

Hallásérült tanulók írásbeli szövegalkotás vizsgálatának első lépései

– dr. Csányi Yvonne emlékére –

BODORNÉ NÉMETH TÜNDE

nemeth.tunde@barczy.elte.hu

Absztrakt

Háttér és célok: Gondolataink, érzelmeink megfogalmazására nem csak szóban van lehetőségünk, hanem megtehetjük mindezt írásban is. A tanulmány a mondanivaló írásban történő kifejtésére, rögzítésére fókuszál.

Módszer: A hallássérült tanulók írásbeli szövegalkotási szintjének megismerésére a Csányi-féle, írásbeli kifejezés felmérésére szolgáló, újszerű eljárást alkalmaztuk. A hallássérült tanulók írásban lejegyzett szövegalkotó produktumai kerültek elemzésre és értékelésre meghatározott szempontok mentén. Az eljárás hiánypótlónak mondható hazánkban.

Eredmények: A teszt standardizálásának hiányában nem áll még rendelkezésünkre kellő mennyiségű adat az összehasonlításhoz, ugyanakkor az eredmények érdekes aspektusokat mutatnak be a hallássérült tanulók nyelvhasználatára, illetve képzeleti tevékenységére vonatkozóan anélkül, hogy esetleges összehasonlításokat végeznénk halló tanulók írásbeli szövegalkotási tevékenységeivel. A vizsgálóeljárás kipróbálása során az eredmények azt mutatták, hogy az alkalmas a hallássérült tanulók írásbeli szövegalkotásának megfigyelésére, nyomonkövetésére, a további fejlesztő munka tervezésére.

Következtetések: Hallássérült tanulók esetében a fogalmazás tanításának megkezdését minél korábban, a korszerű módszertani nézetek alkalmazásával meg kell kezdeni a minél sikeresebb teljesítmény érdekében.

Kulcsszavak: hallássérült személy, nagyothalló tanuló, Csányi-féle írásbeli kifejezés teszt, írásbeli szövegalkotás

DOI: [10.52092/gyosze.2023.1.2](https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.1.2)

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

Írásbeli szövegalkotás

Az írásbeli kifejezés, ami az iskolai oktatásban részben fogalmazás néven jelenik meg, a legmagasabb szintű nyelvi tevékenység (Csányi, 1998). Az írás kialakulásának több szakaszát tudjuk megkülönböztetni. Első az írásmozgás előtti szint (firákák), ezt követi az elemi írásmozgás időszaka, végül pedig az egyszerű és összetett írásmozgás szintje. Az íráshoz szükséges feltételek közé tartozik a kézdominancia kialakulása, a kézcsont fejlettsége és az életkornak megfelelő nyelvi tudatosság (Rádi, 2020). Ugyanakkor az írás nem csupán a beszéd mechanikus lejegyzésének kurzív folyamata, sokkal több annál. Komplex folyamat, mely nagyon sok tényező, technika figyelembevételét és jó megválasztását követeli meg ahhoz, hogy egy automatikus írástechnika kialakulhasson. Mindez akár 3 évnél is több időt vehet igénybe. Az írást a tanulási folyamat szerves részének tekintik. Az írott nyelv mint akadémikus képesség a legbonyolultabb, számos komplex

kognitív folyamat játszik szerepet a megvalósulás folyamatában (figyelem, finommozgás-koordináció, emlékezet, vizuális feldolgozás, nyelv, gondolkodás). Míg a beszélt nyelv megfelelő biológiai, pszichés és szociális feltételek mellett könnyen fejlődik, az írás elsajátítása általában hosszabb és nehezebb folyamat. Ennek a vizuális kommunikációs módnak a kialakulásában jelentős szerepe van az oktatásnak, alapjai pedig a beszédprodukción és az olvasás; ez utóbbival elválaszthatatlan kapcsolatban áll (Tóth, 2008). A gyermekeknek meg kell ismerniük az írás különböző funkcióit (érzelmeik kifejezése, elbeszélés, adatlap kitöltés stb.) ahhoz, hogy a funkcionális különbségekhez kapcsolódó nyelvhasználatot kialakítsák, elsajátítsák. A Crystal (2003) által bemutatott kutatások szerint a diákok legtöbb esetben a tanáruknak írnak, ezért az iskolai írástanításnak alapvető célja a „közönségérzék” kialakítása kellene legyen. Így az írás valódi célját és az alkotás örömeit ismerhetik meg a diákok, nem pedig az írásbeli szövegalkotásra kapott osztályzatot. A jelenlegi elgondolások szerint nagyobb figyelmet kell fordítani az írások egyéni és csoportos elemzésére, melyet a gyermekek igényelnek is. Az írott nyelv elsajátítása feltételezi a gazdag nyelvi környezetet, a beszédpercepciót, a fluens beszédet, a fonológiai tudatosságot és az olvasás képességét (Crystal, 2003; Tóth, 2008; Tóth, 2015).

Az írás mint nyelvi készség fejlődése folyamán négy szakaszt különböztet meg a szakirodalom.

