviden mondta el, nem mondott el minden lényeges dolgot.”*; *„Némely információt elfelejtett mondani.”*; *„Szerintem a tanuló nem fejtett ki mindent, ami az igével kapcsolatos”*) magyarázatként, mint az előbbi két esetben. Persze voltak, akik objektívan értékelték a feleletet tartalmi szempontból (pl. *„A diák teljes mértékben felkészült volt”* vagy *„Mindent felsorolt, saját szavaival. A kritériumoknak eleget tett.”*)

Ugyanígy jóval többen voltak azon adatközlők is, akik úgy gondolták, hogy a tanuló nem érti azt, amit feleletében elmondott (pl. *„Nem pontos, következetes, úgy tűnik, hogy bemagolt szöveg.”*; *„Úgy gondolom bemagolt feleletet hallottunk”*; *„A tanuló bemagolta a tananyagot”*, csupán egy személy gondolta ennek ellenkezőjét (*„A tananyagot a saját értelmezése szerint adta át, tehát érti miről beszél.”*).

A nyelvi attitűddel kapcsolatos indoklások közül kettő, más-más szempontból ugyan, de mindenképp pozitív viszonyulást fejezett ki tanuló nyelvhasználatára és/vagy nyelvváltozatára nézve. Az egyik ezek közül objektív módon, a tartalmi szempontot vette alapul az értékelésnél (*„A tanuló teljes mértékben elsajátította a megtanulandó tudáselemeket; csupán nyelvjárása miatt nem kaphat negatív értékelést.”*), míg a másikat a tartalom mellett az érzelmi tényezők is befolyásolták (*„Nem tudom, ki ez a kisgyerek, de annyira aranyosan beszél. A lényegi részt tartalmazza felelete, de a 12 érzelmi alapon adtam meg”*). Mindazonáltal több a nyelvi attitűdre utaló indoklások között a negatív töltetű, a nyelvi kivitelezést kifogásoló szöveges értékelés (pl. *„A tanuló nem fejtette ki bővebben a tananyagot. Valamint csak vázaltszerűen határozta meg a tananyagot.”*; *„Nagyon kellett figyelni, mert szinte érthetetlen volt a tájnyelv használata miatt”*; *„bizonytalan és akadozó a felelet.”*; *„értette is”*).

A negyedik (NyKi60) feleletre adott érdemjegyet 35 fő indokolta, akik legnagyobb arányban a tartalmi hiányosságokat emelték ki. Ezt némelyek általánosítva tették (*„A tanuló kihagyott információkat.”*; *„A tanuló nem adta teljes mértékben vissza az anyagot.”*), mások a hiányzó rész konkrét nevesítésével (pl. *„A törtszámneveket kihagyta.”*; *„A határozott számneveknél csak két csoportot sorolt fel.”*).

A felelet nyelvi vonatkozásainak értékelése nem igazán jelent meg az indoklásokban, azonban a tananyag megértése mint tematika igen. Ennél a feleletnél leginkább úgy gondolták a

pedagógusok és -jelöltek, hogy a diák értette azt, amiről beszélt (pl. „*A tanuló feleletén hallatszik, hogy érti a tananyagot és nagyon felkészült.*”; „*A tanuló részletesen kifejtette az adott szófaji csoportot. Érthetően közölte a számnévvel kapcsolatos információkat*”).

A nyelvi diszkriminációt leglátványosabban szemléltető szöveges indoklásokat (36 darab) az utolsó (SKi60) feleletre vonatkozóan írták az adatközlők, amely a kidolgozott nyelvhasználat mellett standard nyelvváltozatú is volt, azonban igen hiányos. Az indoklásokban ismét a korábbi mintáknál említett két fő irány figyelhető meg. Az egyik a standardnak és kidolgozott nyelvhasználatnak eszményi értéket társító, azt nagymértékben a tartalom elé helyező attitűd (pl. „*Szépen fogalmazott, sztentert nyelvet használta.*”; „*12* - Szerintem ilyen a tökéletes felelet. A tanuló megfontoslt, szavait igényesen válogatja meg.*” „*Nagyon szépen kifejezően ejti a gyerek a szavakat kiegyensúlyozott erős felelet volt.*”), amiből gyakran az derül ki, hogy a hiányzó információkat a pedagógus nem érzékeli vagy nem veszi figyelembe (pl. „*Teljes mondatokban válaszolt, mindent pontosan meghatározott, látszik, hogy érti, amit mond.*” vagy „*Maximálisan elégedett voltam a felelő által előadott információ minőségével, talán még kicsivel több is mint amit tudnia kell az adott témával.*”).

A másik csoportba tartozó, az objektív-leíró hozzáállást visszatükröző indoklások a releváns információk elmaradását emelték ki (pl. „*Nem mondta el, hogy mi is az a cselekvést kifejező ige, a létezést kif. igét és az igemódot pedig meg sem említette.*” vagy „*A tanuló a létezést kifejező igékre nem hoz fel példát, valamint nem említi az ige módját.*”). Azonban több olyan is előfordult, amely ezt kiegészítette egy pozitív nyelvi attitűdre utaló megjegyzéssel (pl. „*Hiányos volt a felelete [...] De egyébként szépen kifejezően beszélt a tanuló, összefüggésszerűen.*” vagy „*Választékos szóhasználattal él, az anyagot 90%-ban megtanulta, viszont ki hagyott belőle vagy elfelejtette*”). Vagyis a nyelvi előítéletesség, a standardhoz és kidolgozott nyelvhasználatához fűződő pozitív nyelvi attitűd még azokban az esetekben is megjelenik, amikor a tartalmi hiányosságok jelentősek, és ezt az adatközlők érzékelik is.

Tehát összességében szinte pontosan ugyanaz figyelhető meg a szöveges indoklásoknál, mint ami a magyarországi, szlovákiai vagy épp romániai mintánál. Akárcsak az egyes osztályzatokból, úgy azok szöveges indoklásaiból is kirajzolódik, hogy a nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat valamilyen módon hátrányt jelent, de a kettő együttes jelenléte az, ami igazán kedvez a nyelvi alapú diszkriminációnak – ilyenkor ugyanis a legnagyobb mértékű a nyelvi előítéletesség az indoklások (és osztályzatok) alapján.

Ennek ellentétje, amikor a kidolgozottság és a standard nyelvváltozat együttesen jelenik meg a feleletben, ami kimondottan pozitív nyelvi attitűdöt eredményez, ez pedig áttevődik a tartalom megítélésére, így az osztályzattal történő értékelésére is. A diák az említett nyelvi jellemzők birtokában képes elfedni a tartalmi hiányosságait, továbbá jó benyomást kelt a pedagógusokban.

5.4.3. A felelet és a tanuló megítélése

A kárpátaljai mintában szereplő magyartanító pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek ugyanazokat a – konkrét feleletre és a tanulóra vonatkozó – kilenc állítást kellett értékelniük, mint a többi ország adatközlőinek. Ezek közül először a konkrét felelettel kapcsolatos első három állítás igazságtartalmát kellett megítélni egy öt fokozatú skálán.

5.4.3.1. A konkrét feleletre vonatkozó állítások

Az első állítás (*A tanuló minden lényeges információt elmondott*) a tanuló tárgyi tudására vonatkozott. Ennek értékelésében közel azonos mintázat mutatkozott, mint a korábbi mintákban tapasztaltak esetében, amint ez az alábbi táblázatból látszik:

37. táblázat: A tanuló minden lényeges információt elmondott állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló minden lényeges információt elmondott	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	0,0%	4,0%	2,0%	44,0%	50,0%
SKo100	0,0%	2,0%	14,0%	46,0%	38,0%
NyKo100	2,0%	8,0%	20,0%	50,0%	20,0%
NyKi60	2,0%	22,0%	34,0%	30,0%	12,0%
SKi60	4,0%	18,0%	16,0%	24,0%	38,0%

Ahogy a többi három ország adatközlői is, úgy az ukrainai magyartanárok és -jelöltek is a leginkább az első tanulóról (NyKi100) gondolták, hogy minden lényeges információt elmondott, azaz arról, aki nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználattal felelt. Az eredmény összhangban van az osztályzatokkal és a tanuló tényleges tudásával: ő kapta a legjobb jegyeket, valamint valóban mindent elmondott. Azonban ez szignifikánsan jobb értékelést jelent átlagban ($MD=0.620^*$; $p<0.05$) a harmadik (NyKo100) felelethez képest, ami ugyanannyi információt tartalmazott.

Ez utóbbi nagyjából azonos megítélése alá esett, mint a negyedik (NyKi60) és ötödik feleletek

(SKi60), közöttük nem volt szignifikáns az eltérés ($p=0.122$ és $p=0.092$), ahogy az ötödik és második feleletek (SKo100) között sem ($p=0.219$). Ezáltal kijelenthető, hogy a nyelvváltozat és a nyelvhasználat önmagában az információtartalom megítélését is jelentős mértékben torzítja, hiszen egy olyan felelet, ami hiányos volt, ám standard és kidolgozott nyelvhasználatú, közel azonos információtartalmúnak vélték az adatközlők, mint egy-egy tartalmilag teljes feleletet.

A legkedvezőtlenebb értékelést az utolsó három felelet érte el ennél az állításnál. Ezzel az a probléma, hogy míg az utolsó kettő (NyKi60 és SKi60) esetében ez valóban indokolt (hiszen kevesebb információt mondtak el bennük a tanulók), a harmadik (NyKo100) feleletnél teljesen alaptalan. Vagyis a kettős nyelvi hátrány felőli alulértékelés is megmutatkozott, akárcsak az előbbieken említett kettős nyelvi előny jelensége – még akkor is, ha nagyon direkt módon az információtartalomra kérdezzünk rá.

A második (*A tanuló maximálisan felkészült volt*) állításnál az előbbieknél jelentősebb eltérések is jelentkezték, melyek a pedagógusok nyelvi előítéletességének a természetét is jelzik számunkra:

38. táblázat: *A tanuló maximálisan felkészült volt* állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló maximálisan felkészült volt	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	0,0%	2,0%	8,0%	58,0%	32,0%
SKo100	0,0%	8,0%	32,0%	38,0%	22,0%
NyKo100	6,0%	20,0%	46,0%	18,0%	10,0%
NyKi60	6,0%	22,0%	38,0%	26,0%	8,0%
SKi60	2,0%	18,0%	14,0%	24,0%	42,0%

Az ukrainai magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek teljes meggyőződéssel a leginkább az ötödik (SKo60) felelőről gondolták, hogy felkészült volt: 42%-uk választotta a „teljes mértékben igaz” lehetőséget, míg az első feleletnél (NyKi100) csupán 32%-uk. Viszont, ha az állítás értékelési átlagát vesszük alapul, akkor az első felelet megítélése a kedvezőbb, ami a „többnyire igaz” válaszok arányával (58%) magyarázható.

Az előbbi felelet értékelése szignifikánsan ($p<0.05$) jobb az összes többi felelethez képest, kivéve egyet: az ötödik (SKo60) feleletet ($p=0.678$). Ez azt jelzi, hogy a leendő és gyakorló magyartanárok részéről a tanuló felkészültségének megítélése a diák tárgyi tudásától kisebb mértékben függ, mint a nyelvi tényezőktől.

Ugyanezt támasztja alá, ha az ötödik feleletet összevetjük az összes többivel. A második felelethez (SKo100) viszonyítva valamivel jobb (MD=0.120), míg a harmadikhoz (NyKo100) és negyedikhez képest sokkal, szignifikánsan jobb (MD=0.800* és MD=0.780*; $p<0.05$) a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú, de hiányos szóbeli produktum értékelése.

A harmadik és negyedik felelet hasonlóan (MD=0.020) kedvezőtlen megítélés alá esett (összességében a harmadik kicsit rosszabb). Ez az utóbbinál teljesen érthető, hiszen a tanuló kihagyott számos releváns tudáselemet, ám a harmadik felelő mindent elmondott. Ennek ellenére szignifikánsan kedvezőbbül ítélték meg, mint a többi tökéletesen felkészült felelőt, illetve az ötödik, kevésbé felkészült társát.

A többi mintában tapasztaltakkal megegyezően, ismét a 3. állítás (*A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt*) esetében jelentkezett a nyelvi előítéletesség legnagyobb mértékben, ahogy ez az alábbi táblázatban egyértelműen megmutatkozik:

39. táblázat: A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A tanuló felelete meggyőződött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti, nem pedig bemagolta azt	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Valamelyest igaz, valamelyest nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz
NyKi100	4,0%	8,0%	30,0%	44,0%	14,0%
SKo100	2,0%	8,0%	32,0%	30,0%	28,0%
NyKo100	12,0%	28,0%	34,0%	14,0%	12,0%
NyKi60	4,0%	24,0%	26,0%	34,0%	12,0%
SKi60	0,0%	16,0%	22,0%	18,0%	44,0%

A három állítás közül ez volt az, amelyikben a szubjektivitás leginkább közrejátszhatott, ami a kapott adatokból vissza is tükröződött. A legkedvezőbben ezúttal az ötödik (SKi60) tanulót ítélték meg az adatközlők, igaz nem szignifikánsan kedvezőbben, mint az első (NyKi100) és második (SKo100) felelőt. Az utóbbi kettő közül a második (SKo100) volt az, ami jobb értékelést (MD=0.180) kapott, vagyis ebben a mintánál is ugyanaz a helyzet, mint az előzőeknél: a standard nyelvváltozatú gyerekekről sokkal inkább feltételezik a magyartanárok és -jelöltek, hogy érti is, amiről beszél, mint a nyelvjárási tanulókról. Ez fokozottan igaz akkor, ha standard mellé kidolgozott nyelvhasználat társul, ez váltja ki ugyanis a többihez képest legkedvezőbb megítélést.

