

Szántó Anna

A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében

A kutatás célja azt felmérni, hogy hol tart ma a jelenlegi első osztályosok hallás utáni szövegértése, valamint hogy a családi környezet különbségei milyen hatással vannak a gyermekek szövegértési teljesítményeire. Ma már szinte közhelynek számít az a tézis, hogy a nyelvi hátránnyal rendelkező gyermekek az iskolában sorozatos kudarcokat élhetnek át. A kutatás – pszicholingvisztikai jellege alapján – megmutatja, hogy a kisiskolások jelenleg hol tartanak, milyen nehézségekkel kell szembenézniük (elmaradás, zavar) a hallás utáni szövegértésre vonatkozóan, valamint – szociolingvisztikai jellege alapján – megvilágítja a nyelvhasználat és a nyelvi környezet közötti összefüggést. Kérdés továbbá az, hogy az iskolába lépés idején kimutathatók-e olyan különbségek az eltérő szociális helyzetű gyermekek között a beszédmegértésben, amelyekből bizonyos fókig már következtetni lehet az iskolai érvényesülésre.

Bevezetés

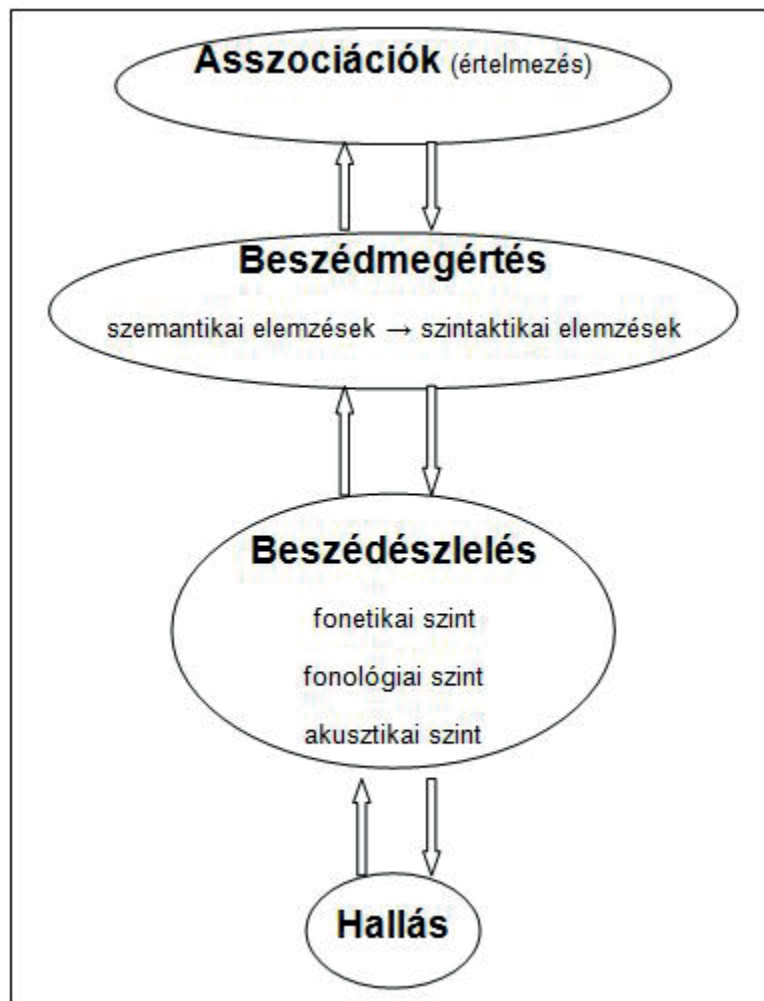
A kutatás pszicholingvisztikai háttere

Ha napjainkban a pedagógusok körében arról kérdezősködünk, vajon mi az oka annak, hogy a monitorvizsgálatokban vagy éppenséggel a PISA-felmérésekben a szövegértést vizsgálva évről évre mi vagyunk a sereghajtók, a válaszok sokrétűek lehetnek. Ahogy arra a kérdésre is, hogy miért okoz problémát, még akár a középiskolában is, a folyékony olvasás, miért nem tudják a diákok összefoglalni egy tanóra tartalmából a lényegét. Ezt felismerve egyre több tanulmány foglalkozik az írott/olvasott szöveg megértésével, annak feldolgozási módjaival, lehetőségeivel stb. (Tóth 1997; Czachesz 1998; Tarkó 1999; Adamikné 2006). Az elméletek és a modellek természetesen hangsúlyozzák az olvasásértést, annak központi szerepét, illetőleg végcélját az olvasási folyamatban. Sokkal kisebb hangsúly tevődik azonban az olvasásértés és a beszédértés kapcsolatára, amely pedig alapvetően meghatározza az írott szöveg megértését (Gósy 1996a; Váradai 2012).

Miért olyan fontos az elhangzó beszéd megértésének a hangsúlyozása? A kisgyermek az anyanyelv-elsajátítás eredményeképpen, már jóval az írott nyelv tanulása előtt rendelkezik azokkal a stratégiákkal, amelyek lehetővé teszik számára a beszéd kognitív szintű feldolgozását, azaz az elhangzó beszéd megértését. Az írott nyelv megértése ugyanazon értési, feldolgozási folyamat révén történik, mint a verbális nyelv esetében. Az egyedüli különbség a két folyamat között az információ formája, az ingerfeldolgozás kezdete. A hangzó nyelv esetében az inger akusztikai természetű, tehát a halláson keresztül kerül a feldolgozó rendszerbe, míg az olvasás esetében az inger vizuális természetű, ennek megfelelően a látás révén kerül a feldolgozó rendszerbe. Ezt követően a folyamat azonos feltételek mellett és azonos stratégiák alkalmazásával működik. A gyermek hatéves kora körül alkalmassá válik arra, hogy az írott szöveg feldolgozásához szükséges kettős transzformációt a megértés során végrehajtsa. Ennek alapvető feltétele az, hogy a hangzó beszéd megértéséhez nélkülözhetetlen stratégiai életkori szintűek legyenek, vagyis a beszédészlelés, a lexikális hozzáférés, a szemantikai, szintaktikai feldolgozás folyamatai mind épek legyenek (Gósy 1996a: 168–169). Nap mint nap találkozunk olyan helyzetekkel, szituációkkal, amelyekben erre a kompetenciára támaszkodunk,

elég csak egy egyszerű kommunikációs aktusra gondolnunk, egy tanórára, egy előadásra, ahol a hallás utáni értés kiemelt szerephez jut.

A beszédmegértés folyamatának leírására számtalan elmélettel találkozhatunk a pszichológiában, valamint a pszicholingvisztikában. Legyen szó bármelyik modellről (motorosmodell, aktív-passzív modell, globálismegértés-modell, kohortmodell, interaktív modell, Ellis és Young szófeldolgozási modellje) minden esetben arra a következtetésre jutunk, hogy a beszédmegértés összetett, kognitív folyamat (Raátz 2006). A sokféle modell között az iskolai oktatásban leginkább a beszédmegértés hierarchikus építkezésű, interaktív modellje használható eredménnyel, amely a teljes feldolgozási folyamatot reprezentálja, és a beszédészlelési, beszédmegértési folyamatnak valamennyi kérdésére megoldást kínál (1. ábra; Gósy 2005).



