

## **SZOCIOLINGVISZTIKAI VIZSGÁLAT ÓVODÁSOK KÖRÉBEN (Esettanulmány)**

HUGYECZ ENIKŐ HENRIETT – KREPSZ VALÉRIA  
ELTE BTK, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet  
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
Budapest, Egyetem tér 1-3.  
hugyecz.eniko.henriett@gmail.com; krepszvaleria@gmail.com

**Kivonat:** Dolgozatunkban két óvoda egy-egy középső csoportjának nyelvsajátítási szintjét és nyelvhasználatát hasonlítjuk össze. Az óvodák közül az egyik egy önkormányzati fenntartású, hagyományos óvoda, míg a másik meglátogatott intézményben állami gondozott gyerekek nevelkednek. A két óvodai csoportban azt vizsgáltuk, hogy eltérő szociális háttérrel rendelkező óvodás gyerekek esetében mennyiben mutatható ki nyelvi hátrány, és ez hogyan ragadható meg – elsősorban a nyelvsajátításban és a nyelvhasználatban.

**Kulcsszavak:** gyermeknyelv, korlátozott kód, nyelvsajátítás, nyelvi hátrány, nyelvi fejlődés, óvodás gyerekek

### **Bevezetés**

Dolgozatunkban annak a vizsgálatnak az eredményeit szándékozunk ismertetni, amelyet 2009 őszén végeztünk két budapesti helyszínen: egy X. kerületi (kőbányai) önkormányzati, hagyományos óvodában és egy VIII. kerületi állami gondozottak intézetében. Koncepciónknak megfelelően, amely szerint a nyelvhasználatban megragadható nyelvi hátrány már kora gyermekkorban is kutatható, a 4–5 éves – tehát a középső csoportos – óvodás gyerekek nyelvhasználatát vizsgáltuk, de ezt igyekeztünk számukra nem megterhelő és minél inkább játékos formában megtenni.

Kutatásunk célja többek között az volt, hogy megvizsgáljuk a különböző szociális helyzetben nevelkedő gyermekek nyelvi fejlődését. Feltételeztük, hogy ebben a tekintetben számottevő hátrány tárható fel az állami gondozásban élő gyermekeknél. Úgy hisszük, kutatásunk további lényeges kérdéseket vet fel a nyelvhasználatban megragadható nyelvi hátránnyal kapcsolatban, így a jövőben ezt a témát mindenképpen érdemes folytatni.

### **1. A gyermeknyelv tanulmányozása a XX. században**

Ahhoz, hogy a gyermeknyelvet tanulmányozni tudjunk, tisztában kell lennünk a tudományos előzményekkel, ill. háttérrel is. Ezért röviden ismertetjük a kutatás XX. századi történetét, valamint a mára legelfogadottabbnak vélt elméleteket is, amelyek vizsgálatunk és egyben a dolgozat alapjául is szolgáltak.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A gyermeki nyelvsajátítás régóta foglalkoztatja a gondolkodókat. Már az ókori egyiptomiakban felvetődött a kérdés, hogy vajon hogyan is sajátítják el a gyermekek az anyanyelvüket. Pszamatikhosz fáraó volt az első, aki tanácsadója, Hérodotosz javaslatára gyerekeken végeztetett el egy „kísérletet”, hogy fényt derítsen arra, melyik a legősibb nyelv. A vizsgálat lényege az volt, hogy két gyermeket

A nyelvelsajátítás képessége az emberi faj specifikus tulajdonsága (Lengyel 1981b: 7). A XX. században komoly kutatások folytak a gyermeki nyelvelsajátítás jellemzőinek feltárására. Több olyan dokumentált esetről tudunk, amikor a gyermek valamilyen szociális vagy biológiai deficit miatt nem a normális, megszokott módon sajátította el az anyanyelvét, esetleg nem is volt sikeres a nyelvelsajátítás. Az ilyen jellegű esetek kapcsán a korábbi, laikus megállapításokat a XX. században felváltotta a tudományos vizsgálat, illetve szemléletmód. Genie és Helen Keller példája is bizonyítja (Gósy 2005: 250–251), hogy a gyermek nyelvelsajátításában létezik egy ún. *kritikus periódus*. Ezt kétféle módon is értelmezik: az egyik felfogás szerint a kritikus periódus ideje alatt meg kell történnie a nyelvelsajátításnak ahhoz, hogy a gyermek megfelelő módon birtokba vehesse anyanyelvét. A másik értelmezés szerint a kritikus periódus alatt a gyerekek környezetéből csak minimális nyelvi inputot kell kapnia a sikeres nyelvelsajátításhoz. A legújabb kutatások már elvetik a szigorú kritikus periódus fogalmát, és helyette inkább az enyhébb *szenzitív* periódus hipotézisét használják, amely a fonológiára és a szintaktikai feldolgozásra érvényes (Lukács 2006: 106).

Tudománytörténetileg a legnagyobb eredményeket a Chomsky-féle generatív nyelvszemlélet érte el az innáta-elmélettel. Bár Chomsky 1965-ös munkájában nem fordít túl sok figyelmet magának a nyelvelsajátításnak a témakörére, az általa kialakított elméleti keret a későbbi kutatások alapja lett. Chomsky a gyermeki nyelv kialakulásának háttéréként az ontogenetikus nyelvfejlődési elméletre hivatkozik. Úgy véli, hogy minden gyermek a nyelvelsajátítás/a grammatika elsajátításának veleszületett képességével jön a világra: az emberi agy „felkészült” a nyelvre abban az értelemben, hogy amikor a gyermek beszédet hall, bizonyos, a nyelv feltárását és strukturálását meghatározó elvek automatikusan működésbe lépnek. Ezek alkotják a gyermek „nyelvelsajátító eszközét”, a LAD-ot (Language Acquisition Device). Chomskynál olvasható az a máig vitatott állítás is, hogy a LAD működését igazolja az, hogy a gyermek bámulatosan rövid idő alatt sajátítja el anyanyelvét: egy egészséges, átlagos szellemi képességű gyermek 1 éves korára szavakat képes kiejteni, két éves korára egyszerű mondatokat hoz létre, 3–4 éves korára pedig magabiztosan képes használni az anyanyelvét.