Ennek az ellenpólusa, ha nyelvjárás korlátozott nyelvhasználattal párosul – ez eredményezi a

legrosszabb értékelést az összes felelet közül, még a negyediknél is rosszabbat ($MD = -0.400$). Továbbá érdemes azt is figyelembe venni, hogy csakis a nyelvjárási feleleteknél magas azok aránya, akik egyáltalán vagy többnyire nem voltak meggyőződve afelől, hogy a tanuló értette az aktuális tananyagot. Összességében tehát a megértés szempontjából a felelet tartalma, a felelő tárgyi tudása egyáltalán nem meghatározó, elsősorban a nyelvváltozat az, ami alapján erre vonatkozó következtetéseket vonnak le az adatközlők.

A kárpátaljai mintában a különböző változók mentén nem voltak eltérések, sem tipikus jellegzetességek a változókön belüli kategóriákra vonatkozóan.

5.4.3.2. A tanulóra vonatkozó állítások

A következő hat állítás inkább a tanulóra, mintsem a feleletre vonatkozott, ezáltal a nyelvi előítéletesség még inkább kivehető belőlük. Az egyes állítások értékeléséhez már nem öt-, hanem négyfokozatú skála állt az adatközlők rendelkezésére, ami kiegészült a „nem tudom eldönteni” opcióval, ami a nyelvi előítéletesség szempontjából rendkívül fontos, hiszen minél többen választják ezt a lehetőséget, annál kevésbé beszélhetünk nyelvi előítéletességről.

Az első állítás a tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, azt kellett eldönteniük a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek, hogy az adott diák mennyire szeretheti ezt a tárgyat. A kapott adatokat összefoglalva az alábbi táblázat szemlélteti:

40. táblázat: Olyan diák felett, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Olyan diák felett, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	8,0%	50,0%	8,0%	34,0%
SKo100	0,0%	14,0%	36,0%	16,0%	34,0%
NyKo100	6,0%	30,0%	20,0%	2,0%	42,0%
NyKi60	2,0%	16,0%	40,0%	6,0%	36,0%
SKi60	0,0%	4,0%	28,0%	40,0%	28,0%

Az adatközlők csupán kicsivel több mint egyharmada választotta a „nem tudom eldönteni” lehetőséget minden feleletnél, azaz a pedagógusok és pedagógusjelöltek nagyobbik része gondolta úgy, hogy egy rövid hanganyag alapján meg tudja állapítani a felelőről, mennyire kedveli a tantárgyat. Akik pedig így vélekedtek, leginkább az ötödik tanulóról (SKi60) feltételezték azt, hogy szereti a nyelvtant, ráadásul szignifikánsan nagyobb arányban ($p < 0.05$), mint a többi diákról. A „teljes mértékben igaz” válaszok aránya (40%) magasabb, mint az összes többi feleletnél együttvéve, továbbá az „egyáltalán nem igaz” és „többnyire nem igaz”

értékek, illetve a „nem tudom eldönteni” opció itt fordul elő a legkevesebbszer.

A legkedvezőtlenebb megítélést a harmadik (NyKo100) tanuló érte el kettős nyelvi hátrányának köszönhetően. Az adatközlők 36%-a vélte úgy, hogy a gyermek nem szereti a magyar nyelvtant, ami kétszerese a második legkedvezőtlenebb megítélés alá eső negyedik (NyKi60) felelőnél ekképp vélekedők arányának. Így ismételten kijelenthetjük, hogy a nyelvi előítéletesség akkor a legnagyobb mértékű, ha a tanuló nyelvi előny vagy hátránya kettős.

Az első két (NyKi100 és SKo100) felelet megítélése közti különbség nem volt jelentős összességében. Ezt azt jelzi, hogy egyik (nyelvváltozati) vagy másik (nyelvhasználati) nyelvi hátrány valamelyest mérséklődik, amennyiben valamilyen nyelvi előny (standard nyelvváltozat vagy kidolgozott nyelvhasználat) áll mellette, azonban annyira nem, hogy elérje a kettős nyelvi előny következtében kialakuló pozitív nyelv előítéletesség szintjét.

A második állítás a nyelvtan tantárgy értésére vonatkozott, az alábbi – többi mintával javarészt megegyező – eloszlást mutatva az egyes válaszokat illetően:

41. táblázat: Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	2,0%	2,0%	56,0%	24,0%	16,0%
SKo100	0,0%	10,0%	50,0%	28,0%	12,0%
NyKo100	4,0%	36,0%	44,0%	2,0%	14,0%
NyKi60	0,0%	18,0%	48,0%	12,0%	22,0%
SKi60	0,0%	8,0%	30,0%	48,0%	14,0%

Az egyik legfontosabb adat, amit a táblázatból kiolvashatunk, hogy átlagban a leendő és gyakorló magyartanárok 85%-a értékelte a felelőt arra vonatkozóan, hogy mennyire érti a magyar nyelvtant. Ez egyértelműen a nyelvi előítéletesség erőteljes jelenlétét támasztja alá, akárcsak az egyes feleletekhez tartozó értékelések.

Az adatközlők ismét az ötödik (SKi60) felelőt ítélték meg a legkedvezőbbben, igaz, az első két (NyKi100 és SKo100) felelet kapcsán szintén kedvező értékelések mutatkoztak. Ennél a gyermeknél 48% volt teljes mértékben meggyőződve arról, hogy érti is a nyelvtant, viszont az előbb említett kettőnél kb. fele ennyien (24-28%). A harmadik (NyKo100) felelet – ami újból a legrosszabb megítélés alá esett – ugyanezen személyek aránya 2%, vagyis egyetlen fő feltételezte a gyermekről, hogy biztosan érti a nyelvtant. A nyelvi előítéletesség tehát ismét a nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatú tanulót érinti a legkedvezőtlenebbül, míg a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatúnak kedvez a leginkább.

Ugyanilyen nyelvi előítéletesség jelentkezett a felelő gondolkodására vonatkozó állítás esetében is, amint az az alábbi táblázatból látszik:

42. táblázat: A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek	Egyáltalán nem igaz	Többynire nem igaz	Többynire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	0,0%	4,0%	52,0%	22,0%	22,0%
SKo100	0,0%	6,0%	44,0%	34,0%	16,0%
NyKo100	0,0%	18,0%	44,0%	8,0%	30,0%
NyKi60	0,0%	6,0%	46,0%	24,0%	24,0%
SKi60	0,0%	4,0%	22,0%	52,0%	22,0%

Bár a „nem tudom eldönteni” válaszok aránya nagyobb, mint az előző állításnál, ám nem annyira, hogy bármelyik felelet esetében is meghaladja a 30%-ot (átlagban: 23%). Vagyis az adatközlők több mint kétharmadának az értékelésében a nyelvi előítéletesség megmutatkozott az állítás kapcsán.

Azon pedagógusok és -jelöltek, akik nem a „nem tudom eldönteni” opciót választották, leginkább az ötödik (SKi60) felelőről feltételezték, hogy jó gondolkodású, és a harmadikról (NyKo100) a legkevésbé. A maradék három tanulóról nagyjából hasonlóan vélekedtek e téren a válaszadók, ami egyértelműen azt jelzi, hogy a felelet tartalma ilyen szempontból az értékelésben szinte semmit sem számít. Ha ugyanis számítana, akkor a negyedik (NyKi60) felelet kedvezőtlenebb megítélés alá esne, mint az előtte lévő három. Tehát a kárpátaljai adatközlők szerint a jó gondolkodású gyerek az, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal adja elő a feleletét, függetlenül attól, hogy az tartalmilag mennyire felel meg az elvártaknak.

A negyedik (*A felelő az osztály legjobb tanulója*) állítás esetében szintén erőteljes nyelvi előítéletesség mutatkozott a válaszok megoszlása alapján, ahogy ez alább látszik:

43. táblázat: A felelő az osztály egyik legjobb tanulója állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő az osztály egyik legjobb tanulója	Egyáltalán nem igaz	Többynire nem igaz	Többynire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	4,0%	10,0%	40,0%	8,0%	38,0%
SKo100	0,0%	20,0%	30,0%	8,0%	42,0%
NyKo100	10,0%	34,0%	8,0%	2,0%	46,0%
NyKi60	6,0%	20,0%	26,0%	6,0%	42,0%
SKi60	0,0%	8,0%	14,0%	42,0%	36,0%

A „nem tudom eldönteni” válaszok aránya nagyobb ugyan, mint az előző három állításnál, ám

ezúttal sem lépi át az 50%-ot, tehát a pedagógusok és pedagógusjelöltek több mint fele véleményt nyilvánított abban, hogy az adott gyerek az osztály legjobb tanulói közé tartozik-e vagy sem. Akik pedig így tettek, hasonlóan jártak el, mint a korábbi néhány állításnál: a standard nyelvváltozatot és a kidolgozott nyelvhasználatot előnyben, míg a nyelvjárást és korlátozott nyelvhasználatot hátrányban részesítették.

Az adatközlők 42%-a értett egyet azzal teljes mértékben, hogy az a tanuló (SKi60), akinek tartalmi hiányosságai vannak, ámde standardban és kidolgozott nyelvhasználatban felel, az osztály legjobbjai közé tartozik. Ugyanezt az első (NyKi100) és második (SKo100) felelőnél csupán 8-8% feltételezte, a negyediknél (NyKi60) 6%, míg a harmadiknál (NyKo100) mindössze egy személy, azaz 2%. Ha a „többnyire igaz” választásokat is hozzávesszük, akkor is nagyjából ugyanez marad a helyzet, annyi különbséggel, hogy ez esetben a harmadik felelő még rosszabb megítélést kap. És ugyanez történik a többi választási lehetőség elemzésével is, hiszen azok, akik egyáltalán vagy többnyire nem értettek egyet az állítással, kiugrón magas számban (44%) vannak a harmadik felelet esetében. Vagyis a mintában szereplő kárpátaljai pedagógusok és pedagógusjelöltek közel fele nem feltételezné erről a diákról, hogy az osztály egyik legjobb tanulója (pedig a felelete tartalmilag tökéletes volt), míg az ötödikről kb. ugyanennyien abszolút meggyőződéssel igen (annak ellenére, hogy az ő felelete viszont hiányos volt).

Érdekesség, hogy „egyáltalán nem igaz” válaszlehetőséget csakis a nyelvjárási feleleteknél jelöltek meg az adatközlők, ám ebből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. Már csak azért sem, mert a standard, de korlátozott felelet megítélése összességében nagyjából azonos az első és negyedik feleletével.

Az ötödik, tanuló magaviseletére vonatkozó állításnál – a korábbi mintáknál tapasztaltakhoz hasonlóan – a „nem tudom eldönteni” válaszok nagyobb arányban voltak jelen, ahogy ezt a következő táblázat is mutatja:

44. táblázat: A felelő jó magaviseletű gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő jó magaviseletű gyerek	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	0,0%	8,0%	32,0%	18,0%	42,0%
SKo100	4,0%	4,0%	34,0%	4,0%	54,0%
NyKo100	2,0%	16,0%	30,0%	6,0%	46,0%
NyKi60	0,0%	2,0%	42,0%	8,0%	48,0%
SKi60	0,0%	4,0%	22,0%	30,0%	44,0%

A „nem tudom eldönteni” válaszok aránya ennél az állításnál volt a legmagasabb, azonban még itt sem érte el átlagban az 50%-ot: a pedagógusok és pedagógusjelöltek több mint fele értékelte a tanuló magaviseletét egy egyperces felelet alapján. Ezen értékelés eredménye pedig ugyanaz lett, mint szinte minden állításnál, minden részben és minden mintában: a standard nyelvváltozat és kidolgozott nyelvhasználat kedvező, a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat kedvezőtlen megítélést szül, vagyis az előítéletesség nyelvileg erőteljes.

Ez számokban a következőket jelenti. A legkedvezőbb értékelést az ötödik (SKi60) felelő érte el, 30% teljes mértékben, 22% többnyire igaznak tartotta az állítást, és csupán 4% volt, aki többnyire nem így gondolta. Ezt követte kedvező megítélés szempontjából az első (NyKi100) tanuló, akiről 18% teljes mértékben, 32% többnyire úgy vélte, hogy jó magaviseletű. Viszont egy kisebb eltérés figyelhető meg a megszokott sorrendet illetően: a negyedik (NyKi60) diák volt az, aki a harmadik legjobb értékelést kapta – ez összhangban van korábbi minták erre vonatkozó adataival, melyek arra engednek következtetni, hogy a jó magaviselet megítélésében a nyelvhasználat nagyobb szereppel bír, mint a nyelvváltozat (a tartalomról felesleges szót ejteni, gyakorlatilag súlytalan ebben az esetben).

Az előbbinél rosszabb értékelést kapott a második (SKo100) felelet, aminél csupán 4% gondolta teljes mértékben, 34% pedig többnyire, hogy a gyermek jó magaviseletű, 8% ennek ellenkezőjét feltételezte. A harmadik (NyKo100) tanulóval még ennél is kedvezőtlenebb előfeltevéseik voltak a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek, ugyanis bár 6%-uk teljes mértékben igaznak, 30%-uk többnyire igaznak vélte az állítást, 16% többnyire nem, míg 2%-uk egyáltalán nem értett azzal egyet, hogy a gyermek jó magaviseletű lenne. De a legmegdöbbentőbb mégiscsak az, hogy az adatközlők fele azt feltételezi, hogy egy ilyen hosszúsága felvételtől képes következtetések levonni még a tanuló magatartását illetően is.

