

Bajkó Edina

Az írott és hallott anyanyelvi szövegértés vizsgálata harmadik osztályban

A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a már írástudó gyermekek vizuális szövegértése fejlettebbé válik, azaz könnyebben megértenek és megjegyeznek írott nyelvi szövegeket. A kutatás kérdésfeltevése az, hogy a harmadik osztályos tanulóknál vajon a hallott vagy az írott szövegek értése fejlettebb, illetve hogy a munkamemória mennyiben játszik szerepet a szövegértés folyamatában. A vizsgálat mintáját harminckét harmadik osztályos tanuló képezi két nagyváradi iskolából. A felmérés három alkalomból állt. A tanulók mindhárom alkalommal egy-egy mesét kaptak, majd egy, a mesékhez kapcsolódó feladatlapot kellett megoldaniuk. Első alkalommal a gyerekek a kapott szöveget maguknál tarthatták, belenézhetek a feladatlap megoldása közben. Második alkalommal a feladatlap megoldása előtt vissza kellett adniuk a szöveget. Harmadik alkalommal pedig az adott szöveget a bemutató olvasás módszerének a segítségével hallgatták meg. A tanulmány azt vizsgálja, milyen összefüggések vannak a három felmérés eredményei között.

Az elméleti háttér

A hallott és az írott szövegek értése

Az információs és a kommunikációs technológiai eszközök megjelenésének köszönhetően a kommunikáció jelentős változáson megy keresztül. A mai kisiskolás korosztály életében a számítógépek, a táblagépek és az okostelefonok egyre nagyobb szerepet játszanak, mindennapi használati tárgyakká váltak, a kapcsolattartás, a szórakozás vagy az ismeretszerzés eszközei lettek. Egyre elterjedtebb jelenség, hogy egy kisgyermek akár már a beszédprodukciónak megindulása előtt képes bizonyos fokig használni ezeket az eszközöket. Az anyanyelv-elsajátítási folyamatokra is nagy hatással vannak ezek a tényezők (Imre 2008). Ez a jelenség ugyanis nagymértékben befolyásolhatja a szövegek befogadását, feldolgozását. A szövegértés feltétele a megfelelő beszédészlelés, a jól működő lexikai hozzáférés megléte. „A jól működő lexikai hozzáférés mellett a morfológiai, szintaktikai, pragmatikai ismeretek, az asszociációs működések, a logikai képesség és az általános háttérismeretek is a megfelelő szövegértés feltételei közé tartoznak” (Gósy 2005: 122). Mindezekon túl a figyelemkoncentráció, illetve a rövid és a hosszú távú memória működése is hatással van a szövegértési teljesítményre.

A szövegértés terminus jellemzően az olvasott szöveg megértését idézi fel, pedig a hallás utáni szövegértés vagy más néven a beszédértés, felmérésére és fejlesztésére is hangsúlyt kell fektetni az anyanyelvi órákon. A módszertan is azt ajánlja, hogy egyenlő mértékben, kiegyensúlyozottan kell minden szövegértési képességet tanítani és gyakoroltatni.

Imre Angéla (2007) a beszédmegértés és az olvasás összefüggését vizsgálva alsó tagozatosok körében (évfolyamonként 50 gyermekkel) végzett kutatásában azt az eredményt kapta, hogy nagy elmaradások vannak az első, a második és a harmadik osztályos tanulók beszédészlelésében. A legnagyobb elmaradás a fonológiai szinten mutatkozott, ahol az első osztályosok 55%-ot, a második osztályosok

54%-ot és a harmadik osztályosok 59%-ot teljesítettek. Ha a beszédészlelés bármelyik részfunkciója gyengén működik, az kihat a beszédészlelési folyamatra egészére. Ez a vizsgálat azt a tényt is megerősítette, hogy a nyelvi tudatosság megfelelő fejlettségére támaszkodva – ami annyit jelent, hogy a nyelvhasználó hozzá tud férni a nyelvhez, rá tudja irányítani a figyelmét, elemeire tudja bontani, és reflektálni tud rá (Adamikné Jászó 2006) – célszerű csak az olvasás- és írástanítást elkezdeni. Az óvodáskorban elhangzó sok mese, mondóka, gyakori beszélgetés éppen ezt a nyelvi tudatosságot támogatja (Imre 2007). Ha nyelvi tudatosságról beszélünk, akkor fontos megemlíteni ennek a kompetenciának a szintjeit is: fonológiai, morfológiai, lexikai-szintaktikai és pragmatikai tudatosság (Török–Hódi 2015).

A hallott szövegek értése és a beszédfeldolgozás (beszédészlelés és -megértés)

A hallás utáni szövegértés különlegesen fontos pedagógiai szerepet tölt be, hiszen az iskolák „egy kommunikációban gazdag közeget valósítanak meg, amelynek szereplői különböző tapasztalatokkal, igényekkel, képességekkel és érdeklődéssel rendelkeznek” (Imre 2008: 2). A diákoknak képesnek kell lenniük az információk kiszűrésére (megtanulni, hogy mikor, hol és milyen hallott információkra kell odafigyelniük), „a tudatos meghallás elsajátítására, mely egyben az írás és az olvasás előfeltétele is” (Imre 2008: 3). Különösen fontos a megfelelő stratégiák elsajátítása azoknál a gyerekeknél, akik nyelvi fejlődésüket tekintve elmaradást vagy zavart mutatnak.

„A kisgyermek az anyanyelv-elsajátítás eredményeképpen már jóval az írott nyelv tanulása előtt rendelkezik azokkal a stratégiákkal, amelyek lehetővé teszik számára az emberi beszéd kognitív szintű feldolgozását, azaz az elhangzó beszéd megértését” (Gósy 1996: 176). Már egy hároméves gyermek beszédmegértési mechanizmusa is hasonlóságokat mutat egy felnőttével. Ha egy gyermek ideálisan fejlődik, akkor képes a hozzá intézett közlések problémamentes feldolgozására és birtokbavételére szemantikai és szintaktikai szempontból egyaránt (Gósy 1996).