Ugyanakkor a gyors nyelvi fejlődés kapcsán figyelembe kell vennünk azt is, hogy a gyermek egyetlen szellemi „feladata” ebben az időszakban tulajdonképpen nem más, mint hogy egész nap éberem figyeljen és tanuljon. Emellett megemlítendő a „szótárrobbanás” jelensége is: a kutatók megfigyelték, hogy a lexikon teljes méretének növekedése nem egyenletesen lineáris vonalat követ. A szótárrobbanás jelensége pedig a kognitív fejlődéstől függ (MacWhinney 2003: 511).

---

emberi közegetől elzárta neveltek fel, és megvárták, hogy beszélni kezdjenek. Elméletük szerint, mivel a gyermekek nem hallanak semmilyen emberi szót, minden valószínűség szerint a legősibb nyelven fognak először megszólalni. A gyermekek első szava a feljegyzések szerint a *bekos* volt, amelynek jelentése fríg nyelven 'kenyér'. Így tehát a kísérlet – lebonyolítói szemszövegéből nézve – sikeresnek bizonyult. Évszázadokkal később hasonló vizsgálatot végzett IV. Jakab skót király, illetve a XVIII. századból is maradtak ránk francia nyelvű feljegyzések úgynevezett farkasgyerekek felneveléséről. Mindezek a vizsgálatok, ill. megfigyelések a monogenezis és a poligenezis elmélete közötti vita eldöntését célozták. Láthatjuk tehát, hogy milyen fontos ősi (nyelvfilozófiai) kérdéssel néznek szembe még napjainkban is azok, akik a nyelvelsajátítás mechanizmusát szeretnék feltárni (Lengyel 1981a: 44).

Több elmélet is kialakult az idők során, amelyek a nyelvelsajátítás jelenségét kívánták megmagyarázni. Az első (és mára tudományosan bizonyítottan téves) elképzelés, amelynek hatása még napjainkban is érzékelhető, az utánzás elmélete. E szerint az elmélet szerint a gyermek az általa hallott mondatokat és kifejezéseket mindössze leutánozza. Ha az anyanyelvtanulás valóban utánzáson, ismétlésen alapulna, akkor a nyelvi input határozná meg a végeredményt. Miller számításai szerint, ha ez így lenne, akkor minden gyermeknek másodpercenként több száz mondatot (!) kellene hallania ahhoz, hogy minden grammatikai variáció birtokába jusson, és ez a folyamat több mint 100 évig tartana (Lengyel 1981b: 7).

A másik elképzelés a nyelvelsajátítással kapcsolatban a megerősítés elve, amely szerint a társadalom a helyes mondatokat jutalmazza (azaz elfogadja és megérti), míg a helyteleneket figyelmen kívül hagyja, nem képes megérteni. Ugyanakkor lényeges, hogy a környezet általában csak helyteleníti, de nem javítja ki a rossz mondatokat, így a gyermek nem képes magát kijavítani, és hibáját felülírni. Brown és Hanlon (idézi M. Cole–Sh. R. Cole 1998: 316) azt vizsgálták, hogy a szülők kijavítják-e gyermekeik nyelvtani hibáit. Azt találták, hogy a szülők nemcsak hogy nem fejezik ki rosszallásukat, és nem javítják ki a hibákat, hanem észre sem veszik őket; de még ha a szülők meg is próbálják a gyermekek nyelvtani hibáit kijavítani, akkor sem mennek sokra vele.

Figyelembe kell vennünk azt a megfigyelést is, hogy az azonos fázisban lévő gyermekek is több hasonlóságot, mint eltérést produkálnak a nyelvelsajátítás terén, nem is beszélve az azonos nyelvet tanuló, azonos korú gyermekekről, akik azonos fázisokon esnek át.

## 2. A nyelvelsajátítás társadalmi-környezeti feltételei

A chomskyánus elméletben nemigen találkozhatunk a nyelvelsajátítás társadalmi-környezeti megközelítésével, mivel ebben az elméletben egy ideális beszélő áll a középpontban, aki tökéletes kompetenciával rendelkezik a produkciót és a percepciót illetően egyaránt. A korábbi elméletekben, amelyek még elsősorban az utánzást tartották a megfelelő mechanizmusnak, az utánzott személye nem számít; eszerint a gyermek nem fordít figyelmet arra, hogy kitől is tanul valójában, csak arra, hogy az illető mit mond. Ezt azonban egy igen szemléletes példával lehet megcáfolni: ha én nem tudok sakkozni, de a világ legjobb sakkozója megmutatná nekem, hogy hogyan kell játszani, én akkor sem lennék rá képes, hogy úgy játsszam, ahogyan ő, hiszen nem az számít, hogy ki tanít, hanem az, hogy mennyire képes átadni a tudását. Tehát valójában az „utánzó” egyáltalán nem passzív résztvevő a folyamatban, ahogyan az „utánzás” sem passzív cselekvés. Mindenki a saját lehetőségéhez mérten képes elsajátítani a tudást.

A mai tudományra is igen erős hatással volt Bernstein munkássága, amelyben központi szerepet kapott a társadalom és a környezet befolyásoló hatása. Úgy vélte, hogy az, ahogyan a gyermek megtanul beszélni, meg is határozza a helyét a társadalomban. Ezt abból vezette le, hogy a különböző társadalmi rétegek különböző típusú kódokon kommunikálnak, és ez elkülöníti őket egymástól. A különbségek a nyelv minden szintjén felfedezhetők. Bernstein két alapvető kódtípust különböztet meg (ez a különbségtétel bizonyos mértékig a mi kísérletünknek is az alapjául fog szolgálni): a korlátozott és a kidolgozott kódot (Réger 2002: 94). A kidolgozott vagy más néven formális kód esetében a megfogalmazás nyelvtanilag/szintaktikailag pontos, a beszélő használ alá- és mellérendelő mondatokat, a lexikai válogatás során pedig a specifikus főnevek és igék dominálnak, továbbá gyakori az *én* névmás használata. A kidolgozott kód esetében bárki képes megérteni az ezen a kódon megfogalmazott megnyilatkozást, az is, aki nem része a közösségnek, illetve nem

része az adott szituációnak. A korlátozott kód azonban csak azok számára érthető, akik aktív részesei a szituációnak, és ismerik az előzményeket is. Ennek használata során gyakori a csoportnyelvi vagy idiolektikus jegyek megjelenése, ami a használók számára a csoporthoz való tartozást erősíti, egy kívülálló hallgató számára azonban nagyon megnehezíti a megértést. Ezzel Bernstein – elsősorban a londoni munkásnegyedek gyermekeinek iskolai teljesítményére irányuló vizsgálataival – ráirányította a figyelmet a hátrányos helyzetű gyermekek nyelvhasználatára, és megoldást kívánt találni az ezzel kapcsolatos problémákra. A hátrányos helyzet természetesen nem korlátozódik kizárólag az iskolai szintre. Napjainkban is, körülöttünk is tömegesen megfigyelhető ez a jelenség olyan helyzetekben, ahol kisebbségi és többségi csoportok szocializálódnak közvetlenül egymás közegében.