Az utolsó állításhoz, amely a tanuló szorgalmára vonatkozott, újból erőteljes nyelvi előítélet társult:

45. táblázat: A felelő szorgalmas diák állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A felelő szorgalmas diák	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	4,0%	38,0%	34,0%	24,0%
SKo100	0,0%	6,0%	50,0%	14,0%	30,0%
NyKo100	4,0%	26,0%	34,0%	10,0%	26,0%
NyKi60	2,0%	18,0%	36,0%	14,0%	30,0%
SKi60	0,0%	8,0%	22,0%	48,0%	22,0%

A „nem tudom eldönteni” lehetőséggel kevesebb, mint az adatközlők egyharmada élt ezen

állítás kapcsán. A pedagógusok és pedagógusjelöltek minimum 70%-a állást foglalt abban, hogy mennyire tartja szorgalmasnak a tanulót, és ez esetben is ugyanúgy vélekedett, mint a többi állításnál. Igaz, valamivel enyhült a standardból és kidolgozott nyelvhasználatból származó előny dominanciája, ám így is megmaradt olyan erősségűnek, hogy a legkedvezőbb értékelést eredményezze. Ezzel párhuzamosan, a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat továbbra is a legkedvezőtlenebb megítélést váltotta ki.

A kárpátaljai mintában az adatközlők közel fele (48%) teljes mértékben, míg 22%-uk többnyire meg volt arról győződve, hogy az ötödik (SKi60) tanuló szorgalmas. Csupán 8% gondolta, hogy többnyire nem igaz az állítás, ellenben a harmadik diáknál 26% (illetve további 4% egyáltalán nem tartotta igaznak az állítást).

Ezen eredmény azért is különösen sokatmondó a nyelvi előítéletesség és diszkrimináció kapcsán, mert a szorgalomra vonatkozott az állítás. Ez az a tulajdonság, amelyet elsődlegesen a megtanultakra, az elsajátított ismeretekre szoktak vonatkoztatni, ám ahogy azt a kapott adatok mutatják, ez esetben nem így történt. A nyelvhasználat és a nyelvváltozat (nagyjából azonos mértékben) az, ami a leglényegesebb ezen tulajdonság megítélésénél is, míg a tartalmi felkészültség, az elsajátított ismereti tudás legfeljebb másodlagos.

Összegezve a tanulóra vonatkozó állítások eredményeit, megállapítható, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek nagyobbik részénél a nyelvi előítéletesség jelentős mértékben megmutatkozott. Ezt egyrészt a „nem tudom eldönteni” válaszok alacsony száma igazolja: egyik állításnál sem volt átlagban magasabb az ezt választó adatközlők aránya, mint 50%. Ehhez hozzátartozik, hogy a hat állítás közül négyenél átlagosan csupán a pedagógusok és -jelöltek egyharmada élt ezzel a lehetőséggel.

Másrészt az előbbieket megerősíti, hogy nem volt egyetlen olyan állítás – tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmáig – sem, aminél a leendő és gyakorló magyartanárok ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákokat ítélték volna meg a legkedvezőbben. Ahogy olyan állítás sem, ahol a nyelvjárásban beszélő és korlátozott nyelvhasználatú tanuló ne a legrosszabb megítélést kapta volna az összes diák közül. Tehát a felelet tartalma mellékes a nyelvi vonatkozásokhoz képest, azzal együtt a nyelvi előítéletesség jelentős.

5.4.4. A ukrainai kutatás eredményeinek és tanulságainak összegzése

A 2017-2018-as nagymintás mérés ukrainai részmintájában 50 pedagógus és pedagógusjelölt szerepelt közel egyforma arányban. A különböző feleletekre adott osztályzatokból, azok indoklásából, illetve az azokhoz kapcsolódó állítások értékeléséből ennél a mintánál is egyértelműen kimutatható, hogy a nyelvi előítéletesség és a nyelvi alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van az értékelési gyakorlatban.

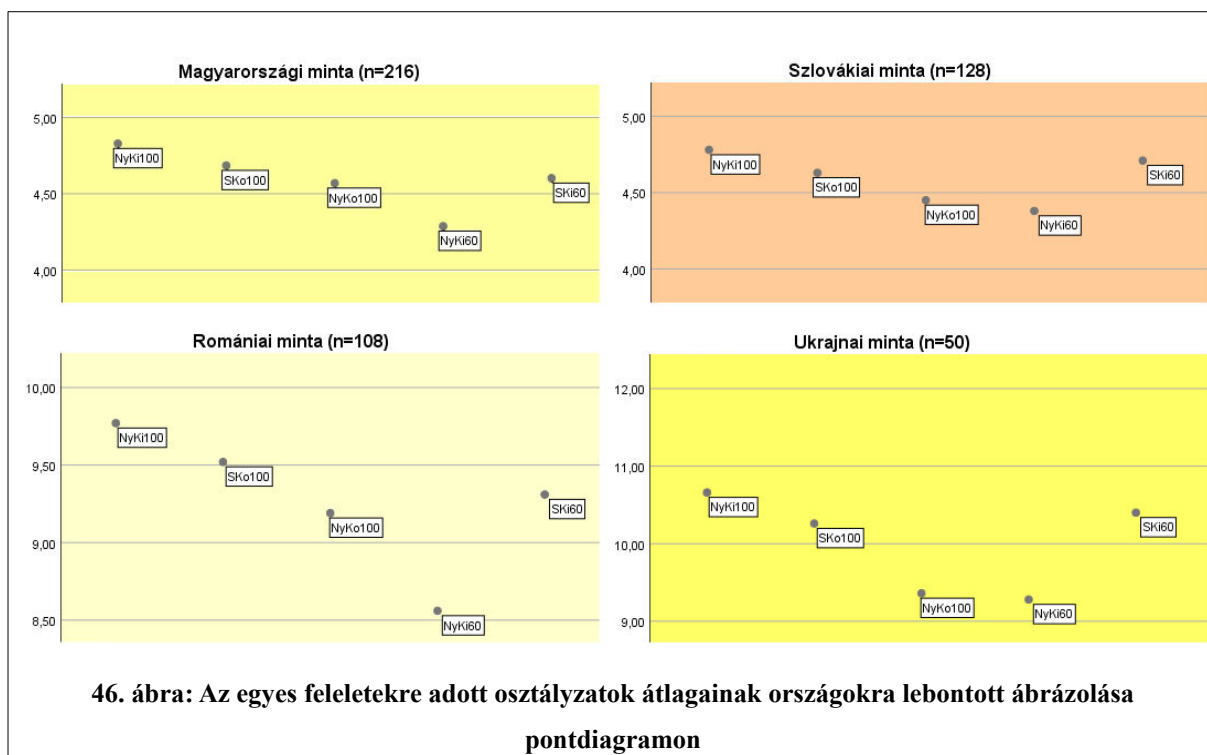
A leendő és gyakorló magyartanárok által adott érdemjegyekből egzakt módon kimutatható, hogy a nyelvjárás vagy a korlátozott nyelvhasználati mód nyelvi diszkriminációt eredményezett, mivel a tanulót ezek, és nem az elsajátított tudása, a feleletben elhangzó tartalmi elemek alapján értékelték az adatközlők. Továbbá, ha a nyelvváltozati és a nyelvhasználati hátrány együttesen jelent meg a gyermeknél, akkor a nyelvi diszkrimináció mértéke még nagyobb és intenzívebb volt. Az osztályzatok átlaga és eloszlása alapján közel azonos mértékű, mint annak a tanulónak az előnye, aki standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználati módban beszél. Ez utóbbi diák ugyanis a nyilvánvaló tartalmi hiányosságai ellenére is jobb minősítést kapott, mint a hibátlan feleletet produkáló, de nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználattal beszélő társa, illetve közel azonos megítélés alá esett, mint az a gyermek, aki szintén hibátlanul felelt, standardban, ám korlátozott nyelvhasználattal.

Az indoklások és az egyes állításokhoz tartozó eredmények ugyanezt erősítik meg. A nyelvi előítéletesség, a negatív nyelvi attitűd a nyelvjárási és a korlátozott nyelvhasználat mentén egyaránt megmutatkozott. Nem volt olyan tulajdonság, személyiségjegy, aminél az adatközlők ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákot ítélték volna meg a legkedvezőbben. Ezek alapján pedig egyértelmű, hogy nem az számít az értékelésben, hogy mit mond a tanuló, hanem az, hogy hogyan mondja: milyen nyelvhasználatot és milyen nyelvváltozatot használ.

6. Összegzés

A kutatás és a dolgozat elsődleges célja az volt, hogy bizonyítsa, a nyelvi alapú diszkrimináció jelen van a gyakorló és leendő magyartanárok pedagógiai értékelésében. Ehhez egy speciális, a hagyományos kutatási módszerektől eltérő, a nyelvi diszkrimináció bizonyítására és mérésére létrehozott mérőeszköz került kidolgozásra, ami a próbamérés eredményei alapján további finomításokon esett át, majd került kipróbálásra 2017 és 2018 között.

A 2017-2018-as nagymintás mérésben összesen négy ország – Magyarország (n=216), Szlovákiai (n=128), Románia (n=108) és Ukrajna (n=50) – 502 gyakorló és leendő magyartanára vett részt. A vizsgálatban az adatközlőknek különböző nyelvhasználatú és/vagy nyelvváltozatú és/vagy információtartalmú feleleteket kellett értékelniük egyrészt osztályzattal (amit indokolhattak is), másrészt különféle, a feleletre és a tanulóra vonatkozó állítások igazságtartalmának eldöntésével. Az osztályzatok átlagainak pontdiagramon történő megjelenítése a következőképp nézett ki az egyes országokra lebontva (vö. 1. és 2. ábra):



A kapott eredmények az összes mintában ugyanazt jelezték a témával kapcsolatosan: az előzetes feltevés, mely értelmében a nyelvi alapú diszkrimináció alapjaiban határozza meg a pedagógiai értékelés gyakorlatát, egyértelműen beigazolódott. Egyfelől az egyazon tartalmú,

de más nyelvváltozatú/nyelvhasználatú feleletek értékelésében és megítélésében jelentős különbség mutatkozott a magyar tanító pedagógusok és ilyen szakos pedagógusjelöltek részéről minden részmintában (l. mindegyik mintában az első három és az utolsó kettő felelet minősítését). Másfelől, amennyiben a nyelvi alapú diszkrimináció nem lett volna jelen a pedagógiai értékelésben, nem történhetett volna meg az, hogy két lényegesen eltérő tartalmi tudással rendelkező tanuló közül ugyanúgy, vagy kedvezőbben értékeli azt, amelyik jóval kevesebb releváns tudáselemet adott vissza a tananyagból (l. pl. a harmadik és az utolsó felelet osztályzatainak átlagát).

Minden részmintában, így a teljes minta egészében is az azonos tudású, tartalmilag hibátlan feleletet produkáló gyermekek közül szignifikánsan rosszabb jegyeket kapott az a tanuló, aki a megtanultakat nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal adta vissza. Ezen eltérés a magyarországi részmintában volt a legkisebb (ám ez esetben is szignifikáns): a nyelvjárasi, de kidolgozott nyelvhasználatú tanulót 15,3%, a standard nyelvváltozatú, de korlátozott nyelvhasználatú diákot 28,2%, míg a nyelvjárasi és korlátozott nyelvhasználatú gyermeket 43% értékelte legalább egy osztályzattal rosszabbra, mint amit a felelet tartalma indokolt volna.

A másik három ország leendő és pályán lévő magyartanárai még diszkriminatívabbak voltak nyelvileg az osztályzatok terén. A minden lényeges tudáselemet tartalmazó feleletek közül a nyelvjárasi és kidolgozott nyelvhasználatút Szlovákiában 16,5%, Romániában 17,6%, míg Ukrajnában minimum⁴³ 10% értékelte kedvezőtlenebbül. A standard nyelvváltozatú, ám korlátozott nyelvhasználatú felelet esetében ugyanez az arány a szlovákiai részmintában 30,5%, a romániaiában 28,7%, az ukrainaiban pedig 24% volt. Ám, ami igazán jelentős diszkriminációhoz vezetett nyelvileg, az a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat együttes jelenléte: ezt a feleletet a szlovákiai magyartanárok és magyartanár-jelöltek 43%-a, a romániai magyartanárok 49,1%, valamint az ukrainai leendő és gyakorló magyartanárok legalább 50%-a minimum egy érdemjeggyel gyengébbnek vélte, mint ami a gyerek valódi tudásának megfelelt.

Tehát, ha a gyermek mindent megtanult és ezt prezentálta is a magyar tanító tanárának, tanítójának, a következő történt (általánosságban, az összes mintára vonatkozóan). Ha nyelvjárásban felelt, akkor kb. hatból egy magyartanártól kapott legalább eggyel rosszabb jegyet a tanuló. Ha korlátozott nyelvhasználattal felelt, akkor nagyjából minden negyedik

43 Amennyiben a magyar közoktatási rendszerben a jelesnek megfelelő legjobb három osztályzatot (12-9) vesszük alapul (vö. 5.4.2. alfejezet).

pedagógustól. Azonban, ha nyelvjárással és korlátozott nyelvhasználattal mondta el a megtanultakat, akkor a pedagógusok közel fele legalább eggyel rosszabb osztályzatot adott a diáknak.

A szintén azonos tudásszintű, mindazonáltal tartalmilag hiányos utolsó két feleletnél szignifikánsan jobb jegyeket kapott az a tanuló, aki standardban és kidolgozott nyelvhasználattal felelt, mint az, aki csak kidolgozott nyelvhasználatban, de nem standardban. Ez minden részminta esetében így történt, ennek következtében az előbbi ellentéte, az előnyös nyelvi megkülönböztetés a következőképp jelentkezett. A magyarországi részmintában szereplő leendő és gyakorló magyartanárok 44%-a adott legalább egy osztályzattal jobbat, mint ami indokolt lett volna tartalmi szempontból, annak a tanulóknak, aki nyelvjárásban, de kidolgozott nyelvhasználattal mondta el a feleletét. Annak a diáknak, aki standardban és kidolgozott nyelvhasználattal tette ugyanezt már 66,2%. A szlovákiai részmintában – ahol nem mellel a legerőteljesebben jelentkezett a nyelvi diszkrimináció – ugyanennél a két felelőnél ez az arány az első esetben 51,6%, míg a másodikonál 78,1% volt. A romániai magyartanároknál viszont kisebb intenzitással jelentkezett a nyelvi előnyös megkülönböztetés, a nyelvjárási és kidolgozott nyelvhasználatú felelőnél 21,3%, míg a standard és kidolgozott nyelvhasználatúnál 50,9% adott jobb érdemjegyet, mint amit a gyermek tantárgyi tudása alapján érdemelt volna. Az ukrain pedagógusoknál és pedagógusjelölteknél ez az arány 46% és 70% volt.