A beszédmegértés az ismert szavak, mondatok és a mondatok összességének, azaz a jelrendszernek a megértését jelenti. Ez a komplex folyamat a szavak, a mondatok egymásutánosságának helyes felismerését, értelmezését is tartalmazza. A megértés három részfolyamatra bontható: szóértés, mondatértés és szövegértés. Ezek a folyamatok nem különíthetők el egymástól, mivel rendszerint egy időben mennek végbe, több nyelvi szinten (Gósy 2005). Ahhoz, hogy egy gyermek beszédmegértése kellő mértékben fejlődjön, először a pontos szómegértés birtokában kell lennie. A beszédmegértés szempontjából fontos, hogy a mentális lexikon elemeinek (aktív, passzív és aktivált szókinccs) száma, a hozzáférés minősége, pontossága és gyorsasága megfelelő legyen (Gósy 2005). Az adott szó/szavak azonosítása, felismerése és jelentésének a mentális lexikonból való lehívása után következik a szavak közötti szerkezeti összefüggések feltárása, a mondatok jelentésének a meghatározása, a beszédfeldolgozó mechanizmusnak köszönhetően.

A megfelelő beszédmegértéshez elengedhetetlenül szükséges a jó mondatértés is. „Ezen a szinten megtörténik a szavak szó szerkezetekké kapcsolása, a szerkezetekhez mondattani funkciók rendelése, a szerkezetek jelentésének értelmezése, azaz a szemantikai és szintaktikai feldolgozás” (Bartha 2015: 52). Majd ezt követően történik meg az egyes szó szerkezetek elhelyezése a mondat egészében.

A szövegértés szintjén fontos aktivizálni a világról való ismereteket, tapasztalatokat annak érdekében, hogy felismerjük az összefüggéseket, a közlési helyzetet, majd pedig az új információkat beépítsük, és bővítsük az elraktározott információk tárházát.

A beszédfeldolgozás egész folyamatának az alapja a figyelem, amely nélkül ez a komplex feldolgozás nem működik. Ha ez jelen van, akkor ráépülhetnek az alábbi folyamatok: a hallott információk befogadása és feldolgozása (az elhangzás sorrendjében), a tárolás, a különbségek és a hasonlóságok azonosítása szegmentális és szupraszegmentális szinten, a szelektálás képességének a megléte, a „fonológiai-fonetikai analízis (egyes elemek megkülönböztetése), és szintézis (az egyes elemekből a konkrét akusztikai hangsor összerakása), valamint a kiegészítés (pl. egy hangsor hiányosan hallott elemeinek értelemszerű pótlása)” (Imre 2008: 2).

Az olvasás és az írott szövegek megértésének folyamata

Egy gyermek hatéves kora körül lesz képes arra, hogy végrehajtsa az írott szöveg feldolgozásához szükséges kettős transzformációt, amelynek nagy szerepe van a megértésben. Ennek a folyamatnak egyik alapfeltétele, hogy a hangzó beszéd megértéséhez szükséges stratégiáknak (beszédészlelés, lexikális hozzáférés, szemantikai, szintaktikai feldolgozás) már birtokában legyen, és ezek épek legyenek (Gósy 1996). „Az olvasást azért tekintjük a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel a megfelelő morfológiai, funkcionális, biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását” (Gósy 2008: 2).

Az olvasás kognitív összetevői a következők: olvasásmegértés, nyelvi megértés, dekódolás és háttértudás, nyelvi tudás, fonológiai, szintaktikai, szemantikai és fonématudatosság, dekódolás, alfabetikus elvi ismeretek, betűismeret, valamint szövegmechanikai ismeretek. Mindegyik összetevő fontos, és mindegyiknek megvan a maga jelentősége, szerepe az olvasás folyamatában. Ezek közül is az egyik legfontosabb tényező a háttértudás. A háttértudás hiányában a jelentésteremtés elakad (Tóth 2002).

Az olvasás első szakasza a vizuális dekódolás, amely a gyakorló olvasóknál automatizálódik. Ezt követi a második szakasz, amely a megértés, azaz „a szegmentált szó morfológiai struktúrájának felismerését és a jelentés azonosítását jelenti” (Gósy 2005: 362). A morfológiai tudatosság többféleképpen is kapcsolódhat a szövegértéshez: gazdagabb szókincs kialakulását segítheti elő, vagy „közvetlenül is hozzájárulhat az értő olvasáshoz azáltal, hogy elősegíti a morfológiaileg komplex szavakból történő szemantikus és szintaktikai információk kinyerését az olvasás során” (Török–Hódi 2015).

Az eddigi kutatások alapján a morfológiai tudatosság a ragozást illetően már az óvodáskorban megjelenik, a későbbi életkorban pedig bővül a képzett és az összetett szavak létrehozásával. Az iskolaéveket elkezdve, évről évre fejlődik a gyermekeknél a morfémákkal kapcsolatos műveletek elvégzésnek a készsége. Fokozatosan kialakul a tudatosság ezen a téren, amint a gyerekek megértik a leírt szavak és a jelentés közötti bonyolult összefüggéseket. Az első három évfolyamon történik meg a legnagyobb fejlődés, de nem áll meg a negyedik osztály után sem (Török–Hódi 2015).

Az olvasástanulás kezdeti fázisában a két részfolyamat (dekódolás és megértés) jellemzően egymás után következik, ugyanakkor már ebben az időszakban elindulnak azok a jelentéstulajdonító, asszociációs folyamatok, amelyeket a szöveg megértésének igénye táplál és tart fenn. Ha már gyakorló olvasókról beszélünk, a két részfolyamat automatizálódik, és már csak abban az esetben tér vissza az olvasó külön a dekódoláshoz, ha egy számára ismeretlen betűsorral vagy általa nem ismert jelentéssel találkozik. A tapasztalt olvasók esetében már a vizuális inger hatására „bekövetkezik a szavak és a kapcsolódó toldalékrendszer azonosítása, és nem szükséges a betűsorokhoz a hangok megfeleltetése” (Schmidt 2019: 13; id. Gósy 2005: 363).

