

LACZKÓ MÁRIA

PSZKI

mlaczko@freemail.hu

A szövegértési nehézségek háttérében meghúzódó rész-készségekről egy vizsgálat tükrében

There is a high number of students with reading comprehension difficulties in the secondary school. However, there are not too many special exercises to develop children's reading understanding. The number of students with learning difficulties is also high among university students. There has not been any experimental research so far to find the reasons which can be responsible for their low comprehension level.

In this paper we analysed the interrelation of the skills which are responsible for reading and reading comprehension; e. g. speech perception and comprehension, sentence comprehension, verbal and visual memory, lexical access, visual perception, serial perception, reading comprehension and vocabulary comprehension among secondary schoolchildren.

Our data have confirmed the close interrelation between the skills mentioned above and the reading comprehension difficulties in the case of teenagers as well. So we can propose some solutions for the development of reading comprehension skills at secondary school.

Bevezetés

Az anyanyelv elsajátításának egyik – napjainkban sokat kutatott – területe az olvasás elsajátítása, az írott nyelv dekódolásának folyamata. E bonyolult és összetett mechanizmus több nyelvi és nem nyelvi készség megfelelő fejlettségét, együttes és hibátlan működését feltételezi, hiszen a nyelvi folyamatok mellett részt vesznek benne vizuális, kognitív és idegrendszeri folyamatok.

Ismeretes az olvasás szakaszokra való felosztása is. Eszerint a dekódolási szakaszban (az olvasás technikai oldala) a szó szegmentálása, azaz a leírt betűsorok betűinek a megfelelő beszédhanggal való azonosítása (graféma-fonéma megfeleltetés) jelenti a fő feladatot, míg a második szakaszban a már szegmentált szó morfológiai-szintaktikai szerkezetének azonosítása és a jelentés felismerése történik meg. A két szakasz tipikus fejlődésű gyermekek esetében az olvasástanulás kezdetén elkülönül, míg később, a gyakorlott olvasó agyában szorosan összekapcsolódik, hiszen a leírt szósor dekódolása olyan gyorsan történik meg, hogy a vizuális inger hatására a szó jelentésének felismerése szinte azonnal bekövetkezik, vagyis elsődlegessé válik a megértés. Nem véletlen, hogy a két szakasz közül a szövegértés a központi helyzetű, hiszen az olvasás végső célja a szöveg szó szerinti értése mellett a mögöttes sorok rejtett üzenetének értelmezése, a mélyebb összefüggések feltárása, valamint következtetések megfogalmazása (Perfetti & Curtis, 1986).

Az utóbbi években számos vizsgálat és kísérlet eredménye erősítette meg az olvasási nehézséggel és gyakran a vele együtt járó tanulási zavarral küzdő tanulók számarányának növekedését. Az olvasási nehézség részben az olvasás technikai oldalára terjed(het) ki, részben az olvasott szöveg feldolgozási nehézségeire, ám az olvasás két szakaszának nehézségei egymástól függetlenül is jelentkezhetnek. A szövegértéssel kapcsolatos vizsgálatok és az olvasott szöveg megértésében kimutatható kisebb-nagyobb mértékű problémák hangsúlyozása egyre gyakoribb, főképpen mióta a szövegértés a kompetencia vizsgálatok, valamint az érettségi vizsgák tárgyát is képezi. Az empirikus vizsgálatok gyakran mutatnak rá egyrészt arra, hogy az életkor előre haladásával a kognitív fejlődésből elvárható javulás a szövegértésben nem vagy alig tükröződik, s gyakran még a középiskolások is különböző mértékű szövegértési gondokat mutatnak (Simon, 2001; Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003). Másrészt fény derült a szövegértési nehézségek tipikus tüneteire is: így az ok-okozati összefüggések megértési nehézségeire, a végkövetkeztetések megfogalmazásának problémájára, a szöveg típusából következő szövegszerkezetnek és jellemzőknek a szövegértésre gyakorolt hatására (Laczkó, 2006). A logikai viszonyok feldolgozását a vizsgálatok szerint jelentősen megnehezíti a szöveg mondatainak szerkezete, az aszimmetrikus szórend, illetve a referenciális viszonyok értelmezése. Az összetartozó gondolatok közötti távolság is „rontja” a szöveg értését, a szemantikai viszonyok feldolgozási nehézségei kevésbé zavaróak, mint a szintaktikai viszonyokéi, s itt az életkornak is szerepe van (Laczkó, 2004, 2006). Minthogy az olvasott szöveg megértése az olvasó és a szöveg közötti interakció sajátos esete, így nemcsak a szöveg speciális jellemzői, hanem az olvasóhoz köthető készségek és feldolgozó folyamatok is lényegesek. Az olvasási nehézséggel foglalkozó kutatók kimutatták, hogy az olvasási nehézségek háttérben központi szerepet játszanak a nyelvi folyamatok (Studdert-Kennedy, 1986). A kutatási eredmények megerősítették továbbá, hogy az olvasástanulás eredményességét a beszédet létrehozó nyelvi műveletek hatékonysága, és az adott nyelv fonológiai szerkezete határozzák meg. Mann (1992) a nyelvi készségeknek öt olyan szintjét különíti el, amelyek az olvasástanulásban meghatározóak: a fonetikai észlelés, a mentális szótár, a fonetikai rövid távú emlékezet, a mondat (szintaxis), a jelentés (szemantika). Mindezeknek az összefüggésrendszerét és más, az olvasás sikerét biztosító készségekkel való kapcsolatrendszerét mutatja az 1. ábra.

Amint az ábráról leolvasható, az olvasás minél pontosabb elsajátításában a **beszédészlelési** és **-megértési** folyamatok meghatározóak. A beszédészlelés a beszédmegértés első szakasza, azaz nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek értelmezése, a második szakasz magának a kódrendszernek az értelmezése (Lurija, 1979: 291-292). A beszédészlelés tehát a beszédhangok és beszédhangkapcsolatok felismerésének a képessége, míg a megértés a szavak és a mondatok megértése, amely a jelentés felismerésén alapszik. A modellben a hangzó beszéd feldolgozása egyre magasabb szinteken egymásra építő működésekben történik meg (vö. Gósy, 1989: 47), s ehhez hasonlóan zajlik az olva-

sott szöveg feldolgozása is. A különbség a két folyamat kiindulópontjában ragadható meg, hiszen az első esetben az auditív inger feldolgozását jelentő hallási, míg a másodikban az optikai inger feldolgozását jelentő látási folyamatok a meghatározóak (Gósy, 1994: 60). E folyamatok működési zavara, s az adott életkorban elvárt szinttől való kisebb-nagyobb mértékű elmaradása (amely rejtve maradhat a kezdetekben a gyermek jó intelligenciája, logikai készsége miatt az esetleges ingerszegény családi háttér ellenére) egyaránt felelős lehet az olvasási kudarokért (Gósy, 1992; Laczkó, 1992a; Csépe, 2006).



1. ábra

Az olvasás elsajátításához szükséges készségek rendszere (Gósy, 1990b: 3)

Az ábra azt is láttatja, hogy a **mentális lexikon** nagysága, valamint a szókinés aktív vagy passzív részének az **aktivizálhatósága** (megfelelő ingerre való előhívása, a fogalomra l. Gósy, 1993: 14, 1998: 190-191) szintén döntő jelentőségű. A beszédre épülő olvasás feltételezi a beszédprodukciónak és a beszédpercepciónak megfelelő fejlettségi szintjét, de a két kód (a beszédértés és az olvasás) eltérő fejlődését is jelenti. A kettő között metszéspontoknak kell létrejönniük, ezek egyike a jelentés, amelyik mind a két folyamatban a szó felismerésén alapul (Cole & Jakimik, 1989). Az olvasásértési nehézségek, de az olvasott szöveg kisebb egységeinek, például a szavak megértésében mutatkozó hibázások – amelyek egyre gyakoribbak még a középiskolások között is (vö. Laczkó, 2007) – háttérében nagyon gyakran kimutatható a lexikális hozzáférés valamilyen mértékű zavara. Az olvasás, az olvasásértés sikerességét mind a **rövid idejű**, mind a **hosszú idejű emlékezeti** működés megszabja, hiszen egy-egy bekezdés részeinek a megjegyzése vagy a részek közötti kapcsolatra történő visszaemlékezés a rövid idejű emlékezeti működésen alapszik, míg a háttérismeretnek az olvasot-

takkal történő összekapcsolása a hosszú idejű pontos emlékezeti működést feltételezi. Az emlékezeti működés szoros kapcsolatban áll a raktározással és a figyelemmel. Ha a figyelem működése kielégítő, akkor ugyanis a látási és hallási ingerek tárolódnak az érzékletek raktárában, és innen jelle alakulva továbbítódnak és őrződnek meg a hosszú távú memóriában, ellenkező esetben kiesik az adott inger a memóriából (vö. Vellutino, 1987). A gyengén olvasókkal végzett vizsgálatok egyrészt raktározási hibákat, másrészt nem a vizuális, hanem a verbális ingerek feldolgozási hiányosságait igazolták (Kossakowski, 1961; Vellutino, 1987). A jelenség magyar anyanyelvű nehezen olvasókkal szintén igazolható volt (Gósy, 1990a, 1992; Laczkó, 1990, 1992).