Tehát, ha a gyermek nem tudott mindent a tananyagból (csak a 60%-át), a magyartanító tanárok és tanárjelöltek egy jelentős része még akkor is kedvezően ítélte meg a feleletét. Ha nyelvjárásban és kidolgozott nyelvhasználatban felelt, akkor közel felük (kivétel: Románia) adott egy osztályzattal jobbat. Ha standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal, akkor minimum a felük járt el így, de mintától függően akár háromnegyedük is.

Legalább ennyire fontos kérdés volt a kutatásban, hogy a tartalmilag hibátlan feleletet produkáló, ám kettős nyelvi hátrányban lévő gyermek és a tartalmilag hiányos feleletet produkáló, ám kettős nyelvi előnyben lévő gyermek egymáshoz viszonyítva milyen értékelést ér el a tanároknál. Habár az egyes mintákban voltak különbségek e téren, abban minden minta eredménye megegyezik, hogy az a tanuló, aki kettős nyelvi előnyt birtokol, összességében jobb osztályzatokat kapott, mint az, aki kettős nyelvi hátrányban van, hiába volt ez utóbbi diák felelete jobb tartalmilag. A magyarországi és romániai mintában ez a különbség nem volt jelentős, azonban már maga az a tény, hogy e két lényegesen eltérő tartalmi tudással

rendelkező tanuló értékelése közel azonos, tökéletesen reprezentálja, hogy milyen meghatározó a nyelvi alapú diszkrimináció a pedagógiai értékelésben.

A másik két mintában az említett két szóbeli produktum osztályzattal való értékelése még az előbbinél is nagyobb mértékű előnyös és hátrányos nyelvi megkülönböztetésről árulkodott. A szlovákiai leendő és gyakorló magyartanárok szignifikánsan jobb érdemjegyeket adtak a hiányos, de standard és kidolgozott nyelvhasználatban közölt feleletre, mint arra a tartalmilag hibátlanra, amit egy nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatú beszélő gyermek mondott el. Továbbá ugyanezen adatközlők nemcsak ez utóbbi tanuló feleletét ítélték gyengébbnek, hanem az előtte lévő standard és korlátozott nyelvhasználatú felelet is, ami szintén tartalmilag hibátlanak minősült. Ez azt is jelenti, hogy a standard és kidolgozott, de tartalmi hiányosságokat tartalmazó feleletre nagyjából ugyanolyan osztályzatokat adtak a pedagógusok, mint bármely, egyszeres nyelvi hátrányban lévő gyermek szóbeli produktumára. Az ukrainai mintánál is hasonló helyzet állt fenn, annyi különbséggel, hogy itt a kettős nyelvi előny azt vonta maga után, hogy az érintett diák jóval nagyobb számban kapott a tanároktól és tanárjelöltektől maximális osztályzatot (12-es), mint bármelyik másik: az adatközlők egyharmada gondolta ezt a feleletet tökéletesnek, míg az egyszeres nyelvi hátrányban lévő, de tartalmilag hibátlan szóbeli teljesítményt nyújtó diákok esetében csupán 12-12%.

Összességében az osztályzatok alapján egyértelműen kijelenthető, hogy a vizsgált 502 leendő és gyakorló magyartanár értékelésében egyértelműen jelen volt a nyelvi alapú diszkrimináció. A feleletek minősítése nem az elsajátított tudáselemek alapján, hanem a tanuló nyelvváltozata és nyelvhasználatára alapján történt. Ezt erősítik meg az osztályzatok szöveges indoklásai, valamint a feleletre és tanulóra vonatkozó állítások értékelései is. Ezekből ugyanis az látszik, hogy az adatközlők érzékelik a tartalmi különbségeket a feleletek között (vö. *Az osztályzatok szöveges indoklása* alfejezetekkel, illetve a „*A tanuló minden lényeges információt elmondott*” állítás megítélésével), többnyire tisztában vannak azzal, hogy melyik felelő sajátított el kevesebb, s melyik több releváns tudásanyagot, ám ennek ellenére nem ezt tekintik elsődleges szempontnak az osztályozásnál.

A nyelvi diszkriminációval szorosan összefüggő, annak egyik legfőbb alapját képező nyelvi előítéletesség szintén kimutatható a kutatási eredményekből. A felelővel kapcsolatos állítások – melyek értékelésénél minden esetben lehetőségük volt az adatközlőknek a „nem tudom eldönteni” opciót választaniuk – egyértelműen igazolták, hogy a nyelvi előítéletesség

nagymértékben jelen van a vizsgált pedagógusoknál mind a négy országban. Ezt egyrészt a „nem tudom eldönteni” válaszok alacsony száma bizonyítja, ami csupán egyetlen állításnál haladta meg az 50%-ot: a tanuló magaviseletével kapcsolatosan érezték úgy a legkevésbé a pedagógusok, hogy képesek lennének arra vonatkozó következtetéseket levonni.

Mindazonáltal az összes többi állításnál jóval magasabb volt azok aránya, akik azt feltételezték, hogy képesek egy mindössze egyperces felelet alapján megítélni a tanuló különféle tulajdonságait, személyiségjegyeit. Az összes mintában a leendő és pályán lévő magyartanárok átlagban 60-65%-a gondolta úgy, hogy az adott felelőről képes megállapítani, hogy az osztály legjobb tanulói közé tartozik-e vagy sem. A nyelvtan szeretetére vonatkozóan kb. 70-75% (kivétel: romániai minta, ahol 50-60%), míg a nyelvtan értésével, a tanuló gondolkodásával, valamint a tanuló szorgalmával kapcsolatosan nagyjából 75-80% gondolta ugyanígy.

Az előbbi adatok már önmagukban is nagyon erőteljes nyelvi előítéletességről adnak tanúbizonyságot, az egyes feleletekre lebontva pedig ez tovább fokozódik. Egyetlen olyan állítás sem volt ugyanis, aminél a leendő és gyakorló magyartanárok ne a standard nyelvváltozatban és kidolgozott nyelvhasználattal felelő diákot ítélték volna meg a legkedvezőbben (a hiányos felelete ellenére). Ahogy olyan állítás sem, ahol a nyelvjárásban beszélő és korlátozott nyelvhasználattal rendelkező tanuló ne a legrosszabb megítélést kapta volna az összes diák közül – hiába produkált tartalmilag tökéletes feleletet.

Az adatok továbbá azt mutatják, hogy egyik (nyelvváltozati) vagy másik (nyelvhasználati) nyelvi hátrány valamelyest mérséklődik, amennyiben valamilyen nyelvi előny (standard nyelvváltozat vagy kidolgozott nyelvhasználat) áll mellette, azonban annyira nem, hogy elérje a kettős nyelvi előny következtében kialakuló pozitív nyelvi előítéletesség szintjét.

7. Utószó

A fentiek alapján határozottan kijelenthető, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció – mind az előnyös, mind a hátrányos nyelvi megkülönböztetést beleértve – rendkívül meghatározó a magyartanárok és magyartanárjelöltek értékelésében Magyarországon ugyanúgy, mint a határon túli területeken. Azonban fontos leszögezni azt is, hogy a pedagógusok többsége jó eséllyel nincs tudatában annak, hogy nyelvi alapon diszkriminál. Nem tudják, hogy a nyelvi markerek, sajátosságok alapján ítélik meg a tanulót olyan helyzetekben is, amikor nem a nyelvhasználatot vagy a standardnak való megfelelést kívánják mérni és értékelni, ahogy

valószínűleg azzal sincsenek tisztában, hogy ez a fajta értékelési eljárás miért jelent hatalmas problémát oktatási és társadalmi szinten egyaránt.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az iskolai eredményesség és eredménytelenség szempontjából a nyelvhasználat és nyelvváltozat kulcsfontosságú szereppel bír. Hiába tesz meg ugyanis a gyermek mindent a lehetőségeihez mérten, hiába tanul és készül fel teljes mértékben, a magyartanárok egy jelentős része nem ez alapján fogja értékelni.

Ennek egyik valószínűsíthető következménye, hogy előbb-utóbb egyfajta tanult tehetetlenség (vö. Seligman 1972) alakul ki a tanulóban, azaz idővel nem fog erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy eredményesebb legyen, hiszen azt tapasztalja, hogy minden próbálkozása ellenére igazságtalan, nem az erőfeszítéseinek megfelelő értékelésben részesül. A Pygmalion-effektus, vagyis az önbeteljesítő jóslat fog érvényesülni: a gyermek végül azonosul azzal a szereppel, ami a pedagógus (és a társadalom) előzetes elvárásának, feltételezésének megfelel. Azzal a nyelvi előítélten alapuló előfeltevéssel, hogy minél inkább a standard nyelvváltozatnak és a kidolgozott nyelvhasználatnak megfelelően beszél valaki, annál nagyobb a tudása, annál jobb, felkészültebb, tehetségesebb tanuló, míg minél kevésbé közelít a standard nyelvváltozathoz és a kidolgozott nyelvhasználathoz a beszéde, annál gyengébb képességű, alacsonyabb tudásszinttel rendelkező stb. Ennek végkifejlete pedig, hogy nagyon sok tehetséges tanulót már nagyon korán elveszítünk, ami nem csak az érintett gyermek szempontjából óriási probléma és hiba, hanem a társadalom egészére nézve is.

Habár a kutatási eredmények egyelőre nem terjednek ki más tantárgyakat tanító pedagógusokra, jó okunk van feltételezni, hogy a jelenség az ő értékelési gyakorlatukban is megmutatkozik. Ha pedig így van, akkor az a fentiekben felvázolt hatás még nagyobb szereppel bír az iskolai sikeresség és sikertelenség tekintetében és még inkább igazolhatóvá válik a Máté-effektus jelensége, ami egyben a jelen dolgozat és kutatás legfőbb tanulsága is: akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb.

8. Zhrnutie

8.1. Úvod

Jedným z neuralgických bodov výchovno-vzdelávacieho procesu je meranie a hodnotenie výkonov žiakov učiteľmi, totiž hodnotenie a klasifikácia žiakov – najmä v prípade slovných odpovedí – je ovplyvnená a deformovaná viacerými faktormi. Sociálne zázemie, tzv. haló efekt, škatuľkovanie žiakov, vonkajšie znaky, prejavy (ako napr. farba pleti, odievanie) – to sú len niektoré z faktorov, ktoré do určitej miery ovplyvňujú hodnotenie žiaka učiteľom. V týchto prípadoch najzávažnejším problémom býva, že hodnotenie neodzrkadľuje úroveň vedomostí žiaka, ale úplne alebo čiastočne fiktívnu predstavu učiteľa o jeho vedomostiach.

V súvislosti s faktormi, vplyvmi, ktoré sa tu spomenuli, máme k dispozícii pomerne bohatú odbornú literatúru z rôznych vedných oblastí, väčšina prác sa však zaoberá jazykovými aspektmi školského hendikepu len okrajovo, čo sa týka najmä jeho úlohy v pedagogickom hodnotení. Bádatelia, ktorí sa o túto tému zaujímajú, sa sústreďujú sa najmä na problematiku rodinného zázemia a jazykovej socializácie (viď napr. Bernstein, 1977; Heath, 1983; Pap-Pléh, 1972; Réger, 1990), resp. na jazykové postoje a jazykové ideológie učiteľov, iní si všímajú sebakorekcie učiteľov, resp. spôsoby korekcie prejavov žiakov (viď napr. Davies, 2006; Macha, 1995; Szabó, 2012). Uvedení autori menej pozornosti venujú otázke, do akej miery závisí u žiakov s rôznym jazykovým zázemím posúdenie úrovne ich vedomostí, získaných na škole, ich pedagogické hodnotenie od toho, ako používajú jazyk, resp. ktorú jazykovú varietu používajú, na druhej strane zas od vlastnej jazykovej praxe a používanej jazykovej variety učiteľov.

Na základe záverov uvedených výskumov sa žiada poukázať na dva významné momenty. Jednak na to, že deti z rôznych sociálnych vrstiev si osvojujú odlišné jazykové variety a tým aj odlišné formy používania jazyka, a tie sa v rôznej miere zhodujú alebo nezahodujú s jazykovou varietou a jazykovou praxou, ktoré sú charakteristické pre učiteľa, resp. ktoré od žiaka očakáva učiteľ. V týchto prípadoch možno hovoriť o jazykovom hendikepe, ktorý zo sociolingvistického hľadiska predstavuje komunikačný problém. Príčinou tohto komunikačného problému je jednak individuálny verbálny repertoár jedinca, jednak externé faktory (spoločensko-kultúrne pozadie a socializácia) a ktorý bráni rozvoju osobnosti a/alebo spoločenské uplatňovanie sa žiaka.

