

ANDORKÓ VERONIKA<sup>1</sup> – LACZKÓ MÁRIA<sup>2</sup>

Zöldmező Utcai Általános Iskola, Szakiskola, Kollégium és  
Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény<sup>1</sup>  
Kaposvári Egyetem<sup>2</sup>  
andorkover@gmail.com  
laczkoma@gmail.com

Andorkó Veronika–Laczkó Mária: Hallássérült középiskolások szövegértési folyamata  
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám  
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.008>

## Hallássérült középiskolások szövegértési folyamata

The reading comprehension process and reading comprehension difficulties are mainly analysed among students exhibiting typical language development. There are no data concerning the reading and reading comprehension results of students exhibiting atypical language development, including students who are hearing-impaired, especially in the context of secondary school.

The present research is focused on the analysis of the reading comprehension process of hearing-impaired secondary school pupils. According to our hypothesis their comprehension results should be significantly weaker compared to same-aged hearing students' results, and the weakness may occur in terms of global comprehension of the given text and in terms of the comprehension of details.

For the analysis a series of experiments was carried out with the participation of students with normal hearing and with hearing-impairment. The number of the students was 13 in each group. Reading comprehension was probed by asking participants to give a title to the text and to answer comprehension questions referring to the key elements and the details of the text. Causality and the drawing of conclusions were also focused on. For the analysis a statistical program was used (SPSS program, 13. version).

The results confirmed our preliminary assumption, as the results of the hearing-impaired children were significantly lower in all of the tasks, especially in respect of causality and the drawing of conclusions.

### Bevezetés

A hallás az anyanyelv, a beszéd elsajátításának az alapfeltétele. A látás és a hallás segítségével fedezi fel a gyermek a világot, ismeri meg környezetét. Együtt fejlődik az egyensúlyrendszerrel, így biztosítja az egész test területére kiterjedő vestibuláris észlelést (Csányi, 2004). A hallássérülés (halláskárosodás, halláscsökkenés, hallásveszteség, hallási fogyatékoság, halláskiesés) olyan gyűjtőfogalom, amely a halláscsökkenés minden fokát és típusát felöleli. Súlyosságának mértéke szerint beszélhetünk nagyothallásról vagy siketségről, a kettő közötti átmenetet képző határ a hallásmaradvány. A hallássérülés lehet egy- vagy kétoldali (Spaller–Spaller, 2006). A nagyothallásnak különböző fokozatai vannak. Enyhe fokú a hallássérülés, ha a hallásveszteség mértéke 25–40 dB, a 40–60 dB hallásveszteség közepes mértékű, az ennél nagyobb (60–80 dB) hallásveszteség súlyos fokú halláscsökkenésként definiálható. Ha a hallásveszteség mértéke 90–100 dB közötti, akkor a nagyothallás és a siketség közötti átmenetről beszélünk. A siketség esetében a hangérzékelés teljes hiánya lép fel, a hallásveszteség

mértéke meghaladja a 100 dB-t (Fent, 2007; Pataki, 2000; Ribári, 1997). A gyógypedagógiában nagyothalló az, akinek a hallásvesztése a tagolt beszéd elsajátítását, észlelését az épekhez képest csökkent mértékben, noha valamilyen módon még lehetővé teszi. Siketnek pedig az tekintendő, aki valamennyire képes hangérzékelésre, azonban hallásvesztése oly mértékű, hogy kizárólag a hallásmaradványára alapozva a hang-beszéd kialakítása, észlelése lehetetlen (Pataki, 2000: 185).

A hallássérülés hatással van a nyelv, illetve a beszéd kialakulására és fejlődésére. Attól függően, hogy a beszéd elsajátításához képest mikor jelentkezik a sérülés, megkülönböztetünk prelingvális és posztingvális halláskárosodást. A prelingvális típus a beszédelsajátítás előtt lép fel, így a beszédfejlődés menete kárt szenved, vagy nem indul meg a természetes beszéd fejlődése. A posztingvális sérülésnél a beszédelsajátítást követően alakul ki a probléma, így kiváltképp a beszédprodukciónak érintett, de gátolhatja a megfelelő információfelvételt is, ami egy bizonyos nyelvi fokon való megrekedést okozhat, vagy teljes elnémulás is felléphet. A hallássérülés közvetlen következménye tehát a nyelv, a beszéd elsajátításának zavara vagy hiánya (Farkas–Perlusz, 2000: 511). A nagyothallás nemcsak az artikulációra van hatással, megjelenhetnek problémák a szocializációban is. A hallássérülésnek a beszéd területén mutatkozó elsődleges következményei az írás, az olvasás, és a szövegértés területén okozhatnak nehézségeket (Csányi, 2004). A szövegértésben megjelenő rendellenességek háttérben állhat a hallássérült gyermek szegényes szóincse, a grammatikai szabályok alacsonyabb szintű ismerete, az összefüggések fel nem ismerése, vagy a figyelmetlen, pontatlan olvasás következményeként a formai hasonlóság miatt bizonyos szavak téves értelmezése (Csányi, et al., 1994). A hallássérült gyermekek az elhangzott beszéd feldolgozásában is elmaradást mutathatnak (Bombolya, 2007), ami szintén befolyásol(hat)ja gyengébb szövegértési teljesítményeiket.

Tipikus nyelvfejlődés esetén az anyanyelv elsajátítására épülő folyamatok egyike az olvasás és az olvasott szöveg megértése. Ez napjaink internetes világában is az információszerezés alapvető eszköze, hiszen meghatározza a feladatmegértést, a tanítási-tanulási folyamat alapját.

Pszicholingvisztikai értelmezésben az olvasás az a készség, amelynek során a leírt szavak dekódolása történik gondolatokká és kiejtett szavakká (Perfetti, 1986). Az olvasás pedagógiai felfogásában elkülöníthető a technikai szakasz és a szöveg megértésének a fázisa. Az utóbbi alapvető fontosságú, hisz erre épül a tanulás. Az olvasott szöveg megértésében, az üzenet felfogásában a szövegszerkezeti jellemzők mellett az olvasó aktív szerepe emelhető ki, aki folyamatosan jósol, következtetéseket von le, ha szükséges, megváltoztatja a korábbi gondolatokat. Ezért igen lényeges az olvasó előzetes tudása és a mentális lexikon nagysága és aktiválása (Cain, et al., 2005; Józsa–Józsa, 2014; Nippold, 2001; Vidákovich–Cs. Czachesz, 2006; Laczkó, 2005, 2011).