Az olvasási nehézségek okait vizsgálva a kutatók gyakran hozzák összefüggésbe azt a **laterális dominanciával** és ennek kapcsán a **kezességgel**, így gyakran az átszoktatást vagy a kétkezességet és a keresztezett preferenciát okolják (Palotás, 1986; Vellutino, 1987). A lateralitás hiánya vagy késése és a beszédészlelés zavara, továbbá a következményes olvasásprobléma közötti összefüggést (Gósy, 1990a, 1996a; Tallal, *et al.*, 1993), valamint mindezeknek a kezességgel és a zavart térbeli orientációs működéssel való kapcsolatát szintén megerősítették a kísérletek (Gósy, 1996). Az irányok ismerete és a nekik megfelelő nyelvi formák összekapcsolása az olvasási nehézséget mutató gyermekek között nagy bizonytalanságot mutatott életkortól függetlenül.

Az olvasott szöveg megértésében a grammatikai, szintaktikai, szemantikai viszonyok pontos felismerésének is lényeges szerepe van, az újabb vizsgálatok szerint a **grammatikai jelölők** fel nem ismerése szintén vezethet a szövegértés kudarcához (Laczkó, 2008).

Említettük, hogy napjainkban is igen magas a szövegértési bizonytalanságot mutatók aránya, gyakran még a középiskolában is. Márpedig a pontos szövegértés a feladatmegértés alapja, a feladat pontos megértése viszont nélkülözhetetlen a tanuláshoz. Így nem véletlen, hogy a felső tagozatban, valamint az említett iskolatípusban is egyre több a tanulási zavarban szenvedő tanuló száma. Mivel a szövegértésben a lesújtó eredmények ismertek, általában a fejlesztés is elkezdődik, és mégis nagyon gyakran tapasztalható, hogy a fejlesztés ellenére sem fejlődik, vagy nem kellő mértékben fejlődik a gyermekek szövegértése. E gyermekek esetében felvetődhet a kérdés, hogy náluk vajon az olvasás alapjául szolgáló részkészségek elmaradásával kell-e, és milyen mértékben számolnunk. Úgy is fogalmazhatunk, hogy vajon az idősebb **(középiskolás) tanulók szövegértése** és a **szövegértést meghatározó részkészségek között van-e, és milyen mértékű az összefüggés**. Azt feltételezzük, hogy középiskola alsóbb évfolyamain tanulóknak a szövegértés fejlesztése ellenére fennálló szövegértési kudarcainak mögött az említett részkészségek vagy azok némelyikének kisebb/nagyobb mértékű elmaradása húzódhat meg.

Jelen tanulmányunkban a hipotézis ellenőrzésére folytatott empirikus vizsgálatban azt mutatjuk be, hogy a középiskolai tanulóknak az olvasott szöveg megértésében nyújtott teljesítménye és a modell alapján bemutatott részkészségek

milyen összefüggésben lehetnek. A vizsgálatához egy olyan **9. évfolyamot** választottunk, ahol a tanórákon folyamatos volt a szövegértés fejlesztése, gyakorlása, ám az év végi eredmények mégsem voltak az év elején mért eredményeknél látványosan jobbak. A tanulmány alapját adó vizsgálat célja az, hogy rávilágítsunk arra, hogy mely részkészségek azok, amelyek elmaradást mutathatnak a szövegértési, olvasási nehézséggel küzdő tanulóknál még ebben az életkorban is. Mivel egyrészt az említett részkészségek vizsgálata szórványos e korosztályra vonatkozóan, másrészt egy főiskolai hallgatókkal végzett vizsgálat eredménye megerősítette azt, hogy a modellben bemutatott részkészségek rejtve maradása még a fiatal felnőtt korban is a tanulás akadályoztató tényezőjévé válik (vö. Gerliczkiné Schéder, 2007), úgy véljük, hogy az empirikus vizsgálat eredménye mindenképpen támpontot jelenthet; hiszen amennyiben megbízható összefüggéseket sikerül találnunk, úgy azok irányadók lehetnek a szövegértést meghatározó készségek fejlesztésében. Vagyis ha a fejlesztésben az alapoktól indulva jutunk el a szövegre vonatkozó feladattípusok gyakoroltatásáig, vélhetően eredményesebb lehet a terápia a középiskolások körében is.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

Az empirikus vizsgálat kiindulópontja az olvasott szöveg ellenőrzése volt. Ehhez egy **ismeretterjesztő szöveghez** (l. melléklet) kapcsolódó szövegértési feladatsort állítottunk össze. A szöveg megértését 4 kérdéssel ellenőriztük, a nyílt kérdések vizsgálták a szövegben foglalt egyszerű információk, ok-okozati viszonyok, a kikövetkeztethető logikai viszonyok, valamint a végkövetkeztetés megértését. Minden egyes kérdés két-két információ megértését tesztelte, s a válaszok két-két pontot értek; így a pontozással kialakított válaszokat százalékos értékekre számoltuk.

A lexikai egységek azonosításának és előhívásának a vizsgálatához használt **szóértési feladatsor** 4 feladatból állt. Az első feladatban a szövegből kiválasztott három, feltehetően a tanulók aktív szókészletébe tartozó szóhoz **rokon értelmű szavak keresését** kértük. A kiválasztott szavak között (*dal, szól, csinál*) főnév és ige szerepelt. (A továbbiakban a szinonima megnevezéssel utalunk e feladattípusra.) A második feladatban a **szövegből kellett kiválasztaniuk** azokat a szavakat, amelyeknek a **jelentése rokon** a tesztlapon szereplő szó/szókapcsolat (*ütem, elengedhetetlenül szükséges, folyamatosan változik*) jelentésével. (A továbbiakban szójelentésnek hívjuk.) Az előző feladat a felismert szemantikai tartalmak közötti válogatást az aktivizálható szókincs és a rövid idejű verbális memória működése alapján „méri”, vagyis a lexikon aktív vagy passzív részéből az asszociációk alapján való előhívást teszteli. Az utóbbi feladat viszont a lexikonban az adott szemantikai tartalmak megfeleltetését, tehát a szójelentések közötti kapcsolatok gyors és pontos felismerését. A harmadik feladatban ugyancsak a szövegből kiválasztott három, s ezúttal is feltehetően ismert szavak felismerését kértük **szómagyarázatok** alapján. A választott szavak:

nép, ered, költő. A negyedik feladat három **idegen szó** (*disztingvál, izolál, karakter*) és minden bizonnyal a tanulók passzív szókincsébe tartozó szó magyar megfelelőjének a megtalálására vonatkozott.

A hangzó beszéd feldolgozásakor az egymásra épülő beszédészlelési szintek (akusztikai, fonetikai, fonológiai) működését a GMP tesztcsoport (Gósy, 1989b, 1995/2006) vonatkozó altesztjei (GMP2, GMP3; GMP4; GMP5) segítségével ellenőriztük, míg a hallás utáni szövegértést magnetofonra rögzített szöveggel. Az utóbbihoz *Saint-Exupéry, Antoine de: A kis herceg* című regényének egy részletét használtuk, amelyet női beszélő felolvasásában rögzítettünk.