Nem szeretnénk egy az egyben megfeleltetni a mi vizsgálatunkat, illetve eredményeinket Bernsteinéival, hiszen az általunk végzett vizsgálatban a szociális hátrány elsősorban a kognitív képességek fejlettségében mutatkozik meg. Bár a gyermekeknél érzékelhető a két kód jelenléte, az államilag gondozott gyermekek esetében inkább az figyelhető meg, hogy a szülők hiánya a figyelem és a gondoskodás hiányát jelenti, ami nemcsak időleges lemaradást eredményez a gyermekek nyelvelsajátításában, hanem minden bizonnyal a későbbiekre is kihat: a kortárs csoporthoz képest valószínűleg minden tekintetben lemaradást, így (nyelv) fejlődésbeli elmaradást is jelent.

A témával kapcsolatban Halliday (idézi Lengyel 1981b: 15) tett fontos megállapításokat. Egyik legfontosabb tételének bizonyult, hogy a nyelv tudása és birtoklása nem csak a struktúrák helyes ismeretét jelenti, ahogyan azt az ontogenetikus eszmék hirdetik, hanem a nyelv sokkal inkább tartalmával, formájával és annak kifejezésével együtt válik teljessé. Vagyis a nyelvelsajátítás csak úgy lehet teljes értékű, ha a grammatika mellett megjelenik a szemantika és a nyelv funkcionális jellege is – vagyis a grammatikai kompetencia mellett a kommunikatív kompetencia is jelentős szerepet játszik a nyelvhasználatban.

A nyelvi szocializáció során a nyelv segítségével valósul meg a szocializálódás: a nyelv mint a kultúra közvetítője jelenik meg, másrészt a nyelvi viselkedés és az adekvát nyelvhasználat kerül átadásra (Döbör 2008: 35).

A bernsteini keretben a nyelvi hátrány egyik forrása, hogy a gyermek az elsődleges szocializáció során nem sajátítja el a kidolgozott kódot, ezáltal nyelvhasználatában nagymértékben különbözik az iskolai, az iskolában elvárt nyelvhasználatától (Döbör 2008: 36). A nyelvi hátrány azonban nemcsak azt jelenti, hogy a gyermek nem képes dekódolni a kidolgozott kódú szöveget, hanem azon a téren is hiányosságokkal küzd, hogy mikor milyen nyelvhasználati stratégiát alkalmazzon. Fontos, hogy az elsődleges szocializáció során milyen viszonyba kerül a gyermek az anyanyelvével és a nyelvvel kapcsolatos tárgyi kultúrával.

Mivel a gyermek 3-4 éves korára már nagyjából birtokba veszi anyanyelvét, vagyis teljes értékű használója lesz nyelvének, 4-5 éves korban lévő gyermekek különböző csoportjait választottuk vizsgálatunk célpontjainak.

### 3. Vizsgálati hipotézisünk

A szakirodalom alapján kialakított vizsgálati hipotézisünk a következő volt: Feltételeztük, hogy minőségi különbség fedezhető fel a különböző családi háttérrel rendelkező gyermekek beszédprodukciónak és beszédpercepciónak aszerint, hogy milyen szocializációs közegben nőttek fel és élték meg legfontosabb fejlődési szakaszaikat a beszédelsajátítás szempontjából. Ennek a hipotézisnek az alátámasztására vizsgálatunkhoz két helyszínt

választottunk ki Budapesten, ahol résztvevő megfigyelést végeztünk középső csoportos, vagyis a 4-5 éves korosztályba tartozó gyermekek körében. Első helyszínünk egy állami fenntartású óvoda volt a X. kerületben; kőbányai csoport mellett megvizsgáltunk egy államilag gondozott óvadás csoportot is a VIII. kerületben. Feltételezéseink szerint itt a gyermekek bizonyos szintű nyelvi hátrányt mutatnak majd, mivel valószínűleg kevesebb idő és energia jut egy ilyen intézményben egy-egy gyerekre, ezért kevesebb nyelvi input éri őket, mint a családi közegben nevelkedő társaikat, hiszen a családi háttér az a legközelebbi nyelvi és nem nyelvi inputforrás, amelyre egy gyermeknek alapvetően szüksége van ahhoz, hogy képes legyen elsajátítani anyanyelvét és a bernsteini értelemben vett kidolgozott kódot. Macnamara (idézi Szabó 1994: 76) szerint a szülők beszéde igen fontos a nyelvfelődés korai (és későbbi) szakaszában (is). A szülői többlet azt is jelenti, hogy érzelmi, emocionális kapcsolat is van a szülő és gyermeke között, ezzel magyarázható az is, hogy a nevelőotthonok gyermekei miért tanulnak meg később beszélni (Maixner, idézi Szilák 1981: 45). „A szülő és a kisgyermek közötti interakció mennyisége és minősége, érzelmi töltete alapvető jelentőségű a gyerek beszédfejlődése szempontjából” (Szilvási 2008: 21). A nyelvi szocializáció folyamán a gyerek nemcsak elsajátít egy nyelvet, hanem egy kultúrát is megtanul vele. A szülői háttér – és ebből a szempontból mindenféle érzelmi kapcsolat – hiánya a későbbi életszakaszokban komoly deficitekhez vezethet (Sugárné Kádár 1986: 10). Mindezek alapján mind a beszédprodukción, mind a beszédpercepció szintjén visszamaradottságot tételeztünk fel az állami gondozásban lévő gyermekek esetében az átlagos körülmények között felnövő társaikhoz képest.