1. ábra

A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2005: 148)

A beszédfeldolgozás az elsődleges hallási elemzéssel indul, amelyet egy felismerési terv követ a beszédészlelés és a beszédmegértés szintjein. A beszédmegértés egyszerre három síkon folyik: az észlelés szintjén, majd a szintaktikai és a szemantikai elemzés szintjén. A beszédmegértés szemantikai szintje visszahat a beszédészlelésre és a szintaktikai műveletekre, illetve ez utóbbi a beszédészlelés szintjeire is hatással van. Az ép hallás biztosítja a hierarchikusan ráépülő szintek működését. Ennek tükrében a beszédmegértés nem más, mint az adott nyelv szerkezeteinek, illetőleg szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegegységek jelentésének, tartalmának a megértése. Az asszociációk szintjén a hallott és a megértett közlés(ek) összekapcsolása történik meg az emlékezetben már korábban tárolt ismeretekkel és/vagy tapasztalatokkal (Gósy 2005). Felmerülhet a kérdés, hogy milyen fontosabb tényezőket kell figyelembe venni a szövegértés

kapcsán. Ezek a következők lehetnek: 1. az életkornak megfelelő mentális lexikon, 2. az életkori lexikális hozzáférési folyamatok, 3. a megfelelően elsajátított tudás a nyelv morfológiai és szintaktikai struktúrájáról, 4. a szemantikai viszonylatok felismerése, 5. a szemantikai és a szintaktikai viszonyok automatikus használata a beszédértésben, 6. a jó rövid és hosszú idejű munkamemória, 7. az életkori beszédfeldolgozási stratégiák, 8. a kívánt tudás/ismeret, 9. a tárolt ismeretek előhívásának a képessége, 10. a megfelelő figyelem (Gósy 2001: 63).

A kutatás szociolingvisztikai háttere

A hallás utáni szövegértést már számos tanulmány vizsgálta többféle vonatkozásban, ezek a következők: az észlelés-megértés összefüggése (Erősné–Csabay–Győry 2003), a tipikus-atipikus fejlődésű gyermekek szövegértési vizsgálata (Gósy 1996b; Grácz 2007), a hallott-olvasott szövegértés összefüggései (Gósy 1996a; Imre 2007), a magyar–angol beszédmegértési teljesítmény összefüggései (Simon 2001a). Szociolingvisztikai szempontból eddig a nemek közötti különbségek (Gósy–Horváth 2006; Markó 2007), illetve a különböző korosztályok hallás utáni szövegértésének a vizsgálati eredményeivel találkozhattunk (Simon 2001b). Macher egy tanulmányában már foglalkozott a hátrányos helyzet és a beszédmegértési teljesítmény közötti kapcsolattal, a kutatás azonban nem vetette össze a tipikus fejlődésű, nem hátrányos helyzetű és a hátrányos helyzetű gyermekek teljesítményét (Macher 2002). Már korábban is kérdésként merült fel, hogy az iskolába lépés idején kimutathatók-e olyan különbségek az eltérő szociális helyzetű gyermekek között, amelyekből bizonyos fokig már következtetni lehet arra, hogyan érvényesül valaki az iskolában (Pap–Pléh 1999: 146).

Ha az anyanyelv-elsajátítás folyamatát vesszük alapul, tudvalevő, hogy meghatározó tényező a társas környezet, az elérhető nyelvi minta. A gyermekek elsődleges nyelvi környezetét a család teremti meg, a gyermekkel legközelebbi kapcsolatban álló szülő, az anya szerepe ezért kiemelten fontos. Az általa nyújtott nyelvi minta hatással lesz a gyermek nyelvi fejlődésére (Neuberger 2008). Ebből adódik, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi hátrány, illetve előny forrásaivá válhatnak: elősegíthetik vagy gátolhatják boldogulásunkat a társadalom intézményeiben (Réger 2002: 12). Az, hogy egy közösségben mit és hogyan tanul meg egy gyermek, ez a mindenkori közösségtől, annak társadalmi szerveződésétől, értékrendjétől, nézeteitől, nyelvhasználati szokásaitól és egyéb tényezőktől függ (Kiss 1995: 86). Ha ezt a szűkebb környezetre, a családra vetítjük ki, ugyanez a helyzet áll fenn. A hátrányos nyelvi helyzet egyik forrása lehet a nem megfelelő nyelvi minta. Hátrányos nyelvi helyzeten a következőt értjük: „az adott beszédhelyzetben nem állnak az egyén rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök (elemek, szabályok, készségek) azon a fokon, amely a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálja” (Kiss 1995: 124).

A korai hátrányos helyzet kialakulásának magyarázatára, különösen a pszichológiában, két elképzelés van. Az egyik szerint a hátrány alapja a verbális, a másik szerint a tapasztalati deficit. Bernstein határozottan a verbális hátrány elmélete mellett foglal állást, és ennek létrejöttét a családon belüli szerepviszonyok jellegével magyarázza. A kulturális hátrány átadásának közvetítő mechanizmusa tehát a kommunikációs rendszer elsajátítása (Pap–Pléh 1972).

Bernstein az iskolai esélyegyenlőtlenséget elsődlegesen a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek eltérő nyelvhasználatából eredezteti, a nyelvi-nyelvhasználati különbségeket pedig az eltérő szocializációs módokra vezeti vissza. Ez az elmélet volt az első, amely a nyelvben, a nyelvhasználatban vélte felfedezni azt a közvetítő tényezőt, amely a szocializáció folyamatában egyes társadalmi csoportok gyermekeinek folyamatos iskolai hátrányát „újratermeli” (Réger 2002: 90). Nyilvánvaló, hogy a nyelvi hátránynak társadalmi oka van, és nem egyszer s mindenkorra szóló adottságról, nem torzulásról, hanem fejlődésbeli késésről, adott állapotról van szó. Azok a gyerekek ugyanis, akik nyelvi hátránnyal kezdik iskolai tanulmányaikat, kedvező feltételek esetén a hiányaikat pótolhatják, a hátrányukat behozhatják, és így sokszor nem maradnak el semmivel sem azoktól a társaiktól, akiknek nyelvi fejlődését a családi környezet a

maga kidolgozott kódú nyelvhasználatával segítette (Kiss 1995: 126). Pap Mária és Pléh Csaba különböző szociális helyzetű budapesti első osztályosok nyelvhasználatát vizsgálva szignifikáns eltéréseket talált a nyelvi eszközök használatában. A jól szituált belvárosi iskolák és a külvárosi munkásgyermekek közötti nyelvi különbségek nem az intelligenciabeli, hanem a társadalmi különbségekkel voltak összefüggésben. Ezen kutatási eredmények még a 70-es, 80-as évekből származnak (Pap–Pléh 1972; 1999). Neuberger Tilda (2008) tanulmánya a különböző életkorú és eltérő nyelvi környezetből érkező óvodások szókincsének több szempontú elemzését mutatja be. Az eltérő nyelvi környezetből származó gyermekek teljesítménye között mennyiségi és minőségi különbségeket talált: az értelmiségi családból származó gyermekek szókincsé például változatosabb. Az eredményekből arra következtetett, hogy az iskolázatlan szülők gyermekeinek elmaradása jelentős, és ez egyre növekszik az óvodáskor során. Az iskolázatlan és az értelmiségi családokból származó gyermekek teljesítménye közti különbségek valószínűleg arra utalnak, hogy az anyák eltérő nyelvhasználat, az elérhető nyelvi minta tükröződik a gyermekek szókincsében is. Ez pedig a gyermekeket nyelvi előnyhöz vagy hátrányhoz juttathatja, amely főként később, az iskolába lépéskor derül ki.