A **mondatértés** vizsgálatához összeállítottunk egy 15 mondatból álló nyelvi tesztet. A mondatok a nyelvi jelek szemantikai, szintaktikai összetevőinek feldolgozása mellett a téri orientáció nyelvi kifejezésének megértését is tesztelték. Egy részük a jobb és a bal irányok ismeretének megértésére vonatkozott, másik részük az ún. relációs szókincs alapján a térbeli tájékozódás alapjául szolgáló helyviszonyok felismerésén alapult. A jobb és a bal irányok pontos megértése feltételezi a testsémán való pontos tájékozódást, illetve a biztos téri orientáció további feltétele a térben és síkon történő helyes tájékozódás, míg a relációs szavak értése a beszéd- és a szövegértés, a szövegkohézió felfogásában lényeges. A mondatokhoz 4 kép tartozott, s a tanulók feladata az volt, hogy az elhangzott instrukciót – amelyet a kísérletvezető hangosan, jól érthetően mondott el – hajtsák végre a képeken, vagy az elhangzott instrukció alapján egészítsék ki a rajzokat. A nyelvi anyaghoz összeállított mondatok a következők voltak: **(1. képhez** tartozók) *Karikázd be a fiú jobb szemét! Karikázd be az anya bal karját! Karikázd be az apa bal fülét! Rajzolj az apa és anya közé egy keresztet! Tegyél egy négyzetet az anya jobb oldalára! Tegyél egy karikát a kép bal felső sarkába!* **(2. képhez):** *Rajzolj a szőnyeg közepébe egy kört, annak közepébe egy négyzetet! Tegyél a felső csík és a rojtok közé jobb oldalra egy keresztet, bal oldalra egy pöttyöt! Tegyél az alsó csík és a rojtok közé bal oldalra egy keresztet, jobb oldalra egy pöttyöt!* **(3. képhez):** *A kanapé és a szék között az asztal alatt hever egy piros labda. (A rajzon a kanapé és a szék van.) A kanapé mögött, a falon, a képen egy ház található. (A rajzon a kép és a ház is hiányzik.) A fotel előtt az asztalon a vázába virágot helyeztek. (A fotel/szék a kanapéval nem szemben helyezkedik el, hanem oldal irányban, így az előző instrukció alapján berajzolt asztal nem helyes, itt egy másik asztalt kell rajzolni.)* **(4. képhez):** *A felhők között a nap elé rajzolj egy négyzetet! (A nap hiányzik a rajzról.) Az úszó fiú elé tegyél egy keresztet! A segítségért kiáltó fiú bal oldalára tegyél egy kört!*

A szövegértést meghatározó részkészségek közül vizsgáltuk a **rövid idejű verbális és vizuális memóriát**. Mindkettőhöz 12-12 szót, illetve képet használtunk (GMP8, GMP9 tesztjei, Gósy, 1995/2006). A **beszédészlelési** és a **beszédproduktív mechanizmus összefüggésének** vizsgálatához szintén a GMP teszt-sorozat vonatkozó altesztjét (GMP10) alkalmaztuk, amelyik értelmetlen hangsorok, ún. logatomok visszamondása alapján teszteli az említett folyamatok közötti kapcsolatot. Vizsgáltuk azt is, hogy a tanulók az elhangzó információból

mennyit képesek felhasználni. Ennek megítélése az **ajakartikuláció** működését tesztelő GMP7 alteszt segítségével történt. A tanulók **aktivizálható szókincsének** felméréséhez a GMP11 altesztjét alkalmaztuk, amelyben két szótaggal (-*ma*, -*ke*) kellett a tanulóknak értelmes szavakat előhívniuk a lexikon aktív vagy passzív részéből.

A teljes vizsgálatot 30 főnyi, 9. osztályos, átlagos középiskolába járó, átlagos képességű tanulóval végeztük. A tanulók átlagéletkora 15,7 év volt, a lányok és a fiúk aránya különbözött (24 lány, 6 fiú), ami nem tette lehetővé a nemek szerinti vizsgálatot. A szövegértési, szóértési feladatsorokat és a beszédértés ellenőrzéséhez összeállított nyelvi feladatlap megoldását tantermi órán kértük a tanulóktól, míg a részkészségek vizsgálatához alkalmazott tesztek egyénileg végeztük. A tanulók e budapesti peremkerületi iskolába a fővárosból és a környező agglomerációs településekről járnak. Az országos méréseken az iskolai teljesítmények a szakközépiskolákban mért országos átlagértékek körül helyezkednek el, vagy attól kissé jobbak, de nem érik el a gimnáziumi tanulók átlageredményeit.

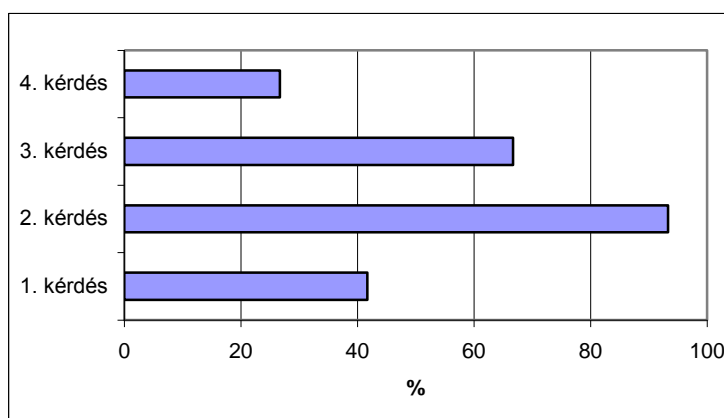
Elemzésünk a szövegértési, szótani feladatok feldolgozásán túl a részkészségekre kapott eredményekre is kiterjed. A vizsgálatban az összefüggések felderítéséhez statisztikai elemzéseket is végeztünk (korrelációs elemzéseket, valamint variációanalízist) ehhez az SPSS 10.0 for Windows nevű programcsomagot használtuk.

Eredmények

A tanulók **olvasott szöveg értésében** alacsony, mindössze 57,08%-os átlageredményt értek el, az egyéni teljesítmények változatosak, tág határok között (25%-87,5%) mozogtak. A tanulókat eredményeik alapján három kategóriába soroltuk: gyenge, átlagos, átlag fölötti eredményt elérőkre. Utóbbi esetben nem használtuk a jó eredményt elérők megnevezést, hiszen mindössze egy tanuló volt, aki 87,5%-os teljesítményt nyújtott. Az adott csoport átlagos teljesítményét nagyobb mértékben meghaladó eredményeket elérők (ez az érték 75%) aránya is alacsony (8 tanuló, 26,7%), s ez a teljesítményszint azt jelenti, hogy a szövegben foglalt, illetve kikövetkeztethető információknak csupán a 3/4-ed részét értették meg. A leggyengébb (25%-os) szövegértést 3 tanulónál (10%) tapasztaltuk, azonban a gyenge kategóriába soroltuk a 37,5%-os teljesítményeket is, utóbbit 4 tanuló (13,3%) mutatott. Az átlagos teljesítmények közé az 50% (4 tanuló, 13,3%), illetve a 62,5 %-os eredmények (10 diák, 33,4%) kerültek. Mindezek az eredmények szinte ismétlik egy korábbi, ugyanebben az iskolában összesen 129 kilencedik osztályos tanulóval folytatott vizsgálatban ugyanezen szöveggel mért eredményeket (vö. Laczkó, 2004b). Vagyis összességében az látható, hogy a tanulók nagy része számára csak a szöveg egyes részei kapnak értelmezést, a szöveg egésze „elvész”. Mindez pedig önmagában is **rizikófaktort** jelenthet a **tanulás** szempontjából, hiszen a **szöveg felének megértése** va-

lőszínűleg **nem elégséges feltétele az információk olvasás útján történő önálló elsajátításának**. Elgondolkoztató, hogy a vizsgált csoportban mindössze egy tanuló érte el az olvasott szöveg értésében azt a küszöbértéket (80%), amelyet már a 80-as évek közepén végzett vizsgálat szerint irányadónak véltek a sikeres önálló tanulóhoz (Kádárné Fülöp, 1985).

A kérdéseknek a szövegben elfoglalt helye szerinti bontásban kapott eredménye (2. ábra) szintén alátámasztja azt, hogy a vizsgálat résztvevői minden bizonnyal „alulteljesítenek” a tanulásban. Pedagógiai tapasztalatunk is megerősíti ezt.