Az általunk vizsgált két csoport bemutatásánál nem elhanyagolható szempont a szociális háttér alapos ismerete. Mivel hipotézisünk szerint az eltérő módon nevelkedő gyermekek a különböző kognitív képességek fejlődése során eltérő inputot kapnak, így más tempóban és módon fognak fejlődni. Ez természetesen nem csak a nyelvi képességekre vonatkozik, ám ezekben is nagyon szembeötlő. A kőbányai óvodások esetében az általunk vizsgált csoportban a gyermekek többsége szüleivel él, bár több „csonka családban” nevelkedő gyermekről is tudunk, ahol a szülők elváltak (itt minden esetben az anyuka felügyelete alá került a gyermek), illetve egy kisfiút a nagymamája nevel. A gyerekek többségének egy testvére van, egy kislánynak van két testvére, néhányan pedig egykék. Bár ezt külső szemlélőként nehéz megállapítani, mégis azt mondhatjuk, hogy a gyerekek átlagos körülmények között nevelkednek, minden esetben sok figyelmet kapnak. A másik óvoda esetében a gyermekek a családjuktól távol élnek egy otthonban, vagyis a hétköznapokat az intézetben töltik. A szülőknek ugyan van lehetőségük meglátogatni a gyerekeket, sőt, hétvégére akár magukkal is vihetik őket, de a tapasztalatok szerint – főként az otthoni körülmények miatt – csak kevés gyermek jár haza rendszeresen, és mindössze néhány gyereket látogat egyáltalán hozzátartozó. Így az intézetben nevelkedő gyermekek többsége csak az itt dolgozókra számíthat, hozzájuk fordulhat, illetve ezek a gyerekek a gondozókat tekintik a családjuknak.

Vizsgálatunk a teljes nyelvhasználatra kiterjedt: vagyis nemcsak a grammatikailag helyes megnyilatkozásokat, a szókincs nagyságát és irányultságát vizsgáltuk, hanem – mind a megértés, mind a produkció szempontjából – a nyelv használatára voltunk kíváncsiak.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> „The rate of children’s early language growth and later language outcomes is directly related to the verbal input that children receive when communicating with adults and other children. Detailed within the three substrands is the sequential progression of children’s developing understanding of

Természetesen ehhez kevés két óvodai csoport vizsgálata, de reméljük, hogy esettanulmányunk kutatási eredményei újabb kérdéseket vetnek fel, amelyek a jövőben e kutatás átfogóbb és kidolgozottabb megismétlését eredményezik.

#### **4. Az önkormányzati fenntartású, átlagos óvoda tapasztalatai, eredményei**

Első helyszínként egy budapesti, X. kerületi önkormányzati fenntartású óvodát választottunk, mivel feltételeztük, hogy budapesti viszonylatban mind a miliő, mind a gyermekcsoport összetétele megközelítőleg átlagosnak mondható.

Kőbánya területén több óvoda is található, és a gyermekek magas létszáma miatt mindegyik teljes kapacitással működik. A Csodapók Óvoda 1976-ban nyílt meg, közös épületben van elhelyezve egy bölcsődével. Látogatásunk idején 4 csoporttal üzemelt, 3 éves kortól egészen iskolás korig fogadja a gyerekeket. Ahogyan honlapjukon is olvashatjuk (1), óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő funkciók betöltését vállalja: „Saját arculatunkat megőrizve a gyermekek harmonikus személyiségfejlődését elősegítve változatos tevékenységeket biztosítunk óvodásainknak, (...) az egészséges életmódra nevelés, a mozgástevékenység, a komplex esztétikai nevelés területeinek kiemelésével, a kézművesség, a népi kismesterségek megismertetésével, gyakorlásával, (...) az óvoda hagyományainak megőrzésével, és mértéktartóan egy-egy jeles naphoz kapcsolódó néphagyomány felelevenítésével”.<sup>3</sup>

A Csodapók Óvodában 2009. október 14-én jártunk, és egy délelőttöt töltöttünk egy középsős, de vegyes csoportban, amikor is résztvevő megfigyelést végeztünk, és néhány órás hangfelvételt készítettünk. A csoport szokásos, napi tevékenységét végezte ottlétüinktől függetlenül, ezt külön kértük is az óvónőtől. Ott-tartózkodásunk alatt a gyerekek szabadon játszhattak, de kötelező csoportos játékban és tevékenységben is részt kellett venniük (testrészek megbeszélése, agyagozás, mondókamondás, „vonatozás”). A gyerekek hamar befogadtak a közösségükbe, így nem okozott problémát a nyelvi megnyilatkozások megfigyelése.

Részünkről elvárás lett volna, hogy a gyerekeket generált módon (pl. egy mese vizuális kérdéskérdésével) beszéltessek, azonban ez – szándékaink ellenére – sajnálatos módon nem valósult meg. Azonban a gyerekek egymás közti, ill. az óvónő, a dajka vagy a felénk irányuló spontán beszéde alapján elmondhatjuk, hogy mindannyian koruknak megfelelő értelmi képességűek voltak. Megfigyeltük, hogy a gyerekek egymás közt is használtak kötőszókkal összekötött megnyilatkozásokat, de – ahogyan a napi szintű felnőtt kommunikációban is – keveset. Ez nem jelenti azt, hogy a gyerekek ne lennének képesek alá- és mellérendelő mondatok megfogalmazására. Sőt, inkább azt mondhatjuk, hogy a szülőket és óvónőket utánozzák azzal, hogy csak a nyomatékosítások és egyéb beszédaktusokban használnak „szép, kerek, egész” mondatokat, hiszen belátható, hogy a mindennapi kommunikációban mi is gyakrabban élünk ezzel az ún. kidolgozatlan kóddal, mint a kidolgozottal (vö. Bernstein). Az azonban nem állítható, hogy a gyerekek mindegyike rendelkezik már a ki-

---

language use and conventions, vocabulary, and grammar” (California Preschool Learning Foundations Vol. 1. 2008: 49).

<sup>3</sup> Látogatásunk idején is azt tapasztaltunk, hogy az egész intézmény a gyerekek rajzaival, festményeivel, általuk készített tárgyakkal van dekorálva.

dolgozott kóddal, bár feltételezhető, hogy bizonyos idő alatt még az óvodában el fogják sajátítani ezt a kódtípust is.<sup>4</sup>

### 5. További megfigyeléseink Büky Béla vizsgálati szempontjai alapján (Büky 1984)

A gyermekek az elvárásnak megfelelően ismerték az összes igeidőt és igemódot, és ezeket változatosan, felváltva, a helyzetnek megfelelően használták is. Helyesen használták az igék ragozását, beleértve a determinált (határozott), illetve az indeterminált (általános) ragozású alakokat.