Az írott szöveg felismerésekor az olvasó szemmozgása gyors és előre haladó (esetünkben balról jobbra történő) mozgásokból áll, majd ezeket követi a viszonylag hosszú szünet (fixálás), illetve néha visszafelé mozgás is történik (esetünkben balra vissza és ismét balról jobbra). A szemmozgások függhetnek az olvasó gyakorlottságától és a szöveg tartalmától, azaz attól, hogy milyen nehézségű az adott szöveg, illetve hogy milyen céllal történik az olvasás. A fixálások rendszerint az úgynevezett tartalmas szavakra esnek. Kutatások bizonyítják, hogy a gyakorlott olvasók magasabb számú betűt, illetve szót tudnak észlelni egyetlen fixálás alkalmával, mivel a percepciós átfogás (áttekintési képesség) nő (például Gósy 2008). Az adott kutatásban a percepciós átfogás mértéke 7-8 éves gyermekek esetében fél szó volt, a felnőttek másfél szót olvastak egyetlen szemfixálás alatt. Ezek az eredmények mégsem egyértelműek, mivel az olvasás bizonyos fokú átfedéseiről nem adnak számot (előre is olvasunk, de újra is olvasunk, tehát vissza is megyünk a szövegben) (Gósy 2008).

A hallott és az írott nyelv összefüggései

„A hangzó beszéd feldolgozása a hallással kezdődik, az ennek megfelelő folyamat – írott szöveg dekódolásakor – a látás. A hallást a beszédészlelési szint folyamatai követik, a látást a vizuális észlelési folyamatok” (Gósy 2008). A hangzó beszéd esetében akusztikai, fonetikai és fonológiai felismerés történik, az írott szöveg esetében pedig az optikai elemzést és betűfelismerést a betű-hang megfeleltetésének a transzformációja követi a beszédpercepciós szinten. Itt közvetlen transzformációk történnek: az adott betűsor és a hozzá tartozó beszélt hangsor lexikai azonosítása, a grammatikai-szintaktikai struktúrák megfeleltetése és felismerése, azaz a megértés. A megértésnek köszönhetően működtethető az asszociációs szint. Az olvasás gyakorlottsága, vagyis az első szakasz automatizáltsága azt jelenti, hogy egyre kevesebb odafigyelést igényel a hang betűvel való megfeleltetése. Egyre gyorsabban lesz képes a gyermek a vizuális élményre lexikai azonosítást kiváltani, a szemantikai és szintaktikai struktúrákat aktiválni.

Egy gyakorlott olvasó képes lehet a szó bizonyos globális átfogására, azaz grammatikai tudására alapozva előjelezheti az olvasandó szó toldalékát vagy toldalékait, valamint a szöveggörnyezetnek köszönhetően a mentális lexikona gyorsabban aktiválódhat, így a megfelelő egység hívódik elő. Erre a folyamatra egy olvasási nehézségekkel küzdő vagy nem eléggé gyakorlott olvasó nem képes, ezért fordul elő az, hogy gyakran téved, és nem tudja saját előre kialakított jóslását ellenőrizni, korrigálni (Gósy 2008).

Az embernek nincs két különálló rendszere a hangzó, illetve írott nyelv feldolgozására és megértésére, mindkettő ugyanazon feldolgozási folyamat révén történik. A két folyamat közötti egyetlen különbség az információ formája, az ingerfeldolgozás kezdete. A hallott szövegek értése esetében az inger akusztikai, vagyis a halláson alapul, ugyanez a folyamat írott szöveg esetén csak a vizuális természetű inger, a látás segítségével jut el a feldolgozó rendszerbe. Miután az információk bekerültek a feldolgozó rendszerbe, az mindkét esetben azonos feltételek mellett és azonos stratégiák alkalmazásával működik (Gósy 1996).

A hangzó és írott szöveg megértésében felmerülő problémák

A figyelemzavaros gyerekeket az auditív ingerek nem kötik le, a hallás utáni értéssel kapcsolatos feladatoknál gyakran nyugtalanok, idegesek, nem képesek koncentrálni, figyelmük nagyon könnyen elterelődik. Amennyiben a memóriatárolás nem megfelelő, a tanulók hibásan idézik vissza az elhangzott szavakat, szótagokat vagy számsorokat. A figyelem- vagy beszédészlelési zavarokkal küzdő gyermekek azok, akik rendszerint visszakérdeznek, mert nem tudják, mi a feladat. Gyakran lép fel náluk valamilyen zavar a fonológiai és/vagy grammatikai fejlődésükben, amely szintén megnehezíti az írott nyelv elsajátítását. Vannak a sorrendiség zavarával küzdő gyermekek, akik ugyan vissza tudják adni az elhangzott szó- vagy számsorokat, ezt azonban nem a megfelelő sorrendben teszik. Számukra a rövidebb rímek, hosszabb mondatok hibátlan elisméltése okoz problémát (kihagynak szavakat, felborítják az eredeti sorrendet). Az elhangzott utasítások sorrendjét sem képesek betartani (például testnevelésórán), emellett tollbamondásnál felcserélik a szavakat, nehezen számolnak fejben, illetve nem tudják elisméltetni a hangszeren hallott dallamot. Ezenkívül rendelkezhetnek lokalizálási problémával is, azaz nem tudják meghatározni, hogy milyen irányból jött az adott hanginger. A hasonlóságok és a különbségek felismerésének képessége segít abban, hogy a hasonlóan képzett hangokat meg tudjuk különböztetni egymásról, rímeket tudjunk felismerni és létrehozni. A szelektálás zavarával küzdők nem képesek egy hallásszituációban a fontos információkat és a különböző zajokat, zavaró tényezőket elkülöníteni egymástól. Az ezzel a zavarral küzdők zavartnak, izgatottnak tűnnek, ha az éppen hallott szöveg hangosabb a megszokottnál, a normál hangerővel közölt utasításokat azonban gyakran hagyják figyelmen kívül, vagy hibásan reagálnak rájuk. Az analizálás zavaráról akkor beszélhetünk, ha az egyén nem képes a mondatokat szavakra, a szavakat pedig betűkre/hangokra bontani. A szintetizálás zavara megakadályozza, hogy az elhangzott hangokból összerakják a teljes szót, diktálás vagy más írásbeli feladat esetén kimaradhatnak teljes betűcsoportok (elsősorban a szó vagy szótag elején, illetve végén). Végül, ha a kiegészítés folyamata sérült, akkor gyakran előfordul, hogy a gyerekek a megoldandó feladatot csak részben értik meg, az elhangzó utasításokra hibásan reagálnak, vagy a részinformációk hiányában nem értik meg a vicceket. Szóban és írásban egyaránt nehezen tudnak töredékekből értelmes szót alkotni vagy egy hiányos szót kiegészíteni (Imre 2008).