Miért is fontos ezzel a kérdéskörrel foglalkozni? Az, hogy milyen beszédmódra ösztönöz a környezet, mire készíti fel a gyermeket, milyen beszédhelyzetekben, szövegtípusokban szerez jártasságot a leendő iskolás, milyen forrásokból merítheti nyelvi és nem nyelvi ismereteit – mindez nyilvánvalóan hatással lehet arra, hogyan fog boldogulni az intézményes szocializáció színterein, az iskolában. Az iskolai ismeretátadásnak ugyanis – éppen úgy, mint az otthoninak – a nyelv az elsődleges eszköze. Az iskolai kommunikációs feladatok – sőt voltaképpen bármiféle iskolai feladat – teljesítése egyben meghatározott nyelvhasználati módok alkalmazási képességét feltételezi (Réger 2002: 89). Feltételezi például azt, hogy a gyermek felé irányított szóbeli közlés célba ér (megérti, reagál rá), de akkor vajon miért olyan gyakori, hogy egy-egy ilyen információt például egy tanítási óra során többször meg kell ismételni, mire mindenki megérti az utasítást, a feladatot. Sok múlik azon, hogy otthon ki, mennyit beszélget a szüleivel, meghallgatják-e a problémáit stb. Egy nemzetközi felmérésben arról kérdezték a tanítókat, hogy tapasztalataik szerint mely tényezők okoznak leggyakrabban problémákat az olvasástanításban, és a tanulók eltérő családi háttérét jelölték meg a legtöbben, 62,1%-ban (Cs. Czachesz 1998).

A gyermek iskolai esélyei attól is függenek, mennyire alkalmasak a rendelkezésre álló nyelvhasználati módok, eszközök az új helyzetben felmerülő új kommunikációs feladatok ellátására. Az otthoni nyelvhasználat azonosságainak és különbségeinek – és a különbségek lehetséges következményeinek – a kérdése tehát logikusan kapcsolódik a nyelvi szocializációs kutatásokhoz (Réger 2002: 89–90). Az iskola minden tanuló számára új nyelvi közeg. Minden tanulóra igaz, hogy nyelvi és kommunikatív kompetenciájuk fejlődése elválaszthatatlan kognitív fejlődésüktől. A gyermekek különböző csoportjai eltérő kompetenciákkal, készségekkel, más-más tárgyi és nyelvi ismeret, viselkedési és interakciós minták, fogalmi készlet birtokában kerülnek az iskolába. Az iskolai (nyelvi) nehézségek jó részének okait a nyelvi szocializációs különbségekben kell keresnünk (Bartha 2002). A tényezők kiválasztásában a leírtakon túl (elsődleges szocializációs háttér, az édesanya szerepe stb.) az volt döntő, hogy az újabb szociológiai kutatások szerint ma Magyarországon leginkább az iskolázottság és a lakóhelyi környezet határozza meg a családok életformáját és életesélyeit (Réger 2002).

A jelen kutatás elsődleges célja bemutatni azt, hogy ép értelmi képességek mellett milyen beszédmegértési eredményekkel számolhatunk tipikus fejlődésű első osztályosok esetében. A kutatás hipotézise szerint, a korábbi tanulmányokhoz hasonlóan, a szociális háttér függvényében különbség tapasztalható a gyermekek beszédértési eredményeiben. Feltételezéseim szerint a különbség mértéke azonban nem jelentős a közép-, illetve a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek az eredményeit tekintve, annál nagyobb az eltérés a nyolc vagy kevesebb osztályt végzett, illetve a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek az eredményeiben. Továbbá a szociális mezőtől függetlenül feltételezhető, hogy – hasonlóan a korábbi, a

témában végzett kutatásokhoz – ebben a korosztályban a tipikus fejlődésű gyermekek beszédmegértési teljesítménye nem felel meg az életkori átlagnak, hanem elmaradást, zavart mutat.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatás módszere a beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálatára kifejlesztett és standardizált GMP-diagnosztika volt. A diagnosztikát Gósy Mária fejlesztette ki 1984 és 1988 között. Ezzel a ma már rendelkezésre álló, standardizált eljárással a magyar gyermekek anyanyelv-elsajátítási folyamata a beszédmegértési folyamat működését tekintve vizsgálható 3–13 éves kor között. A kapott adatok alapján a jó beszédmegértési működéssorozat megfelelően jellemezhető, ezáltal az ép fejlődési szint megbízhatóan elkülöníthető az elmaradott szinttől, a zavart folyamattól. Relatív rövideje ellenére a GMP-diagnosztika a teljes beszédpercepció folyamatot vizsgálja mindazon részfolyamatokkal együtt, amelyek az anyanyelv hangzó és írott formájának elsajátításához szükségesek (Gósy 1995b: 6).

Jelen kutatásban a GMP szövegértést ellenőrző GMP12 altesztjét alkalmaztam. A teszt a szövegértés feldolgozását, a szemantikai, szintaktikai struktúrák értelmezését, az ok-okozati viszony felismerését, illetve az asszociációs szint működését kívánja megfigyelni. Rövid állatmesével vizsgálja a gyermek teljes beszédértésének a helyes működését (Gósy 1995a). A szöveg szóincse és szintaktikája megfelel a hatéves gyermek anyanyelv-elsajátítási szintjének. Az elhangzás tempója 10 hang/s, vagyis az átlagos köznyelvi beszédtempónál kicsit lassúbb. A szövegértési feladat egy mese (rövid, férfihanggal rögzített szöveg) meghallgatásából, majd tíz megértést ellenőrző kérdésből áll (l. függelék). (A tesztfelvételhez a szülő minden esetben hozzájárult.) A teszteket a gyermekekkel egyénileg vettem fel, csendes szobában, délelőtt. A tesztfelvétel időtartama átlagosan 12 perc volt. A korosztálytól elvárt teljesítmény 90–100%-ra tehető. A vizsgálatban hét-nyolc éves (7,4–8,6 év között) első osztályos diákok vettek részt, két budapesti általános iskolából válogatva, összesen negyvenöt tanuló. Valamennyi gyermek tipikus fejlődésű és ép halló volt, egynyelvűek, egynyelvű fővárosi családokból. A gyerekek hagyományos oktatási rendszerű iskolába járnak. A szociális kategória az édesanya iskolai végzettségét tekintve alakult. A gyermekek az anyák iskolázottságát figyelembe véve három csoportra oszthatók, további két csoportot különítettem el a nemi eloszlás szerint (1. táblázat).