A hangok fonetikájától eltekintettünk (vagyis a logopédia területéhez tartozó helyes hangejtéstől, amellyel most nem kívántunk foglalkozni) figyelmet fordítottunk viszont a mondatfonetikára, illetve a szövegfonetikára. Valójában ebben a korban még nem elvárás, hogy a gyermekek a mondat-, illetve a szövegfonetikai eszközöket teljes mértékben helyesen használják, a legtöbb esetben mi mégis a köznyelvihez igen hasonló változatokat figyelhetünk meg. Viccmesélés esetén (1. a 3. lábjegyzetet) is, ennek megfelelően, kissé magasabb hangon, nagyobb hangsúllyal hallhattuk a történetet, így elmondhatjuk, hogy még a speciális beszédhelyzeteket is jól kezelték a gyerekek.

A szakirodalom szerint a hangerő és az intenzitás sem behatárolt ebben az időszakban. Büky Béla szerint a gyerekek nyelvi viselkedése végletek között mozog, vagyis a gyerekek hol üvöltöttek, hol hallgatásba burkolóznak. Szerencsére a hallgatás nem nagyon jelent meg ottlétünk során, sokkal inkább a kiabálás és a játékbeli felhevültséget tükröző intenzív beszéd volt jellemző a gyerekekre.

Ezeknél a gyerekeknél nem beszélhetünk még írott szövegekről, hiszen írni még nem tudnak, vizsgálatunkat a szóbeli spontán szövegalkotásra korlátoztuk. Ahogyan azt már fent említettük, a gyermekek képesek hosszabb, összetett mondatok megalkotására. Ám ezeknek a használata távol áll tőlük a mindennapi beszédben, legalábbis egy ilyen izgalmas helyzetben, ahol éppen játékot játszanak, és minden résztvevőnek figyelnie kell a játék alakulására. Észrevehető azonban nemi különbség is ebben a helyzetben, ugyanis megfigyeléseink szerint a kisfiúk leginkább egy-két szavas felszólító jellegű mondatot kiabálnak egymásnak ilyen helyzetekben, míg a kislányok itt is bonyolultabban, gyakran bővített mondatokban, kevésbé agresszív formában adnak utasításokat. A fiúk általában annak a társuknak a nevével indítják a mondatot, akihez szólnak, majd megadják a feladatot, míg a lányok nem egy személyt, hanem a játék összes résztvevőjét szólítják meg.

Példák a fiúk beszédére játékhelyzetben:

(1a) *Én leszek a rendőr!*

(1b) *Krisztofer, itt én ülök!*

(1c) *Zoli, gyere be ide!*

(1d) *Dani is rendőr!*

(1e) *Itt a csillag, figyeld!*

---

<sup>4</sup> Egy érdekes adalék ezekhez az óvodai tapasztalatokhoz: egy kislány (4 éves), aki hamar barátjának fogadott minket, viccet mesélt nekünk. A vicc egy széles körben ismert mórckás vicc volt, amelyet a kislány tökéletes pontossággal visszaadott, a vicc poénja érthető és követhető volt. Az érdekesség az volt, hogy a kislány előre jelezte, hogy a viccben vannak „csúnya szavak” is: ennek értékelte ugyanis a *szemét* szót a viccben.

Ahogy látszik is, gyakran adnak utasítást saját magukra nézve is. Természetesen használnak a felszólító módon kívül más mondatfajta is [pl.: *Zoli, te is rendőr vagy?*; *Előveszem a fehéret.* (matchboxot keres a fachjában)], de a vokatívusz + imperatívusz szerkezetű mondatok voltak a legszembetűnőbbek és a játék során a leggyakoribbak.

Példák a lányok mondatalkotására:

(2a) *El tudom dönteni úgy, hogy nem nyúlok hozzá.*

(2b) *Lányok, nézzük, hogy Ingrid milyen ügyes!*

(2c) *Nekem ott van a barátnóm. Ő az, aki épp most teszi a tálba a kezét, és kiveszi onnan az agyagot, mert babát fog gyúrni.*

(2d) *Mert én a csigától sem félek, azt a homlokomra teszem, a gilisztát meg csak így megfogom.*

(2e) *Gyerekek, vigyázzunk, hogy a tetoválásom le ne jöjjön.*

Ha a gyermekek által használt szókincset vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy ezek az óvodások korunk gyermekei, és nagy hatással van rájuk a televízió is. Az óvónő kérdéseire, amikor az egyes testrészek nevét kérdezte tőlük, pontos válaszokat adtak. Bár szókincsvizsgálatot nem állt módunkban végezni, és a szakirodalomban is szélsőséges adatokat fordulnak elő (Sugárné Kádár 1987, Crystal 1998: 290), inkább a szófajtság és a tárgyörök tekintetében volt módunk megfigyeléseket tenni. A már idézett testrész-megnevezések mellett a gyerekek egyéb „orvosi” terminusokkal is tisztában voltak. Mikor orvososat játszottunk, tipikus „betegség” volt a *szívdobogás megállása*, a *légzés leállása*, a különböző *törések*, sőt *vesegyulladás* is előfordult. Feltételezhető, hogy ezeket a szavakat a gyerekek a televízióból tanulták meg.

Az egyik kisfiú megijesztett azzal, hogy *egy pók mászik rajtam*. Mondtam neki, hogy félek a pókoktól, ezért elkezdett ugratni (ehhez hamarosan csatlakozott egyik társa is). Igyekeztek minél ijesztőbb állatokat mondani, mivel látták az arcomon a rettegést és borzalmat, amit élveztek (természetesen szerepjátékról volt szó). A *pók* után előbb a különböző rovarok és csúszómászók kerültek elő: *csótány*, *gilisza*, *csiga*, majd a specifikumok: *madárpók*, *fekete özvegy*, *meztelen csiga*. Amikor a kisméretű állatokra már nem reagáltam, nagyobbakkal próbálkoztak: *sas*, *egerészölyv*, *óriáskígyó*. Ebből a rövid példából is látható, hogy a gyerekek az állatmegnevezések terén is nagy szókincsel bírnak, holott olvasni még nem tudnak.