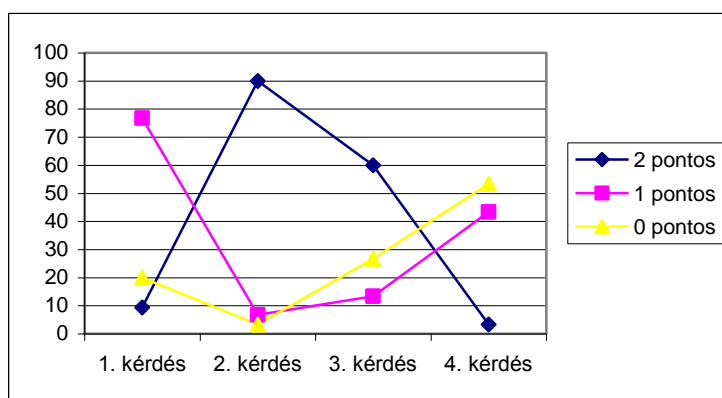


2. ábra

A kérdésekre adott válaszok megoszlása (%)

A legjobb a megértése – más vizsgálatokban kapott eredményekhez hasonlóan (vö. Laczkó, 2004, 2006; Simon, 2001; Cs. Czachesz és Vidákovich, 2003) – ezúttal is a szövegben benne foglalt, egyszerű felsoroláson alapuló információknak (2. kérdés). Ez a szövegben a népdalok témájára vonatkozott, ami a szövegben egyértelműen kimondott, könnyen visszakereshető, ezért a megtalálása sem okozott nehézséget. Ha azonban a kérdés a szövegben foglalt információk-okozati viszony felismerésére vonatkozott (3. kérdés), a helyes válaszok aránya jelentősen csökkent. Ez a kérdés a népdal és a beszéd közötti összefüggés felismerését tesztelte, amelyik egy alárendelő összetett mondatban szintén egyértelműen megtalálható és visszakereshető a szövegben. Ehhez képest további csökkenést láttunk az 1. kérdésre adott helyes válaszok arányában. Ez a kérdés a föld népei elszigetelődésének következményére „keresi a választ”, ami a szöveg legelső mondatának első és harmadik tagmondatában található. Ebben az esetben a tanulóknak referenciális kapcsolatok alapján kell a szöveg soraiban a helyes választ kikövetkeztetni, következményt kell visszautalások segítségével megfogalmazni. A 4. kérdésre adott válasz aránya a legkevesebb. Ez implikált

gondolat megfogalmazására, a szövegből kideríthető ok-okozati viszony feltárására vonatkozott. A diákoknak azt kell a szöveg egészében megtalált összefüggések alapján kikövetkeztetniük, hogy miért tükrözheti egy-egy zenemű a nemzeti sajátságokat. A helyes válaszok alacsony aránya azt mutatja, ez bizonyult a legnehezebb feladatnak számukra. A kérdésekre adott helyes válaszok százalékos aránya szintén hasonló volt a már említett korábbi vizsgálatban tapasztalt eredményekhez, sőt, a tanulóknak a megoszlása a kérdésekre adott 2 pontos, 1 pontos és 0 pontos válaszaik szerinti bontásban (3. ábra) is ahhoz hasonlóan alakult (vö. Laczkó, 2004b).



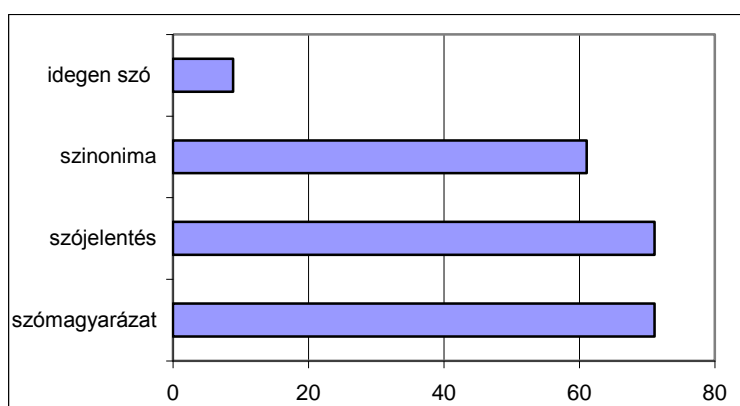
3. ábra

A tanulók megoszlása az egyes kérdésekre adott helyes válaszok alapján (%)

A legjobban megértett információ esetén a teljesen jó válaszok aránya emelkedik ki, míg a két következtetés esetében a részlegesen jó; sőt az implikált gondolat esetén a rossz válaszok aránya dominál. Az eredmények gyakorlatilag a korábbi, részben saját, részben a mások által kapott eredményeket tükrözték, vagyis azt, hogy a **szövegértési nehézség** még a **középiskolások alsóbb évfolyamain** is főképpen a **ki nem mondott információk**, valamint a **végkövetkeztetés/ a tanulás megfogalmazásakor** jelentkezik.

A **szóértési** vizsgálat eredményei (4. ábra) az alábbiakban összegezhetők. A szóértés átlaga 52,9%, vagyis a szövegértéshez képest kissé alacsonyabb, ez a különbség azonban nem szignifikáns ($p=0,113$). Az egyes részfeladatok tekintetében a legrosszabb a megértése – egyáltalán nem meglepő módon – az idegen szavaknak (8,9%). Ez az arányszám igen alacsony, különösen ha meggondoljuk, hogy a vizsgált tanulók több mint 80%-a angol nyelvet tanul, s a vizsgálatához kiválasztott szavak az angol nyelvben is hasonló hangzásúak, így ismerősek lehetnek számukra. Az idegen nyelv hatása azért – bár igen jelentéktelen mértékben – vélhetően érvényesült, hiszen a *disztingvál* szóhoz képest, amelyet egyáltalán nem tudtak a szövegben beazonosítani magyar megfelelőjével, valamint az

izolál szóhoz képest, amelynek a magyar megfelelőjét csak egy tanuló ismerte fel, a *karakter* szó helyes azonosítása már 23,3%. A szómagyarázatra kapott adatok és a jelentés felismerését tesztelő feladat százalékos eredménye egyformán alakult (71,1-71,1%), míg a szinonimák előhívását tesztelő feladat eredménye ezekhez képest gyengébb volt (61,1%). A statisztikai vizsgálatok a szinonimák előhívása és a jelentés felismerését vizsgáló feladat eredményei között mutattak szignifikáns eltérést ($p < 0,08$), ugyanakkor kismértékű korrelációt ($r = 0,227$), ami a szómagyarázatra és a szójelentéses feladatra kapott értékek között is kimutatható volt ($r = 0,274$). A szómagyarázat és az idegen szavak között kissé erősebb volt a korreláció ($r = 0,373$), míg a szójelentés és az idegen szavak között kicsi a korrelációs együttható értéke ($r = 0,209$). Az adatok tehát egyértelműen rámutatnak a szókincs nagysága és aktivizálhatósága, illetve a szemantikai tartalom közötti összefüggésnek a szóértésben betöltött szerepére. Az összefüggés még inkább követhető, ha megnézzük az egyes részfeladatokban tesztelt szavakra kapott eredményeket. A legtöbb szinonimát a *csinál* igéhez, a legkevesebbet a *dal* főnévhez tudtak előhívni. Egy korábbi, több gyermekre kiterjedő vizsgálatban a *szól* igéhez előhívott rokon értelmű szavak felidézése volt a legtöbb (Laczkó, 2004c). A szómagyarázatban a legtöbb helyes megoldást a *költő* főnév, a legkevesebbet az *ered* ige esetén tapasztaltunk, míg a szójelentéses feladatban a legnagyobb arány az *ütem* főnévnek, a legkevésbé a *folyamatosan változik* szerkezetnek a szövegben felismert pontos megfelelőjének a felismerésére vonatkozott. Mindezek azt a jól ismert tényt láttatják ismételtén, hogy szinte csak a gyakori, a mindennapi/korábbi tapasztalatból jól ismert szavak jelentése az, amelyik egyértelmű és ezért pontosan követhető a tanulóknak, míg a ritkább előfordulásúaké kevésbé (vö. Laczkó, 2007). A gyenge szóértési eredmények azt is mutatják, hogy a kontextushatás alig érvényesült, annak ellenére, hogy a tesztelt szavakat az olvasott szövegből válogattuk.