A szövegértő olvasás a részkészségek hierarchikus rendszeréből tevődik össze (Adamikné, 2006: 263). Kialakulásának feltétele a különböző műveletek, készségek, képességek elsajátítása és alkalmazása, és fejlesztést igényel egészen a felnőttkorba lépésig (Schnotz–Molnár, 2012). A látó emberek számára a részkészségek rendszerében meghatározó a pontos vizuális észlelés, hiszen ez teszi lehetővé az agyi feldolgozás és értelmezés folyamatát (Steklács, 2014). Számtalan kísérlet mutatott rá a beszédészlelési-megértési folyamat megfelelő működésére, a hallott szöveg feldolgozásának és a szövegértési folyamatnak a kapcsolatára (Green, 1981; Mann, 1984/1992; Vellutino, 1980, 1987; Gósy, 1992, 1996; Imre, 2007; Laczkó, 1990, 1992, 2008b). A tanulók grammatikai tudásának a szintje, tehát a különböző nyelvtani ismeretek alkalmazása szintén fontos egy-egy szöveg megértésében (Hórvölgyi–Laczkó, 2015; Laczkó, 2008a; Medve–Szabó, 2010). Az írott mondat megértéséhez ugyanis analizáljuk a szavak jelentését, nyelvtani formáját, a mondat jelentését, szerkezetét és a mondat szerkezeti változásaiból adódó nyelvtani alakokat (Cs. Czachesz, 1998: 40). A szintaktikai és a szemantikai viszonyok feldolgozásának a szövegértésben betöltött szerepe igazolható volt a különböző életkorú tanulókkal végzett kísérleti eredményekben (Hórvölgyi–Laczkó, 2015; Laczkó, 2006).

A szövegértés vizsgálata többnyire a kisiskolásokra korlátozódik, a középiskolás korosztályra kevesebb a kutatások száma ép fejlődésű gyermekek esetében is. A hallássérült tanulók olvasásának és szövegértésének vizsgálata meglehetősen szórványos a hazai szakirodalomban bármelyik korosztály tekintetében. A jelen kutatás a hallássérült középiskolai tanulók szövegértésének elemzésére fókuszál. Választ keresünk arra, hogy a különböző fokban nagyothalló középiskolások ép hallású kortársaikhoz képest mennyiben mutatnak eltérő szövegértési eredményeket, milyen tényezők állhatnak eredményük háttérében, s milyen mértékű az elmaradás az ép halló, korban azonos társaikhoz képest.

Feltételeztük, hogy a hallássérült diákok ép halló kortársaikhoz képest rosszabbul oldják meg a feladatokat, még a közöttük jobb képességűek is kevésbé eredményesen teljesítenek. E feltételezés alapja az, hogy a gyerekek 9-10 éves koruk betöltése után érik el a szövegértés legmagasabb fokát, az ún. strukturális szintet, ám néhány kutatás bizonyítja, hogy a hallássérült gyerekek megakadnak az ezt megelőző vokabuláris szinten (Csányi, 2007). Feltételeztük továbbá, hogy a hallássérült tanulók csoportjában mind a szöveg globális megértése, így címmel történő összefoglalása, mind a különböző részterületek értelmezése, vagyis a kulcsfontosságú mozzanatok és a kevésbé lényeges részek megértése is nehézségekbe ütközhet. A szövegben rejlő implicit tartalmak felkutatása, a szemantikai kapcsolatok felismerése, valamint az idegen szavak jelentésének kikövetkeztetése egyaránt nehezebb feladat (lehet) számukra, hisz a különböző szókinccsel kapcsolatos kutatások, s a fiatalabb korosztály vizsgálatai is hasonló részeredményeket hoztak (Vö. Csányi, 2007; Bombolya, 2008).

**Anyag, módszer és kísérleti személyek**

A hipotézisek ellenőrzéséhez empirikus vizsgálatot végeztünk. A kísérletben hallássérült tanulók és korban és nemből hozzájuk illesztett ép hallású kontrollcsoport vett részt. A vizsgálat nyelvi anyagát narratív szöveg képezte, Jókai Mór „A magyar nemzet története regényes rajzokban” című írásának részlete (vö. Laczkó, 2005). A szöveg a katolikus lengyelek és a pogány pomeránok összecsapásáról, a csata kimeneteléről szól (Laczkó, 2011). Az események a narratív szövegszerkezetnek megfelelően időrend szerint szerveződnek, és jelentősége van a szereplők jellemének is. A szöveg összesen 246 szót tartalmaz, nehézségi foka a Fog index (a szöveg szavainak, az átlagos mondat hosszúság, s a legalább három szótagos szavak százalékos arányának figyelembevételével) alapján 10,1 (Crystal, 1998). A hallássérült gyerekek a feladatok megoldásához használhatták a szöveget, az ép hallásúaknak e nélkül kellett megválaszolniuk a kérdéseket az előre elkészített feladatlapon írásban.

A szövegértést nyílt kérdésekkel ellenőriztük, amelyek a szöveg lényeges pontjaira és a kiegészítő információkra vonatkoztak. A tanulóknak összesen 10 kérdésre kellett válaszolniuk. A kérdések négy kategóriába sorolhatók: 1. a szövegben készen található információk megértése, 2. a bonyolultabb szövegösszefüggések megértése, 3. a következtetések levonása, 4. az írói szándék megértése (Alderson, et al., 1995; Laczkó, 2011). Egy részük tehát ok-okozati viszonyok, a kikövetkeztethető összefüggések, valamint a tanulás (végekvetkeztetés) felismerésének szintjét méri, másik részük a fő gondolatok megértését, a konkrét információk megkeresését, a szemantikus kapcsolatok és ismeretlen szavak megértését, valamint az implicit információk kikövetkeztetését is (Alderson, et al., 1995; Laczkó, 2011). A kérdések megoszlának a kérdőszók típusában is (vö. mellékletekkel).

A szöveg átfogó megértését szintén ellenőriztük. Ehhez a tanulók cím nélkül kapták meg a szöveget, és feladatuk az volt, hogy adjanak az adott szövegre illő, az írás lényegét összefoglaló, találó címet. A címeket három kategóriába soroltuk: helyes cím, helytelen cím, hiányzó cím (Laczkó, 2005).

A kérdésekre adott válaszokat pontokkal értékeltük, amit százalékra számítottunk át. A kérdések egy csoportjára az adható pontszám 0 és 1 pont volt, attól függően, hogy helyesen válaszolták-e meg a kérdést a tanulók, vagy sem. A kérdések másik csoportjára adott válasz 0, 0,5 és 1 pontot ért. Fél megoldásnak (0,5 pont) tekintettük azokat a válaszokat, amelyekben az összetett, 2-3 elemet tartalmazó válaszokból 1-2 elemet említ meg a tanuló helyesen. A címadásos feladatot külön értékeltük. Itt szintén 1 és 0 pontot adtunk aszerint, hogy a cím helyes volt, helytelen, vagy hiányzott.