Szempontok	Önkormányzati óvoda
Igeidők, igemódok használata	Minden változatot ismertek, a helyzetnek megfelelően használták az alakokat
Igeragozás	Helyes használat
Mondatfonetika	A felnőtt nyelvhasználathoz, a köznyelvhez hasonló hangsúlyozás – a történetmesélés során specifikusan rájátszva
Hangerő, intenzitás	Játékban felhevült, intenzív beszéd



Szempontok	Önkormányzati óvoda	Példa
Szókinccs	Változatos szóhasználat + speciális orvosi kifejezések, különböző állatfajok ismerete	<i>Szívdobogás megállása, törés, vesegyulladás, csótány, egerészölyv, meztelen csiga</i>
Mondathosszúság	Élőbeszédszerű, rövidebb mondatok	<i>Zoli, gyere ide be! Krisztofer, itt én ülök! El tudom dönteni úgy, hogy nem nyúlok hozzá. Mert én a csigától sem félek, azt a homlokomra teszem, a gilisztát meg csak így megfogom.</i>

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a gyerekek többféle szituációnak voltak kitéve: részük volt a délelőtti foglalkozás során játékokban (spontán beszéd); feladatok elvégzésében (kérdéss-felelek játék a testrészekről → egyszavas válaszok adása); irányított beszélgetésben (velünk való kommunikáció, bár nem volt interjúszituáció); illetve mondókák, versek, dalok közös éneklése, kántálása, testbeszéddel való kifejezése. Vagyis sokféle helyzet teremtődött számukra a délelőtti folyamán, ahol különböző kódokkal kellett élniük. Vizsgálatunk szerint ezeket remekül alkalmazták, a legtöbbször a helyes kódot választották, mind a szituációtól, mind a résztvevőktől függően. (Például az óvó nénivel szemben mindig tisztellettudóak voltak, és kidolgozott kódot használtak – bár az is látszott, hogy nemcsak a tisztelt, hanem az iránta érzett mély szeretet miatt is váltottak kódot.)

## 6. Eredmények, tapasztalatok az államilag gondozott gyermekek óvodájában

A vizsgálat második fázisában egy szociálisan más háttérrel rendelkező gyermekcsoportot látogattunk meg a VIII. kerületben. Az itt élő gyermekek állami gondozásban vannak, illetve örökbefogadásra várnak. A 4–5 évesek csoportja kis létszámú volt, (a vizsgálat szempontjából sajnos) mindössze öten voltak. Először négy gyermekkel ismerkedtünk meg, majd egy eddig beteg társuk érkezett vissza hozzájuk a kórházból. Bár itt is a hagyományos óvodában vizsgált korcsoportot választottunk, a különbség a gyerekek fejlettségi szintjében megdöbbentő volt.

2009. november 9-én reggel érkeztünk meg hozzájuk. A környék nem túl barátságos, azonban az udvar, illetve a gyermekek környezete igen kellemesen és gyermekközpontúan van kialakítva. Az óvoda egy egybenített helyiség, valójában csak egy lakás kijelölt része. Ottlétünk idején a gyerekek nagyon barátságosak és közvetlenek voltak. Összesen körülbelül 3–5 felnőtt került velük kapcsolatba a nap folyamán, akiknek a feladatköre nagyon különböző volt, azonban mindegyikük szakított egy kis időt beszélgetésre vagy a gyerekekkel való játékokra.

Három kisfiú és két kislány alkotta az óvodai csoportot. A velük töltött délelőtti folyamán játszottunk, beszélgettünk, rajzoltunk, kirakóztunk és szerepjátékokat játszottunk együtt, illetve időközben tízóraitak a gyerekek.

Megfigyeléseink egy igen érdekes szituációval kezdődtek, amely bár nem nyelvi természetű, mégis jelentősen járult hozzá a végső következtetések levonásához. Az ismerkedés egy bemutatkozással kezdődött, amelynek során leültünk körbe a szőnyegre, és sorban elmondtuk a nevünket és az életkorunkat (mi éppúgy, mint a gyerekek). A legtöbb gyerek azonban nem tudta a saját nevét (tehát a teljes nevét), általában csak a keresztnévükön mutatkoztak be, illetve a beceneveiket ismerték csak, és volt olyan gyermek, aki egy másik gyerek nevét mondta a sajátja helyett, mivel az előtte hangzott el. Az előző óvodához képest, ahol a gyerekek – mint egy verset – betanulva hadarták el a teljes nevüket, címüket, életkorukat, akár a telefonszámukkal együtt, itt még a számok ismerete is problémát okozott. Volt, aki a kezével mutatta a korát, volt, aki egyszerűen nem tudta azt. (Később egy játék során kiderült, hogy a számolás is nehézséget okoz ennek a közösségnek, míg a kőbányai óvodásoknak nem jelentett gondot sem a nagyobb számok ismerete, sem a húszig való folyékony számolás.) Majd az egyik kisfiúnak a katalógusból keresték ki az adatait, ahol egyben egy nagyalakú fénykép is volt róla. A gyermeknek megmutatták a saját fényképét, és megdöbbenő módon nem ismerte fel saját magát (!). A szakirodalom szerint a gyermek saját arcképét általában már 2-3 évesen felismeri (Uddin et al. 2005: 926; Surányi–Danis 2008: 11). A fejlődésbeli elmaradottság ebben az óvodai csoportban nemcsak a mozgáskultúrában és a mozgáskoordinációban mutatkozott meg, hanem egyértelműen kimutatható volt nyelvi is.

A nyelvi hátrány már a hangképzés szintjén érzékelhető volt. Bár az előző csoportnál nem tértünk ki erre a pontra, hiszen a kisebb hibáktól eltekintve (az *s-sz* hangok keverése, felcserélése; az *r* hang nem tiszta ejtése) nem találtunk feltűnő jelenségeket. Ebben a közösségben azonban néha igen komoly megértési problémák és félreértések is keletkeztek a helytelen hangképzés miatt.