Az előkészületi szakaszban kialakulnak a motoros készségek, a gyermekek elsajátítják a helyesírási rendszert. *A megszilárdulás szakaszában*, általában a 7. életév körül, a gyermekek már le tudják írni azt, amit beszédben elmondanak. Ezeknek az írásoknak a jellemzői, hogy a beszélt gyermeknyelvre, társalgásokra hasonlítanak. *A harmadik szakaszban*, kb. a 9. életévtől kerül sor a differenciálódásra, melyben az írás elkülönül a beszédétől, kialakul sajátos alakzata és szerkezete. Az írások tartalmasabbak és változatosabbak. Az olvasás folyamán megismert szerkezetekkel kísérleteznek. Pedagógusként a gyermekekkel ebben a szakaszban kell megértetnünk a beszéd és az írás közti különbséget, nevezetesen azt, hogy az írásos munka folyamán van idő és lehetőség a megfogalmazottak át- és újragondolására. *A negyedik szakasz*, az integráció folyamata, az a szakasz, amikor a gyermek már jól bánik a nyelvvel, képes a stílusok váltogatására, saját „hangjára,” stílusára. Ezt a szakaszt általában a kamaszkor után éri el a gyermekek, de az íráskészség fejlődése, ugyanúgy mint a beszéd- és kommunikációkészség, egész életükben folytatódik (Crystal, 2003).

Ma az írásbeli kifejezés létkérdés, a modern kor egyik kommunikációs eszköze. SMS-t, e-mailt használunk, közösségi médiák üzenőfalain értesülhetünk minket érintő információkról és oszthatjuk meg gondolatainkat mi is. A gondolatok önálló kifejezése a cél minden tanuló számára, hiszen ennek a kommunikációs eszköznek az alkalmazása a tanulók jövője is. Ebben a folyamatban nem csak az egyértelmű gondolat kifejezés megtanítása fontos, hanem a kifejezés módjának megválasztása is.

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) műveltségi területeinek egyike a magyar nyelv és irodalom, az anyanyelvi kommunikációt pedig kulcskompetenciaként jelöli meg. Kiemelt célokként határozza meg az olvasás iránti pozitív attitűd kialakítását, a szövegértő olvasás stratégiáinak megismerését és azok használatát és azt, hogy a tanulók képessé váljanak arra, hogy íróként olvassanak, olvasóként írjanak. Ehhez kapcsolódóan kiemelt feladatként jelöli meg az interperszonális kapcsolatok alakítása képességének fejlesztését. Közműveltségi tartalmak című fejezetében, az anyanyelvi-elsajátítás genetikailag kódolt lépésein keresztül halad az 1.-4. évfolyamok során a beszéd-készség (értés és alkotás), a szövegértő olvasás, az írás elsajátításán át a szövegalkotás folyamatáig, az általános kompetenciák fejlesztéséig (Gerebenné, 2009). Hangsúlyt helyez a tantárgyközi

ismeretekre, aminek része az írás is (H. Tóth, 2015). A nyelvi kommunikációs kompetencia fogalma magában foglalja a szóbeliséget, az írásbeliséget, a képi információfeldolgozást, a kommunikációs helyzetek felismerését és az információk kezelését (Gerebenné, 2009). Az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének célja, hogy a tanulók szóbeli és írásbeli kommunikációs eszköztára folyamatosan bővüljön, finomodjon. Tóth Beatrix (2008) vizsgálatának tükrében Magyarországon a fogalmazástanításról elmondható, hogy későn kezdődik, önálló tantárgyként a 3. osztályban jelenik meg. Kevés időt fordítanak rá és tradicionális, tehát eredményközpontú, a helyesírás, stilisztikai hibákra koncentrálnak, melynek eredményeként az értékes, egyedi gondolatok háttérbe szorulnak. Pedig az írás, az olvasással egyetemben alkotó folyamat (Tóth, 2008).

Hallássérült tanulók írásbeli szövegalkotása, fogalmazástanítás a hallássérült személyek hangzó nyelv oktatásának módszertanában

Az írásbeli kifejezés a nyelv elsajátításának legmagasabb és legkomplexebb foka, a már kialakult nyelvi készségekre a beszédértésre, a párbeszédre, a monologikus közlésekre, az önálló szövegértő olvasásra épül. Ezért a hallássérült tanulók nevelésével foglalkozó szakembereknek a szóbeli fogalmazás készségét kell elsőként kialakítaniuk a hallássérült növendékekben. De, mint azt Crystal (2003), Csányi (1998) és Tóth (2008) is kiemelték, soha nem szabad elszakadnia e két készség gyakoroltatásának egymástól. Tudatosítani kell a hallássérült gyermekekben is azt, hogy a szóbeli közlés és az írás kapcsolatban állnak. A szóbeli megnyilvánulások fejlesztésére hosszabb időt biztosítanak a speciális intézményben tanuló hallássérült diákok, illetve a specifikus fejlesztési foglalkozásokon a többségi intézményekben tanuló gyermekek számára, annak érdekében, hogy a hallásvesztés talaján gyökerező hiányos képességeket biztosan megalapozzák. A hallássérült tanulók hangzónyelvi nevelésében az első pillanattól érvényesül és jelen van az az elv, amely folyamatosan biztosítja annak tudatosítását a kisgyermek számára, hogy a nyelv két változatának megjelenése, a szóbeli és az írásbeli, nem különül el egymástól, sőt szoros kapcsolatban állnak. Ehhez már a korai életszakaszban, illetve az óvodás korban a napi oktatási-nevelési helyzetekben és a megfelelő szülői háttér jelenlétében az otthoni környezetben is megjelennek a címkék, a feliratok. Ezek kezdetben csak a tárgyak, a tárgykép megnevezését tartalmazzák, később viszont a kiterjesztés elve szerint bővülnek. Ezt az elvet a mindennapi munkában folyamatosan alkalmazzák a hallássérült gyermekekkel és diákokkal foglalkozó gyógypedagógusok: naptár, napló vezetése, használati tárgyak megnevezése, képtörténetek egyszavas, majd kétszavas leírása, a saját élmények, mindennapi tevékenységek lerajzolása, majd megfogalmazása, a gyermekek közléseinek megragadása és kiterjesztése az adott életkor és gyermek fejlődési állapotának függvényében. Ezek természetesen nem a klasszikus fogalmazástanítási eljárások, hiszen részben a nyelvi képességek elmaradása, részben a korai életkor miatt, ezek a gyermekek még nem képesek az írásbeli szövegalkotásra. Viszont jó átmenetet jelentenek, a szóbeli és az írásbeli közlés és kommunikáció fejlesztését szolgálják. Iskolás korban már olyan eljárások jelennek meg egyre bővülő számban, melyek a munkamemória és a verbális memória bővítését, a szavak hangalakjának rögzítését szolgálják. Az olvasás órák keretein belül a szövegértő olvasás a logikai összefüggések felfedezésével valósul meg, majd az írást gyakoroltató feladatok és a vázlatírás egyre nagyobb önállóságot és támpontot nyújtanak a tanulóknak. A szerepjátékok, a pantomimjátékok a szókincs bővítését, az önálló mondatalkotást és írást célozzák meg az életkori és képességbeli sajátosságokhoz igazodva. A speciális intézmények foglalkozásai számos lehetőséget biztosítanak a szókincs bővítésére és elmélyítésére, a beszédértés fejlesztésére, a párbeszéd kialakítására, a