Na druhej strane pre významnú časť učiteľov je charakteristický normatívny, preskriptívny

pohľad na jazyk (pozri: Kožík, 2004; Sándor, 2009; Presinszky, 2009), čo v praxi znamená, že títo učitelia považujú štandardnú varietu jazyka (spisovný jazyk) za ideálnu varietu s vyššou prestížou, ktorá je hodnotnejšia, než iné variety. Učitelia pripisujú tejto variete mimoriadnu dôležitosť, tento postoj dávajú na vyučovacích hodinách najavo aj uplatňovaním preskriptívneho pohľadu na jazyk, resp. používaním tzv. subtraktívnej metódy vyučovania materinského jazyka, lebo odchýlky od štandardnej variety hodnotia ako chybu (a to napriek tomu, že nárečia považujú za hodnotnú varietu, ktorá by sa mala zachovať, zároveň štandardnú varietu nezaradujú bezvýhradne k najhodnotnejším a najkrajším jazykovým varietam). Tento postoj pravdepodobne môže mať negatívny vplyv na deti, ktoré v komunikácii používajú jazykovú varietu odlišnú od tej, ktorú používa učiteľ alebo ktorú považuje za ideálnu varietu.

Na základe uvedeného je dôležité si uvedomiť, že základom vernakulárneho jazyka dieťaťa je jazyková varieta sprostredkovaná rodičom, jazykový repertoár rodiča. Hovoriaci majú však prístup iba k určitým častiam úplného jazykového repertoáru (tie sa spoločne nazývajú ako individuálny verbálny repertoár) – a to v závislosti od mnohých kognitívnych, psychologických, spoločenských, kultúrnych faktorov (Bartha, 1999; Gal, 1987). Z toho priamo vyplýva, že komunikácia medzi dieťaťom a jeho prostredím môže byť rôzna, aj medzi jednotlivými používateľmi jazyka budú odlišnosti – a to v závislosti od ich jazykovej socializácie. Vzdelávacie inštitúcie, ale aj učitelia často nevenujú pozornosť rozdielom v komunikátoch žiakov, ktoré vyplývajú z ich odlišnej jazykovej socializácie. Dôsledkom toho je, že spôsoby jazykovej komunikácie osvojené v rodinnom prostredí sa môžu stať prameňom spoločenských výhod i nevýhod, teda môžu podporovať ale aj brzdiť uplatnenie sa jedinca, jeho „kariéru“ v spoločenských inštitúciách, medzi inými aj na škole.

8.2. Výskumné otázky a ciele

Základnou otázkou dizertácie je, či možno dokázať prítomnosť jazykovej diskriminácie (teda lingvicizmu) v pedagogickom hodnotení a ak áno, tak v akej miere? Alebo exaktnejšie: vernakulárna varieta jazyka osvojená v rodinnom prostredí, resp. používanie vernakulárnej variety v škole do akej miery ovplyvňuje hodnotenie a meranie školského výkonu žiaka učiteľom? Je možné, že vedomosti niektorých žiakov sú hodnotené horšie a priori kvôli tomu, že používajú svoju vernakulárnu jazykovú varietu? Alebo inak povedané: do akej miery je za školskú neúspešnosť zodpovedná socializácia v materinskom jazyku a do akej miery ju

možno považovať za dôležitý faktor pri reprodukcii spoločenských nerovností?

Odpovedať na tieto otázky nie je jednoduché a to napriek tomu, že väčšina odborníkov, ktorí sa zaoberajú touto tematikou, sú toho názoru, že pri vzniku školských neúspechov žiakov nemalú úlohu zohrávajú jednak rozdiely medzi rodinnou jazykovou varietou a tou, ktorá sa používa alebo používanie ktorej sa vyžaduje v škole, jednak s tým spojené postoje učiteľov, teda preskriptívny a subtraktívny prístup k jazykovým variétam. Kým na jednej strane učiteľ na základe používanej variety uprednostňuje niektorých žiakov, na druhej strane iných z toho istého dôvodu jazykovo diskriminuje. Na základe doterajších výskumov však nie je možné odpovedať na otázku, či možno dokázať spomenutú jazykovú diskrimináciu pri sumatívnom hodnotení žiaka, teda to, do akej miery ovplyvňuje, či skresľuje jazyková diskriminácia hodnotenie žiaka. Doterajšie výskumné zistenia ponúkajú nám východisko k určitým záverom. Z tohto dôvodu hlavným cieľom nášho výskumu a tejto dizertačnej práce je dokázať, že jazyková diskriminácia nielenže je prítomná v našom školstve, ale zohráva výraznú úlohu v školskej neúspešnosti žiakov a tým aj pri reprodukcii spoločenských nerovností. Výskumné výsledky sa majú interpretovať v kontexte sumatívneho hodnotenia, na základe výskumných zistení si však môžeme utvoriť všeobecnejší obraz o vzťahu pedagogického a jazykového hodnotenia, ako aj o tom, akú úlohu zohrávajú jazykový hendikep a jazyková diskriminácia pri pedagogickom hodnotení. Môžeme totiž predpokladať, že ide o fenomén, ktorý sa netýka iba učiteľov maďarského jazyka a vyučovania maďarčiny, ale je prítomný v celom vyučovacom procese.

8.3. Štruktúra dizertácie

Práca sa tematicky nachádza v prieniku dvoch vedných disciplín: pedagogiky a jazykovedy. Je to dané tým, že práca vznikla v rámci doktorandského študijného programu teória vyučovania maďarského jazyka a literatúry, oveľa dôležitejšie je však, že z hľadiska výskumnej témy obidve vedecké disciplíny (resp. niektoré ich súčasti) sú rovnako relevantné. Objekt výskumu, jazyková diskriminácia je prvotne lingvistický pojem, skúmaný kontext je však skôr pedagogický, keď sa jazyková diskriminácia skúma v kontexte „hodnotiacej praxe“ súčasných a budúcich učiteľov.

Prvá tematická časť práce je venovaná pojmu jazyková diskriminácia – t.j. pozitívne alebo negatívne rozlišovanie hovoriacich na základe ich jazykových prejavov – a pertraktujú sa s ním úzko spojené témy, ako pedagogické hodnotenie, štandardná (spisovná) varieta jazyka,

štandardná jazyková kultúra, jazyková socializácia, jazykové predsudky. Potom nasleduje sumarizácia výsledkov a skúseností niektorých predošlých výskumov, resp. súvisiacich kritických postrehov.

Po zhrnutí predchádzajúcich výskumov nasleduje popis použitých metód. V krátkosti poukazujeme na to, prečo nie sú vhodné tradičné výskumné metódy a nástroje na skúmanie jazykovej diskriminácie, resp. prezentujú sa prvky novej – vlastnej – výskumnej metódy na meranie skúmaného javu. V novej metóde sa kombinujú niektoré elementy rôznych sociolingvistických metód. Keďže ide o popis teoretického zázemia novej metódy, ktorá sa odlišuje od doteraz používaných metód, táto kapitola je pomerne dlhá. V tejto tematickej časti sa podrobne popisuje pôvodná verzia metódy, ktorá bola použitá v roku 2016 v pilotnej fáze výskumu (odskúšanie výskumného nástroja na malej vzorke), ako aj upravená a skorigovaná verzia, ktorá sa používala v rokoch 2017 a 2018 na veľkej vzorke.

V záverečnej časti práce sa prezentujú výsledky empirického výskumu: pilotného výskumu na malej vzorke na Slovensku (N=50), ako aj výskumov realizovaných v štyroch krajinách (Maďarsko, Slovensko, Rumunsko, Ukrajina) na vzorke 502 respondentov. Výskumné zistenia sú prezentované podľa jednotlivých krajín. Okrem uvádzania známok z ústnych odpovedí žiakov sa zaoberáme aj slovnými hodnoteniami učiteľov (odôvodnenie známky). Nakoniec sa zosumarizujú údaje z empirických výskumov a to z hľadiska jazykovej diskriminácie a jazykových predsudkov.

8.4. Výskumná metóda

Ak našim cieľom je skúmať, akú úlohu zohráva jazyková diskriminácia v pedagogickom hodnotení, je nevyhnutné identifikovať a vylúčiť faktory, ktoré nesúvisia s jazykovou diskrimináciou a ktoré preto môžu viesť k skresleniu výsledkov. Ide o mimojazykové faktory, ktoré predstavujú mimojazykový hendikep žiakov, a to:

- 1) nejazykové typy inteligencie;
- 2) väčšina sociálno-psychologických faktorov (ako napr. percepcia osobnosti, haló efekt, Pygmalion efekt);
- 3) nejazykové hendikepy súvisiace so socioekonomickým statusom (SES) alebo mimojazykové sociokultúrne hendikepy.

Klasické výskumné metódy (ako napr. dotazník, pozorovanie) nie sú vhodné na zisťovanie a dokazovanie jazykovej diskriminácie žiaka zo strany učiteľa a miery identifikovanej

jazykovej diskriminácie. Preto sme vypracovali novú metódu, podobnú metóde verbal guise, našu metódu možno považovať za modifikovanú verziu tejto metódy (podrobne o tom: Jánk, 2017). Táto metóda je vhodná na meranie úlohy jazykovej diskriminácie v pedagogickom hodnotení.

Naša metóda v základných črtách je zhodná s metódou verbal guise: respondenti si vypočúvajú verbálne prejavy v rôznych jazykových varietach od rôznych hovoriacich. Medzi oboma metódami sú však výrazné rozdiely, a to:

1. v našej metóde tiež používame nahrávky jazykových prejavov v rôznych jazykových varietach (nárečie alebo štandardná varieta), medzi prejavmi sú však rozdiely vo formách používania jazyka (tzv. Bernsteinove kódy);
2. vo výskume ako referenčný bod sa nepoužíva abstrakcia (porov. štandardná varieta jazyka ako konštrukt, ako abstrakcia), ale skutočný text;
3. vo výskume sa skúma sumatívne hodnotenie učiteľa (v rámci toho aj hodnotenie ústnych odpovedí žiakov);
4. do dotazníku boli zaradené položky, ktoré sa týkajú faktorov, charakteristík, relevantné vo vyučovacom procese;
5. neboli „vynútené“ odpovede (s výnimkou situačného hodnotenia – ale o tom neskôr).

Z hľadiska výsledkov predchádzajúcich výskumov je to veľký rozdiel. Použitím tejto metódy je jednak teoreticky možno dokázať existenciu jazykovej diskriminácie, jednak bude možné merať a odlišovať od seba diskriminovanie žiakov na základe používania dialektu od jazykovej diskriminácie, ktorá súvisí so sociálnym hendikepom; ďalej bude možné vyvodiť relevantné závery o vplyve jazykovej diskriminácie na školské výkony žiakov.

Prvá verzia aplikovanej metódy bola vypracovaná a prvotne odskúšaná v priebehu roka 2016. Po pilotnom testovaní v roku 2016 metóda prešla rôznymi korekciami, samotný terénny výskum v rokoch 2017 a 2018 bola realizovaná na veľkej vzorke už použitím definitívnej verzie metódy.

Podstatu použitej metódy možno zhrnúť takto: respondenti – učitelia najprv vyplnia tie položky v dotazníku, ktoré zachytia ich základné údaje. Potom majú prečítať krátky úryvok z učiva so známym obsahom (napr. o slovesách alebo o podstatných menách). Potom si vypočujú nahrávku – odpoveď žiaka na uvedenú tému a majú hodnotiť odpoveď žiaka. Počas výskumu sa tento postup opakuje niekoľkokrát, vždy s iným učivom a nahrávkami. To znamená, že po vybranej časti učiva nasleduje odpoveď žiaka (reprodukcia učiva) a

hodnotenie zo strany učiteľa (dotazníkovou metódou). Odpovede žiakov, ktoré odznejú, nie sú však spontánne odpovede, ale fiktívne odpovede napísané autorom dizertačnej práce. Autorom takto pripravené a upravené odpovede prečítali deti, ktoré ovládajú rôzne jazykové variety, pričom sme uplatňovali tri nezávislé premenné. Medzi odpoveďami sú rozdiely v týchto charakteristikách:

1. použitá jazyková varieta (dieťa rozpráva štandardnou varietou alebo nárečím – konkrétne ide o východné tzv. palócske nárečie);
2. v odpovedi sa používa limitovaný alebo vypracovaný kód podľa Bernsteina (dĺžka a štruktúra viet, opakovanie alebo rozmanitá lexika);
3. koľko sa zachovalo v odpovedi z relevantných informácií ohľadne vybraného učiva (odznali všetky relevantné informácie alebo len 60%).

Kombináciou uvedených nezávislých premenných možno vypracovať 8 rôznych odpovedí, v pilotnom teste v roku 2016 sa z nich použilo šesť variantov, v rámci terénneho výskumu v rokoch 2017 a 2018 päť variantov v tejto kombinácii nezávislých premenných:

1. nárečie – vypracovaný kód – 100 % relevantných informácií;
2. štandardná varieta – limitovaný kód – 100% relevantných informácií;
3. nárečie – limitovaný kód – 100% relevantných informácií;
4. nárečie – vypracovaný kód – menej ako 100% relevantných informácií;
5. štandardná varieta – vypracovaný kód – menej ako 100% relevantných informácií.

Tu prezentovaná metóda umožňuje merať prvotne dva fenomény: jedným je jazyková diskriminácia, druhým je jazyková predsudkovosť (postoj učiteľa). Z hľadiska výskumu prvotným cieľom bolo odhaliť a merať prvý z nich, teda jazykovú diskrimináciu, vo výskumu sa však kládol dôraz aj na druhý fenomén, ktorý má dôležitú úlohu v interpretácii jazykovej diskriminácie.

Jazykovú diskrimináciu možno merať a dokázať na základe hodnotenia (fiktívnej) odpovede žiaka (t.j. na základe známky, ktorú dostal „žiak“ na svoju odpoveď). Z hľadiska dokazovania existencie jazykovej diskriminácie sú dve možnosti: prvá je tá, že v hodnoteniach učiteľov maďarčiny nie je postrehnuteľná (alebo je zanedbateľná) jazyková diskriminácia, kým druhú predstavujú prípady, keď je dokázateľná – a to v štatisticky významnej miere – prítomnosť jazykovej diskriminácie v hodnoteniach učiteľov.