Egy konkrét példa: a gyermekek rajzolni szerettek volna, így leültünk velük képeket készíteni. Ezzel kapcsolatban egy nagyon furcsa hozzáállásbeli különbségről is beszámoltunk, mely elsősorban nem nyelvi, mégis szoros összefüggés mutat a nyelvi hátránnyal is. Minden gyerek kapott egy papírt és egy ceruzát a rajzhoz. Azonban néhány vonal meghúzása után letették ezeket, és hozzánk siettek (*hocskel* = hogy kell?). A segítségünket kérték, hogy rajzoljunk helyettük házat, keretet, felhőt, embert, fát, virágot, szívecskét (*aaca* = arca, *fűje* = füle). Azt mondták, ők képtelenek megcsinálni, nem értenek hozzá, muszáj segítenünk. De bármit rajzoltunk is, kitörő örömmel fogadták, hogy ez sokkal szebb, mint amit ők csinálhattak volna. Ugyanez játszódott le a színezésnél és mindegyik játékban, kivéve a szerepjátékot. Véleményünk szerint egyfajta gyengeséget, hátrányt éreztek magukban, és így inkább segítséget kértek, hogy sikerüljön a feladat. A tevékenységben nem akartak részt venni, csak a végeredményt akarták kézhez kapni. A szerepjáték annyiban volt kivétel, hogy ott magukat kívánták alakítani, vagyis gyerekeket, akik az anyukájukkal „normális” családi életet élnek. Ez a viselkedés adódhat abból a tényből is, hogy egyik-másik gyermek haza-hazalátogat szüleihez, vagyis van képe arról, hogy hogyan épül fel egy család, illetve a televízióból folyamatosan képet kapnak arról, hogy milyen egy (ideális) család.

Tehát ebben a szituációban, a rajzolás során az egyik gyerek (4 éves) nyújtotta a papírját, és azt mondogatta: *Ecske, ecske*. Egy kis gondolkodás után jöttünk rá, hogy mit is szeretne: *szívecskét* rajzoltatni. Egy másik helyzetben, egy szintén 4 éves másik kisfiúnál még az „óvó néni”, illetve a gondozó sem tudta kitalálni, mit mond a gyerek. Ezekben a

„rövidítésekben” érdekes módon általában az első szótagot vagy az első részt, néhány hangot hagytak el a gyerekek, és csak a többi részét ejtették ki. Például: *Upak!, Upak! (kupak)*.

Különbséget jelent azonban a fiúk és a lányok között, hogy az utóbbi csoportnál sokkal kevesebb ilyen jellegű jelenség volt, mint a fiúknál. A lányok összetettebben beszéltek, másfajta problémák voltak észlelhetők náluk. Fonetikailag szintén voltak hibás ejtéseik, a kisfiúkhoz képest azonban számottevően kevesebb. Ennek oka a nemek közti képességkülönbség lehet. A szakirodalom szerint (Huszár 2009: 24) már gyermekkorban kimutathatók a kommunikatív kompetenciában megjelenő eltérések, a kislányok hamarabb tanulnak meg írni, olvasni és persze beszélni is, majd felnőtt korban jobb teljesítményre képesek pl. a szótalálási feladatokban, és a verbális memóriát vizsgáló feladatok során.

Ebben a példában egy másik jelenség is megmutatkozott, amely a morfémák, mondatok képzésekor is észrevehető volt. Ahogyan a *szívecske* szót is többször ismételte a gyerek (és nemcsak amikor látta az értetlenséget, hanem kérdés nélkül is), úgy gyakran a tagmondatokat, sőt, akár a mondatokat is. Például: *Nézz, nézz, nézz, nézz, nézz!*

A mondatalkotás is problémákkal járt ezeknél a gyerekeknél. Gyakran megfigyelhető volt, hogy keverték a szavakat lexikális jelentésük, illetve mondatbeli aktuális jelentésük tekintetében is. Előfordult, hogy tartalmilag oda nem illő szavakat használtak a mondatokban, illetve gyakran rosszul ragozva, helytelenül illesztették a mondatba az esetlegesen jól kiválasztott szavakat, vagy rossz szórendet alkalmaztak.

Volt kisgyermek, aki olyan megállapítást tett, hogy *A macskának öt lába van*. Egy másik alkalommal így fogalmazott: *Jösztek még máskor is?* – bár hozzáfűzendő, hogy a kőbányai óvoda egyik értelmiségi alkalmazottja szintén használta ezt a (nyelvjárási) formát. Vagy: *Én nem megyek ki a vonalból, szépen odamegyek be a vonalba* (színezéskor). Volt, hogy tudta a gyermek, hogy a *ház* szó illik a mondatba, de tárgyias formában *házt* alakban tudta csak a mondatba illeszteni.

Észrevehető volt, hogy a gyerekek tisztában voltak a mondatba illő szó funkcionális kategóriájával, azonban nem tudtak különbséget tenni a szavak jelentése között. *Már nem volt ebéd, pedig késő van*. Ebben a mondatban a *már* szó helyett a *még* szót kellett volna használnia a gyerekeknek.

Feltűnőek voltak továbbá a megszólítással kapcsolatos problémák:

- nagyon nehezen sikerült megjegyezniük a nevünket a gyerekeknek;
- egy időszakban megfigyelhető volt, hogy már tudták a nevünket, de keverték, nem tudták archoz, személyhez kötni őket;
- volt, hogy mindkettőnket azonos néven szólítottak, ami abból adódhat, hogy ugyanonnan jöttünk, ugyanolyan pozíciót töltöttünk be a számukra, így „egyformának” minősítettek minket;
- sok „dolgozó” vette körbe a kis csapatot, úgymint takarítók, gondozók, konyhások stb., mind nők; azonban beosztásuktól függetlenül a gyerekek az összes felnőttet *óvó néninek* szólították;
- egy ideig minket is így szólítottak a gyerekek; még akkor is, amikor már tudták a nevünket.

Ehhez képest az első helyszínen, az önkormányzati óvodában a gyerekek gyorsan megjegyezték a nevünket, csak nagyon rövid ideig keverték minket. Ha esetleg mégsem jutott eszükbe a nevünk, megkérdezték, vagy egyszerűen a *te* megszólítással éltek.