szóbeli és írásbeli kifejezés fejlesztésére, a grammatikai elemek alkalmazására és transzformálására, és a gondolkodás több területének fejlesztésére. Negyedik osztályfoktól várható el a hallássérült tanulók esetében, hogy a fogalmazások egy-egy hosszabb-rövidebb részletét önállóan vessék papírra, de a vázlat összeállítása az általános iskola végéig a gyógypedagógussal közösen történik. A fogalmazások megalkotásának általános menete: anyaggyűjtés a kijelölt témával kapcsolatban, címválasztás, a vázlat közös elkészítése, egyes vázlatpontokhoz kapcsolódó szóbeli megfogalmazás és végül a fogalmazás elkészítése, ami önálló munka. Ezt követi a fogalmazások javítása és a tipikus hibák megbeszélése, a fogalmazása újraírása a hibák javításával. Fontos szempont a tanári irányítás és a tanulói önállóság helyes arányának kialakítása. Elbeszélő és leíró, szabad és kötött fogalmazások készülhetnek cselekvéssorokról, képsorokról, egy képről, tárgyak, személyek jellemzéséről és az irodalmi olvasmányokhoz, emlékezetből és elképzelt helyzetekhez kötődően.

MÓDSZER

A vizsgálati eszköz bemutatása

Helmer R. Myklebust amerikai pszichológus a tanulási zavarok kutatásának úttörője volt. PSL – Pictures Story Language Test-je 1965-ben jelent meg a *Development and Disorders of Written Language* című könyvében. Az eredeti teszthez a szerző egy korabeli fekete-fehér képet választott, melyről a vizsgálati személyeknek egy történetet kellett írniuk. A tesztet amerikai, tipikus fejlődésű, 7-17 év közötti tanulókon sztenderdizálta. Elgondolása mögött az állt, hogy az írás a legmagasabb és legkomplexebb nyelvi tevékenység. A teszt megjelenése után pár évvel, 1971-ben Magyarországon Csányi Yvonne kezdte meg annak alkalmazását tipikus fejlődésű és súlyos fokban hallássérült tanulókkal. Ezek eredményeit 1973-74-ben publikálta folytatólágosan. Hallássérült személyek szövegalkotásának vizsgálata témakörben sajnos azóta a hazai szakirodalomban csak néhány vizsgálat készült, pedig ez a teszt jó fokmérő lehetne az alkalmazott modern technikai eszközök és az oktatási módszerek hatékonyságának felmérésére, a hallássérült gyermekek és fiatalok nyelvi fejlettségi szintjének tanulmányozására és a tapasztalatok összegzésére annak érdekében, hogy módszereinket a hallássérült gyermekek igényeinek megfelelően optimalizálhassuk (Csányi, 1973, 1974). Az eredeti „papír-ceruza” alapú Myklebust-PSL teszt Csányi Yvonne által javasolt módosításaival új teszt került a magyar gyógypedagógiai diagnosztika repertoárjába. Változott a kép, egy modernebb és színes fotóra, de a módosítás fontos szempontja volt, hogy az eredetihez hasonlóan ne legyen túl mozgalmas, részletgazdag. (1. kép)



1. kép – Az ÍK teszt képe (Csányi, 2016).

Az értékelési szempontok is bővültek, részletesebbek lettek (szókapcsolatok száma, torzított szavak). Bővült a tartalmi szintek besorolása, öt színtről hatra, a szintek újradefiniálása is megtörtént. Szűkült a vizsgálati személyek köre, hiszen a teszt feltétele a stabil íráskészség és fogalmazás, így 3. osztálytól használható. A továbbiakban ennek az új tesztváltozatnak a jelölésére az „Írásbeli Kifejezés tesztje” (ÍK) cím került használatra. A vizsgálat egyetlen kép leírásán alapul, amely képzeletszerű gondolkodásra ösztönzi a vizsgálati személyeket, alkalmas arra, hogy a képről – a képtől akár elvonatkoztatva – alkothassák meg írásbeli munkájukat.