V prípade prvej možnosti (absencia alebo nepatrná miera jazykovej diskriminácie) respondenti - učitelia budú hodnotiť žiakov predovšetkým na základe obsahu (informačnej

nasýtenosti) odpovede. To znamená, že obsahovo totožné odpovede budú učitelia hodnotiť rovnako, teda priemery znáмок budú skoro rovnaké. Na druhej strane zas pri obsahovo odlišných odpovediach sa známky budú signifikantne líšiť – podotýkame, že v dotazníku bolo osobitne zdôraznené, že odpovede žiakov na nahrávkach majú respondenti hodnotiť podľa obsahu, teda do akej miery reprodukovujú dané učivo. V prípade druhej možnosti – keď predpokladáme, že jazyková diskriminácia hrá dôležitú úlohu v hodnotení prejavov žiakov učiteľmi – súčasnými a budúcimi maďarčinármi – obsahovo totožné odpovede budú hodnotené odlišne a priemery znáмок budú odstupňované. Keďže nevieme, akú váhu budú mať použitý kód a jazyková varieta v hodnoteniach, resp. aká je súvislosť s týmito faktormi a obsahom odpovede, rozdelenie priemerov znáмок môže byť rôzne. Jedno je však isté: ak hodnotenia obsahovo ekvivalentných odpovedí (t.j. priemery znáмок) sa budú výrazne líšiť, resp. ak obsahovo nedostatočné odpovede prednesené v štandardnej variete a vo vypracovanom kóde budú hodnotené rovnako alebo lepšie, než obsahovo bezchybné odpovede, potom môžeme hovoriť o jazykovej diskriminácii.

8.5. Výskumné výsledky

Náš výskum zameraný na zistenie úlohy jazykovej diskriminácie v pedagogickom hodnotení sa po vypracovaní metódy realizoval vo dvoch etapách. V prvej etape sa realizoval pilotný výskum v roku 2016 so zapojením študentov ako respondentov. Na základe vyhodnotenia skúseností a poučení z pilotného testovania bola metóda „dolaďovaná“ a od konca roka 2017 do marca 2018 sme realizoval empirický výskum na veľkej vzorke.

8.5.1. Výskumné zistenia a poučenia pilotného testovania metódy v roku 2016

Pilotné testovanie sa uskutočnilo v období od 26. Októbra do 1. Novembra 2016 na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre; ako respondentov sme vybrali 50 študentov, ktorí študovali učiteľské študijné programy (učiteľstvo maďarského jazyka a literatúry, predškolská a elementárna pedagogika). Z analýzy údajov bolo jasné, že v pedagogickom hodnotení realizovanom týmito respondentmi sú silne zastúpené jazykový hendikep a jazyková diskriminácia. Na úrovni konkrétnych znáмок to znamenalo, že až 38% študentov hodnotilo odpovede o jeden stupeň horšie u tých „žiakov“, ktorí síce bezchybne ovládali učivo, vo svojej odpovedi však používali neštandardnú varietu a limitovaný jazykový

kód. Na druhej strane zas odpovede, v ktorých chýbalo niekoľko podstatných informácií, zato však hovoriaci používal štandardnú varietu a vypracovaný kód, boli hodnotené lepšie: až 44% študentov hodnotilo odpoveď o jeden stupeň vyššie. Ak to premietneme na dve známky – teda odpovede, ktoré obsahovali len 60% podstatných informácií, hodnotíme po obsahovej stránke trojkou – potom lepšie hodnotenie dalo až 94% respondentov.

Tieto údaje korešpondovali s hodnotením tvrdení o „žiakoch“, odpovede ktorých hodnotili študenti (napr. žiak má rád príslušný vyučovací predmet, žiak je usilovný a pod.). Vo všetkých prípadoch boli hovoriaci hodnotení najmenej priaznivo respondentmi – študentmi v prípadoch, keď odpoveď charakterizovalo používanie neštandardnej variety (nárečia) a limitovaného kódu. Na druhej strane zas lepšie boli hodnotené odpovede (presnejšie hovoriaci) v štandardnej variete, ako by to opodstatnené podľa obsahu odpovede.

Napriek tomu, že v prípade položiek, ktoré sa vzťahovali na osobnostné črty hovoriaceho – žiaka, respondenti si mohli zvoliť aj odpoveď „neviem posúdiť“, spolu iba štvrtina respondentov si zvolila túto možnosť; respondenti si zvolili túto opciiu typicky v prípade odpovedí v neštandardnej variete a najmenej pri obsahovo stopercentných odpovediach v štandardnej variete. Z týchto údajov teda vyplýva, že väčšina budúcich pedagógov sa domnieva, že na základe krátkej odpovede žiaka (odpoveď trvala iba minútu) sú schopní posúdiť charakterové vlastnosti žiaka (ako napr. je umný, jeho správanie je dobré, je usilovný, chápe gramatiku a pod.).

8.5.2. Výsledky empirického výskumu realizovaného v Maďarsku

V rámci terénneho výskumu v rokoch 2017–2018 do výskumnej vzorky v Maďarsku bolo vybraných spolu 216 učiteľov a budúcich učiteľov – študentov (asi polovicu vzorky tvorili učitelia, a druhú polovicu študenti). Z hodnotenia jednotlivých odpovedí, z komentárov respondentov, ako aj z hodnotení tvrdení o hovoriacich možno jednoznačne vyvodiť záver, že v pedagogickom hodnotení sú výrazne zastúpené jazyková predsudkovosť a jazyková diskriminácia.

Zo známok, resp. z priemerov známok, ktorými respondenti – súčasní a budúci maďarčinári – ohodnotili jednotlivé odpovede, sa dalo exaktne dokázať, že prítomnosť nárečia a limitovaného kódu sú jednoznačne nevýhodou pri overení úrovne osvojenia si učiva a to aj vtedy, keď žiak je maximálne pripravený a svojou odpoveďou to aj dokazuje.

V prípade prvých dvoch odpovedí 15,3% a 28,2% respondentov, pri tretej odpovedi až 34,7%

respondentov ohodnotilo odpoveď o jeden stupeň horšou známkou, aká by bola primeraná vzhľadom na obsah odpovede. Na druhej strane – pri obsahovo neúplných odpovediach – pri odpovedi č. 4 až 44%, pri odpovedi č. 5 až 66,2% respondentov ohodnotilo odpoveď o jeden stupeň lepšou známkou, aká by bola primeraná vzhľadom na presnosť reprodukcie obsahu učiva.

Z týchto údajov vyplýva, že pri hodnotení žiaka menej zaváži úroveň osvojených vedomostí, ako jazyková varieta alebo jazykový kód, ktoré sú pre učiteľa neznáme, cudzie. Ak prejav žiaka charakterizujú obidva tieto hendikepy (používanie neštandardnej variety a limitovaného kódu), miera jazykovej diskriminácie je ešte intenzívnejšia. Na základe priemeru známok a ich rozdelenia miera jazykovej diskriminácie je skoro taká, aký je predstih žiaka, ktorý pri komunikácii používa štandardnú varietu a vypracovaný kód. Títo žiaci totiž boli schopní pred 75% respondentov (učiteľmi a budúcimi učiteľmi) „skrýť“ nedostatky vo vedomostiach, kým na druhej strane napriek obsahovo perfektnej odpovedi tretina respondentov ohodnotilo prvú skupinu hovoriacich o jeden stupeň horšou známkou.

Komentáre respondentov a reakcie na jednotlivé položky dotazníka s tvrdeniami o osobnosti žiaka potvrdzujú tu prezentované výsledky. V prípade použitia nárečia a limitovaného kódu sa jednoznačne prejavujú jazyková predsudkovosť a negatívny postoj respondentov k prejavu žiaka. Pri všetkých charakterových vlastnostiach respondenti najpriaznivejšie hodnotili hovoriacich, ktorí používali štandardnú varietu a vypracovaný kód. (Výnimkou bola iba usilovnosť, kde respondenti za rovnako usilovného považovali aj hovoriaceho, ktorý svoju obsahovo úplnú odpoveď predniesol v nárečí a vo a vypracovanom kóde).

8.5.3. Výsledky empirického výskumu realizovaného na Slovensku

Do empirického výskumu v rokoch 2017–2018 na Slovensku bolo zapojených spolu 128 učiteľov a študentov učiteľstva. Empirické údaje dokazujú, že aj túto vzorku charakterizuje jazyková diskriminácia, dokonca vo väčšej miere, ako v prípade vzorky z Maďarska, pričom jazyková diskriminácia sa spája s jazykovou predsudkovosťou. V prípade prvej odpovede 16,4%, druhej odpovede 30,5% a tretej odpovede 43% respondentov – maďarčinárov reagovalo diskriminačne na vypočuté odpovede. V prípade obsahovo neúplných odpovedí 51,6 % (odpoveď č. 4) a 78,1% (odpoveď č. 5) respondentov ohodnotilo odpoveď o jeden stupeň lepšou známkou, než by bolo primeraná vzhľadom na obsah odpovede.

Učiteľmi udelené známky svedčia o tom, že pri hodnotení odpovedi žiaka nie je rozhodujúci

obsah (úroveň osvojených vedomostí), ale použitá jazyková varieta a jazykový kód. Je nevýhodou, ak dieťa používa limitovaný kód, resp. hovorí neštandardnou varietou, v prípade kombinácie týchto premenných hendikep dieťaťa je ešte väčšia. Samozrejme to platí aj opačne: ak dieťa používa vypracovaný kód alebo štandardnú varietu jazyka, resp. obidva, je zo strany učiteľa zvýhodnené.

Komentáre učiteľov potvrdzujú číselné údaje. Z komentárov vyplýva, že overenie osvojených vedomostí pomocou ústnej odpovede nie je vhodnou metódou pedagogického hodnotenia, lebo je neobjektívne, je jazykovo ovplyvnené. V hodnoteniach sú jednoznačne prítomné jazyková predsudkovosť a negatívny postoj k dialektálne poznačenému prejavu a limitovanému kódu a to od identifikácie informácií až po hodnotenie vlastností a schopností žiaka.

Nemožno prehliadnuť ani fakt, že sa nenašlo ani jedno tvrdenie o hovoriacich, pri ktorom súčasní a budúci maďarčinári neohodnotili najpriaznivejšie odpovede hovoriacich, ktorí vo svojej odpovedi používali štandardnú varietu a vypracovaný kód. Z hľadiska všetkých charakteristík hovoriaceho – počnúc tým, že žiak má rád daný vyučovací predmet končiac posúdením jeho usilovnosti – tieto prejavy boli hodnotené najpozitívnejšie, kým hovoriaci nárečím a limitovaným kódom boli hodnotení najhoršie. Nesmieme pričom zabudnúť, že respondenti si mohli vybrať aj odpoveď „neviem posúdiť“. Túto opcii si zvolilo z troch respondentov iba jeden, maximálne každý druhý.

8.5.4. Výsledky empirického výskumu realizovaného v Rumunsku

Do terénneho empirického výskumu v rokoch 2017–2018 bolo zapojených spolu 108 učiteľov, ktorí v Rumunsku vyučujú predmet maďarský jazyk. Výsledky z tohto výskumu tiež potvrdzujú, že v pedagogickom hodnotení učiteľov maďarčiny sa významnou mierou podieľajú jazyková diskriminácia a s ňou súvisiaca jazyková predsudkovosť. V skupine obsahovo úplných odpovedí sme dostali tieto výsledky: pri odpovedi č. 1 17,6%, pri odpovedi č. 2 28,7%, pri odpovedi č. 3 až 49,1% maďarčinárov ohodnotilo odpoveď žiaka o jeden stupeň horšou známkou, aká by bola primeraná vzhľadom na obsah odpovede. V skupine obsahovo neúplných odpovedí sme tiež zaznamenali prítomnosť jazykovej diskriminácie, zároveň aj opačný pól, t.j. pozitívnu diskrimináciu: pri odpovedi č. 4 21,3% učiteľov, pri odpovedi č. 5 až 50,9% respondentov hodnotilo minimálne o jeden stupeň lepšou známkou odpoveď, ako by to bolo primerané vzhľadom na neúplnosť odpovede.

Na základe udelených znáмок možno konštatovať, že pri sumatívnom hodnotení žiaka je menej dôležitý obsah (informačná nasýtenosť), ako žiakom použitá jazyková varieta a jazykový kód. Jazyková varieta a jazykový kód môže byť zdrojom negatívnej i pozitívnej diskriminácie: ak prejav žiaka charakterizuje štandardná varieta a/alebo vypracovaný kód, potom je prítomná pozitívna diskriminácia, v opačnom prípade – nárečový prejav a/alebo limitovaný kód – zas negatívna. Táto konštatácia platí najmä vtedy, ak namiesto spojky „alebo“ použijeme spojku „a“, lebo spoločná prítomnosť týchto dvoch premenných je zdrojom diskriminácie (v oboch smeroch) v najväčšej miere.

Odôvodnenia znáмок potvrdzujú empirické údaje. Jednak potvrdzujú našu tézu, že slovná odpoveď je mimoriadne subjektívna hodnotiaca metóda, jednak poukazujú na jednu z príčin tejto tézy. A to, že pri hodnotení slovnej odpovede sa hodnotí skôr jazykový prejav žiaka, než jeho vedomosti.

Respondentmi vybrané odpovede pri jednotlivých tvrdeniach o hovoriacich aj v tejto vzorke poukazujú na výraznú prítomnosť jazykovej predsudkovosti, ktorá je však trochu menej výrazná, ako v prípade slovenskej vzorky a podobná, ako v maďarskej vzorke.

8.5.5. Výsledky empirického výskumu realizovaného na Ukrajine

Poslednou krajinou, kde sa empirický výskum realizoval, bola Ukrajina. Do tejto vzorky bolo zaradených menej respondentov, ako v iných krajinách, spolu 50 respondentov zo západnej Ukrajiny (Zakarpatskej oblasti) sa zúčastnilo na empirickom výskume v rokoch 2017/2018.