Szempontok	Az államilag gondozott gyermekek óvodája	Példa
Hangképzés	Megértési és félreértési problémák forrásai	<i>hocskel (=hogy kell?); aaca (=arca); ecske (=szívecske); upak (=kupak)</i>
Összetettség	Egyszerű alakokat használtak, általában nem teljes mondatokat, inkább ismételtetést alkalmaztak	<i>Nézz, nézz, nézz, nézz...</i>
Mondatalkotás	Helytelen ragozás; egyeztetési hibák; helytelen szórend; logikai és/vagy szemantikai hibák	<i>Én nem megyek ki a vonalból, szépen odamegyek bele a vonalba (színezéskor). Ezt a házt lerajzolom. Már nem volt ebéd, pedig késő van.</i>

Bár közvetlenül nem a nyelvhasználathoz kötődik, mégis érdekesnek, a gyerekek fejlettségi szintje egyik fokmérőjének tartjuk a betűk ismeretét. Ezek a gyerekek még nem tudnak írni és olvasni, de természetes, hogy az általuk látott betűket, rövidebb szövegeket utánozzák, próbálják lemásolni. Míg a kőbányai óvodában a gyerekek mese- és ismeretterjesztő könyvekkel voltak körülveve, addig az állami gondozott gyermekeknél nem láttunk könyvet abban a helyiségben, amely az épület óvodai része. Mindkét csoportban rajzoltak a gyerekek, illetve már megemlégtünk azt az attitűdbeli érdekességet, amelyet az állami gondozottaknál tapasztaltunk: míg a kőbányai oviban alá is írták a gyerekek rajzaikat (értsd: képesek voltak a nevük betűit helyes sorrendben lerajzolni), addig az állami gondozottaknál nemhogy erre képtelenek voltak, de az „írás” számukra egyszerűen a tollal való folyamatos, írást imitáló firkálás volt.



1. ábra. Lili (4 éves) neve és óvodai jele  
2. ábra. Egy kőbányai kislány (5 éves) rajza



3. ábra. Állami gondozott kislány (5 éves) „írása”

4. ábra. Egy másik állami gondozott kislány (5 éves) „írása”

Végül pedig egy olyan jelenségre figyeltünk fel, amelyet az előző csoportban egyáltalán nem tapasztaltunk. Nagyon gyakran vettük észre, hogy ha a gyerekeknek nem jutott eszükbe valami, nem tudták kifejezni magukat, mindössze egy hosszú „jaaaaa” szót/hangsort hallattak. Ez egyszerre volt hiánytöltő, érzelmkifejező stb. Az első csoport tagjai ezzel szemben az ilyen szituációban elhallgattak, vagy egyszerűen fizikailag kiléptek a beszélgetésből (elszaladtak).

### Összegzés

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy hipotézisünknek megfelelően meghatározó különbségeket fedeztünk fel a két óvadás csoport között. Természetesen a legnagyobb eltérés nem a beszédben mutatkozott meg, ám minden testi, illetve érzelmi hátrány megjelent ilyen formában is. Feltételezzük, hogy a szülők hiányából fakadtak egyes különbségek a viselkedésben, a mozgáskoordinációban, illetve a kognitív képességek fejlődésében is.

Ahogy a vizsgálatból is láthatjuk, igen nagy teljesítménybeli különbség tapasztalható a két csoport között. Vizsgálatunk, illetve esettanulmányunk célja mindössze egy általános állapotfelmérés volt, amelynek segítségével a legszembevetőbb jelenségekre igyekeztünk rávilágítani. Vizsgálatunk eredményei egy későbbi, alaposabb felméréshez nyújthatnak alapot, messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le csupán ennek a két csoportnak a vizsgálatából. Reméljük, hogy a továbbiakban is lesz módunk kutatásokat végezni ezzel a témával kapcsolatban, és lehetőségünk lesz a nyelvi hátrány, illetve a hátrányos helyzetű csoportok nyelvi jellemzőinek alaposabb felmérésére, a különböző nyelvi szintek rendszerben való vizsgálatára, amellyel később hozzá tudunk járulni a speciális helyzetű – így az állami gondozott – gyermekek (nyelvi) hátrányainak felszámolásához.

### Irodalom

- Büky Béla 1984. *Az anyanyelvi képességek fejlettsége és továbbfejlettsége életkoronként*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- California Preschool Learning Foundations Volume 1. 2008. California Department of Education. Sacramento.
- Cole, Michael–Cole, Sheila R. 1998. *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Döbör Ágota 2008. *Amit a hallgatónak tudni illik: a kisiskoláskorról*. Szeged: SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Huszár Ágnes 2009. *Bevezetés a gendernyelvészetbe: miben különbözik és miben egyezik a férfiak és a nők nyelvhasználata és kommunikációja?* Budapest: Tinta Kiadó.
- Lengyel Zsolt 1981a. *A gyereknyelv*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Lengyel Zsolt 1981b. *Tanulmányok a nyelvvelsajátítás köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lukács Ágnes 2006. Nyelvvelsajátítás. In: Kovács Ilona–Szamarasz Vera Zoé (szerk.), *Látás, nyelv, emlékezet*. Budapest: Typotex. 95–109.
- MacWhinney, Brian 2003. A nyelvfejlődés epigenezise. In: Pléh Csaba–Kovács Gyula–Gulyás Balázs (szerk.), *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó. 505–527.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez*. Budapest: Soros Alapítvány–MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Sugárné Kádár Júlia 1986. *A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sugárné Kádár Júlia 1987. A szókincs és a szófajok a 3–6 éves gyermek beszédében – különböző beszédhelyzetekben. In: Sugárné Kádár Júlia (szerk.), *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskolás korban – Fejlődéslélektani tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 11–26.
- Surányi Éva–Danis Ildikó 2008. *Biztos Kezdet program hatásvizsgálat kutatási koncepció*. Budapest.
- Szabó Csaba 1994. *Gondolkodás*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem, BTK.
- Szilák Jolán 1981. Korunk kommunikációs zavarai. *Belügyi Szemle*. 9: 43–50.
- Szilvási Léna 2008. Egyenlőtlenségek és gyermeki fejlődés – beavatkozási lehetőségek. In: Sallai Éva (szerk.), *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 13–37.
- Uddin, Lucina Q.–Kaplan, Jonas T.–Molnar-Szakacs, Istvan–Zaidel, Eran–Iacoboni, Marco 2005. Self-face recognition activates a frontoparietal “mirror” network in the right hemisphere: an event-related fMRI study. *NeuroImage*. 3: 926–935.
- (1) <http://w3.enternet.hu/csodapok/mip.htm> (letöltve: 2009. november 20.)