A vizsgálatban 13 hallássérült tanuló vett részt, s ugyanennyi volt a hozzájuk korban és nemből hozzáillesztett ép hallású diák száma is. A lányok és a fiúk aránya egyenlő, 3 lány és 10 fiú, így a nemek szerinti eredményeket nem vizsgáltuk. A tanulók átlagéletkora 18;6 év. A magas életkori átlag azzal

magyarázható, hogy bár középiskolában tanulnak a diákok, hallássérülésük miatt legtöbbjük „csúszással” kezdte meg az iskolát, vagy évismétlésre volt szüksége. A 13 fő közül 3 tanuló középsúlyos, 10 súlyos fokban nagyothalló. Három fiú cochleáris implantáción esett át, a többiek hallókészüléket viselnek. A tanulók adatait az 1. számú táblázat foglalja össze feltüntetve a hallássérülés pontos mértékét is, bár ezt nem minden esetben sikerült megtudnunk. A diákok egy része az általános iskolát integrált, másik része szegregált intézményben végezte (az eloszlási arány nagyjából egyezik), s a középiskolások többsége szakközépiskolai tanulmányokat folytat, két diák gimnazista. A középiskolások nagy része szegregáltan folytatja tanulmányait a középiskolában. A jelen tanulmányban ezért nem tettünk különbséget a szegregált-integrált között. A korban hozzáillesztett diákok középiskolai típusa is egyezett.

1. táblázat: A vizsgálatban részt vevő hallássérült tanulók adatai

Hallássérült neve	Nem	Életkor	Hallássérülés típusa, mértéke	Segédeszköz
B. Á.	fiú	16;1	Középsúlyos, 50 dB	Hallókészülék
O. L.	lány	17;2	Súlyos	Hallókészülék
K. F.	fiú	17;3	Súlyos, 80 dB	Hallókészülék
N. B.	fiú	17;7	Középsúlyos, 50 dB	Hallókészülék
N. E.	lány	17;8	Súlyos	Hallókészülék
J. P.	fiú	18;0	Súlyos	Cochleáris implantáció
Sz. Zs.	fiú	18;1	Súlyos, 80 - 90 dB	Hallókészülék
E. A.	fiú	18;5	Súlyos	Hallókészülék
B. M.	fiú	18;7	Súlyos	Hallókészülék
N. D.	fiú	19;0	Középsúlyos	Hallókészülék
T. V.	lány	20;0	Súlyos	Hallókészülék
D. M.	fiú	21;5	Súlyos	Cochleáris implantáció
P. D.	fiú	22;4	Súlyos	Cochleáris implantáció

## Eredmények

### A szöveg globális megértése

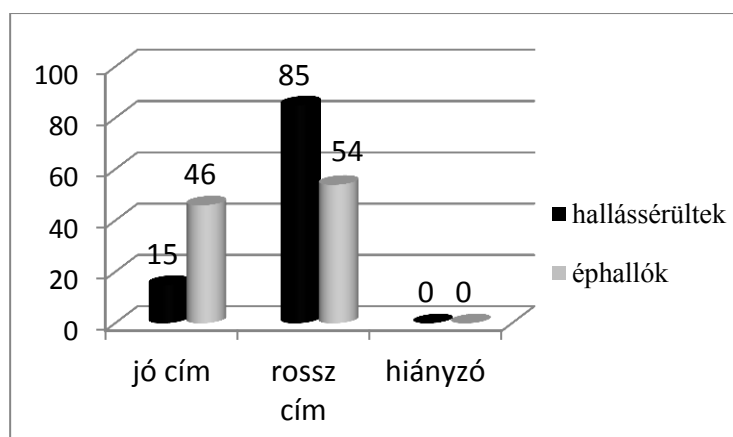
A cím a mű megértésének a kulcsa, a cím és a szöveg között jelentéstani és pragmatikai kapcsolat áll fenn. Legfontosabb jellemzője a deiktikus funkció, vagyis a cím rávilágít a szöveg egészére. „Jelöli a szöveg témáját úgy, hogy a témából valamilyen érdekes, lényeges gondolatot emel ki, vagy összefoglalóan utal a szöveg cselekményére, tartalmára, s ebben az értelemben a szöveg része, a globális kohéziót biztosítja” (Laczkó, 2005: 37). Felkeltheti érdeklődésünket a leginkább informatív gondolat megjelölésével, tehát címkeszerű és reklámfunkciót szintén betölt (Laczkó, 2011). Egy cím nélküli szövegnek adott cím alapján figyelemmel kísérhető a szöveg megértésének egésze. Kutatások bizonyítják, hogy az olvasott szöveg feldolgozása szorosan összefügg a címadási képességgel, mígnem a címadási nehézség előjelezheti az adott szöveg megértésének defektusát (Laczkó, 2005, 2011).

A vizsgálatban a címek értékeléséhez az alábbi három kategóriát alakítottuk ki: jó cím, rossz cím, hiányzó cím. Jó címnek fogadtuk el, ha a cím a szöveg



lényegére rámutat, pontos és találó. A cím rossz, ha csak a szöveg egy részletére utal, egy lényegtelen elemet ragad ki a szövegből, illetve, ha nem a műre vonatkozik, vagy túl általános, egyszerű. Hiányzó a cím akkor, ha a tanuló nem adott címet a szövegnek (Laczkó, 2005).

Hiányzó cím egyik vizsgálati csoportban sem fordult elő. A rossz címek aránya a feltételezésnek megfelelően a hallássérült tanulók körében jelentős mértékben volt több, mint az ép hallásúak csoportjában (1. ábra). Hasonlóképpen a jó címek aránya is sokkal kevesebb volt náluk, körülbelül az egyharmada az ép hallású, jó címet adó tanulókének. Ez a szám adatok tükrében azt jelenti, hogy a hallássérült csoportban mindössze két esetben (15%) született jó megoldás, 11 esetben (85%) pedig rossz címadás történt. A kontrollcsoportban ugyanakkor 6 fő adott helyes címet, ez a tanulók 46%-a, míg rossz címet 7 diák írt (54%).