Podobne ako v prípade predchádzajúcich troch vzoriek, aj v prípade tejto vzorky možno jednoznačne vyhlásiť, že v pedagogickom hodnotení je výrazne prítomná jazyková diskriminácia. Pri zohľadnení špecifickej klasifikačnej stupnice, ktorá sa používa v tejto krajine (vrátane znáмок 12–9) to znamená, že pri odpovedi č. 1 minimálne 10%, pri odpovedi č. 2 minimálne 14%, pri odpovedi č. 3 minimálne 50% učiteľov hodnotilo horšou známkou odpoveď žiaka, ako by to bolo opodstatnené na základe obsahu odpovede. Paralelne tomu pri odpovedi č. 4 46%, pri odpovedi č. 5 až 70% respondentov hodnotilo pozitívnejšie odpoveď žiaka, ako by to bolo primerané vzhľadom na úroveň reprodukovania učiva. Odpovede v nárečí a používaním limitovaného kódu boli hodnotené horšie, ako by to bolo opodstatnené (vzhľadom na ostatné odpovede, ako aj obsahu), kým u odpovedí v štandardnej variete a vypracovanom kóde je to opačne. To znamená, že pri hodnotení odpovede používaná jazyková varieta i používaný jazykový kód boli minimálne také dôležité, ako obsah.

Odôvodnenia známkov potvrdzujú empirické údaje, lebo aj tu sa potvrdilo, že v prípade slovnej odpovede sa hodnotí a meria skôr jazyková úroveň (jazyková varieta a jazykový kód) odpovede, než vedomosti žiaka. Jazyková predsudkovosť voči nárečovému prejavu a limitovanému kódu sa potvrdila vo všetkých aspektoch, vrátane vnímania informácií učiteľmi. Respondentmi vybrané odpovede pri jednotlivých tvrdeniach o hovoriacich aj v tejto vzorke poukazujú na výraznú prítomnosť jazykovej predsudkovosti. Z hľadiska všetkých charakteristík hovoriaceho – počnúc tým, že žiak má rád daný vyučovací predmet končiac posúdením jeho usilovnosti – tieto prejavy boli hodnotené najlepšie, kým hovoriaci nárečím a limitovaným kódom boli hodnotení najhoršie. Nesmieme pričom zabudnúť, že respondenti si mohli vybrať aj odpoveď „neviem posúdiť“.

8.6. Záver

Cieľom nášho výskumu bola identifikácia jazykovej diskriminácie a overenie hypotézy, že v pedagogickom hodnotení je prítomná jazyková diskriminácia. Výskum bol realizovaný pomocou vlastnej metódy. Do pilotného testovania v roku 2016 a do empirického výskumu v rokoch 2017–2018 bolo zapojených spolu viac ako 550 učiteľov maďarčiny a študentov, ktorí študujú tento odbor. Výsledky výskumu jednoznačne potvrdili, že v pedagogické hodnotenie je výrazne poznačené jazykovou diskrimináciou. Respondenti z odpovedí s odlišným obsahom, v odlišnej jazykovej variete a jazykovom kóde najpozitívnejšie hodnotili tie, v prípade ktorých odpoveď odznela v štandardnej variete a/alebo vo vypracovanom kóde. Oproti tomu však prítomnosť dialektu a limitovaného kódu boli hodnotené negatívnejšie a to napriek tomu, že odpoveď z obsahového hľadiska bola dobrá. Z hľadiska priemerov známkov to znamenalo, že medzi odpoveďami s rovnakým obsahom mohol byť rozdiel až jeden stupeň. Tieto rozdiely vo všetkých vzorkách boli štatisticky významné, to znamená, že existencia jazykovej diskriminácie sa potvrdila.

Oproti tomu rozdiely neboli štatisticky významné medzi obsahovo úplnými odpoveďami prednesenými v nárečovej variete a v limitovanom kóde na jednej strane a obsahovo neúplnými odpoveďami prednesenými v štandardnej variete a vo vypracovanom kóde na strane druhej. Je to možné preto, lebo žiak používajúci štandardnú varietu a vypracovaný kód je vo výhode dvakrát, kým hendikep druhého žiaka je tiež dvojitý, čo v oboch prípadoch vedie k tomu, že pri hodnotení sa menej prihliada na vedomosti žiaka.

Tiež sa potvrdilo, že pre učiteľov a budúcich učiteľov charakteristická jazyková

predsudkovosť. Hodnotenie tvrdení o hovoriacich tiež to potvrdzujú. Respondenti mali možnosť vybrať si odpoveď „neviem posúdiť“, všeobecnou tendenciou však bolo, že túto možnosť si vybrala iba menšina respondentov. Väčšina respondentov si vybrala odpovede s hodnotením a to aj v prípade takých tvrdení, ktoré sa týkali rozmýšľania žiaka alebo jeho prístupu k vyučovaciemu predmetu. V odpovediach na položky zaradené do tejto časti dotazníka sa ešte viac prejavilo, že v pedagogickom hodnotení má rozhodujúcu úlohu používanie štandardnej variety a vypracovaného kódu, lebo až na niekoľko výnimiek boli najpozitívnejšie hodnotené odpovede s týmito charakteristikami.

Na záver teda môžeme vyhlásiť, že jazykovú diskrimináciu v pedagogickom význame možno opísať fenoménom tzv. Matúšovho efektu: kto má, to bude mať nadbytok, kto má málo, bude mať ešte menej. Čím väčší jazykový hendikep charakterizuje žiaka pri vstupe do školy, o to má menej šancí byť úspešným v škole. Na druhej strane: ak žiak je jazykovo vo výhode, o to viac sa mu podarí uplatniť sa v škole – pokiaľ vychádzame z prístupu a praxe učiteľov pri hodnotení slovných odpovedí žiakov.

9. Irodalom

428/48. sz. Minisztériumi rendelet = 428/48. sz. Ukrán Minisztériumi rendelet a 12 pontos értékelési skála bevezetéséről az általános és középfokú oktatásban (2000. 09. 04.) [URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=00N0F3BC4C> – 2018. május 21.]

Allport, W. Gordon 1977 [1954]: *Az előítélet*. Gondolat, Budapest.

Atkinson, Rita L. – Atkinson, Richard C. – Smith, Edward E. – Bem, J. Daryl – Nolen-Hoeksema, Susan 1999: *Pszichológia*, Osiris, Budapest.

Babbie, Earl 2007: *The Practice of Social Research*. Thomson Wadsworth, Belmont.

Bartha Csilla 1999: *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bartha Csilla 2016: Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest, 28–45.

Bateson, Gregory 1972: *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books. New York.

Báthory Zoltán 1997: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.

Beregszászi Anikó 2011: *A lehetetlent lehetni: tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2007: A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. *Acta Beregsasiensis* (2007) 1, 44–62.

Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó 2001: *Nyelv, oktatás, politika*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.

Bernstein, Basil 1962a: Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. *Language and Speech* (1962) **5/1**, 31–46.

Bernstein, Basil 1962b: Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements. *Language and Speech* (1962) **5/4**, 221–240.

Bernstein, Basil 1971a: *Class, codes and control. Volume I.: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge and Kegan Paul, London – New York.

Bernstein, Basil 1971b: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság* (1971) **XV/11**, 47–57.

Bernstein, Basil 1974a: A kiegyenlítő oktatás fogalmának bírálata. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (1974, szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 175–188.

Bernstein, Basil 1974b: *Class, codes and control. Volume II.: Applied Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge and Kegan Paul, London – New York.

Bernstein, Basil 1975: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (1975, szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat, Budapest, 393–435.

Bernstein, Basil 1977: *Class, codes and control. Volume III.: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul, London – New York.

Bernstein, Basil 1981: Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society* (1981) **10/3**, 327–363.

Bernstein, Basil 1990: *Class, codes and control. Volume IV.: The structuring of pedagogic discourse*. Routledge and Kegan Paul, London – New York.

Borbáth Katalin – Horváth H. Attila 2012: Pedagógusnők – női szerepválságban? *Új pedagógiai szemle* (2012) **62/11-12**, 3–8.

Bradley, Robert H – Corwyn, Robert F. 2002: Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* (2002) **53**, 371–99.

Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos 2005: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új pedagógiai szemle* (2005) **55/7-8**, 4–17.

Bruner, Jerome S. 1974: From communication to language: A psychological perspective. *Cognition* (1974) **3**, 225–287.

Buda Béla 1996: A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio* (1996) **5/3**, 431–440

Cheshire, Jenny – Trudgill, Peter 1989: Dialect and Education in the United Kingdom. In: Cheshire, Jenny – Edwards, Viv, – Müntermann, Henk – Weltens, Bert (1989, szerk.): *Dialect and Education: Some European perspective*.

Choy, Steven J. – Dodd, David H. 1976: Standard and nonstandard Hawaiian English-speaking children: Comprehension of both dialects and teacher's evaluations. *Journal of Educational Psychology* **68/2**, 184–193

Csapó Benő 2002: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csepeli György 1997: *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.

Csernicskó István 2003: *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.

Csete Örs – Papp Z. Attila – Setényi János 2009: Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey Botond (2010, szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 125–165.

Danczi Annamária 2011: Nyelvjárási háttérrel az iskolában.

[URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=315> – 2018. május. 1.]

Davies, A. Winifred 2001: Standardisation and the school: norm tolerance in the educational domain, *Linguistische Berichte* (2001) **188**, 393–414.

Davies, A. Winifred 2006: Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (2006, szerk.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt, Peter Lang, 483–491.

Davies, A. Winifred – Langer, Nils 2014: Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht – Witt, Andreas (2014, szerk.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. de Gruyter, Witt, Berlin–Boston, 299–322.

Derdák Tibor – Varga Aranka 2008: Az iskola nyelvezete – idegen nyelv.

[URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> – 2016. november 16.]

Domonkosi Ágnes 2007: Az értékelés és a minősítés a nyelvművelésben. In: Domonkosi Ágnes, Lanstyák István – Posgay Ildikó (2007, szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely – Budapest, 38–51.

Eysenck, Micheal W. – Keane, Mark T. 2000: *Cognitive Psychology*. Psychology Press, New York.

Falus Iván – Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta – M. Nádaszi Mária – Szokolszky Ágnes 1989: *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fenyvesi Anna 2012: Nyelvi attitűdök kisebbségi kontextusban. Erdélyi, vajdasági és felvidéki magyar diákok viszonyulása anyanyelvükhöz, az államnyelvhez és az angolhoz. In: Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita (2012, szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó–Hodinka Antal Intézet, Budapest–Beregszász, 243–250.

Ferguson, Charles A. 1977: Baby talk as a simplified register. In: Snow, Catherine E. – Ferguson, Charles (1997, szerk.): *Talking to Children*. Cambridge University Press, 209–235.

Földvári Kitti 2001: *Ügynökvizsgálat a debreceni egyetemisták körében [Záródolgozat]*. Debrecen.

Gal, Susan 1979: *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. San Francisco: Academic Press.

Gal, Susan 1987: Linguistic repertoire. In: Ammon, Ulrich – Dittmar, Norbert – Mattheier, Klaus J. (1987, szerk.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Vol. 1. Walter de Gruyter, Berlin, 286–292.

Gal, Susan 2002: Language ideologies and linguistic diversity: where culture meets power. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (2002, szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 197–204.

Gal, Susan 2006: Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology* (2006) **14/2**, 163–181.

Garvin, Paul 1993/1998: A nyelvi sztenderdizáció. In: Tolcsvai Nagy G. szerk., *Nyelvi tervezés. Tanulmánygyűjtemény*, 87–99. Universitas. Budapest.

Giddens, Anthony 2008: *Szociológia (Második kiadás)*. Osiris, Budapest.

Granger, Robert – Mathews, Marilyn – Quay, Lorene – Verner, R. 1977: Teacher Judgments of the Communication Effectiveness of Children Using Different Speech Patterns. *Journal of Educational Psychology* (1977) **69/6**, 793–796.

Heath, Shirley Brice, 1982: What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* (1982) **11/1**, 49–76.

Heath, Shirley Brice, 1983: *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge–London–New York.

Heckmann, Friedrich 1992: Etnicitás, modern nemzetállam és etnikai kisebbségek. *Regio*, **3/1**, 18–21.

Heltai János Imre 2016: Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* **140/4**, 407–427.

Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Tóth Edit 2015: A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra* (2015) **25/4**, 18–30.

Hochholzer, Rupert 2002: Dialektgebrauch im Deutschunterricht. Anmerkungen zu geschlechtstypischen Differenzen bei Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. *Der Deutschunterricht* (2002) **3**, 84–89.

Jánk István 2014: Nyelvi témájú blogok, fórumok a nyelvi ideológiák tükrében. In: *Tavaszi Szél – Spring Wind Konferenciakötet III*. Debrecen, 497–506.

Jánk István 2015a: Mérhető-e a megjósolhatóság?

[URL: <http://www.nyest.hu/hirek/merheto-e-a-megjosolhatosag> – 2016. november 16.)

Jánk István 2015b: Nyelvi alapú diszkrimináció az iskolában, avagy István nem-e magyart tanít? In: Prax Levente – Hoss Alexandra – Nagy Tamás (2015, szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. – Hagyomány és modernitás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Film-Virage Kulturális Egyesület, Pécs, 84–89.

Jánk István 2016: Nyelvi ideológiák és nyelvi problémák az új (OFI) kísérleti tankönyvekben. In: Szabó Tibor és mtsai (2016, szerk.): *Science for Education – Education for Science*. UKF – Faculty of Central European Studies, Nyitra, 161–166.

Jánk István 2017a: A new method for testing the role of linguistic discrimination in pedagogical evaluation In: *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social & Arts SGEM 2017, Book 3: Science and society vol. 1.* Stef92 Technology Ltd, Vienna, 11–18.