Az írásbeli munkákat az ÍK teszt útmutatója szerinti kategóriák szempontjából kell elemezni. Az instrukció életkor szerint differenciált, egyszerű, ebben a korosztályban így hangzik: „Írj egy nagyon jó történetet erről a képről!” vagy „Találj ki egy jó kis történetet!” Lehetőség van az instrukció ismétlésére, de egyéb információt nem közlünk a vizsgálati személyekkel (Csányi, 2017). Kritikus pontja ez a tesztfelvételnek, hiszen a vizsgálati személyeknek maradéktalanul tisztában kell lenniük a történet szó jelentésével. Hangsúlyozni kell az egységiséget: „találd ki, gondolkozz, írd le”, amit megerősíthetünk az egyéni cselekvések eljátszásával. Előfordulhat, hogy a történet szinonimájaként a mese szót kell használunk, és amennyiben a történet szó megértése problémás, jelnyelvhasználatot preferáló hallássérült tanulók esetében az instrukció jelnyelven is kommunikálható. Fontos kiemelni, hogy a teszt felvétele során nem egy hagyományos értelemben vett iskolai fogalmazást várunk el a gyermekektől. Nem kell címet adni a történetnek, nem kell bevezetőkre, bevezetésre, tárgyalásra és befejezésre tagolni, erre érdemes felhívni a tanulók figyelmét már a tesztfelvétel elején.

Az ÍK tesztjének részletes leírását és elemzési szempontjait Csányi Yvonne 2016-ban foglalta össze és adta használatra (Csányi, 2016), 2017-ben pedig publikálta (Csányi, 2017).

A tesztek elemzésének módszertana

A tesztek elemzésének és értékelésének rögzítése az ÍK leírásában megtalálható, előre szerkesztett vizsgálati űrlapon történik. Minden írásbeli munkához egy űrlap tartozik, melyen a szükséges adatok rögzítése után az írásbeli közlés komplex és részletes elemzése több kategória mentén történik. A feltűnő és extrém hibákat az űrlap alján külön lehet jelezni.

Értékelési szempontok

Szószáma, szótípusok, frázisok, mondatok száma, szó/mondat szám

Ezekben a kategóriákon belül a vizsgálati személy írásos munkájában szereplő szavakat (szószáma) és mondatokat (mondatszám) számoljuk össze. A megismételt és a szótövekben azonos, de más-más toldalékolású szavakat csak egynek számoljuk (szótípusok). Külön jelöljük a szótípusokat főnév, ige, melléknév és egyéb szófajok kategóriákban és a frázisok, szókapcsolatok előfordulását. A mondatokat összeszámoljuk, az előforduló összetett mondatokat külön, zárójelben tüntetjük fel. A feldolgozás során előfordulhat, hogy az elemzést végzőnek kell a mondatokat tagolnia, mert a vizsgálati személy ezt nem tette meg. A mondatok és szavak számából egy értéket számolunk ki, mely érték az átlagosan egy mondatra eső szavak száma (szó/mondat szám) (Csányi, 2016). Ez Myklebust PSL tesztjéhez képest egy bővebb szempontsor az elemzéshez, a produktivitás szintjének felel meg (Csányi, 1973).

Hibák száma

Az előforduló grammatikai és morfológiai hibák vizsgálata. Ezekben a kategóriákon belül külön számoljuk a szóhibákat, a grammatikai hibákat és a helyesírási hibákat. Ez utóbbit nem kategorizáljuk, csak feltüntetjük a számadatot és az összszószámhoz képest a százalékos arányát. Ugyanezt a százalékos arányt kiszámoljuk a szóhibák és grammatikai hibák esetén. A szóhibákat és grammatikai hibákat három csoportba soroljuk: inadekvát hibák (I), felesleg (F) és hiány (H). Mindkét esetben inadekvát hibának számít az, amikor a vizsgálati személy rosszul választja meg a szavakat, toldalékokat a mondat szintaxisához képest. Feleslegnek tekintjük azokat a szavakat és toldalékokat, amelyek többletet jelentenek, szerepeltetésük, alkalmazásuk felesleges. Hiánynak tekintjük azokat a szavakat és grammatikai elemeket, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a mondat jelentésének kibontakozásához és hiányoznak abból. Ezen a szinten számoljuk meg a torzított szavak számát is. Torzított szavaknak tekintjük azokat a szavakat, amelyeket a vizsgálati személy rendszeresen és következetesen helytelenül ír le hallássérüléséből, artikulációs hibáiból kifolyólag, hibás az auditív észlelés vagy számára nem hallható az auditív inger (Csányi, 2016). Ez az eredeti PSL teszt elgondolása szerint a szintaxis szintje (Csányi, 1973).

Tartalmi szintek

Ebben a kategóriában központi kérdés a szövegek szintjeinek megállapításakor, hogy a vizsgálati személy mennyire képes elszakadni a képtől. Ez egy igen széles skála, melynek megítélése alapos mérlegelést kíván meg. Az ÍK teszt leírásából idézve: „Egy hasonlattal élve, amennyiben a vizsgálati személy megmarad a képnél, annak részleteinél, ez egy képzeletbeli filmnek csak egyetlen kockája. Ha azonban egy mozgófilmre gondolunk, akkor a kép csak egyetlen filmkocka, amely

beilleszkedik a történetbe. Egyes fiataloknál végzett felmérésünk mutatja, hogy mennyire lehetséges ez, a kép náluk már egyáltalán nem dominál, csak beillesztik az események közé, hiszen az instrukció őket egy történet megírására szólította fel.” (Csányi, 2016). Ezek alapján – az eredeti Myklebust féle PSL teszttel szemben – öt helyett hat szintet különböztetünk meg:

1. Inadekvát szint (I) – szavak, mondatok, melyek nincsenek összefüggésben a képpel.
2. Konkrét leíró szint (K-L) – egyszerű, összefüggéstelen felsorolás szavakban, frázisokban, analóg mondatokban. Ide soroljuk az 1-2 mondatos írásokat is tartalmi szintjükéntől függetlenül.
3. Konkrét képzeleti szint (K-K) – mondatokban jelennek meg a képen látottak, esetleg valamilyen cselekvés, mozgás leírása által megelevenedik a kép, de a történetjelleg még hiányzik. A képtől való kisebb eltávolodás megjelenhet.
4. Absztrakt leíró alacsonyabb szint (A-L1) – kialakul egy egyszerű, képhez kötött történet. A mondatok logikusan egymásra épülnek. Röviden megjelenhet olyan elem, ami a képen nem szerepel.
5. Absztrakt leíró magasabb szint (A-L2) – Ezen a szinten már kerek, összefüggő egész a történet. Még dominálnak a képen látottak, de az írás egy részében megjelenik a képtől való gondolati elszakadás. Gyakori az új szereplő megjelenése, az érzelmek kifejezése.
6. Absztrakt képzeleti szint (A-K) – Összefüggő gondolatsor, melyben maga a kép csak egy mozzanata a történetnek. Időben, térben elvonatkoztat a vizsgálati személy a képtől (Csányi, 2016).

Vizsgálati minta

A vizsgálatokat hallássérült személyek pedagógiája és rehabilitációja szakirányos hallgatók segítségével vettük fel a hallássérült tanulók változatos csoportjaiban (siket tanulók, nagyothalló diákok, speciális intézményben oktatott, illetve többségi iskolában tanuló gyermekekkel) 2019-től.

Jelen munkában csak az egyik csoport adatainak elemzése, értékelése kerül bemutatásra, a speciális intézményben tanuló, nagyothalló diákok írásbeli szövegeinek vizsgálatával. A vizsgálatba budapesti és vidéki (Debrecen, Kaposvár, Eger) speciális iskolákba járó nagyothalló tanulókat vontuk be, 2021-ben. Bizonyos esetekben a járványhelyzet miatt bonyolulttá vált a személyes, objektív tesztfelvétel, így előfordult, hogy a vidéki iskolákban a gyógypedagógusok segítettek a tesztfelvételben. Ebben az esetben fennállhat(na) az esélye a tanár pozitív beavatkozásának, azonban a befolyásolás lehetősége ezen teszt felvétele esetén igen csekély. A vizsgálatok során biztosítottuk a tájékozott beleegyezés és az anonimitás követelményeit. Vizsgálatainkban 3., 4., 6. és 8. osztályos nagyothalló gyermekek vettek részt.

A szókincs 8 éves kor körül ugrik hatalmasat, amikor is csaknem a duplájára nő a benne foglalt szavak száma, majd 10-11 éves korra eléri körülbelül a 40 000 szót is (Cole & Cole, 2006). Így egy 4. osztályos gyermek, és nem utolsósorban egy 8. osztályos, már sokkal bonyolultabb eseményekről is képes hatékonyan gondolkodni, beszámolni (Cole & Cole, 2006), mint egy harmadikos tanuló. Az írásbeli közlés fejlődésében természetesen nem csak a szókincs játszik szerepet. A nyelvhasználat gazdagságát meghatározza a tanuló élőbeszédének fejlettsége és a szövegelemzésben való jártassága. Mindezekeken felül egy 8. osztályos tanuló már a serdülőkorban jár, teljesen más gondolkodás jellemzi, átlép a formális műveleti szakaszba (Cole & Cole, 2006). Képes a gondolkodásról való gondolkodásra is, azonban egyénenként nagyon eltérő lehet a

fejlődésmenetük, gondolkodásmódjuk (Cole & Cole, 2006). Mindezek mellett érdekesnek találtuk a korábbi (3.osztály) és köztes (6.osztály) osztályokban tanuló diákok eredményeinek megfigyelését. Feltételeztük, hogy az életkor/osztályfok növekedésével az írásbeli szövegalkotás szintje is fejlődik.

Összesen 97 nagyothalló tanulóval vettük fel az Írásbeli Kifejezés tesztjét. Nemek eloszlása szerint 53 lány és 44 fiú vett részt a vizsgálatban. Osztályfok szerint ez 22 harmadik, 24 negyedik, 26 hatodik és 25 nyolcadik osztályos gyermeket jelent (1. táblázat).

Osztályfok	<i>n</i>
3. osztály	22
4. osztály	24
6. osztály	26
8. osztály	25

1. táblázat. Osztályfok szerinti eloszlás.

Vizsgálati körülmények

A vizsgálatba bevont személyek számára kivetítettük a képet; amennyiben nem állt rendelkezésre ez a lehetőség, a képet minden tanuló megkapta. Fontos feltétele volt a vizsgálatnak, hogy a diákok annyiszor tekinthessenek a képre, ahányszor csak igényelték. A teszt felvételét illetően eltérőnek mutatkoztak a tapasztalatok. Bizonyos esetekben a tanulók az előkészületeket követően maximálisan kihasználták a 45 perces tanóra kereteit az írásra, bizonyos esetekben volt, hogy negyedórát, vagy egyes tanulóknál még kevesebb időt vett csak igénybe az írás. Általánosságban elmondható, hogy pár perces előkészület és az instrukció elhangzása után a gyermekek átlagosan 15-20 percet foglalkoztak az írással. Természetesen voltak kivételek: volt, hogy egy diák 5 perc után beadta, egy másik pedig 25 percig írta. Nagyon sikeresnek bizonyult, hogy nem adtunk meg időkeretet, mindenki akkor hagyhatta abba a feladatot, amikor úgy érezte, hogy teljesen készen van. Így nem nehezedett rájuk nyomás a feladat időben való teljesítése miatt. A gyermekeknek volt idejük átgondolni az írásukat, javíthattak, radírozhattak.