1. táblázat
A gyermekek nemük és édesanyjuk végzettsége szerinti megoszlása

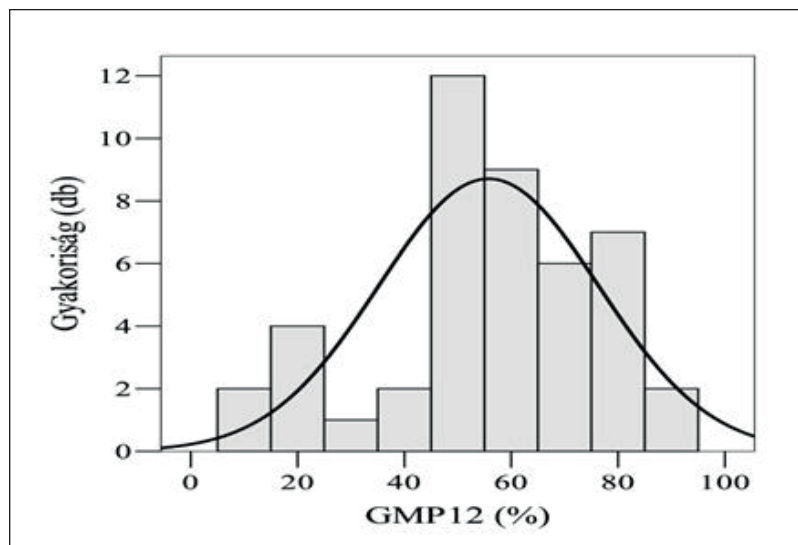
Az édesanya iskolai végzettsége	Gender		Összesen
	Fiú	Lány	
8 osztály vagy az alatti	8	7	15
	53,33%	46,66%	100%
Középfokú	7	8	15
	46,66%	53,33%	100%
Felsőfokú	10	5	15
	66,66%	33,33%	100%
Összesen	25	20	45
	55,55%	44,44%	100%

Az adatokon statisztikai elemzést végeztem az SPSS szoftver segítségével. A teszteket 95%-os konfidenciaintervallumon végeztem.

Eredmények

A szövegértési vizsgálat (GMP12) eredménye

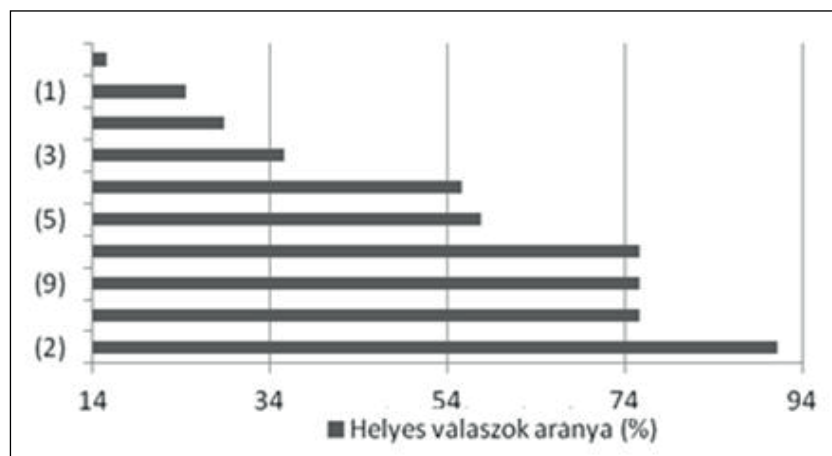
A jelen kutatásban részt vett gyermekek közül a szövegértési feladatot senki sem teljesítette hibátlanul, habár ebben a korosztályban ez elvárható lenne. Ez azért is aggasztó, mert ha a szövegértés nem a megfelelő szinten működik, akkor sérül a gyermek beszédprodukciója, olvasási és tanulási problémák léphetnek fel (Imre 2006). A legjobb eredményt (90%-ot) elérő gyermekek száma is igen csekély, mindössze két tanuló. Az 2. ábrán a GMP12 értékeinek hisztogramja látható, amelyet egy elméleti normáloszlással közelítünk. A GMP12 értékeinek átlaga 55%, míg az átlagos eltérés 20%, vagyis a tanulók közel 65%-a 35–75% között teljesít ebben a feladatban az elvárható 100%-hoz képest. Az egyéni különbségek mértéke ugyanazon életkort tekintve tág határok között mozog (10–90%).



2. ábra
Beszédmegértési teljesítmények

A következőkben azt elemeztem, hogy mely kérdések megválaszolása okozta a legtöbb, illetve a legkevesebb problémát, mi állhat ennek a hátterében, majd végül azt, hogy milyen problémákkal kell szembenéznük azoknak a diákoknak, akiknek a szövegértési teljesítménye elmarad az életkori átlagtól.

A diákok azokban a kérdésekben hibáztak a legnagyobb arányban, ahol a beszédmegértés felsőbb szintjeit, a következtetések levonását, az összefüggéseket kellett volna mozgósítani.



3. ábra
A kérdésekre adott helyes válaszok %-os aránya

A 3. ábra kérdései: Miért küldték a macskát? (2); Hol vásárolt a macska tejfölt? (4); Hová szaladt a macska a kutyák elől? (9); Honnan tudták a kutyák, hogy hazudott a macska? (8); Miért ette meg a macska a tejfölt? (5); Mit mondott a macska, miért nincs tejföl? (6); Miért akartak a kutyák tejfölt tenni az ételbe? (3); Miért hazudott a macska? (7); Mit főztek a kutyák? (1); Miért sütöttek, főztek a kutyák? (10).

Mint a 3. ábrán is jól látható: az ok-okozati megértésre irányuló kérdések legtöbbször (3; 5; 7; 10), amelyekre a válasz megalkotásához a gyerekeknek a szövegből kellett volna a következtetéseket levonniuk, a válaszok hibásnak bizonyultak. A téves válaszok száma jelentősen csökkent, amikor a kérdés konkrét dologra vonatkozott (2; 4; 9), kivéve az első kérdést, amely tárgyra irányult. A hibás válaszok elemzéséből kiderült, hogy az egyetlen olyan – ok-okozati összefüggés megértésére irányuló – kérdésre, amelyre nem volt közvetlen válasz a szövegben (*Miért hazudott a macska?*), mindössze 28,88% helyes válasz született. A vizsgált első osztályosok tehát mintegy 71,12%-a képtelen egy, az életkorának megfelelő szemantikájú és szintaktikájú meséből a tanulság felismerésére, illetőleg levonására, azaz a beszédmegértési folyamatuk felsőbb szintjei zavartan működnek. Az utolsó kérdés: *Miért sütöttek-főztek a kutyák? (Lakodalmat csaptak)*. A helytelen válaszokat az okozhatja, hogy ez a szerkezet, illetve a *lakodalom* főnév nem szerepel a 7 éves gyermekek nagy részének a mentális lexikonában. A másik lehetséges magyarázat a gyermekek memóriakapacitásában kereshető: az információ a mese első mondatából ismerhető meg, míg a rá vonatkozó kérdés utolsóként hangzik el, így sokan nem emlékeznek rá (Markó 2007: 296).