Tantervi megfontolások

„Az óvodai anyanyelvi nevelés általános célja a három-hét éves gyermekek beszédészlelésének, beszédmegértésének fejlesztése” (Dankó 2000: 138) különböző interaktív módszerekkel, anyanyelvi didaktikai játékokkal, különböző tevékenységformákkal. Cél továbbá a beszédaktivitásuk fokozása spontán beszédhelyzetek kialakításával, illetve általában nyelvi és kommunikációs képességeik kibontakoztatása az iskolaérettség követelményeinek megfelelően.

Az anyanyelvi nevelés fő feladatai: képessé tenni a gyerekeket, hogy befogadják és megértsék a feléjük áramló verbális és metakommunikációs információkat, illetve megtanítani őket arra, hogyan fejezzék ki saját érzéseiket, gondolataikat, hogyan viselkedjenek különböző beszédhelyzetekben, illetve hogyan viszonyuljanak kommunikációs partnereikhez (Dankó 2000). Ezeknek a feladatoknak kiemelt helyük és szerepük kell, hogy legyen, és az óvodai élet minden pillanatában érvényesülniük kell. „Az anyanyelvi és kommunikációs nevelés célja, feladatai, tartalma, pszichikai és pedagógiai feltételei, módszerei, módszeres eljárásai, eszközei, tevékenységformái, iskola-előkészítő követelményei sokrétűbbek az irodalmi nevelés személyiségformáló hatásánál” (Dankó 2004: 182).

Fontos, hogy már óvodáskorban elültessük a gyermekekben az irodalom iránti érdeklődést és motivációt. A hatékony motiváció egyik fontos eleme a figyelem felkeltése és ébren tartása, illetve a tanulás tartalmához kapcsolódó személyes érdekelttség, az elégedettség érzésének a létrehozása. „A kognitív dimenzió, a megismerés vágya erőteljesen jelen van. Ebben az életkorban nincs tanulás motiváció nélkül” (Dankó 2004: 155).

A romániai tanterv szerint „előkészítő osztályban jó esetben már az óvodában fejleszteni kezdett beszédhanghalló, beszédhang-felismerő, beszédhang-kiemelő, hangoztató és szótagoló készségekre építhetünk” (Ambrus–Szántó 2019: 47). Ha a gyermekek ezeket a készségeket nem hozzák magukkal az óvodából, akkor célszerű az előkészítő osztályt ezek fejlesztésével kezdeni. Az előkészítő vagy más néven nulladik osztály Romániában 2012 óta létezik, és arra hivatott, hogy „hidat” képezzen az óvoda és az iskola között.

Ajánlatos az óvodai nevelésben is hatékonyan használható cselekvő, játékos módszereket alkalmazni. Miután a gyerekekkel ezeket begyakoroltattuk, „következhet a betű ↔ fonéma kapcsolatok tanításának alapozása, majd ezeknek a kapcsolatoknak a tanítása I. osztályban. A fejlesztés során a betű ↔ fonéma kapcsolathoz hasonlóan kialakul a betűszó ↔ hangszó kapcsolat, ahol a hangszó a fogalom neve. A betűszó (betűző vagy rutinszerű) felismerése, valamint a betűszó ↔ hangszó kapcsolat a fogalom aktiválását eredményezi, amennyiben a gyerekekben létezik a betűszónak megfelelő hangszó és a hangszónak megfelelő gondolatháló (fogalom). Mindebből látható a mondat- és szövegértés fejlesztésének fontossága elemi tagozaton” (Ambrus–Szántó 2019: 47).

Az új anyanyelvi tantervek már az alapozó szakaszban érvényesíteni szeretnék ezt a szemléletet. Az írott szöveg megértésének alapkompenciájánál az első osztályban egymás mellett szerepel a szavak, szó szerkezetek, mondatok, rövid írott szöveg olvasása és megértése speciális kompetencia. A második osztályban a változatos témájú szövegek olvasása és megértése áll a középpontban. A tanulókkal különböző típusú és témájú szövegeket kell olvasatni és gyakorlatok segítségével

megértetni. Ezt segíti elő számos tevékenység: képregények olvasása, párbeszédű szövegek hangsúlyos olvasása, az ismeretlen szavak értelmezését szolgáló feladatok megoldása, szövegértő olvasást fejlesztő gyakorlatok elvégzése. Az utóbbira példák lehetnek: „hiányzó szavak beillesztése a mondatba, mondatok befejezése megadott szavakkal, szereplők cselekedeteinek, magatartásának elemzése, értékelése, kérdések megválaszolása, válogató szókeresés, szövegértés rajzzal, mozzanatsor társítása, reprodukálása képsorral” (Ambrus–Szántó 2019: 48). A harmadik-negyedik osztályosok esetében a tantervben az olvasás három alapvető funkciójának – az élményszerzésnek, az információszerzésnek, a tudásszerzésnek – figyelembevétele tűnik ki (Ambrus–Szántó 2019).