Kutatási kérdések

A kutatás során egyrészt arra kerestük a választ, hogy a vizsgáló eljárás alkalmas-e a hallássérült tanulók írásbeli szövegalkotásának vizsgálatára. Másrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy az életkor és osztályfok előrehaladtával a produktívitás és a tartalmi szint is egyre magasabb lesz-e speciális iskolában tanuló hallássérült diákok esetében, vagy ez független az életkortól/osztályfoktól.

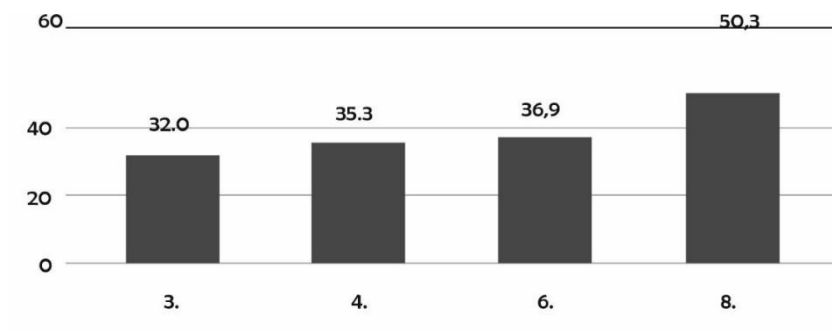
EREDMÉNYEK

Vizsgálati eredmények

A produktivitás elemzése - Szavak száma

Az 1. diagramon is látható, hogy nagy fejlődési ugrás nem figyelhető meg a bevont vizsgálati személyek teljesítményében, azonban fokozatosan, évfolyamonként egyre nőtt a szavak száma a leírt történetekben. Míg a harmadik osztályosok átlagosan 32 szót írtak, addig a nyolcadik osztályosoknál ez a szám már 50,3 volt.

A 3. és 6. osztályos tanulók teljesítménye között nincsen igazán jelentős emelkedés, a szószám 32-ről 36,9-re emelkedett. Ennek oka lehet, hogy a harmadikos tanulók még nehezebben vonatkoztattak el a képtől, sokkal jobban meghatározta az írásukat az, hogy mit látnak a képen. Ezáltal kevesebb szót használtak fel a történethez. A 4. és 8. osztályosok eredményei között már nagyobb emelkedés figyelhető meg. Míg az alsóbb évfolyamon átlagosan 35,3 szót írtak a tanulók, addig a felsőbb évfolyamon ez a szám már 50,3. Ennek az ugrásnak a háttérében különböző okok állhatnak, mint például az életkor növekedése, a tapasztalatok bővülése, nagyobb szókincs, emelkedő nyelvi szint. Azonban fontos megemlíteni, hogy volt néhány nagyon magas szószámot produkáló nyolcadik osztályos tanuló (legmagasabb 149 szó), és nagy valószínűséggel a szavak számának átlagolásakor az ő értékeik emelték az átlagot.



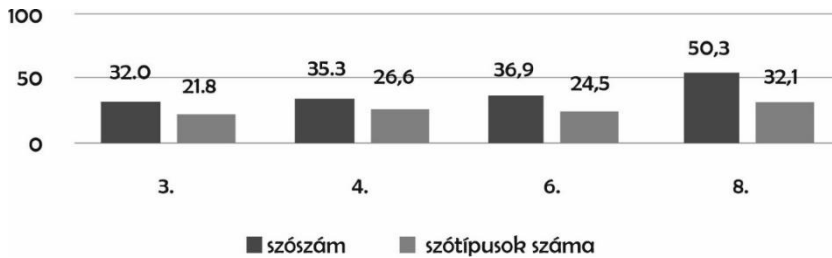
1. diagram. Szavak száma osztályonként.

Szótípusok száma

A „szótípusok” értékelési szempont arról ad képet, hogy milyen szófajokat részesítenek előnyben a tanulók az írásbeli szövegalkotás során, illetve mennyire használják ugyanazokat a szavakat a gyermekek a történeten belül, mekkora a szóismétlés. Vizsgálatainkból kiderül, hogy a szótípusok száma nem növekszik arányosan a szavak számával, és osztályfokonként eltérően változik.

A 3. osztályban a szavak számának 68%-át jelentette ez az adat, ami az osztályfokot tekintve teljesen megfelelő. Ennek háttérében az állhat, hogy ezek a tanulók még kevés szóval dolgoztak, sokkal inkább a képen látottakat írták le (néha felsorolásszerűen), így nem állt fent nagy veszélye a szóismétlésnek. A 4. osztályban ehhez képest már egy nagyobb ugrás figyelhető meg, a szótípusok száma az összes szó 75%-át teszi már ki. Ők sokkal inkább a mesélésre fókuszáltak, így új szavak jelentek meg, kevesebb volt a szóismétlés, változatos igék, főnevek, esetenként melléknevek jelentek meg. A 6. osztályban visszaesés volt tapasztalható, ezen az osztályfokon a vizsgálatba bevont

tanulóknál a teljes szószám mindössze 66%-át tették ki a különböző szótípusok. Hasonló tendencia figyelhető meg a 8. osztályban is, itt még alacsonyabb szám, 63% lett az eredmény, ezekben az osztályokban használtak legtöbbször szóismétlést a tanulók.