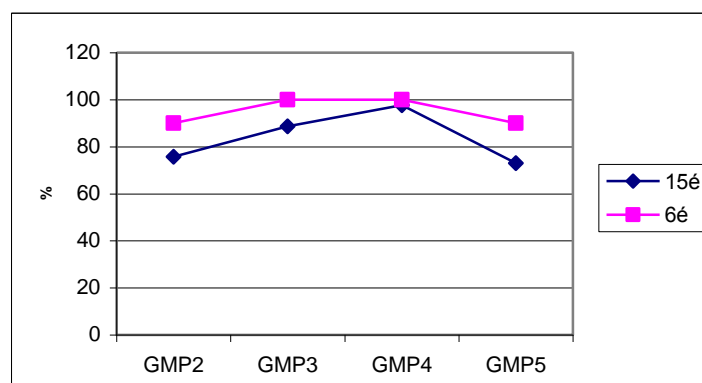


4. ábra

A szóértési vizsgálat eredményei (%)

A vizsgálat résztvevői tehát a szöveg egészének megértésében, és a kisebb szövegegységek, a szavak jelentésének értelmezésében is komoly hiányosságokat mutattak, amely nemcsak kisebb szókinccset, de a szójelentések közötti kapcsolatok meglátásának bizonytalanságát is feltételezi.

Megnéztük, hogy a kapott gyenge szövegértési és szóértési eredmények hátterében milyen okok húzódnak meg. Elsőként a **beszédészlelésre** kapott adatokat közöljük (5. ábra).

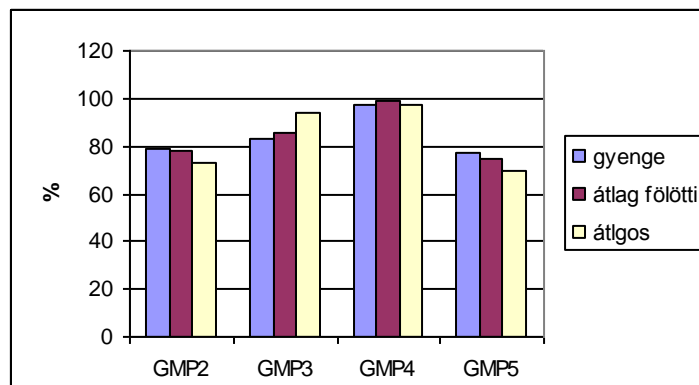


5. ábra

A beszédészlelési szinteken mért eredmények (%)

A beszédészlelés egyes szintjeit vizsgáló GMP2 10 zajjal elfedett mondat, illetve a 10 szó azonosítása zajban (GMP3) az akusztikai szint működéséről, a frekvenciaszűréssel előállított 10 mondat (GMP4) az észlelés fonetikai szintjéről, a gyorsított tempójú mondatok (GMP5) a fonológiai észlelés működéséről adnak információt. E szintekre adott sztenderdizált értékek szerint már 6 éves kortól is 100%-os teljesítmény várható el, a GMP2 és a GMP5 kivételével, ahol 90-90% jelenti a jó beszédészlelési teljesítményeket. Az ábra jól láttatja, hogy a vizsgált 30 tanuló átlagos teljesítménye egyik esetben sem éri el a 6 évesek szintjét sem. Az olvasásértésre kapott eredmények alapján csoportokba sorolt tanulók észlelési eredményei szintén nem mutatnak jelentős eltérést egyik szint működését tekintve sem (6. ábra). A legjobb a szűk frekvenciás mondatoknak a megértése, a legrosszabb a gyorsított tempójú mondatok feldolgozása. Az akusztikai szintek működésére utaló zajos mondatok helyes visszamondásakor az eredmények 40-100% közöttiek, míg a fonológiai szint működését ellenőrző gyorsabb tempójú mondatokra 20 és 100% közöttiek. Ugyanakkor a fonetikai észlelés szintjén (GMP4) többnyire 100%-os eredmények (egy-egy esetben 90%) fordultak elő. A görbe lefutása ily módon arra a jellegzetes görbetípusra emlékeztet, amelyet hegyvonulat típusnak neveztek el egy vizsgálatban (Horváth, 2007: 274). Vagyis a vizsgált tanulóknál az akusztikai szintű észlelés sem tökéletes, ám a legtöbb gondot a beszédészlelési mechanizmus hierarchikusan

építkező modellje (vö. Gósy, 1989a: 48) alapján a „legmagasabb szintű” működés, a fonológiai szintű észlelés mutatta.

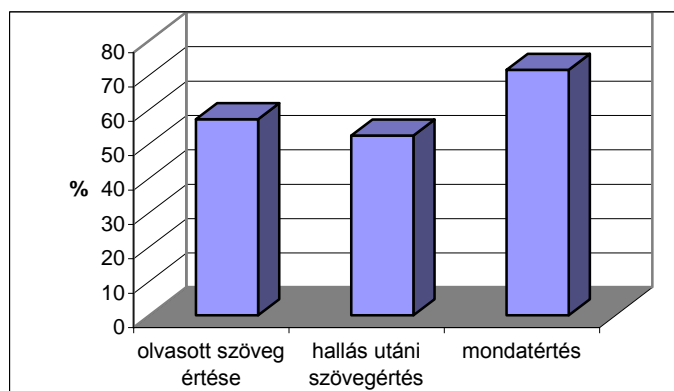


6. ábra

A beszédészlelés eredményei az olvasott szöveg értékek csoportokban (%)

Ez a nem szokványos görbetípus az **észlelési működés zavarát** jelzi, hiszen csak a fonetikai szintű működés elfogadható szintű, így az észlelési zavar súlyosságának fokát jelzi az, hogy ehhez a szinthez képest milyen mértékű **elmaradás** látható a **fonológiai szinten**. Az elmaradás átlagos mértéke a vizsgálatban részt vevő tanulók esetében 24,7%, s az olvasott szöveg megértési eredményei alapján három kategóriába (gyenge, átlag feletti, átlagos) sorolt tanulóknál az eltérés mértéke az említett csoportok sorrendjében 20%, 23% és 27,1%. Vagyis a fonológiai észlelés zavara a legnagyobb mértékben az átlagos szövegértést produkálóknál jelentkezik, de az átlag feletti szövegértést mutatóknál (amely – mint írtuk – a vizsgálat adatai alapján nem nevezhető jó eredménynek) szintén jelentős mértékű, s a jelzett olvasási probléma háttérében mindenképpen rejtőzhet. A fonológiai észlelés zavart működését tapasztalták más, olvasási nehézséget mutató gyermekekkel végzett vizsgálatokban is (Csépe, 2006; Gráczi, *et al.*, 2007).

A **hallás utáni szövegértés** és a **mondatértés** eredményei (7. ábra) közül a mondatértés eredményei voltak jobbak (71,4%), míg a szövegértésé (52,3%) az olvasott szöveg értésére kapott egyébként is gyenge eredményt (57,08%) mindössze közelíti. A hallás utáni szövegértés és a mondatértés között statisztikailag szignifikáns eltérést ($p < 0,001$) találtunk, a hallás utáni szövegértés és az olvasott szöveg értése között azonban nem ($p = 0,281$).



7. ábra

A hallás utáni szövegértés és mondatértés eredményei (%)

Az 1. táblázat a mondatértés és a szövegértés eredményeit összegzi az olvasásértés eredményei alapján meghatározott csoportokban. Látható, hogy a gyenge szövegértést mutatóknál a mondatértés sokkal jobb (0,016 szignifikancia szinten $r=0,333$), az átlagot mutatóknál a mondatértés rosszabb, (itt $r=-0,032$), az átlagosnál sikeresebb teljesítményt nyújtóknál pedig megközelítőleg egyezik a két érték (itt 0,003 szignifikancia szinten $r=0,623$).