1. ábra: A címadás eredményei a vizsgált tanulók körében (%)

Az adatok azt mutatják, hogy az olvasott szöveg lényegét címmel összefoglalni az ép hallású csoportban sem problémamentes, hiszen a helytelen címek aránya náluk is magasabb, mint a helyes címeké. A 7 rossz válaszból 6 a hiányos megértést feltételezők közé sorolható, egy pedig a szöveg félreértését mutatja. A hallássérülteknek azonban ez a feladat jóval nehezebb. Annak ellenére, hogy mindenki adott címet a szövegnek, a csupán két tanuló találó, a szöveg lényegére rámutató címadása azt jelezheti, hogy a szöveg egészének vagy egyes részeinek a feldolgozásában e tanulóknak komoly hiányosságai lehetnek.

A hallássérültek csoportjában az egyik helyes megoldás a 17;7 éves N. B. (gimnazista fiú) válasza (*A magyar, ki legyőzte a pomerán óriást*), ami összefoglalóan utal a szöveg végkifejletére, így a diák helyesen látta meg a szöveg lényegét, emelte ki a főszereplő legfontosabb cselekedetét. A másik helyes cím a 20;0 esztendő T. V. (szakközépiskolás lány) válasza (*Lengyelek és pomeránok*), ami egyszerűbb felépítésű, de lényegében összegzi a szövegben található háború két ellenfelét, így a szöveg átfogó megértéséről tanúskodik.

A kontrollcsoportban írt helyes címek mindegyike a főszereplő jellemére és cselekedeteire utal (*A hős magyar, A rejtélyes hős, A hős magyar vitéz, Az ismeretlen harcos*). Összességében igaz, hogy kortól és nemtől függetlenül is a főhős legfontosabb tulajdonságát tartották a leglényegesebbnek a szövegben. Azok, akik találó, frappáns címmel tudták összefoglalni a történetet, nemcsak globálisan, de részleteiben is jó szintű szövegértési teljesítményt produkáltak.

A rossz címek két fő kategóriába sorolhatók. A hiányos megértést feltételezők túl általánosak, nem ragadják meg a szöveg lényegét. A félreértést mutatók feltételezik a szöveg egy részletének, vagy teljes egészének a meg nem értését, illetve félreértését (Laczkó, 2005, 2011). A hallássérültek csoportjában a hiányos megértést feltételező címek *A harc, A csata*, illetve *A harcküzdelem*. Mindhárom sejteti a hibás megértést. *A harc* címet a 17;8 esztendős N. E. (lány) és a 19;0 éves N. D. (fiú) választotta. N. E. szövegértése 35%-os, a legtöbb kérdésre nem adott választ, csupán a konkrét információk visszakeresésében ad részlegesen jó válaszokat, s hasonló N. D. 40%-os teljesítménye is. A 22;4 éves P. D. (fiú) címe *A csata*, mely szintén a szöveg meg nem értését feltételezi. *A harcküzdelem* címet a 18;5 éves E. A. (fiú) adta, szövegértése mindössze 20%-os, így a lényeges elemek felismerése szintén zavart szenved. A félreértést mutató címek többnyire a szöveg lényeges részletének meg nem értését jelentik, ám ez a legtöbbször a szöveg teljes meg nem értéséhez vezet. *A Lengyel letámadta a magyarok* címet a 18;0 éves J. P. (fiú) adta, szövegértése 0%-os, így vélhetően a szöveg teljes egésze maradt megértés nélkül. Szintén 0%-os teljesítményt nyújtott a 17;3 éves K. F. (fiú), valamint a 18;7 éves B. M. (fiú). K. F. címe *A kopasz László fiai*, mely csupán a szöveg első mondatára vonatkozik, s hasonló megállapítás érvényes B. M. címére (*Szent István*) is. *A László fiai* cím esetén szintén csupán a szöveg első mondatára hagyatkozik az írója, a 18;1 éves Sz. Zs. (fiú). A 17;2 éves O. L. (lány) címe (*Lengyelország király*) szintén a szöveg megértésének súlyos hiányát fejezi ki, csakúgy, mint a 21;5 éves D. M. (fiú) válasza, a *Miksa herceg a lengyel fejedelem*, amely címmel a tanuló csupán a szöveg elejéről ragad ki egy részt. Félreértést mutat a 16;1 esztendős B. Á. (gimnazista fiú) címe, a *Béla herceg és a pomerán vezér párharca*. Valószínűsíthetően Miksa herceggel keverte össze a fiú Bélát, a vitézt, s így hibásan asszociált a címadáskor.

Összességében a hallássérült tanulóknál a címadási képesség jóval alacsonyabb foka volt tapasztalható, mint a kontrollcsoportban. A hibák előre jelzik az esetleges szövegértési problémákat, ami valószínűsíti feltételezésünket, azt, hogy a vizsgált nagyothalló tanulók szövegértő képessége sokkal gyengébb, ami a szöveg egészének, illetve fontos szálainak értelmezési nehézségében egyaránt követhető annak ellenére, hogy e tanulók használhatták a szöveget a feladatlap kitöltése közben.

Az ép hallású diákok csoportjában a rossz címek között a hiányos megértést sugallók aránya a nagyobb. Ilyen például *A bátor összecsapás*, ami K. B. (17;7

fiú) válasza. Ebben a szóválasztás nem megfelelő, hisz nem a küzdelem volt bátor, hanem a magyar harcos, aki részt vett benne. *A nagy küzdelem* P. D. (18;1 fiú) írása. Ez túl általános, a lényegét nem emeli ki, hasonlóan az egyszerűséget tükröző *A csata* címhez (B. B. [19;0 fiú] és Á. M. [21;5 fiú] címei). Az, hogy a címek hiányos megértést sugallnak, az őket választó tanulók közepes szövegértési teljesítményében is követhető (B. B. szövegértése 55%, Á. M. teljesítménye 70%). B. A. (20;0 lány) választotta a *Bátorság*, H. Á. (22;4 fiú) pedig *A harc mezején* címet. B. A. címe némileg utal a főhős legfontosabb tulajdonságára, de hiányérzetet kelt. A H. Á. címe pedig kevésbé tükrözi a szöveg legfontosabb gondolatát, a főhős jellemét. A félreértést mutató címek közé a 17;2 éves H. D. (lány) címe, a *Lengyel harc* sorolandó. A lány csupán a szöveg első részére támaszkodva alkotta meg ezt a címet, ami nem fogja át a szöveget, s a félreértésre utaló jelek gyenge szövegértési eredményében tükröződtek is.