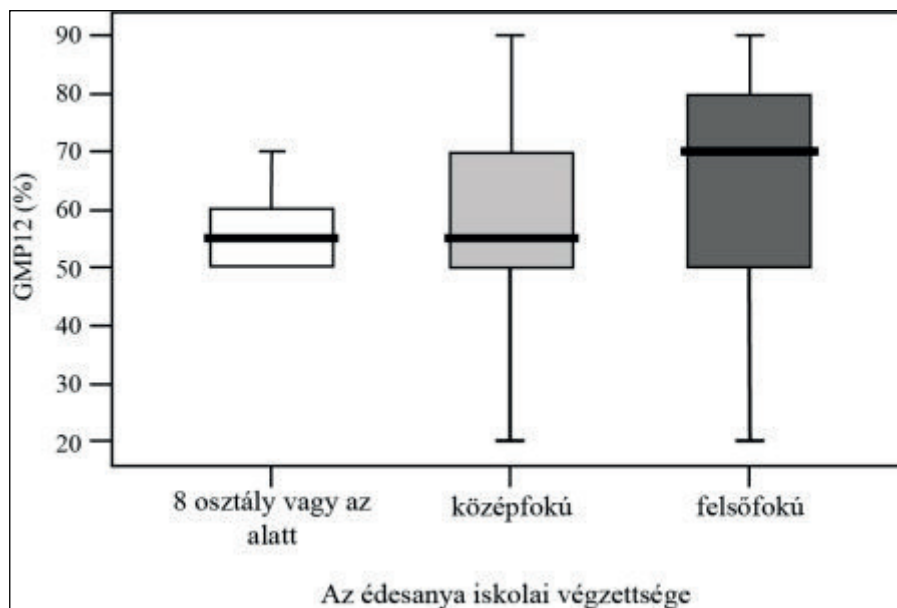
Ha visszatekintünk a pszicholingvisztikai bevezetés végén leírtakra, és végignézzük a szövegértési teljesítményt befolyásoló összes tényezőt, akkor elmondható, hogy a szintaktikai struktúrák felismerésének bizonytalansága sok válaszban benne rejtett. Ebben az esetben nem arról van szó, hogy az adott mondat szerkezetet nem értette a tanuló, hanem arról, hogy az adott szövegkörnyezetben ennek a struktúrának az azonosítása okozott nehézséget. A munkamemória problémája feltételezhető, ez a legvalószínűbb az egyértelműen téves helyeken, például az első kérdésre született válaszok esetében. Ha a gyermek képtelen emlékezni fontos részletekre, vagy nem tudja aktiválni a korábban tárolt ismeretet az aktuálisan elhangzottakhoz, akkor nem lesz képes megfelelő szövegértési teljesítményre (Gósy 2000: 115). Ez mind akadálya a tökéletes szövegértésnek.

Tipikusak az adekvát, de helytelen válaszok is. Például: *Mit főztek a kutyák? (lecsót, csontlevest)*; vagy *Miért sütöttek-főztek a kutyák? Mi volt az oka? (Mert éhesek voltak)*; *Hová szaladt a macska a kutyák elő? (A háztetőre)*.

Összességében elmondható, hogy a kérdésekre adott válaszok sokszor rendkívül fantáziadúsnak tűnnek, de a legtöbb esetben semmi kapcsolatban sem állnak a szövegben elhangzottakkal. Ezek a megoldások a gyermekek jobb logikájára, ötletességére utalnak, de veszélyt rejtnek magukban: a pontos megértés hiányára utaló, azt kompenzáló válaszok ezek, amelyek sokáig elfedhetik a problémákat (Kocsis 1996: 116). Különösen akkor marad sokáig rejtve ez a probléma, ha a gyermek értelmes, és a beszéddel kapcsolatos más akadályoztatás nem merül fel nála. Ilyenkor a gyermek olyan „stratégiát” használ, hogy a családtagok egyáltalán nem, de még a szakember is nehezen ismeri fel a beszédmegértési nehézségeket (Gósy 1994).

Eredmények a szociolingvisztikai vonatkozások tükrében

Elemeztük a GMP12 értékeit az anya iskolai végzettségének a függvényében. Az átlagok azt mutatják, hogy a 8 vagy kevesebb osztályt végzett anyák esetében a gyermekek átlagosan 53%-os teljesítményt nyújtottak (átlagos eltérés: 14%). A középfokú végzettséggel rendelkező anyák esetében a gyermekek átlagosan jobbat, 55%-os teljesítményt nyújtottak (átlagos eltérés 20%). A legjobb teljesítményt a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei nyújtottak, ez átlagosan 65%-os (átlagos eltérés: 19%) (4. ábra). Ezen különbségek azonban statisztikailag nem igazolhatók (egytényezős varianciaanalízis: $p > 0,05$).



4. ábra

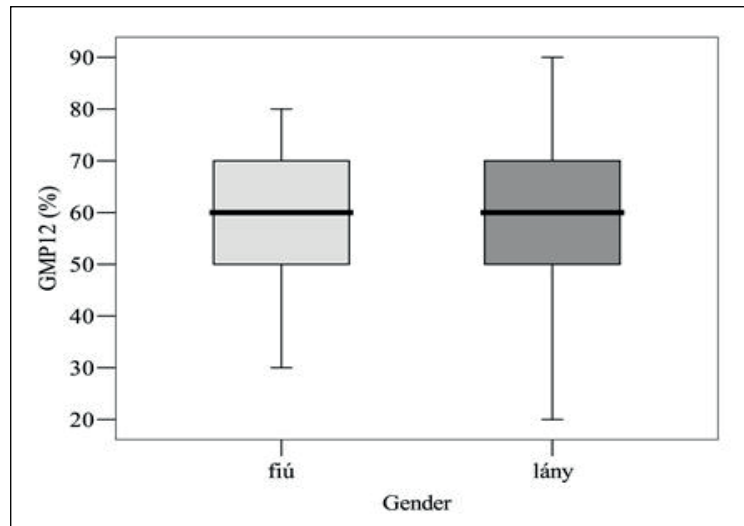
A szövegértési teljesítmények (szórás és medián) az édesanya végzettsége szerint

A felsőfokú végzettségű anyák gyermekei valóban jobban teljesítettek a másik két csoportban vizsgált kortársaknál, arról azonban továbbra sem szabad megfedkezni, hogy az életkortól elvárt teljesítmény 90–100%.

A nemek szerinti különbségek

A GMP-vel foglalkozó tanulmányokban olvashatunk a fiúk-lányok teljesítményének a különbségéről. Ennek pedig az az alapja, hogy vajon a lányok és a fiúk anyanyelv-elsajátításában van-e különbség. A kérdés arra a tapasztalatra vezethető vissza, hogy a lányok általában korábban kezdenek beszélni, mint a fiúk, rendszerint gyorsabban sajátítják el a nyelvet, kiejtésük tisztább, és verbális kommunikációra minden helyzetben könnyebben készíthetők. A tudományos igényű megfigyelések, az erre irányuló kísérleti eredmények nemegyszer ellentmondóak. Számos kísérleti adat egyáltalán nem támasztja alá a lányok és a fiúk nyelvi szintjének a különbségeit, mások fiziológiásan vélik magyarázhatónak az eltéréseket (Gósy 2000). Ha a gyermek úgynevezett extrovertált típus, akkor általános fejlődése, beleértve a nyelvit is, gyorsabb és átfogóbb lesz. Különbőféle – a beszédprodukción és a beszédmegértést érintő – pszicholingvisztikai kísérletek igazolták, hogy a lányok többségének anyanyelvi szintje az egyes életkorokban általában magasabb szintű, mint a fiúké; a gyenge teljesítményt mutatók többnyire fiúk; ugyanakkor a kiemelkedő eredményt hozók is sok esetben fiúk (Gósy 2000: 39–40).

Vizsgálatomban 25 fiú és 20 lány vett részt. Két szempontból végeztem a nemek különbségei alapján összehasonlításokat: elsőként az egész mintát tekintve nemek szerint, majd az azonos neműek csoportjain belül a szociális helyzet szerint, illetve az azonos szociális helyzetben belül a nemek szerint. Az átlagteljesítményeket vizsgálva az látható (5. ábra), hogy jelentős teljesítménykülönbség nem jelentkezik a két nem eredményei között.