Jánk István 2017b: Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* **27/3**: 27–47.

Jánk István 2018: Hungarian as a pluricentric language and the attitude of Slovakia Hungarian teacher trainees towards it. In: Rudolf Muhr – Benjamin Meisnitzer (eds.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: New pluricentric languages – old problems.* Frankfurt/Wien, Peter Lang Verlag, 159–169.

Kádár Edit 2016: *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben.*

[URL: <http://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf> – 2018. május 20.]

Kálmán László 2014: Mit művelünk?

[URL: http://www.tani-tani.info/101_kalman – 2018. április 16.]

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2008: A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornáit. In: Sallai Éva (2008, szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 135–142.

Kiss Jenő 1995: *Társadalom és nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss Jenő 1996: A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* (1996) **XCII**, 138–151.

Kiss Jenő 1999: Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* (1999) **123/4**, 373–381.

Kiss Jenő 2002: A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés. *Magyar Nyelvőr* **126**, 263–269.

Kontra Miklós 2000: If women are being discriminated against, you don't say "You should become a man". An interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and Standard English. *novEly* **2**: 17–30.

Kontra Miklós 2001: A nyelv mint a diszkrimináció eszköze. In: Sándor Klára (2001, szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF, Szeged, 153–216.

Kontra Miklós 2005: Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?

[URL: http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm – 2017. október 22.]

Kontra Miklós 2006: A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin – Szeverényi Sándor (2006, szerk.): *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, Szeged, 83–106.

Kontra Miklós 2018: Language Subordination on a National Scale: Examining the Linguistic Discrimination of Hungarians by Hungarians. In: Betsy E. Evans – Erica J. Benson – James N. Stanford (ed.): *Language Regard. Methods, Variation, and Change*. Cambridge University Press, Cambridge, 118–131.

Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs 2016: *Szeged nyelve a 21. század elején*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kovács Edina 2014: A tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjeinek társadalmi nemi sajátosságai.

[URL: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/PDF/kovacs2014_2.pdf – 2018. január 10.]

Kozmács István – Vančo, Ildikó 2014 (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. NYKFE–KeTK, Nyitra.

Kožik Diana 2004a: A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (2004, szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II.* Kalligram, Pozsony, 93–124.

Kožik Diana 2004b: Nyelvjárási attitűdök a szenci és környékbeli pedagógusok körében. In: P. Lakatos Ilona – T. Károlyi Margit (2004, szerk.): *Nyelvvesztés, nyelvjárásvesztés, nyelvcseré.* Tinta, Budapest, 50–58.

Kresztyankó Annamária 2017: Cigány tanulók és tanáraik nyelvi attitűdjei.

[URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=693> – 2018. április 15.]

KSGY 2016/2017 = Köznevelési statisztikai gyorstájékoztató a 2016/2017. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adataiból.

[URL: <https://goo.gl/ebCWUf> – 2018. május 22.]

Labov, William 1972: *Sociolinguistic Patterns.* University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Laihonen, Petteri 2009: A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban: Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (2009, szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV.* Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely, 47–77.

Laihonen, Petteri 2011: A nyelvvideológiák elmélete és használhatósága a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatásokban. In: Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita (2011, szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest–Beregszász, 49–58.

Lakatos Katalin 2010: *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje* [Doktori disszertáció].

[URL: <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/lakatoskatalin/diss.pdf> – 2018. április 22.]

Lambert, Wallace – Hodgeson, Richard – Gardner, Robert – Fillenbaum, Samuel 1960: Evaluational Reactions to Spoken Languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (1960) **60/1**: 44-51.

Lanstyák István 2002: A magyar nyelv jelene és jövője Szlovákiában. In: Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (2002, szerk.): *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 12–19.

Lanstyák István 2007: Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (2007, szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv művelésről*. Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely – Budapest, 174–212.

Lanstyák István 2009: Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* (2009) **11/1**, 27–44.

Lanstyák István 2011: A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről.

[URL: http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvi_ideol_alt_kerd.pdf – 2016. október 16.]

Lanstyák István 2015: A standardizálás mint nyelv alakító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* (2015) **17**, 27–56.

Lawton, Denis 1975: Bernstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata. In: Pap Mária – Szépe György (1975, szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest, 435-470.

Liptai Dóra Judit 2008: *A debreceni nyelvjárás megítélése (Ügynökvizsgálat debreceni és szegedi diákok körében)* [Szakdolgozat]. Debrecen.

Luft, Joseph – Ingham, Harry 1955: “The Johari Window, A Graphic Model of Interpersonal Awareness” *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. University of California, Extension Office, Los Angeles.

M. Nádas Mária 1993: Az osztályozásról történeti és összehasonlító pedagógiai szempontból. In: Golnhofer Erzsébet – M. Nádas Mária – Szabó Éva (1993, szerk.): *Készülünk a vizsgáztatásra*. PSZMP – Korona Kiadó, Budapest, 42–54.

M. Nádas Mária 2002: Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* (2002) **6/7**, 84–93.

Macha, Jürgen 1995: Regionalsprachlichkeit und Korrektur in der Grundschule. *Der Deutschunterricht* (1995) **47**, 78–83.

Mackie, Diane M. és Smith, Eliot R. 2004: *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.

Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna 2009: *Szlovákiai magyar nyelvjárások*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

Milroy, James 2001: Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 530–555.

Milroy, James 2007: The ideology of the standard language. In: Llamas, Carmen–Mullany, Louise–Stockwell, Peter (2007, szerk.): *The Routledge Companion To Sociolinguistics*. London–New York, Routledge, 133–139.

Moran, Seana – Kornhaber, Mindy – Gardner, Howard 2006: Orchestrating Multiple Intelligence. *Educational Leadership*, (2006) **64/1**, 22–27.

Myhill, John 2004: A parameterized view of the concept of „correctness”.

[URL: <http://www.reference-global.com/loi/mult> – 2017. szeptember 22.]

N. Gyurkovits Róza (2012): Kiveszőben a magyar Szlovákiában. *Felvidéki magyarok* **2012/III**, 3–7. [URL: <http://felvidek.ma/wp-content/uploads/2012/02/fm5.pdf> – 2018. május 11.]

Nádasdy Ádám 2010: Búcsú a nyelvhelyességtől.

[URL: <http://www.es.hu/?view=doc;26577> – 2017. október 9.]

Nagy József 1976: Standardizált készségmérő tesztek. JATE Pedagógiai Tanszék, Szeged, 198–201.

Nagy Zoltán 2014: Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei. In: Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (2014, szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD-H, Debrecen, 131–140.

Nagy Zoltán 2015: Pályán lévő pedagógusok anyanyelvi attitűdjei. In: Pusztai Gabriella–Morvai Laura (2015, szerk.): *Pálya–modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium – P.P.S.–Ú.M.K., Nagyvárad – Budapest, 246–247.

Nahalka István 2003a: A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra* (2003) **5.**, 69–75.

Nahalka István 2003b: Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei. In: Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 38–56.

Newport, Elissa L. – Gleitman, Henry – Gleitman, Lila R. 1977: Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, Catherine E. – Ferguson, Charles (1997, szerk.): *Talking to Children*. Cambridge University Press, 109–149.

Ódry Ágnes 2009: „Mindenképpen az anyanyelve a legfontosabb...”: Kisebbségi magyar pedagógusok és az anyanyelvvel kapcsolatos ideológiák. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. MTA Nyelvtudományi Intézet–Gramma Nyelvi Iroda–Konstantin Filozófus Egyetem, Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra, 433–437.

Oláh Örsi Tibor 2005: Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle* (2005) **55/7-8**, 45–58.

Ollé János – Szivák Judit 2008: Osztályozás, értékelés. In.: Réthy Endréné (2008, szerk.): *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Educatio, Budapest, 216–231.

Pap Mária 1978: Egy elmélet – két elmélet – avagy nem elmélet? (Basil Bernstein elméleti írásainak vizsgálata). *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei* (1978) **XXX/3**, 183-209.

Pap Mária 1980: Összefüggő beszéd az alsó tagozat első osztályában. In: Radics Katalin – László János (1980, szerk.): *Dialogus és interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 67–80.

Pap Mária – Pléh Csaba 1972a: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* (1972) **2**, 52-58.

Pap Mária – Pléh Csaba 1972b: Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia* (1972) **1**, 211-234.

Parapatics Andrea 2016: Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In: Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): VI. Dialektológiai szimpozium, NYKFE-KeTK, Szombathely–Nyitra, 509–518.

Pataki Ferenc 1997: Identitás – személyiség – társadalom. In: Lengyel Zsuzsanna (1997, szerk.): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest, 512–523.

Pléh Csaba 1984: A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba (1984, szerk.): *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Tankönyvkiadó, Budapest, 271-354.

Pléh Csaba 1990: A stigmatizáció és a hiperkorrekció dinamikájáról. In: Balogh Lajos és Kontra Miklós (1990, szerk.): *Élőnyelvi tanulmányok*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 55–75.

Politzer, Robert L. – Hoover, Mary R. 1976: Teachers' and Pupils' Attitudes Toward Black English Speech Varieties and Black Pupils' Achievement. *Research and Development Memorandum No. 145*. Stanford Center for Research and Development in Teaching.

Presinszky Károly 2009: Nyelvi attitűdök vizsgálata nyitrai magyar egyetemisták körében. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (2009, szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia*. Tinta, Budapest, 241–248.

Presinszky Károly 2011: A szlovákiai magyar nyelvjárásokhoz való viszonyulás. In: Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (2011, szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet: Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 193–200.

Radó Péter 2001: Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle* (2001) **54/2**, 30–38.

[URL: <https://goo.gl/CtHUAo> – 2017. november 9.]

Rajnai Judit 2003: Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban.

[URL: <https://goo.gl/kZoQzX> – 2016. november 10.]

Ranschburg Ágnes 2004: Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új pedagógiai szemle* (2004) **54/3**, 52–68.

Rási Szilvia 2016: *Méhi község nyelvjárásának attitűdvizsgálata [Diplomamunka – kézirat]*.

Réger Zita 1978: Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság* **8**, 77–89.

Réger Zita 1990: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai, Budapest.

Réthy Endréné – Vámos Ágnes 2006: *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*.

[URL: <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> – 2016. november 20.]

Rosch, Eleanor 1977: Human categorization. In Neil Warren (Ed.): *Advances in cross-cultural psychology (Vol. 1)*. Academic Press, London, 1–49.

Sándor Anna 2009: A nyelvjárási attitűd vizsgálata a nyitrai magyar szakos egyetemisták körében. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (2009, szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia*. Tinta, Budapest, 231–239.

Sándor Klára – Pléh Csaba – Langman, Juliet 1998: Egy magyarországi "ügynökvizsgálat" tanulságai. *Valóság* (1998) **8**, 27–40.

Sándor Klára 2001a: „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. *Replika* (2001) **45-46**, 241–259.

Sándor Klára 2001b: Nyelvművelés és ideológia. In: Uő. (2001, szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF, Szeged, 153–216.

Seligman, Martin E. P. 1972: "Learned helplessness". *Annual Review of Medicine* **23/1**, 407–412.

Skutnabb-Kangas, Tove 1981: *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon, Multilingual Matters, Avon.

Skutnabb-Kangas, Tove 1997: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII., Budapest.

Szabó Andrea 2008: *A nyelvi attitűd középiskolások körében [Szakdolgozat]*. Debrecen.

Szabó Éva 1993: A vizsgáztatással összefüggő pszichológiai ismeretek. In: Golnhofer Erzsébet – M. Nádaszi Mária – Szabó Éva (1993, szerk.): *Készülünk a vizsgáztatásra*. PSZMP – Korona Kiadó, Budapest, 22–41.

Szabó Tamás Péter 2010: Nyelvi hibajavítások tranzakcionális elemzése. In: Illés-Molnár Márta et al. (2010, szerk.): *Félúton 5. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola–L'Harmattan, Budapest, 173–187.

Szabó Tamás Péter 2012: „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma, Dunaszerdahely.

Szabó Tamás Péter 2014: Szerepek és értékek (re)konstrukciója tanári narratívákban. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (2014, szerk.): *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. MANYE – Tinta, Budapest, 209–214.

Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István 2011 (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet: Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

Szokolszky Ágnes 2004: *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Tizard, Barbara – Hughes, Martin 1984: *Young children learning. Talking and thinking at home and at school*. Fontana paperbacks, London.

Tódor Erika-Mária 2015: Kié az iskola? Nyelvi tájkép és nyelvhasználati szokások erdélyi magyar tannyelvű iskolákban. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (2015, szerk.): *Többszínűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. MANYE vol. II*. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár, 256-266.

Tolcsvai Nagy Gábor 1998: *A nyelvi norma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2011: *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor 2006: *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

[URL: <http://mek.oszk.hu/04800/04802/04802.pdf> – 2016. október 10.]

Trudgill, Peter 1997: *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged, JgyTF.

Vančo Ildikó 2015: *A magyar nyelvtan oktatásának tantervi követelményrendszere Szlovákiában Általános helyzetkép*. Habiliációs értekezés. [Kézirat].

Vančo Ildikó 2017: The role of language in the formation of identity of Hungarians in Slovakia and Udmurts in Udmurtia. In: *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social & Arts SGEM 2017, Book 3: Science and society vol. I*. Vienna, 355-362.

Vančóné Kremmer Ildikó 2007: *A beszédészlelés és a szövegértés problémái magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

Wardhaugh, Ronald 1995: *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Varga Júlia 2018 (szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
[URL: <https://goo.gl/GyfybS> – 2018. június 2.]

Woolard, Kathryn A. – Schieffelin, Bambi B. 1994: Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* (1994) **23**, 55–82.

Zoller Melinda 2013: Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében.
[URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> – 2016 november 11.]