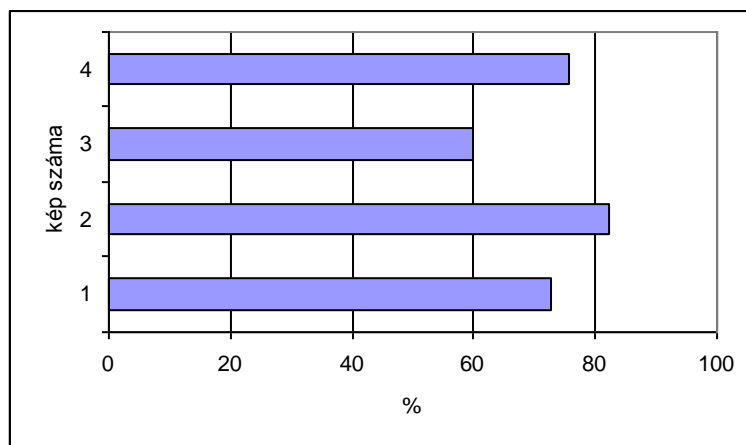
1. táblázat

A mondatértésre és a hallott szöveg értésére kapott eredmények (%)

	Olvasott szöveg értési eredményei alapján		
	Gyenge	Átlagos	Átlag feletti
Mondatértés	75,1	32,8	59
Szövegértés	41,4	55	57,7
Olvasott szöveg	32,2	58,9	76,4

Az eredmények egyfelől rámutatnak a **mondatértés** és a **szövegértés egymástól relatíve független fejlődésére**, arra, hogy a gyengébb mondatértés nem feltételen jelent gyengébb szövegértést, és fordítva, a jobb szintű mondatértés mellett is előfordulhat gyenge szövegértés. Ezt a szövegértés és a mondatértés átlageredményei közötti korrelációs együttható értéke (vö. Pearson próba, $r=0,106$) szintén alátámasztja. Az anyanyelvfejlődés folyamán normál fejlődési mechanizmust alapul véve a mondatmegértés a kezdetekben jobb, mint a szövegértés, de később, a gyermek beszédfeldolgozásának megfelelő fejlődése ese-

tén, a két folyamatban nyújtott teljesítmények kiegyenlítődnek (Gósy, 2000: 79). A jelen vizsgálatban ez a kiegyenlítődés mindössze az olvasott szöveg értésében az átlag feletti eredményt mutatók csoportjában volt megfigyelhető, a többiben nem. Ez nemcsak azt támasztja alá, hogy a mondatértés fejlettsége nem függ a szövegértés fejlettségétől, hanem azt is, hogy a vizsgált tanulók között a gyenge szövegértést mutatóknál – életkorukat tekintve – jelentős elmaradással kell számolnunk, s ez nemcsak az olvasottak megértésében mutatkozhat, hanem a rá épülő működésekben, így a tanulásban is. A **gyenge mondatértési** eredmények a **tanulási folyamatban** szintén **akadályozó** tényezők lehetnek, hiszen azt jelzik, hogy a grammatikai, szintaktikai struktúrák, valamint a szemantikai egységek elsajátításában mutatkozik a „deficit”, s ez következményként a rövidebb nyelvi információk felfogásában, így például egyszerű definíciók, szabályok megtanulásában jelenthet nehézséget számukra. Mindezt pedagógiai tapasztalunk is megerősíti. A vizsgált tanulók gyakran egyszerű fogalmakat, rövid meghatározásokat sem tudnak megtanulni sem a humán, sem a reál tárgyakban, így a definíciókra épülő feladatok megoldásában általában igen gyenge a teljesítményük. A tanév folyamán jól követhető volt ez a matematika és a magyar nyelvtan mellett az irodalom és a történelem tantárgyakban is. A **mondatértésre** kapott eredmények (8. ábra) szintén alátámasztják a mondottakat. A négy képhez tartozó instrukció végrehajtásában jelentős különbség mutatkozott aszerint, hogy mennyire összetett az információhalmaz, amit meg kell érteni, majd annak alapján az utasítást végrehajtani. A legnehezebb volt a 3. képhez tartozó **relációs szókincs** feldolgozása. Ezekben a mondatokban ugyanis összetett szemantikai, szintaktikai szerkezeteket, valamint a térbeli tájékozódás alapjául szolgáló helyviszonyokat kell egyidejűleg megérteni. Itt az átlageredmény mindössze 60,01%. Ugyanakkor a testsémán való tökéletes tájékozódást feltételező bal és jobb irányfelismeréshez kapcsolható mondatok feldolgozása is meglehetősen bizonytalan (72,8% átlagosan). A bal és jobb irány jelölése valamelyest pontosabb, ha ez az instrukció alapján síkban való tájékozódáshoz köthető (2. képhez tartozó mondatok: 82,2%), míg ehhez képest a térbeli orientáció nyelvi kifejezéséhez kapcsolható, nem túl bonyolult mondatok – a bal és jobb iránytól függetlenül is – általában gyengébbek (4. képhez köthető mondatok: 75,6%).



8. ábra

A mondatértésre kapott eredmények

Az eredmények másfelől megerősítik a **hallott szöveg** és az **olvasott szöveg feldolgozása közötti összefüggést**. A két folyamat között egyik olvasási csoport esetében sem találtunk szignifikáns különbséget. Ugyanakkor az átlag alatti szövegértést nyújtók csoportjában a gyenge hallás utáni értési eredmények domináltak, míg az olvasásértésben átlagos teljesítményt mutatóknál a hallás utáni értési eredmények is nagyjából akörüliek voltak. A **hallott szövegre kapott alacsony** eredmények, főleg az olvasott szöveg értése alapján átlag alattinak nevezett csoportban mindenképpen **rizikófaktor** jelentenek a tanulás szempontjából, hiszen azt jelzik/jelezhetik, hogy az iskolai tanórákon hallott információk megjegyzésére és lejegyzésére nehezen képesek, ami következményként gyenge teljesítményekben mutatkozhat. Különösen igaz ez, ha meggondoljuk azt, hogy a középiskolai tanórákon az információk feldolgozása, az új anyag elsajátítása, de még a gyakorlás is zömében a hallás útján történő működéseknek alapul.

A **beszédészlelés** és a **beszédprodukciónak** összefüggését az értelmetlen hangsorok (logatomok) visszamondása alapján vizsgáltuk (GMP10). A logatomok visszamondásának (GMP10) átlagos eredménye 78%, az olvasott szöveg értése alapján három kategóriába sorolt tanulóké pedig: 74,3% (átlag alattiak), 80,7% (átlagot mutatók), 78,5% (átlag felettiak). (A különbség egyik csoport között sem szignifikáns.) Ezek az értékek szintén „többéves elmaradást” mutatnak, hiszen már 4 éves korban 80%, 5 éves kortól 90-100% az elvárható teljesítmény (vö. Gósy, 1995/2006). Leggyakrabban a *vucsityó*, a *zseréb* és a *trankün* hangsorok pontos visszamondásában hibáztak a tanulók, és sokszor tévesztették a *kriszposztyüivan* hangsort is. A logatomok között mindössze egy olyan volt (*galalajka*), amelyet valamennyi diák pontosan észlelt és mondott vissza. A hibázások hanghibák, érintik a magánhangzókat és a mássalhangzókat egyaránt, a mássalhangzó torlódást mutató *kriszposztyüivan* esetében 2 tanulónál a szótag-

szám sem egyezett. A leggyakrabban egy logatomnál egy hangban volt hiba, ám a leggyakoribb logatomok visszamondásakor két hangbeli eltérést tapasztaltunk, ezek mássalhangzók. Általában igaz, hogy zömében az ún. információhordozó mássalhangzókat tévesztették. Mindezek következményként egyfelől az olvasási hibákon és az azokból következő félreolvasás miatti értési problémák mellett a helyesírásban is tükröződhetnek, hiszen a beszédhangok differenciálásának nehézségeit szintén sejtetik. Másfelől megerősítik azt is, hogy a tanulóknak a hétköznapi életben szintén gondot jelenthet az ismeretlen, sokszor idegen hangzású szavak észlelése és megértése. Utóbbit a szóértési vizsgálatban az idegen szavak és a logatomok visszamondása közötti korrelációs együttható is alátámasztotta. (Az r értéke a legerőteljesebb a szövegértésben átlagosan teljesítőknél (itt $r=0,504$), a leggyengébb az átlag feletti teljesítményt produkálóknál (itt $r=0,221$).