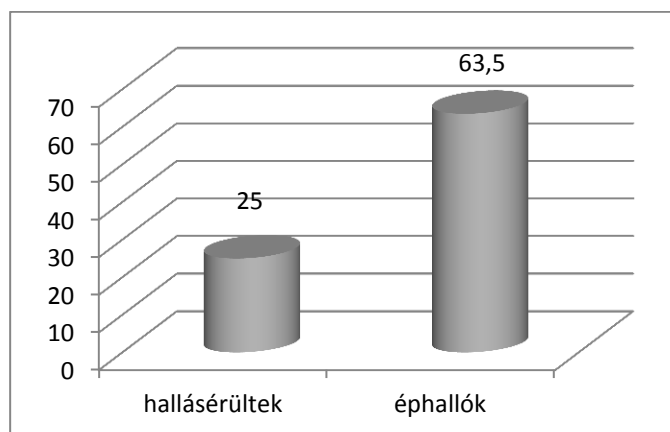
Amíg a hallássérült csoportban tehát a helytelennek minősített címek között közel azonos a hiányos megértést és a félreértést valószínűsítő aránya, addig a kontrollcsoportban a hiányos megértésre utalók dominálnak. Ez megerősíti hipotézisünket, azt, hogy a hallássérült középiskolásokra a szöveg megértésének rendellenességei fokozottabb mértékben érvényesek, s ez a szövegértési eredményekben a szöveg lényeges eseményeinek és a részleteknek a kevésbé pontos feldolgozásában egyaránt megmutatkozhat.

### **A szövegértés vizsgálatára kapott eredmények**

A szövegek tipizálásakor elkülöníthetők a szépirodalmi (narratív), a magyarázó (tankönyvek, tudományos, ismeretterjesztő írások) és a dokumentum típusú szövegek (jogszabályok, használati utasítások, menetrendek) (Csányi, 2007: 81). „A narrációval elbeszélte cselekedetek, történések időbe ágyazottak, tehát természetes egymásutánosságuk van, sorakoznak maguktól” (Bal, 1998: 136). A narratív szövegben az események időbeli előrehaladása mellett fontos a szereplők jelleme is. A vizsgálatban alkalmazott narratív szöveg kulcsfogalma a helytállás és segítségnyújtás. Jellemző rá az igék túlsúlya, a múlt idejű igék mellett elbeszélő múlt idejű igealakok és határozói igenevek találhatók benne nagy számban. A szöveg egyszerű felépítésű, 10 alá- és mellérendelő összetett mondatból áll, a mondathosszúság 24,6 szó/mondat (Laczkó, 2011).

A szövegértési eredmények a nagyothallók súlyos szövegértési problémáit mutatták az ép hallású tanulókhoz képest, akik szintén küzdenek szövegértési nehézségekkel (2. ábra).



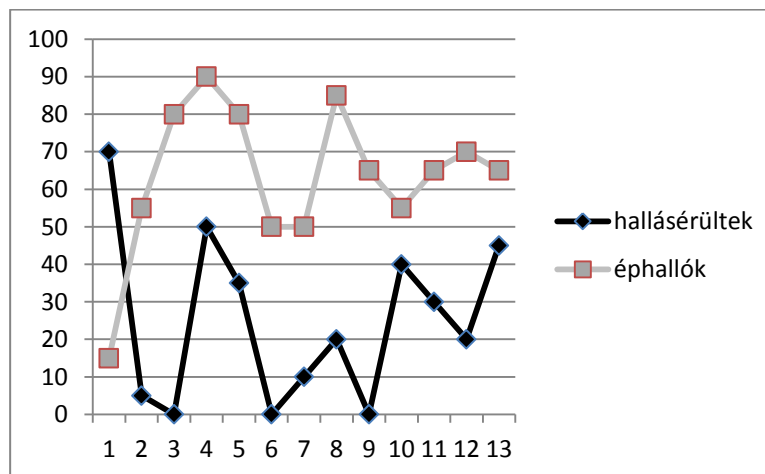


2. ábra: A szövegértési teljesítmények átlagértéke a vizsgált csoportokban (%)

A hallássérült diákok átfogó megértéséről aligha lehet szó, s a szöveg részleteinek értelmezése is komoly nehézségekbe ütközött, amit a tanulók 25%-os átlagteljesítménye érzékeltet. Ez azt jelenti, hogy körülbelül 2,5 kérdést tudtak megválaszolni helyesen a 10 kérdésből. A 13 fő közül 6 diák (46,2%) érte el ezt a teljesítményt, 7 tanuló az átlag alatt teljesített. A kontrollcsoportban nemcsak jobbak az eredmények, sokkal kevesebb volt a hiányos válaszok aránya is. Az e tanulóknál mutatkozó 63,5%-os átlagteljesítmény jelzi a jobb, de korántsem problémamentes szövegértési teljesítményt. Vagyis itt a tanulók a 10 kérdésből megközelítőleg 6,5 kérdést válaszoltak meg jól átlagosan. Ezt az eredményt 9 diák érte el, ami a csoport több mint fele (69,2%). A két csoport közötti eltérés statisztikailag szignifikáns (párosított T próba:  $t(12)=-4,178$ ,  $p=0,001$ ).

Mindez az egyéni teljesítményekben (3. ábra) is követhető. A nagyothalló diákok eredménye 0%–70%, az ép hallóké 15%–90% közötti. A nagyothallók csoportjában 3 diák ért el 0%-os teljesítményt, K. F. (17;3 fiú), J. P. (18;0 éves), valamint B. M. (18;7 fiú). A legjobb teljesítményt (70%) a 16;1 esztendős B. Á.(fiú) nyújtotta, teljesítménye jóval felülmúlja a csoport átlagát. Megnéztük a hallássérült tanulók teljesítményét az életkor alapján is, de nem volt összefüggés a magasabb életévek és a jobb teljesítmény között. A hallássérülés foka és mértéke és a szövegértési eredmények között azonban mutatkozik összefüggés. A közép súlyos fokban nagyothalló diákok teljesítménye lényegesen jobb (53,3%) a súlyos fokban hallássérült társaikhoz képest (16,5%). A közép súlyos fokban nagyothalló B. Á. (16;1 fiú) a legjobb, 70%-os, N. B. (17;7 fiú) 50%-os, valamint N. D. (19;0 fiú) 40%-os teljesítményt nyújtott, vagyis mindhárman jóval fölülmúlták az átlagértékeket. A súlyos fokban nagyothallók között a cochleáris implantáción átesett diákok közül egy fő teljesítménye meghaladta a csoport átlagát, kettő teljesítménye átlag alatti. J. P. (18;0 fiú) 0%-ot, D. M. (21;5 fiú) 20%-ot, P. D. (22;4 fiú) 45%-ot ért el. Úgy tűnik tehát, hogy a hallássérülés mértéke egyenes arányban áll a szövegértési eredményekkel, az alacsonyabb fokú halláscsökkenés jobb, a súlyosabb fokú szignifikánsan gyengébb teljesítményekben realizálódik.