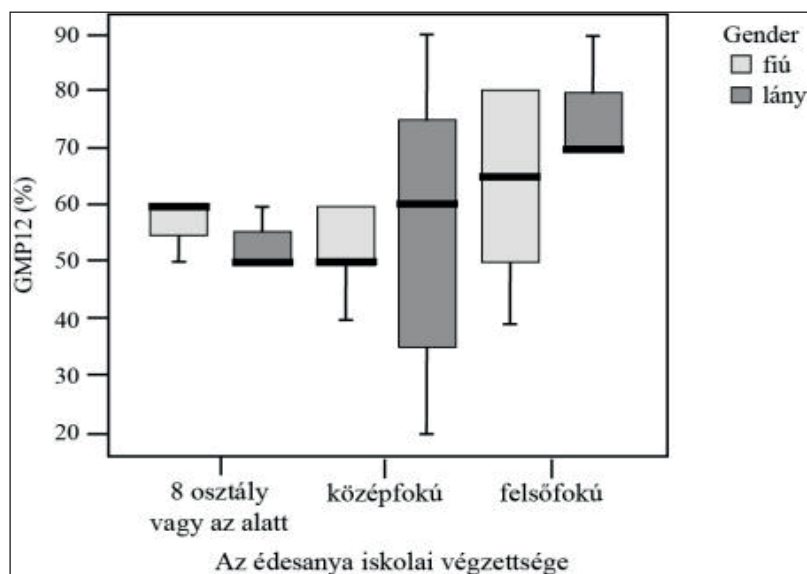
5. ábra

A szövegértési teljesítmények nemek szerint (szórás és medián)

A fiúk átlagosan 59%-os eredményt értek el a GMP12-ben (átlagos eltérés 14%), míg a lányok ennél kevesebbet, 56%-ot (átlagos eltérés 23%). Ez a különbség statisztikailag nem igazolható (one-way ANOVA: $p > 0,05$). Az átlagos eltérésből azonban az látszik, hogy míg a fiúk 65%-a 45–73% között teljesített, addig a lányoknál ez a tartomány 33–79%. Valójában ez azt jelenti, hogy a lányok esetében nagyobbak az egyéni különbségek. A legjobban (90%) és a legrosszabbul (10%) teljesítő gyermek is lány.

Jól látható, hogy egyértelműen egyik nem oldalra sem billen el a képzeletbeli mérleg nyelve. Feltételezhetően ez a vizsgált gyermekek számának is köszönhető. A vizsgált minta tekintetében valószínűsíthető, hogy a nemek között valóban nincsenek nagy különbségek a hallott szöveg értését illetően. Annál nagyobbak az egyéni különbségek.

A következőkben azt látjuk, hogy milyen különbségek jelentkeznek az azonos neműek csoportjain belül a szociális helyzet szerint, illetve az azonos szociális helyzetben belül a nemek szerint (6. ábra).



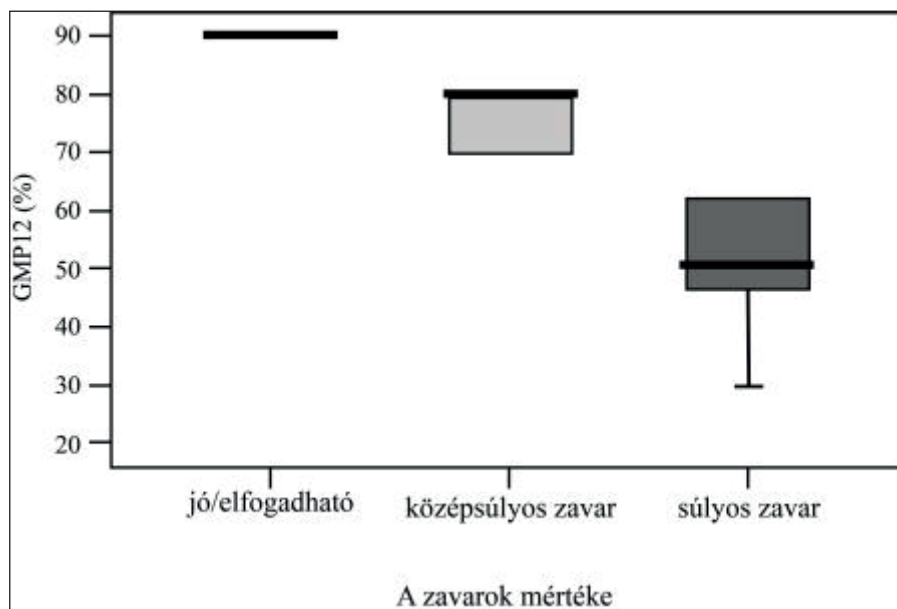
6. ábra

A szövegértési teljesítmény (GMP12) átlagai és a szórástartomány; szociális helyzet és nemek szerint

Megvizsgáltuk, hogy a fiúk és a lányok között van-e szignifikáns különbség attól függően, hogy milyen magas az édesanya végzettsége. A 8 osztály vagy az alatti csoporton belül nem mutatható ki szignifikáns különbség a lányok és a fiúk között (a fiúk átlaga 50%, átlagos eltérés 5%; a lányok átlaga 51%, átlagos eltérés 7%; független mintás t -próba: $p > 0,05$). A középfokú iskolai végzettségen belül sem tudtunk matematikailag igazolható különbséget kimutatni (a fiúk átlaga 50%, átlagos eltérés 12%; a lányok átlaga 55%, átlagos eltérés 30%; független mintás t -próba: $p > 0,05$). A felsőfokú végzettségen belül sem tudtunk matematikailag igazolható különbséget kimutatni (a fiúk átlaga 63%, átlagos eltérés 14%; a lányok átlaga 66%, átlagos eltérés 30%; független mintás t -próba: $p > 0,05$).

A szövegértési zavarok mértéke

A vizsgálatban részt vett diákok esetében a zavar mértékének eloszlása a 7. ábrán látható. Jónak vagy elfogadhatónak ítélem a szövegértést, ha a hibás válaszok száma egy, közepsúlyos a zavar mértéke, ha a hibás válaszok száma kettő vagy három, súlyos zavarról akkor beszélünk, ha a téves válaszok száma háromnál több (Gósy 1995a).