A beszédmegértésben fontos szerepe van **ajakműködés észlelésének** (GMP7), vagyis annak, hogy az elhangzott információból mennyit képes a gyermek felhasználni. A vizsgált középiskolai tanulóknál az ajakműködés észlelésére kapott átlagos eredmény nagyon alacsony, 49%, éppen a 6 évesek sztenderdizált értékeivel egyezik meg (vö. Gósy, 1996/2005). Az olvasásértés alapján csoportokba sorolt tanulók esetében a kapott értékek is nagyjából e körüliek: 45,7% (gyengék), 53,3% (átlag feletti), 47,9% (átlagosak). (A három csoport különbsége itt sem volt szignifikáns). A tévesztések között sokkal gyakoribb volt a „nincs válasz” kategória, mint a tényleges hibázás. A tévesztések ezúttal is a mássalhangzókat érintik a legtöbbször, a legtöbb tévesztés a *darázs* szóban volt megfigyelhető. A tévesztett változatok e szóra: *lajhár, madár, szamár, agár*. Előfordult magánhangzóhiba is (*láma~liba, róka~mókus, denevér~elefánt*), s az is, mikor mindössze egy magánhangzót, vagy a szókezdő mássalhangzót tudták csak visszaadni a tanulók. E gyenge eredmények alátámasztják a beszédészlelésben mért eredményeket, azt, hogy a vizsgált tanulók alacsony szintű hallás utáni eredményében az ajakartikuláció „ki nem használása” húzódhat meg. Vagyis vélhetően a vizuális megerősítésre nem támaszkodnak.

A **verbális** és a **vizuális memória** vizsgálatával kapott eredmény szintén elmarad a kívántnál, mindkettő átlaga 6 szó, illetve 6 kép. Az olvasás alapján kapott csoportbontásban nem találtunk jelentős eltérést egyik csoportban sem. A verbális memória esetében a 8 szó volt a legtöbb, ez 3 tanulónál fordult elő, ők mindannyian átlagos teljesítményt mutattak az olvasás alapján. A vizuális memória vizsgálatokor 9 kép volt a legtöbb, ez egy tanuló eredménye volt, az olvasásértésben ő is átlagos teljesítményt mutatott. Ugyanakkor e tanuló verbális memória-teljesítménye mindössze 4 szó, amely a leggyengébbek egyike. Rajta kívül még 3 tanuló emlékezett vissza a felsoroltakból 4 szóra, ők is átlagos szövegértési teljesítményt nyújtottak. A vizuális memória eredményében 3 kép volt a legkevesebb, ezt egy, a szövegértésben gyenge eredményt produkáló diáknál tapasztaltuk. Ezek az eredmények összefüggni látszanak a **szótalálási** feladatban kapottakkal, illetve a szóértési vizsgálatban mutatott értékekkel. A -ma és a -ke

hívó szótagra felidézett szavak átlaga 5,5, illetve 5,3 szó. A három olvasási csoportban a gyengéknél találtuk a legtöbb szót (6), míg a másik két csoportban 5-5 szót aktiváltak mind a két szótaggal. A verbális memória eredménye és a szótalálási feladat között közepes korrelációt találtunk ($r=0,347$), az átlagos szövegértést mutató csoportban volt a legerősebb a korreláció (itt $r=0,678$). A szinonimák előhívása és a szótalálási feladat átlageredményei között kisebb a korrelációs együttható értéke ($r=0,158$), ám az olvasott szöveg értése alapján kapott csoportbontásban a gyengéknél és az átlageredményt meghaladóknál szintén közepes ($r=0,552$, illetve $r=0,423$). Mindez azt mutatja, hogy a tanulók memória-eredménye szorosan összefügg a szókincs nagyságával: a kisebb szókincsből nyilván felidézni is nehezebb. A gyengébb – elsősorban verbális – memória-eredmények így a szóértési nehézségek és az olvasottak megértési nehézségeiben egyaránt látens módon húzódnak meg.

Következtetések

Jelen vizsgálatban az volt a célunk, hogy megnézzük, hogy az olvasott szöveg értése és a szövegértést meghatározó részkészségek milyen összefüggést mutathatnak olyan középiskolai tanulóknál, akiknél nem csupán az olvasott szöveg értése problémás, de a kisebb szövegegységek, így a szavak értése is gondot jelent. Mivel a jelen szövegértési és szóértési vizsgálat eredménye egyértelműen tükrözte a korábban kimutatott tendenciákat (negatív jelenségeket) mindkét területen, s annak ellenére, hogy a szövegértés fejlesztését a pedagógus beépítette a tanrendbe, látványos javulás nem volt tapasztalható; feltételeztük, hogy e tanulóknál a szövegértést meghatározó részkészségek vagy azok némelyikének elmaradása rejtőzhet. A feltételezést a vizsgálati eredmények megerősítették. Feltűnő volt, hogy a szövegértés folyamatában központi szerepet játszó **beszédészlelési mechanizmus egyes szintjeinek**, továbbá a **beszédmegértési folyamat életkori szinttől való jelentős eltérése** mellett valamennyi vizsgált egyéb **részkészség** (verbális memória, vizuális memória, vizuális észlelés, szerialitás, aktivizálható szókincs) **elmaradását** szintén tapasztaltuk. Figyelemre méltó valamennyi területen az **elmaradás mértéke** is, sok esetben (például a beszédészlelés szintjei) még a 6 évesek szintjét sem érték el, máskor éppen a 6 évesek szintjén teljesítettek a vizsgált 15 éves tanulók. Képletesen ez azt jelenti, az olvasást meghatározó részkészségek tekintetében a vizsgálatban részt vevő 6 éves szinten álló középiskolai tanulókat kell megtanítani különböző mélységű irodalmi szövegek, szakszövegek értelmezésére, el kell sajátítani velük a szakmai tárgyak szókincsét, ami önmagában is kudarcra van ítélve.

A **beszédészlelés elmaradását** leginkább a **fonológiai szintű működésekben** tapasztaltuk, tehát azokban a feladatokban mutattak alacsony eredményeket a tanulók, amelyekben a szavak belső szerkezetét kell „felismerni”, s ez a munkamemóriát is igénybe veszi (Csépe, 2006). Ez a beszédészlelés szintjeit vizsgáló tesztfeladatokban a leginkább a gyorsított tempójú mondatok bizonytalan

feldolgozásában volt követhető, de a beszédhangok szerialitását vizsgáló értelmetlen hangsorok hibázásaiban is látható volt. A **beszédértési mechanizmus zavara a hallott szöveg igen alacsony értési** eredményeiben realizálódott, s összefüggést mutatott az olvasott szöveg értési eredményeivel. Az olvasott szöveg értésében gyenge tanulók hallás utáni eredménye is nagyon alacsony volt, míg az átlagot mutatóké a hallott szöveg értékek is átlagosnak volt mondható. Ugyanakkor a szövegértés és a mondatértés fejlődésének különbségei ezúttal is tapasztalhatók voltak. A szövegértést meghatározó egyéb részkészségek között a vizsgált tanulók **memóriájának a gyengesége** szintén követhető volt, különösen a verbális memóriát illetően. Az **aktivizálható szókincs gyengesége** egyértelműen tükröződött a szóértést vizsgáló feladatok alacsony eredményeiben, míg a vizuális észlelést vizsgáló nagyon gyenge eredmény arra enged következtetni, hogy a tanulók vélhetően nem támaszkodnak a vizuális információkra a mindennapi kommunikációban. Ez utóbbi azért is figyelemre méltó, mert közismert, hogy napjainkban a tizenévesek kommunikációs kultúrája sok kivétlnivalót hagy maga után, s ez mindenképpen összefügghet azzal, hogy a tanulók az elhangzó beszéd értésében az ajakartikuláció közvetítette segítséggel nem élnek.