A különböző típusú, műfajú és formájú szövegek címszó alatt megjelennek az élménykínáló (irodalmi), informáló (funkcionális, negyedik osztály) és tudáskínáló (ismeretterjesztő, ismeretszerző, harmadik-negyedik osztály) szövegek különböző változatai (leíró és elbeszélő, verses és prózai szövegek, mesék, mondák, gyermektörténetek, különböző témájú ismeretterjesztő és informáló szövegek). A tanterv a szövegértés fejlesztését spirálisan bővülő didaktikai feladatként látja, vagyis az életkori sajátosságokat és a fokozatosság elvét figyelembe véve választja ki a szövegek fajtáit. Ez a sajátos kompetenciákon belül megjelenő részkészségeket, a szövegelemzési eljárásokat jelenti: a szöveg témájának, a fontos jelentéseknek, a különböző kapcsolatoknak, a lineáris és logikai szövegstruktúrának, a szöveg céljának és nyelvi kifejezőeszközeinek a felismerését. A tantervi követelmények azt is jelzik, hogy a szövegek legnagyobb részét az elemi tagozaton a prózai formájú elbeszélő típusú szövegek teszik ki. A tantervek részletezik a történetmondó szövegek struktúráképző elemeinek – az ok-okozati, alá- és fölérendeltségi kapcsolatoknak, az időbeli vagy térbeli viszonyoknak, a lényeges és lényegtelen elemeknek stb. – a feltárási módját is (Ambrus–Szántó 2019).

Az aktuális romániai tantervek szemlélete igyekszik meghaladni a hagyományos olvasástanítás szemléletét, a mindennapi pedagógiai gyakorlat megváltozása, illetve megváltoztatása azonban hosszú folyamat. Nagy József olvasáskutató is erre utal, amikor kijelenti: „A szövegolvasó, szövegértő készség explicit fejlesztése ma még inkább kutatói, oktatáspolitikai szándék, az olvasáskészségre (az olvasás technikájára) koncentrálnak a hagyományos olvasástanítás rendszerének gyakorlatába eddig még széleskörűen nem hatolt be” (Nagy 2004: 13). Az anyanyelvi tantervek alapszemlélete szerint a tanítás-tanulás legfőbb feladata minden területen a képességfejlesztés, a használható, mozgósítható tudás elsajátíttatása (Ambrus–Szántó 2019).

Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás célja, hogy harmadik osztályos tanulók hallás utáni szövegértésének a minőségét vizsgálja, és összehasonlítsa ezt a képességüket az írott (azaz vizuális) szövegek megértésének a képességével. Azt is számításba kellett venni, hogy a szövegértésben számottevő szerepet játszik a munkamemória, ezért az írott szövegek megértésének képességét két külön feladatlap is felmérte, amelyek közül az egyikben a gyermekeknek úgy kellett a kérdésekre válaszolniuk, hogy nem volt előttük a szöveg. Ezek alapján a kutatás elején két kérdést volt érdemes megfogalmazni: 1) Jobb eredményt érnek-e el a gyermekek a vizuális szövegértési feladatoknál, mint a hallott szövegek értésénél? 2) Jobban teljesítenek-e a harmadik osztályos tanulók, amikor vizuális szövegértés felmérésekor náluk maradhat a szöveg, mint amikor nincs előttük?

A kutatási kérdések alapján megfogalmazott hipotézisek a következők:

1. Feltételezhető, hogy a harmadik osztályos gyerekek jobb eredményt érnek el a vizuális szöveg értésének felmérésében, mint a hallás utáni szövegértési feladatoknál.
2. Feltételezhető, hogy a tanulók jobb eredményeket érnek el, ha az írott szöveg értésének a felmérésében a szöveg, amellyel dolgoznak, náluk maradhat, és akármikor belenézhetnek.

A résztvevők

A kutatás résztvevői egy nagyváradi magyar tannyelvű iskola harmadik osztályos diákjai voltak. Az intézményben két harmadik osztály van, mindkét osztály elvégezte a felmérést. Pedagógiai gyakorlatom során mindkét osztályban tartottam már tanórákat, így közelről láthattam a pedagógusok és a tanulók közös munkáját. A tanítónők nagy hangsúlyt fektetnek az anyanyelvi nevelésre és az írási-olvasási készségek minőségi elsajátítására. A két osztályterem hasonlóan jól és korszerűen felszerelt, a hatékony tanuláshoz szükséges eszközök és segédanyagok elérhetők a gyermekek számára.

A két osztály összlétszáma 39, de a felmérésben 32 tanuló (16 lány és 16 fiú) vett részt. Ennek oka az volt, hogy több diák nem volt jelen mindegyik felmérésnél, így az ő egy vagy két elmaradt eredményük nélkül nem lehetett felhasználni az adataikat. Emellett egy tanuló sajátos nevelési igényű, és ő nem tudta teljesíteni a követelményeket a megadott körülmények között. A kutatásban részt vevő gyerekek között van ép és csonka családi háttérrel rendelkező gyerek, vegyes házasságból származó, sokgyermekes családban felnövő, jó és rossz anyagi háttérrel rendelkező és különleges nevelési igényű gyermek is. A tanítónők nagyon odafigyelnek arra, hogy a különböző háttérű gyerekeket minél jobban érzékenyítsék az elfogadásra és az összetartásra. Mindkét osztályban vannak nagyon jól és eléggé gyengén teljesítő tanulók is, de nagy részük az átlagnál jobban teljesít.

Módszer és kísérleti eljárás

A kutatást három kiválasztott mese és három feladatlap alkotta. A felmérésre minden esetben egy-egy anyanyelvrán került sor, amely egy osztály esetében három alkalomból állt. Mindhárom kiválasztott mese egy írótól származik, és hasonló hosszúságú. A szövegek a tanulók számára ismeretlenek voltak. Az első mese (Lázár Ervin: A kék meg a sárga) 1774, a második mese (Lázár Ervin: A lyukas zokni) 1185, a harmadik mese (Lázár Ervin: Két reggel) pedig 1224 karakterszám terjedelmű volt. Azért választottam Lázár Ervin-meséket ehhez a felméréshez, mert úgy vélem, hogy ezek a szövegek nagyon érdekesek és élvezhetők az olvasó számára, ugyanakkor több olyan szófordulatot is tartalmaznak, amelyeket csak a jó szövegértéssel rendelkező gyermekek értenek meg igazán.