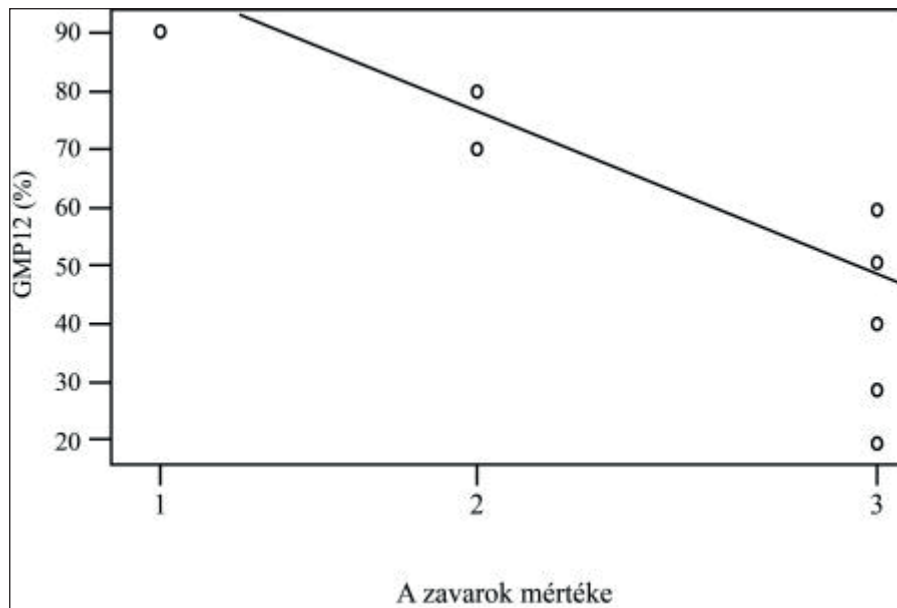


7. ábra

A GMP12 értékei a szövegértési zavar mértékének a függvényében

A zavar mértéke jelentősen meghatározza a GMP12 értékeit. A jó/elfogadható csoport átlaga 90%, míg a közepsúlyos zavart mutató csoporté 75%, a súlyos zavart mutató csoporté csupán 45%. A csoportok között a Tukey-féle post hoc teszt alapján a súlyos zavart mutató csoport különül el szignifikánsan a többitől, míg a jó/elfogadható és a közepsúlyos között nem mutatható ki matematikailag különbség.

A zavar mértéke és a GMP12 értékei között fordított arányú erős lineáris függvénykapcsolat mutatható ki, amelynek értéke 0,61 (8. ábra). Ez azt jelenti, hogy minél nagyobb a zavar mértéke, annál alacsonyabb a GMP12-ben elért eredmény.



8. ábra

A GMP12 és a zavar mértéke közötti korreláció

Elemeztem a zavar mértékének előfordulását és az anya iskolai végzettségének az összefüggését. Vagyis arra kerestem a választ, hogy az iskolai végzettség és a zavar mértéke között van-e összefüggés.

2. táblázat

A gyermekek eloszlása az anya iskolai végzettségének és a zavar mértékének a függvényében

		A zavarok mértéke			
		Jó / elfogadható	Középsúlyos zavar	Súlyos zavar	Összes
Az édesanya iskolai végzettsége	8 osztály vagy az alatti	0	2	13	15
		0%	13,33%	86,67%	100%
	Középfokú	1	3	11	15
		6,67%	20,00%	73,33%	100%
	Felsőfokú	1	8	6	15
		6,67%	53,33%	40,00%	100%

Mindössze két gyermek beszédértési teljesítménye felelt meg az életkorának. A 2. táblázatban látható, hogy a súlyos zavarral rendelkező gyermek előfordulása a legmagasabb. A 8 osztályos vagy az alatti végzettséggel rendelkező szülők esetében volt a legnagyobb arányban a súlyos zavarral rendelkező gyermek, illetve hasonló tendenciát lehet kimutatni a középfokú végzettséggel rendelkező anyák esetén. A közepsúlyos zavarral rendelkező gyermekek előfordulása a felsőfokú végzettségű anyák esetében volt a legnagyobb.

A GMP12 értékeinek elemzését az anya iskolai végzettsége, a gender és a zavar mértékének, illetve ezen független változók interakcióinak a függvényében vizsgáltuk, amelyet az UNIANOVA (Univariate ANOVA) elemzéssel végeztünk el. A függő változó a GMP12, a független változók pedig 1) az anya iskolai végzettsége, 2) a gender, 3) a zavar mértéke. Az elemzésben vizsgáltam továbbá azt, hogy ezen független változók együttes hatása milyen mértékben határozza meg a GMP12 értékeit. Az elemzésből az látszik, hogy az anya iskolai végzettsége, illetve a gender itt sem szignifikáns hatású. Csak a zavar független faktora van hatással a GMP12 értékeire. Az elemzésből az is kiderült, hogy a független változók interakcióiban sem lehet szignifikáns hatásokat kimutatni.

Az eredményeket figyelembe véve a gyerekek nagy részénél a szociális helyzettől függetlenül nagymértékű elmaradás tapasztalható, és ez problémát jelenthet abból a szempontból, hogy a szövegértés minden tanulás, minden ismeretszerzés kiindulópontja, alapja (Gósy 2001). A gyermek a tanulási folyamatok során két módon jut az ismeretek birtokába: egyfelől a tanítói, tanári magyarázat feldolgozásával, vagyis az elhangzó beszéd megértése révén, másfelől pedig az írottak feldolgozásával, megértésével és tárolásával.

A verbális beszéd feldolgozási folyamatainak a zavara kihat az írott nyelv elsajátítására, vagyis a beszédpercepció mechanizmus elmaradott, zavart működése következtében létrejöhet a tanulási zavar vagy a tanulási nehézség. Ez esetben ugyanis a gyermek sem az elhangzó beszéd, sem a leírtak alapján nem képes újabb ismeretek birtokába jutni, sőt a meglévők szinten tartása és aktiválása is előbb-utóbb gondot fog jelenteni számára (Gósy 1999: 486). Tény, hogy iskolás korban a nyelvi készség spontán fejlődik, de ez csak akkor következik be, ha az iskolát kezdő gyermek beszédfolyamatai az adott életkorban elvárható szinten vannak. Ha már ebben a korosztályban ilyen súlyos elmaradásokkal szembesülünk, akkor feltételezhető, hogy fejlesztés nélkül ezek az elmaradások csak súlyosbodhatnak.

Következtetések

A kutatás célja az volt, hogy tanulmányozza az első osztályos gyermekek beszédmegértési folyamatainak a működését bizonyos szociolingvisztikai tényezők függvényében. A jelen minta kis száma miatt az eredményekből messzemenő következtetéseket még nem lehet levonni. Mégis elgondolkodtatók az adatok, amelyek szerint a vizsgált 45 tipikus fejlődésű gyermek közül 43 gyermek, szociolingvisztikai tényezőktől függetlenül, beszédmegértési problémával küzd.

Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy ép beszédű gyermekek beszédértése is lehet hibás, elmaradott. A helyes artikuláció miatt azonban a szülő vagy a pedagógus nem is figyel fel a problémára, amely – ha rejtve marad – súlyos tanulási nehézségekhez vezethet. A tanulási nehézségek, az olvasás és az írás zavara mögött percepció elmaradás húzódhat, sokszor ilyen okokra vezethető vissza a figyelemzavar, a magatartásproblémák, a pszichés zavarok is, amelyek pontos diagnózis és terápia hiányában akár felnőttkorig is elhúzódhatnak (Horváth 2007). A szövegértési zavar következményei: sérülhet a gyermek beszédprodukciója, sérülhet a kognitív szint, megnőhet az olvasásértési nehézségek, tanulási problémák, pszichés sérülések lehetősége (Gósy 1995a: 47–49). Különösen kiemelendők az olvasási nehézségek. Ha a gyermek a szövegösszefüggéseket nem képes felismerni hallás alapján, akkor kevés az esélye, hogy az olvasott szövegben ezt meg tudja tenni. Az elhangzó beszéd megértése meghatározza az olvasottak megértését (Gósy 2002). Ezért fontos lenne minden óvodás gyermek percepció tesztelése, illetve szükség esetén a beszédészlelés célzott fejlesztése óvodás- és kisiskoláskorban az ép beszédű, tipikus fejlődésű gyermekek esetében is (Bóna 2007: 269).