A kapott gyenge eredményeket ugyan mindössze egy szűkebb csoport vizsgálata mutatta, a náluk mért gyenge szöveg- és szóértési teljesítmények, és a szövegértéshez kapcsolódó valamennyi részkészség tekintetében mutatkozó elmaradás azt valószínűsíti, hogy vizsgálatban részt vevő középiskolások tanulási nehézségei mögött általános olvasási nehézség állhat fenn. Ekkor a fonológiai feldolgozás zavarán túl a kognitív működések zavara is megfigyelhető, s a mentális lexikon aktiválásának következményei a szavak megértési nehézségeiben jelennek meg, de ezzel egyidejűleg a hosszabb szövegek feldolgozási nehézségei szintén jellemzőek. És bár a vizsgálat adatai egyetlen szakközépiskola diákjait érintik, valószínűsítjük, hogy a hasonló iskolatípusba járó diákok között is rejtőznek hasonló eredményt és részkészségek elmaradását látenszen hordozók. (Feltételezésünket pedagógiai gyakorlatunk, illetve az érettségi vizsgákon tapasztaltak is alátámasztják.) Mindez pedig felveti azt a kérdést, mi lehet a megoldás.

Mindenekelőtt az, hogy az olvasott szöveg értékek kapott alacsony eredmények alapján elindulni a szövegértés fejlesztésében nem biztos, hogy célravezető, hiszen ez tüneti kezelés, míg az igazi orvoslás az alapok gyógyításával indul. Ehhez jó diagnózis kell, annak felállítása pedig alapos vizsgálatra épül. Vagyis a szövegértés alacsony eredményei esetén érdemes gondolni arra, hogy a háttérben a vizsgálatunkban említett részkészségek elmaradása rejtőzhet. (Ez célzott vizsgálatokkal például a logopédus segítségével könnyen kideríthető.) Ezért a szövegértés fejlesztése alapos tervező munkát igényel. Kezdetben érdemes a kisebb szövegegységek, szavak, mondatok értését fejleszteni. Fontos a hallás utáni mondatértés és szövegértés fejlesztése, valamint hasznosak a memóriát fejlesztő különböző gyakorlatok. Természetesen a szókincs bővítését célzó gyakorlatok, továbbá a kommunikációs kultúrát javító feladatok szintén a fejlesztő

munka részét kell, hogy képezzék. Mindez pedig szemléletváltást is jelent, azt, hogy a szövegértés fejlesztéséhez rendre megjelenő szöveggyűjtemények hasonló feladatsorainak mechanikus alkalmazása önmagában nem elégséges a jelenleg problémát mutató szövegértés orvoslásához.

Irodalom

- Cole, R. A. és Jakimik, J.** (1989) A beszédpercepció modellje. In: Pléh Cs. (szerk.) *A beszédmegértés és a beszédprodukciónak a pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Cs. Czachesz E. és Vidákovich T.** (2003) A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*. 2003/IX. 2-3. 14-24.
- Csépe V.** (2006) *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gerliczkiné Schéder V.** (2007) Felnőttkori beszédészlelési nehézségek. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol. 301-310.
- Gósy M.** (1989a) *Beszédészlelés*. Budapest: MTA. Nyelvtudományi Intézete.
- Gósy M.** (1989b) *GMP – Beszédészlelést és beszédmegértést vizsgáló tesztcsoport*. Budapest: Logo-Press.
- Gósy M.** (1990a) Beszédészlelés és olvasási készség. *Tanító*, XXVIII. 12. 1990/2. 2. 13.-17.
- Gósy M.** (1990b) Modell az olvasástanításhoz. *Fejlesztő Pedagógia*. I. 1990/2. 3-6.
- Gósy, M.** (1992) A Multitude of Reasons for Reading Difficulty. In: Satow, F. and Gatherer, B. (eds.) *Literacy Without Frontiers*. Edinburgh. 191-200.
- Gósy M.** (1993) A lexikális hozzáférés. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédkutató '92*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 14-33.
- Gósy M.** (1994) Anyanyelv és olvasási készség. In: Szende A. (szerk.) *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. Budapest. 59-66.
- Gósy M.** (1995/2006) *GMP diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy M.** (1996a) Agyfélteke dominancia, beszédészlelés, olvasási nehézség. In: Gósy M. (szerk.) *Gyermekkori beszédfejlődési zavarok*. Budapest: Nikol. 163-175.
- Gósy M.** (1996b) Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 120. 168-178.
- Gósy M.** (1998) Szókeresés a „mentális lexikonban”. *Magyar Nyelvőr* 122. 189-201.
- Gósy M.** (2000) *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol Kkt.
- Grácsi T. E., Gósy M. és Imre A.** (2007) Olvasási nehézség és diszlexia a beszédfeldolgozás tükrében. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. 210-228. Budapest: Nikol.
- Horváth V.** (2007) Beszédészlelési folyamatok tipológiája 6-10 éves korban. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol. 229-240.
- Kádárné Fülöp J.** (1985) *Olvasás és kommunikáció*. Budapest: OPI.
- Kossakowski, A.** (1961) Az olvasás és a helyesírás gyengeség okai és terápiája. *Magyar Pszichológiai Szemle* 2. 184-195.
- Laczkó M.** (1990) A beszédmegértési folyamat zavarai és következményei. *Tanulmányok a beszédjavítás köréből* III. Budapest. 34-45.
- Laczkó, M.** (1992a) How to Explore Reading Comprehension? In: Satow, F. and Gatherer, B. (eds.) *Literacy Without Frontiers*. Edinburgh. 257-266.

- Laczkó M.** (1992b) Iskolások GMP eredményeinek és olvasási megértési teljesítményének kapcsolatáról. *Fonetikai, foniátriai és logopédiai tanulmányok*. Budapest. 65-75.
- Laczkó M.** (2004a) Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító XLII*. 4. 6-8.
- Laczkó M.** (2004b) Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító XLII*. 5. 8.-9.
- Laczkó M.** (2004c) Egy szöveg és szóértési felmérés tanulságai III. rész. *Tanító XLII*. 7. 13.-15.
- Laczkó M.** (2006) Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra*. 9. 39-57.
- Laczkó M.** (2007) A szóértésben mutatkozó nyelvi hátrány. *Új Pedagógiai Szemle* 12. 53-67.
- Laczkó M.** (2008) Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1. 12-23.
- Lurija, A. R.** (1979) *Jazik i soznanije*. Moszkva.
- Mann, A. V.** (1992) Why some children encounter reading problems? The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability. In: Torgesen, J. K. and Wong, B. Y. X. (eds.) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York: Academic Press. 133-159.
- Palotás G.** (1986) A félteke-dominancia és a kezesség témakörében végzett kutatások mai állása és ennek hatása a logopédiára. *Tanulmányok a beszédjavítás köréből*. Gyógypedagógiai Továbbképzés Könyvtára 27. Budapest. 60-69.
- Perfetti, C. and Curtis, M.** (1986) Reading. In: Dillon, R. and Stenberg, R. (eds.) *Cognition and Instruction*. Edinburgh. 148-155.
- Studdert-Kennedy, M.** (1986) *On learning to speak. Status Report on Speech Research*. Haskins Laboratories. 53-61.
- Simon O.** (2001) Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*. 11. 92-100.
- Tallal, P. and Fitz, R. H.** (1993) Hormones and cerebral organization: Implications for the development and transmission of language and learning disabilities. In: Galaburda, A. M. (ed.) *Dyslexia and Development Neurobiological Aspects of extraordinary Brains*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 168-186.
- Vellutino, F.** (1987) Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia. *Tudomány*. 1987/V. 14-22.

Melléklet

Leonard Bernstein: Népzene a hangversenyteremben

A legtöbb ismert népdal akkor született, amikor a föld különböző népei egymástól még elszigeteltben éltek, így jellemüket és eltérő természetüket könnyebb volt megkülönböztetni. Néha ezek a dalok az illető ország időjárására utalnak, vagy annak földrajzáról mondanak valamit, vagy éppen arról szólnak, mit csinálnak ott az emberek, a juhászok, a cowboyok, bányászok vagy bármilyen foglalkozásúak. De a legfontosabb az, hogy a népdalok visszatükrözik azt a ritmust, hangsúlyt és sebességet, ahogy az a bizonyos nép beszél. Más szóval: a nyelvük – különösen költői nyelvük – hangjegyekké formálódik. És ezek a beszédritmusok és hangsúlyok végül a népzeneből átkerülnek a művészetbe, az operába vagy a koncertzenébe és éppen ezért hangzik Csajkovszkij oroszoknak, Verdi olaszoknak Gershwin amerikaiaknak. Tehát mindez a népzeneből ered, ami pedig abból, ahogyan az emberek beszélnek.