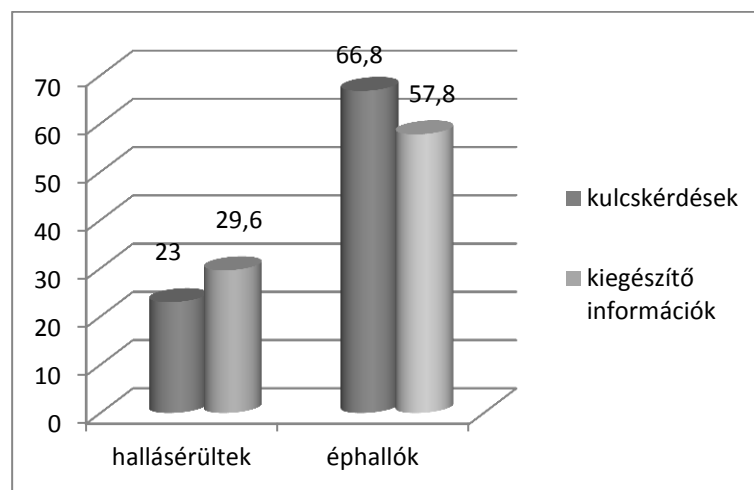
A kontrollcsoportban az elért legjobb teljesítmény 90%, (K. B. [17;7 fiú]), a legalacsonyabb (15%) a 16;1 esztendős R. K. (fiú) teljesítménye. A „magasabb” életkor és a jobb teljesítmények között itt sem mutatkozott összefüggés.



3. ábra: Az egyéni szövegértési eredmények a vizsgált csoportokban (%)

Elemeztük a szövegben található információk részletes megértési szintjét. A történet legfontosabb elemei azok, amelyek mutatják az időbeliséget, ezek a kulcsemények. Feltételezhető, hogy a kulcsemények és a mellékszálak megértési szintje nem azonos (vö. Laczkó, 2011), ugyanis már a megértés folyamatában kirajzolódik a szöveg globális jelentésszerkezete (egyszerű narratív történetben a főszereplő cselekvései), amelynek fontos összetevője a fő ágens és a kiinduló állapot azonosítása, amit olyan eseményeket jelölő kijelentések követnek, amelyek a bonyodalomhoz és a megoldáshoz vezetnek (Kintsch–Van Dijk, 1980: 319). Így egy történet felidézésekor a legfontosabb tematikus elemek szinte biztosan megőrződnek, míg a szöveg hierarchikus szerkezetében a mellékszál elemei könnyebben elveszhetnek (Kintsch–Van Dijk, 1980: 223). Ezért a fő eseménysor megértése várhatóan jobb, mint a kiegészítő információké.

Ez a feltételezés a korábbi szakirodalmi adatoknak megfelelően az ép hallású tanulók csoportjában maradéktalanul megvalósult, ám a hallássérült csoportban éppen ellenkezőleg, a kiegészítő információk feldolgozása volt sikeresebb (4. ábra). Ez azt valószínűsíti, hogy szövegértésük alacsonyabb szintű, a fiatalabb életkorú gyermekekre jellemző stratégiákra emlékeztet. A gyenge eredmények kapcsán úgy tűnik, hogy a szöveg leglényegesebb eleme, a csata kimenetele sem érhető számukra. A legeredménytelenebb feladat náluk a szövegben rejlő implicit információknak a kikövetkeztetése, valamint a végkövetkeztetés, a tanulság levonása, ami a kontrollcsoportban ugyan szintén nehézséget mutat, ám a hallássérültek között mindez gyakorlatilag megoldhatatlan.



4. ábra: A kulcsfontosságú események és a kiegészítő információk megértése (%)

Megnéztük a legsikeresebben és a legsikertelenebbül megválaszolt kérdéseket is. A nagyothallók legsikeresebben az első kérdést választották meg. Ez a lengyel csapat vezérének nevére kérdez rá, s bár részletinformáció, ám a szövegben pontosan benne foglalt, könnyen visszakereshető. A legsikertelenebbek a 3., 4., 8., és 9. kérdésre adott válaszok. A 4. kérdés kulcsinformáció, a 3., 8., és 9. részlet. A 3. kérdésben egy ismeretlen szó (*pomerán*) jelentését kell megtalálni a szövegben található utalások alapján, a 4. kérdés megválaszolásához a szövegbeli konkrét információkat kell használni. A 8. kérdés a szemantikus kapcsolatok megértésére (a csata módozatait kell megérteni) irányul, a 9. a szövegben rejlő implicit logikai viszony megértése. A hallássérült középiskolások tehát a szövegbeli eseménysor szempontjából kevésbé lényeges névre emlékeztek/tudták visszakeresni a legjobban, míg a sikertelenül megértett információk között a szöveg egyik leglényegesebb elemét, a csatát elindító fontos mozzanatot nem tudták feldolgozni.

A kontrollcsoportban a legsikeresebben és a legsikertelenebbül megértett kérdések típusa teljesen más. A legsikeresebben megértett információ (92%-os) a 6. és a 7. kérdésre adott válasz. A 6. kérdés a fő gondolat megértését öleli fel a szövegben, a 7. szemantikus kapcsolatok megértését (*a csata végkimenetele*) teszteli. A legsikertelenebbül (35%) ők is a 9. kérdést tudták megválaszolni. Az ép hallásúak a legjobban tehát a szöveg lineáris szerkezetében előrehaladó eseménysorra vonatkozó kérdéseket választották meg, a legkevésbé pedig a logikai összefüggést nem tudták kikövetkeztetni.

Mindezek azt erősítik meg, hogy a vizsgált hallássérült középiskolások és az ép hallású tanulók más-más stratégiát működtetnek az olvasott szöveg feldolgozásában. A hallássérült tanulók alacsonyabb szintű feldolgozási folyamata a részletekre irányul, a szöveg globális jelentésének felfogása hiányt szenved, s így teljesítményük az értelmezés szintjén jelentősen alulmarad ép hallású kortársaikhoz képest.