Az adatok szociolingvisztikai szempontú vizsgálatában statisztikailag nem igazolható eredmények születtek, ám különbség tapasztalható a gyermekek beszédértési eredményeiben a szociális tényezők függvényében. A különbség mértéke azonban nem jelentős a közép-, illetve a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek az eredményeit tekintve. Nagyobb eltérés tapasztalható a 8 vagy kevesebb osztályt végzett, illetve a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek az eredményeiben. Az eredményeket tekintve érdemes lenne a vizsgálatot megismételni, így választ kaphatnánk arra a kérdésre, hogy a különböző szociális háttérrel rendelkező gyermekek teljesítménye az évek előrehaladtával milyen mértékben változik vagy marad változatlan.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6–7: 84–93.
- Bóna Judit 2007. A fonológiai és a szeriális észlelés fejlődése 4–10 éves korban. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol KKt. Budapest. 262–270.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
- Erősné Brunner Katalin – Csabay Katalin – Győry Gáborné 2003. Beszédészlelés, beszédmegértés, szövegészlelés. *Gyógypedagógiai Szemle* 2: 88–96.
- Gósy Mária 1994. *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban)*. Iskolásoknak. Nikol GMK. Budapest.
- Gósy Mária 1995a. *A beszédpercepció folyamatának zavarai és fejlesztése*. BGGYTF. Budapest.
- Gósy Mária 1995b. *GMP-diagnosztika*. Nikol GMK. Budapest.
- Gósy Mária 1996a. Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 168–179.
- Gósy Mária 1996b. A beszédprodukció és a beszédpercepció összefüggései megkésett beszédfejlődés esetén. *Gyógypedagógiai Szemle* 4: 241–255.
- Gósy Mária 1999. A beszédprodukció és a beszédmegértés a tanulási folyamatban. In: V. Raisz Rózsa (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási Napok. Eger*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. Budapest. 484–492.
- Gósy Mária 2000. *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt. Budapest.
- Gósy Mária 2001. A szöveg megértése: feltételezések és tények. In: *Hungaro-Slavica 2001. Studia in honorem Jani Banczerowski*. ELTE. Budapest. 58–65.
- Gósy Mária 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 117–139.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária – Horváth Viktória 2006. A percepció folyamatok összefüggései hatéveseknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 6: 25–42.
- Gráczki Tekla Etelka 2007. Diszlexiás és tipikus fejlődésű gyermekek beszédfeldolgozásának vizsgálata. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol KKt. Budapest. 202–213.
- Horváth Viktória 2007. Beszédészlelési folyamatok tipológiája 6–10 éves korban. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol KKt. Budapest. 271–284.
- Imre Angéla 2006. Az olvasászavar és a beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszéd kutatás 2006*. Nikol KKt. Budapest. 160–171.
- Imre Angéla 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol KKt. Budapest. 164–183.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kocsis Judit 1996. Óvodáskorú gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményének alakulása. In: Gósy Mária (szerk.) *Gyermekekori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kiadó. Budapest. 100–121.
- Macher Mónika 2002. Cigány gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálata. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszéd kutatás 2002*. Nikol KKt. Budapest. 118–130.
- Markó Alexandra 2007. A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol KKt. Budapest. 285–300.
- Neuberger Tilda 2008. A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia* 2–3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86> (2014. január 22.)
- Pap Mária – Pléh Csaba 1972. Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia* 2: 211–234.

- Pap Mária – Pléh Csaba 1999. A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom II.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke. Pécs. 111–119.
- Raácz Judit 2006. A hallás utáni szövegértés fejlesztése. *Magyartanítás* 3: 22–27.
- Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez.* Soros Alapítvány–MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Simon Orsolya 2001a. A magyar és az angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11–12 évesek körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2: 45–61.
- Simon Orsolya 2001b. Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra* 11: 92–100.
- Tarkó Klára 1999. Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia* 2: 175–191.
- Tóth László 1997. A szövegértés fejlődése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia* 1: 41–59.
- Váradí Viola 2012. Különböző témájú szövegek hallásalapú és vizuális alapú feldolgozása. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra: Kulturális nyelvészet. Magyar szemiotikai tanulmányok* 25–26. Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 265–270.

Függelék

GMP12 (A mese szövege)

„Kutya-macska barátság” – Egyszer a kutyák lakodalmat csaptak. Bodri feltette a sok csontot, sütötte-főzte. Odahívta a Sajót kóstolni. A Sajó megkóstolta a galuskát, de nem volt se íze se bűze, mert nem volt rajta tejföl. Keresi a kutya a tejfölt, de nem volt a háznál. Hamar menjen valaki a boltba! De ki menjen? A kutya nem hagyhatta ott a főzést. Meglátja a macskát, küldi tejfölért. Szalad a macska a boltba tejfölért. Mikor kimérték neki, vitte hazafelé. Éhes volt, hát nyalogatott belőle. Gondolta úgyse tudják meg.

Aztán ment tovább. Megint gondolt egyet, megint nyalogatott. Alig maradt az edénybe. Már közel volt a kutyákhoz, szégyellte magát hogy ilyen kevés tejfölt visz, hát a megmaradt tejfölt megette. A kutyák futottak eléje, már nagyon várták. »Hozza a macska a tejfölt!« A macska azt hazudta, hogy nem adott a boltos tejfölt. De az agár meglátta a macska tejfölös bajuszát. Nekimentek a macskának, a macska meg felszaladt a fára, onnan dörmicélt a kutyákra.”

A megértést ellenőrző kérdések:

1. Mit főztek a kutyák? (csontot és/vagy galuskát)
2. Miért küldték a kutyák a macskát? (tejfölért)
3. Miért akartak a kutyák tejfölt tenni az ételbe?(se íze, se bűze nem volt/hogy finom legyen)
4. Hol vásárolt a macska tejfölt? (a boltban)
5. Miért ette meg a macska a tejfölt (éhes volt)?
6. Mit mondott a macska, miért nincs tejföl? (nem adott a boltos)
7. Miért hazudott a macska? (mert megette a tejfölt/szégyellte magát/szégyellte, hogy megette a tejfölt)
8. Honnan tudták a kutyák, hogy hazudott a macska? (meglátták, hogy tejfölös a bajusza)
9. Hová szaladt a macska a kutyák elől? (a fára)
10. Miért sütöttek-főztek a kutyák? (lakodalmom volt)

Szántó, Anna

Listening comprehension among pupils in the light of some sociolinguistic factors

The aim of this research is to detect at what point of development the listening comprehension of first-year pupils' stands today and to investigate how the difference in family environment affects the text comprehension performance of children. Children with linguistic disadvantages can experience a series of failures. From a psycholinguistic perspective, this research shows at what level pupils are now, what difficulties they have to face (failures, errors) concerning their listening comprehension. From a sociolinguistic perspective, it shows the relation between language use and language environment. It is a question of future investigation whether any differences can be spotted at school entrance in the listening comprehension among pupils with different social background. These findings to a certain extent also show how successful students are at school.

Kulcsszók: hallás utáni szövegértés, nyelvi hátrány, eltérő szociális helyzet

Keywords: listening comprehension, linguistic disadvantage, atypical social situation

Az írás szerzőjéről

Szántó Anna

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

szantoanna1984[kukac]gmail.com