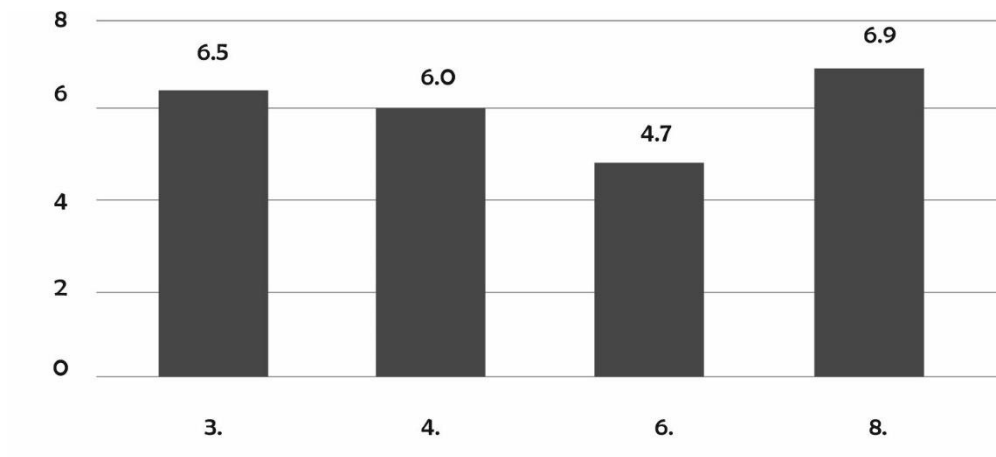
2. diagram. A szótípusok száma viszonyítva a szavak számához.

Összehasonlításképpen, a 3. és 6. osztály eredményei között nem figyelhető meg igazán különbség. A 4. és 8. osztály között azonban igen, és az előzetes elképzelés szerint nem növekvő, hanem csökkenő ez a különbség. Ennek háttérében rengeteg dolog állhat, úgy, mint a tény, hogy a negyedikesek éppen ezt a készséget gyakorolták a bevezetésre kerülő fogalmazásórákon is, elképzelhető, hogy ők még a frissen tanultak miatt jobban odafigyeltek arra, hogy ne legyen nagy a szóismétlés aránya (lásd 2. diagram). Természetesen bizonyos mértékű szóismétlés várható volt, hiszen ugyanazokat a névelőket sokszor használták a történeteken belül a tanulók, illetve a tárgyak (tej, pohár) neveit is. A leggyakoribb szóismétlés minden esetben a két szereplő (fiú, kisfiú, maci) említésénél volt megfigyelhető, kiemelten azoknál a vizsgálatoknál, ahol a tanuló párbeszédet jelenített meg, minden egyes mondat elé odáírva a szereplők nevét. A történetek elemzése során szembeütközött, hogy a melléknevek száma a legalacsonyabb, pedig elég sok lehetőség van a kép kapcsán ennek a lexikailag és szemantikailag gazdag szófajnak a használatára. Minősítő, viszonyító és mennyiségjelölő melléknevek is előfordulhatnak. A vizsgálati személyek ezzel szemben leggyakrabban a „szomorú”-t használják, de előfordulnak a „bánatos”, „magányos”, „szomjas” szavak is. A szókapcsolatok, frázisok előfordulása szintén nagyon alacsony.

Mondatok száma

Két tanuló kivételével minden gyermek képes volt mondatokat alkotni, és ez a két személy is mondatként jelölte az amúgy csak felsorolásból álló írását. Az összetett mondatok aránya nagyon elenyésző volt a teljes elemszámhoz képest, kevés gyermeknél volt megfigyelhető.

A mondatok számának alakulásában nagy különbség nem figyelhető meg. Átlagosan 5-6 mondatból álló történetek születtek, a legmagasabb értéket egy 18 mondatból álló történet kapta. Sem arányos növekvés, sem csökkenés nem volt megfigyelhető az átlagos mondatok számok vizsgálatakor. A 3. és 4. osztályosok teljesítményei között nem volt tapasztalható nagy különbség, egy enyhe csökkenés észrevehető, de ennek nem tulajdonítottunk nagy jelentőséget. Azonban a 6. osztályfokon már egy nagyobb csökkenés történt, az átlagosan 6 mondat 4,7-re fogyatkozott. Ennek oka talán az lehet, hogy hatodik osztályos tanulók nagy része keveset írt, és gyorsan be is fejezte a feladatot. Náluk volt a legalacsonyabb a mondatok száma az összes teszt közül. Ezután 8. osztályban egy ugrás következik be és megnőtt a mondatok száma (3. diagram).



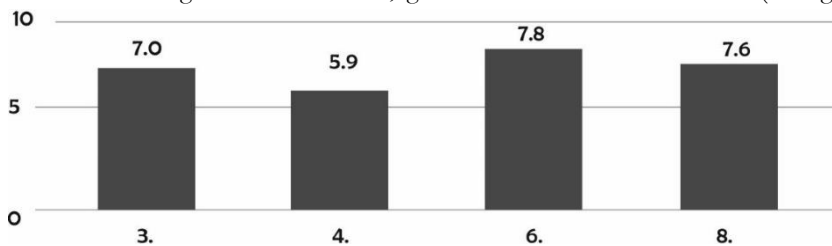
3. diagram. Mondatszám alakulása osztályonként.