A feladatok értékelésekor elemeztük a hiányzó válaszok arányát is. A hallássérült tanulók mindegyike válaszolt az 1. kérdésre, ám a 8. kérdésre 7 diák nem írt választ. A válaszban a küzdelem módozatait kellett a szemantikus kapcsolatok alapján megérteni, ám ez a diákoknak meglehetősen nehéznek bizonyult. A 2. kérdésre 3 diák nem válaszolt, a 3. kérdésre 1, a 4. kérdésre 2, az 5., a 6., és a 7. kérdésre 5 esetben nem válaszoltak, a 9., és 10. kérdést pedig 2 tanuló hagyta válasz nélkül. A hallássérült tanulók átlagosan 3,2 esetben nem adtak választ, ami a bizonytalanságuk nagy fokát, és szövegértésük eredménytelenségét támasztja alá.

A hiányzó kérdések aránya az ép hallású csoportban sokkal kevesebb, a kontrollcsoport tagjai mindössze két esetben nem írtak választ. Az egyik hiányzó válasz a 3. kérdéshez kapcsolódik, amikor a válaszban ismeretlen szó (*pomerán*) jelentését kell kikövetkeztetni, ami kiegészítő információ. A másik hiányzó válasz náluk is a 9. kérdés.

### **Összefoglalás, következtetések**

Dolgozatunk célja a nagyothalló, középiskolában tanuló diákok szövegértésének elemzése volt. A vizsgálatban a nagyothalló diákcsoport és a vele korban és nemben azonos diákokból álló kontrollcsoport vett részt.

A nagyothalló középiskolás korosztály szövegértésére alig találhatóak adatok, így a hipotézisek megfogalmazásához a hasonló korú és problémát mutató tanulók egyéb vizsgálatainak eredményeit (pl. szókincs, mentális lexikon) vettük alapul (vö. Csányi, 2007; Bombolya, 2007, 2008). Kiinduló hipotézisünk szerint a nagyothalló középiskolásoknak az ép hallásúakhoz képesti gyengébb szövegértési teljesítménye mutatkozik a szöveg globális megértésében és a részletek feldolgozásában egyaránt. Feltételeztük azt is, hogy az információknak a szövegben betöltött szerepe szintén hatással van a feldolgozásukra. A nagyothalló tanulók alacsonyabb szintű szókinccse, grammatikai készsége miatt a logikai viszonyok közötti összefüggések, az implicit információk, vagy a végső következtetés megfogalmazása még nehezebb feladat lehet számukra.

Az eredmények valamennyi hipotézisünket alátámasztották. A hallássérült középiskolásoknak már a szöveg átfogó megértése sem volt problémamentes, amit náluk a rendkívül magas arányban jelentkező rossz címek is alátámasztottak. A szöveg valamennyi kérdésére adott válasz alapján számított megértési teljesítmény e tanulók körében rendkívül alacsony volt. A 25%-os átlagérték azt jelenti, hogy a diákok a szöveg információinak egynegyedét voltak képesek feldolgozni. Így valódi szövegértésről a vizsgált hallássérült csoportban nem beszélhetünk, legfeljebb egy-egy információ megértéséről. Ezt támasztja alá az is, hogy számukra a részletek feldolgozása bizonyult könnyebbnek, ellentétben az életkori fejlődésük alapján elvárhatóval. Vagyis azzal, ami a kontrollcsoportban jól követhető volt, a fő információk jobb szintű megértésével. Ha mindehhez azt is hozzászámítjuk, hogy a nagyothalló tanulók

használhatták a szöveget a megoldáshoz, s így könnyebben visszakereshették a szövegben pontosan benne foglalt információkat, akkor a kapott eredmény nemcsak rendkívül lesújtó, de jól megerősíti azt, hogy náluk a szöveg szó szerinti értése is súlyos defektust szenved. A szöveg lényegi magvát magába foglaló kérdések nagy része következtetést, gondolkodást igényel, és nem feltétlenül található meg a szövegben szó szerint, ezért a szöveg mélyebb rétegeinek feldolgozása, az értelmezés számukra még súlyosabb problémát jelentett. S bár a kontrollcsoportban valamennyi elemzett szempont figyelembevételével jobbak az eredmények, érdemes megjegyezni, hogy a csoport teljesítménye sem maradéktalanul jó.

A vizsgálat eredményei elsősorban a vizsgált nagyothalló középiskolásokra vonatkoztathatók. Az elemzett minta kis létszámú, így messzemenő következtetéseket nem tesz lehetővé, de az eredmények jelzésértékűek, hiszen a tanulók részei a nagyothalló középiskolás korcsoportnak. A kapott eredményeket mindenképpen fontos ellenőrizni nagyobb számú hallássérült középiskolás korcsoportban. Azonban az elvégzett vizsgálat alapján megfontolandó és hangsúlyozandó, hogy a középiskolások szövegértési képességeinek fejlesztésére napjainkban is szükség van. Fokozottan igaz ez a hallássérült középiskolásokra. Úgy tűnik, hogy náluk nemcsak az implicit információk kikövetkeztetését segítő gyakorlatokra van szükség, de a szemantikai és a szintaktikai viszonyok felismerését célzóakra is, amelyek a szöveg egészének felfogását biztosítják. A hallássérült középiskolások pontos terápiájához, a célzott szurdopedagógiai támogatásukhoz azonban nagyszámú diákokkal végzett diagnosztikus felmérés eredményei képezhetik az alapot.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna** (2006) *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Alderson J. C., Clapham C. M. & D. Wall** (1995) *Language Text Construction and Evaluation*. Oxford: University Press.
- Bal, Mieke** (1998) A leírás, mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.) *Történet és fikció. Narratívák 2*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Bombolya Mónika** (2008) A tanköteles hallássérült gyermekek aktív szókincsének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*. 36/1. 28–37.
- Bombolya Mónika** (2007) Hallássérült gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai. In: Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési, beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol. 72–83.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K.** (2004) Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary, knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology* 96/4. pp. 671–681.
- Crystal, D.** (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cs. Czachesz Erzsébet** (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csányi Yvonne, Deák Tiborné & Gyöngyösi Lászlóné** (1994) *A hallássérült tanulók integrált oktatásáról*. Tájékoztató és útmutató. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Szurdopedagógiai Tanszék.