A gyermekek 45 percet kaptak a mese (legalább kétszeri) elolvasására és a feladatok kidolgozására. A feladatlapok mindegyike nyolc kérdésből állt, és összesen 20 pontot lehetett elérni. A feladatok megoldásakor a tanulóknak többek között meg kellett nevezniük az adott mese szereplőit és ezek tulajdonságait, a mese időpontját és helyszínét, különböző kérdésekre kellett válaszolniuk a mese egyes jeleneteivel kapcsolatban, illetve rövid fogalmazást is kellett írniuk, ahol egy kicsit elengedhették a fantáziájukat.

Az első alkalommal a tanulók vizuális szövegértésének a mérésére került sor úgy, hogy a feladatlap megoldása közben náluk maradhatott az aktuális szöveg. A feladatlap könnyebb feladatokkal kezdődött, és nehezebbekkel végződött. Az első két kérdésnél a szereplőket és a mese helyszínét, illetve időpontját kellett a gyerekeknek megnevezniük, majd ezek után olyan kérdések/feladatok következtek, amelyek részletesebben számonkérték a szövegben megjelenő tárgyakat, tulajdonságokat, történéseket. Volt olyan kérdés, amely az események sorrendiségének meghatározását várta el a gyerekektől, vagy amelyekben ok-okozati összefüggéseket kellett felismerniük és megmagyarázniuk és ezekről véleményt nyilvánítaniuk. Minden feladatlap esetében volt legalább egy olyan feladat is, amelynek megoldásában a gyerekek kreatívak lehetnek: rövid fogalmazást kellett írniuk, de ehhez szükségük volt arra is, hogy tisztában legyenek a mesében történetekkel.

A második felmérésben a gyerekek hasonló hosszúságú mesét kaptak, amelyet ugyancsak kétszer olvashattak el néma olvasással. Mielőtt megkapták volna a szöveghez tartozó feladatlapot, a mesét tartalmazó lapot vissza kellett adniuk. A tanulók ezt előre tudták, még a szöveg elolvasása előtt elhangzott. A feladatlap hasonló hosszúságú és nehézségű volt, mint az előző, és a könnyebb feladatok szerepeltek az elején, majd ezt követték a nehezebbek. Igaz-hamis feladat, nyitott és zárt kérdések, véleménykifejtős gyakorlatok mérték, hogy a tanulók mennyire értették meg az olvasott szöveget. Az utolsó feladat ismét egy rövid fogalmazást kért.

A harmadik felmérés, az előző kettőtől eltérően, nem az írott, hanem a hallott szöveg értésének készségét vizsgálta. Ebben az esetben a mese felolvasása a bemutató olvasás módszerével történt. A szöveg kétszer hangzott el, bármilyen háttérzaj vagy zavaró tényező jelenléte nélkül. Miután a tanulók kétszer meghallgatták az aktuális mesét, megkapták a feladatlapot. A feladatlap ez esetben is hasonló felépítésű és nehézségű volt. A gyerekeknek meg kellett határozni a mese szereplőit, a cselekmény idejét és helyszínét, a mese egyes jeleneteit kellett időrendbe rendezniük, és meg kellett találniuk a kakukktójást bizonyos szavak közül. Az utolsó feladat ismét egy rövid fogalmazás megírása volt.

A tanulók által megoldott feladatlapokat minden alkalom végén összegyűjtöttem, majd az előre elkészített javítókulcs alapján javítottam, értékeltem (1–6. számú melléklet). Az adatokat az IBM SPSS Statistics 19 program segítségével dolgoztam fel, leíró statisztikai számításokat, *t*-tesztet és korrelációs számítást végeztem.

A kutatás eredményei

Az 1. táblázatban a három feladatlap átlagos pontszámai láthatók. A gyermekek az első teszten, amely a vizuális szövegértést vizsgálta (a szöveg használatával) átlagosan 13,28 pontot értek el a lehetséges 20 pontból. A második felmérés során (szöveg nélkül) 15,75 pontot sikerült átlagban teljesíteniük, a harmadik teszten, azaz a hallott szöveg értésének felmérésekor ez az átlag 12,87 pont volt.

1. táblázat

A három feladatlap összpontszámainak minimum- és maximumértékei

	Minimum	Maximum	Átlag	Medián	Szórás
1. felmérés – vizuális szövegértés, szöveg használatával	1,50	19,50	13,28	14	4,22
2. felmérés – vizuális szövegértés, szöveg nélkül	7,75	19,50	15,17	15,75	3,39
3. felmérés – auditív szövegértés	4,25	20,00	12,87	13,37	4,03

Az 1. táblázatban a három felmérés átlagos pontszámai mellett a medián és a szórás értékei, illetve az adott feladatlapok esetében legjobban és legrosszabbul teljesítő tanulók pontszámai is megfigyelhetők.

Statistics

		Össz_1	Össz_2	Össz_3
N	Valid	32	32	32
	Missing	0	0	0
Mean		13.2891	15.1797	12.8750
Median		14.0000	15.7500	13.3750
Minimum		1.50	7.75	4.25
Maximum		19.50	19.50	20.00

1. ábra

A három feladatlap összpontszámainak minimum- és maximumértékei

Mindhárom feladatlap esetében volt olyan tanuló, aki megközelítette (csak fél pontot veszített), vagy el is érte a maximális pontszámot. A minimumpontszám az első és a harmadik felmérésben nagyon alacsony volt (1,50 és 4,25 pont), míg a második felmérés során ez a pontszám (7,75 pont) közelebb került az összpontszám (20 pont) feléhez, mint a 0-hoz. A 32 tanuló összpontszámainak átlaga a második felmérésnél, azaz a vizuális szövegértés szöveg nélküli felmérésénél volt a legmagasabb, és az auditív szövegértés felmérése esetében a legalacsonyabb.

Ezt követően összehasonlítottam a két vizuális felmérés összpontszámainak átlagát az auditív felmérés összpontszámaival. Az 1. táblázatból jól látszik, hogy a két vizuális feladatlap átlaga magasabb, mint az auditív, az egytényezős varianciaanalízis tesztet elvégezve [$F(1,31) = 0.713$, $p > 0,05$] azonban nem adódott szignifikáns különbség.