- Csányi Yvonne** (2004) Súlyos fokban hallássérült gyermekek hallásának és nyelvének fejlődése, fejlesztése. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.) *Gyógyító pedagógia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó. 172–174.
- Csányi Yvonne** (2007) Nagyothalló tanulók szövegértése. *Gyógypedagógiai Szemle*. 35/ 2. 81–86.
- Csépe Valéria** (2006) *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Farkas Miklós & Perlusz Andrea** (2000) A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 511–512.
- Fent Zoltán** (2007) A hallószerv, a hallás folyamata, zavarok. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési, beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol. 44–57.
- Gósy Mária** (1992) A Multitude of Reasons for Reading Difficulty. In: Satow, F. & Gatherer, B. (eds.) *Literacy Without Frontiers*. Edinburgh. 191–200.
- Gósy Mária** (1996) Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*. 168–178.
- Green, R.** (1981) Remembering ideas from text: The effect of modality of presentation. *British Journal of Educational Psychology* 51. pp. 83–89.
- Hórvölgyi Noémi & Laczkó Mária** (2015) Az ének-zene tagozatos oktatás szerepe alsó tagozatos tanulók anyanyelvi fejlődésében és szövegértésében In: Takács István (szerk.) *Változások a gyógypedagógia világában*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 39–54.
- Imre Angéla** (2007) A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kiadó. 184–202.
- Józsa Gabriella & Józsa Krisztián** (2014) A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia* 114/2. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/1\\_Jozsa\\_MP1142.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf) [megtekintés: 2015. április]
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A.** (1980) Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In: Pléh Csaba (szerk.) *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Budapest: Tankönyvkiadó. 311–332.
- Laczkó Mária** (2011) *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Pécs: Genianet Kiadó.
- Laczkó Mária** (1990) A beszédmegértési folyamat zavarai és következményei. In: Mohr János (szerk.) *Tanulmányok a beszédjavítás köréből III*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 34–45.
- Laczkó Mária** (2008a) Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*. 1.1. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html> [megtekintés: 2015. április]
- Laczkó Mária** (2008b) A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2008/1–2. 101–120.
- Laczkó Mária** (1992) Iskolások GMP eredményeinek és olvasási megértési teljesítményének kapcsolatáról. In: Mohr János (szerk.) *Fonetikai, foniatríai és logopédiai tanulmányok*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 65–75.
- Laczkó Mária** (2009) Hallássérültek beszédészlelése és beszédmegértése. *Fejlesztő pedagógia* 20/4. 26–32.
- Laczkó Mária** (2005) Különböző szövegek megértése a cím alapján. *Iskolakultúra* 15. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2005\\_04\\_037-051.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_04_037-051.pdf). [megtekintés: 2015. április]
- Laczkó Mária** (2006) Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9. 39–57.
- Mann, A. Virginia** (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. & Wong B.Y.X. (eds.) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York: Academic press. pp. 133–159.
- Medve Anna & Szabó Veronika** (2009) A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*. 2010/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235>

- Nippold, M. A., Moran, C. & Schwarz, I. E.** (2001) Idiom understanding in preadolescents: Synergy in action. *American Journal of Speech-Language Pathology* 10/2. pp. 169–180.
- Pataki László** (2000): Hallássérülés, hallási fogyatékoság. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 185.
- Perfetti, Ch. A.** (1986) Cognitive and Linguistic Components of Reading Ability. In: Foorman, B. R. & Siegel, A. W. (eds.) *Acquisition of Reading Skills*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 11–41.
- Ribári Ottó** (szerk.) (1997) *Fül-orr-gégegyógyászat, fej-nyak sebészet*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Schnotz, Wolfgang & Molnár Edit Katalin** (2012) Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Spaller Árpád & Spaller Katalin** (2006) *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. Budapest: Timp Kiadó.
- Steklács János** (2014) A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv Pedagógia*. 7/3. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> [megtekintés: 2015. április]
- Vellutino, Frank** (1980) Perceptual deficiency and or perceptual inefficiency. In: Kavanaghi, J. F. & Venezky R. L. (eds.) *Orthography, Reading and Dyslexia*. Baltimore. 251–270.
- Vellutino, Frank** (1987) Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia. *Tudomány* 1987/V. 14–22.
- Vidakovich Tibor & Cs. Czachesz Erzsébet** (2006) Középkorú tanulóknak szókinccse, kincsmeleg és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás* 2006. 16–29.

## Mellékletek

Midőn kopasz László fiait szent István tanácsára elhagyta az országot, s Lengyelhonba futottak, azon időben Miksa hercegnek, a lengyel fejedelemnek harca volt a pomeránokkal.

A katolikus Lengyelország a keresztet védte a pomeránok bálványai ellen. Már szemközt állt a két sereg, midőn előlépett az óriás pomeránvezér s isten ítéletére bízva a csatát, felhívta a lengyel fejedelmet: hogy víjon meg vele, kíméljék meg kölcsönösen a nép véréit, s amelyik közülük elesik, annak népe hódoljon meg a másiknak.

A pomerán óriás láttára megdöbbenve lépett vissza Miksa herceg, ő vén volt már a csatára, s fiait még fiatalok; ekkor egy ismeretlen vitéz lépett elő a nép közül, egy jövevény, idegen alakú ruhában és fegyverzettel, s fölajánlta kardját a herceg helyett megvívni.

Midőn a lengyel király kérdé tőle: hogy kicsoda, azt felelé, „magyar”, s midőn a pomerán kérdé a lengyel királytól: hogy ki az, kit maga helyett a küzdőterre állít, ez azt felelé: „fiam!”

Miksa herceg oldalán egy szép lángszemű leány állt, a herceg egyetlen leánya, ezt szánta ő legszebb jutalmul az ismeretlen vitéznek, kit nem ajánlott semmi más cím, mint a hősi bátorság.

A szemközt felállított két sereg láttára kiállott a két fejedelem csatázni; tomboló harcméneken ülve kelevézzel rontottak elébb egymásnak, s Béla a roppant óriást az első összecsapásnál kivetette a nyeregből.

Ekkor gyalog kivont karddal csaptak össze. Hosszú volt keze és kardja a pomeránnak, de élt már a magyar példabeszéd: „ha rövid a kardod, toldd meg

egy lépéssel”. Hosszú kemény tusa után halva hevert a fővényen a pomerán fejedelem, míg a magyar vitéznek egy hajszála sem görbült meg.

### **A szövegértéshez használt feladatok**

- I. Adj címet a szövegnek!
- II. Válaszolj a kérdésekre!
  1. Hogy hívták a lengyel csapat vezérét?
  2. Miért harcoltak a lengyelek?
  3. Kik a pomeránok?
  4. Mit ajánlott a pomeránok vezére a csata kezdetén?
  5. Miért hátrált meg a lengyelek vezére?
  6. Miért kezdődött el mégis a küzdelem?
  7. Mi lett a csata eredménye?
  8. Hogyan folyt a küzdelem?
  9. Miért tudta megnyerni a csatát a győztes?
  10. Milyen jutalom várt a legnagyobb hősrre?