A következő kérdés az, hogy mennyire volt jellemző a véletlenszerű válaszadás. Ez alapján kimutatható, hogy minden feladatlap esetében szignifikánsan a maximálisan elérhető pontszám fele fölött teljesítettek a diákok. Az egymintás t -próba szerint $p < 0,001$, azaz szignifikánsan 10 pont felett teljesítettek (2. táblázat).

2. táblázat

A maximális pontszám fele fölötti szignifikáns teljesítmény az egymintás t -teszt alapján

Érték = 10		
	t	p
1. felmérés	$t(31) = 4,40$	0,001*
2. felmérés	$t(31) = 8,63$	0,001*
3. felmérés	$t(31) = 4,02$	0,001*

One-Sample Test

	Test Value = 10					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Össz_1	4.401	31	.000	3.28906	1.7649	4.8132
Össz_2	8.631	31	.000	5.17969	3.9557	6.4037
Össz_3	4.026	31	.000	2.87500	1.4187	4.3313

2. ábra

A maximális pontszám fele fölötti szignifikáns teljesítmény az egymintás t -teszt alapján

A következők vizsgálati pont kérdése, hogy van-e összefüggés a három felmérés adatai között, azaz ha például egy tanuló magas eredményt ért el az írott szövegek értését vizsgáló felmérésnél, akkor hasonlóan jól teljesít-e a hallott szöveg értésének a felmérésekor. Ennek a megfigyeléséhez Pearson-féle korrelációs számítást végeztem.

3. táblázat

Korrelációs számítás a három feladatlap összpontszámai között

		Összpont 1. felmérés	Összpont 2. felmérés	Összpont 3. felmérés
Összpont 1. felmérés	<i>r</i>	1	.362*	.339*
	<i>szig.</i>		.042	.024
	<i>N</i>	32	32	32
Összpont 2. felmérés	<i>r</i>	.365*	1	.333
	<i>szig.</i>	.042		.063
	<i>N</i>	32	32	32
Összpont 3. felmérés	<i>r</i>	.399*	.333	1
	<i>szig.</i>	.024	.063	
	<i>N</i>	32	32	32

Az eredmények azt mutatják (3. táblázat), hogy az első felmérés (vizuális szövegértés, szöveggel) és a második felmérés (vizuális szövegértés, szöveg nélkül) átlagos összpontszámai, valamint az első és a harmadik felmérés (auditív szövegértés) átlagos pontszámai is összefüggenek egymással. Ez azt jelenti, hogy ha egy tanuló az első feladatlap esetében jól teljesített, akkor a második, illetve a harmadik felmérés alkalmával is hasonlóan jó eredményeket ért el. A Pearson-féle korrelációs számítás alapján az első és a második felmérés eredményei a következőképpen alakultak: $r = 0,362$, $p < 0,05$. Ez gyenge szignifikáns összefüggést jelez. Az első és a harmadik felmérés összpontszámait szintén a Pearson-féle korrelációs számítással hasonlítottam össze: $r = 0,399$, $p < 0,02$. Itt közepesen erős szignifikáns összefüggés található.

		Össz_1	Össz_2	Össz_3
Össz_1	Pearson Correlation	1	.362*	.399*
	Sig. (2-tailed)		.042	.024
	N	32	32	32
Össz_2	Pearson Correlation	.362*	1	.333
	Sig. (2-tailed)	.042		.063
	N	32	32	32
Össz_3	Pearson Correlation	.399*	.333	1
	Sig. (2-tailed)	.024	.063	
	N	32	32	32

3. ábra

Korrelációs számítás a három feladatlap összpontszámai között

Ezt követően a varianciavizsgálat szignifikáns különbséget mutatott a második és a harmadik feladatlap eredményei között: $F(1,31) = 16,298$, $p < 0,001$. Az első és a harmadik felmérés eredményei [$F(1,31) = 0,818$, $p > 0,05$] nem mutattak szignifikáns különbséget.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Össz_1 * Össz_3	Between Groups (Combined)	408.357	24	17.015	.818	.671
	Within Groups	145.656	7	20.808		
	Total	554.014	31			
Össz_2 * Össz_3	Between Groups (Combined)	350.998	24	14.625	16.298	.000
	Within Groups	6.281	7	.897		
	Total	357.279	31			

4. ábra

Varianciaanalízis számítása az első és a harmadik, illetve a második és a harmadik feladatlap összpontszámai között

Következtetések

A kutatás célja az volt, hogy felmérje az adott iskola harmadik osztályos tanulóinak hallás utáni és írott szöveget illető szövegértését, valamint megvizsgálja az ezek közötti összefüggéseket. Az első hipotézis azt feltételezte, hogy a harmadik osztályos gyerekek jobb eredményt fognak elérni a vizuális szövegértés felmérésében, mint a hallott szöveg értésével kapcsolatos feladatoknál. Ez a hipotézis részben igazolódott, mivel ha a két vizuális feladatlap eredményeinek az átlagát és az auditív szövegértési felmérés eredményeit hasonlítjuk össze egymással, akkor azt látható, hogy a tanulók az írott szöveg értését vizsgáló tesztben magasabb eredményeket értek el, ezt azonban matematikai számításokkal nem sikerült igazolni. Az elemi osztályos tanulók hasonlóan gyengén teljesítettek az auditív felmérésben, mint például Imre Angéla (2007) kutatásában, amelyben 50 harmadik osztályos gyerek esetében a hallott szöveg értésének a képességét mérte fel. A hallott szövegek értékekor a részfolyamatok nem megfelelő működése vezethet ahhoz, hogy a tanulók alacsony eredményeket

érnek el ezeken a felméréseken. Ezt a többrétű lemaradást érdemes fejleszteni különböző módszerekkel, feladatokkal.

Feltételezhetően a résztvevők alacsony létszáma is közrejátszott abban, hogy nem volt kimutatható szignifikancia. Ebben az életkorban, miután a gyerekek már kellő mértékben elsajátították az írás és az olvasás készségét, a pedagógusok hajlamosak nagyobb hangsúlyt fektetni az írott szövegek értésének a fejlesztésére, háttérbe szorítva a hallott szövegek értésének a fejlesztését. Így érthető a kapott eredmény és ennek az oka. Emellett arról sem szabad megfeledkezni, hogy a munkamemória fontossága a hallás utáni szövegértés során felerősödik, és nehezítheti a tanulók teljesítését. Érdemes lenne tehát a továbbiakban megvizsgálni, hogy a munkamemória hogyan hat a gyermekek hallás utáni szövegértésére, és ezt a funkciót hogyan lehet fejleszteni.

A második hipotézis azt feltételezte, hogy a tanulók jobb eredményeket fognak elérni, ha az írott szövegek értésének felmérésekor a szöveg, amellyel dolgoznak, náluk maradhat, és akármikor belenézhetnek. Ez a hipotézis nem igazolódott, mivel a gyerekek jobban teljesítettek akkor, amikor szöveg nélkül dolgoztak a feladatlapon, mint amikor náluk maradhatott. Ennek valószínűleg az az oka, hogy a tanulók tudták a szöveg elolvasása előtt, hogy ez alkalommal a szöveg nélkül kell majd megoldaniuk a feladatokat. Elképzelhető, hogy emiatt a szöveg elolvasásakor sokkal jobban figyeltek, és hatékonyabban jegyezték meg a szövegben olvasottakat, mert tudták, hogy csak saját emlékezetükre és tudásukra hagyatkozhatnak a feladatlap megoldása során. Emellett az is feltűnővé vált, hogy amikor a szöveg náluk maradhatott, sok gyerek alig nézett bele a szövegbe. Talán szerették volna inkább önállóan megoldani az adott feladatokat, vagy nem akartak azzal időt veszíteni, hogy újraolvassák a szöveget, kikeressék a szükséges információkat. Az is lehetséges, hogy egyszerűen nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy teszthelyzetben a szöveggel dolgozhatnak, így nem tudták megfelelő hatékonysággal használni a kínákozó lehetőséget.

Összegzés

A kutatás eredményei arra mutatnak rá, hogy összefüggés van a hallott és az írott szövegek értésének hatékonysága között, azaz ha egy gyermeknél az egyik jól működik, akkor a másik is hasonlóan fejlett. A vizsgálat rávilágít arra, hogy fejleszteni kell a hallott szöveg értésének a készségét is, még akkor is, miután a gyermek megtanult írni, olvasni. Fontos, hogy ezeket a kompetenciákat hasonló mértékben fejlesszük és foglalkozzunk velük, hiszen a mindennapjainkhoz, az új dolgok tanulásához, az információszerzéshez legalább hasonló mértékben járul hozzá a hallott szövegek feldolgozása, mint az írottaké. Pontos szóbeli megértés nélkül a tömegkommunikáció manipulációs hatása jobban érvényesülhet, továbbá nehezebben értjük meg a szóban közölt utasításokat, nehezebben tudunk másoktól informálódni. Elgondolkodtató, hogy a tanulók jobb eredményeket értek el, nagyobb volt a motivációjuk az írott szövegek értésének felmérésekor abban az esetben, amikor szöveg nélkül dolgoztak, mint amikor a szöveg a birtokukban volt.

Vélhetően a pedagógusoknak nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a szövegértés gyakorlására, illetve a munkamemóriára. Ha a gyermekek munkamemóriája jól működik, képesek megjegyezni az elhangzott/elolvasott információkat (például az adott szöveg helyszínét és idejét), és jobb eredményeket érnek el a szövegértési feladatokban is. A kutatást ebben az irányban érdemes folytatni. Meg kellene vizsgálni a munkamemória szerepét a különböző feladattípusokban, emellett fontos lenne kipróbálni hatékony szövegértési módszereket is, amelyek kidolgozásával hozzá lehet járulni ahhoz, hogy a gyermekek egyre jobban teljesítsenek a szövegértési kompetenciájukat illetően.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Ambrus Ágnes – Szántó Biborka 2019. *Tanítói kézikönyv*. Kreatív Könyvkiadó. Marosvásárhely.
- Bartha Krisztina 2015. *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Dankó Ervinné 2000. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában: óvodapedagógusok, tanítók és szülők könyve a három-hat évesek fejlesztéséhez*. Okker Kiadó. Budapest
- Dankó Ervinné 2004. *Irodalmi nevelés az óvodában. Szakmódszertani kérdések*. Okker Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 1996. Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 20: 174–184.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2021. november 11.)
- Imre Angéla 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításában*. Nikol Kkt. Budapest. 184–201.
- Imre Angéla 2008. A hallás utáni szövegértés fejlesztése a Csupafül klubban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=120> (2021. november 11.)
- Nagy József 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 3: 3–26.
- Schmidt Ildikó 2019. *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Török Tímea – Hódi Ágnes 2015. A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> (2021. november 11.)

Bajkó, Edina

Written and listening comprehension in the third grade

Pedagogical practice shows that children who are already literate develop visual comprehension, i.e. they understand and remember written texts more easily. The research questions are whether third-grade students have a more advanced understanding of spoken or written texts and to what extent working memory plays a role in the process of text comprehension. The study sample consists of thirty-two third-grade students from two schools in Oradea. The survey consisted of three sessions. On each of the three occasions, the students were given a story and then had to solve a worksheet related to the story. In the first session, the children were allowed to keep the text they had received with them and look at it while solving the worksheet. The second time, they had to return the text before solving the worksheet. The third time, they were asked to listen to the text using the method of reading by demonstration. The study investigates the relationship between the results of the three surveys.

Kulcsszók: szövegértés, kisiskolások, írott szövegértés, hallott szövegértés, munkamemória

Keywords: text comprehension, primary school children, written text comprehension, listening comprehension, working memory

Az írás szerzőjéről

Bajkó Edina

óvodapedagógus

Aranykapu Református Napközi Óvoda, Érmihályfalva

bajko.edina[kukac]gmail.com