Szószám/mondat (átlagos mondathossz)

Az „átlagos mondathossz” értékelési szempont arra világít rá, milyen hosszúságú mondatokat írtak a tanulók, átlagosan hány szóból állt össze egy mondat. Az átlagosan egy mondatra jutó szavak száma Myklebust szerint (1965) halló gyermekek esetében egyenletesen növekszik évről évre, tehát az életkorral arányosan nő (Csányi, 1973). Vizsgálati csoportjaink teljesítményében sajnos nem tapasztalhatjuk egyértelműen ezt a növekvő tendenciát. A növekedés mértéke ugyanis nem volt egyenletes, de osztályfokonként változó volt. A legrövidebb mondatokat a 4. osztályosok produkálták, azonban az átlagosan 5,9 szó/mondat arány nem túl alacsony eredmény. Az osztályfokon belül is nagy eltérések voltak tapasztalhatóak, volt olyan diák, aki inkább kevés hosszú mondatot írt, volt, aki pedig szívesebben fogalmazott több rövid mondat leírásával.

A 4. és 8. osztályfok között megfigyelhető egy növekedés, átlagosan 1-2 szóval többet írtak mondatonként a nyolcadikos tanulók. Ezen növekedés oka lehet az életkor, a nagyobb szókincs, illetve az, hogy 8. osztályban már előfordultak összetett mondatok is, amelyek természetesen több szót tartalmaztak, mint az egyszerű mondatok.

A 3. és 6. osztályfok adatai között jelentős eltérés nincsen, az utóbbi évfolyam produkálta a leghosszabb mondatokat. Ezt okozhatta azt, hogy több olyan hatodik osztályos diák is volt, akinek a szó/mondatszám meghaladta a tízet is, így ők az összesítésben egyfajta húzóerőként jelentek meg. A fejlődés ütemét nézve összességében tehát nem vonható le egyértelmű következtetés, nincsen jól megfigyelhető növekedés az osztályfok előrehaladtával. Azonban az az eredmény, hogy a 3. osztályosok mondatai átlagosan 7 szóból álltak, igencsak kiemelkedőnek tekinthető (4. diagram).



4. diagram. Szó/mondatszám alakulása osztályonként.

Hibák aránya

A). Szóhibák aránya

A „szóhibák” értékelési szemponton belül is három különböző hibatípust különböztetünk meg.

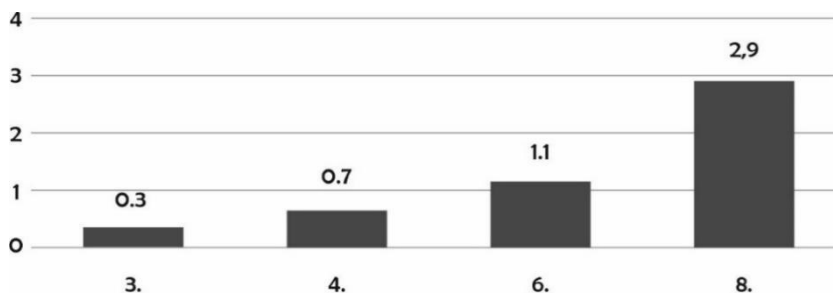
- A hiba inadekvát (I), ha a tanuló rosszul választotta meg a szót, nem a helyes formáját alkalmazta: „nem akar eszük” a „nem akar enni” helyett, vagy „óriás teje van” a „sok teje van” helyett.
- Felesleges (F) volt a többletet jelentő szó: „Marci miért van nehez?”
- Hiányzó (H) szóra is sok példa volt, ilyenkor a gyermekek egy-egy szót kihagytak a mondatból. Így is érthető volt, de észrevehető volt a hiány: „szomorú nem kap ajándékot” a „szomorú mert/ha nem kap ajándékot” helyett. Leggyakoribb hiányzó elemek a „hogy”, „mert”, „de” kötőszavak voltak.

A 3. osztályosok nagyon kevés szóhibát vétettek, ennek legvalószínűbb oka, hogy a szavak száma is alacsony volt ezen az osztályfokon, így nem állt fent annyi hibázási lehetőség. A 4. osztályban már megfigyelhető egy emelkedés.

6. osztályban szintén emelkedik a hibaszám, arányosan a szavak számának emelkedésével, 8. osztályban pedig egy nagyobb ugrás figyelhető meg, a hibák átlagos száma már megközelíti a három egészset. Ugyanúgy kapcsolatban állhat ez a magas hibaszám a magas szószámmal, mint ahogy az alsóbb évfolyamon az alacsony érték.

A 3. és 6. osztály teljesítménye között észrevehető egy nagyobb különbség. Bár a szavak számának tekintetében ekkora változást nem tapasztaltunk, de tény, hogy magasabb szószám jellemző a magasabb évfolyamra, így ez magyarázatot ad a magasabb hibázási adatokra. Ezenfelül a már említett hatodik osztálynál, akik sietve végezték el a tesztet, elképzelhető a magasabb hibaszám előfordulása, hiszen nem olvasták át, amit írtak, nem történt javítás.

A 4. és 8. osztály között is észrevehető a nagy különbség, ennél a két osztályfoknál ez az ugrás már arányosabb a szavak számával (35,3-50,3). A nyolcadikosok több szóval dolgoztak, nagyobb volt az esély arra, hogy hibákat vétenek, nagy valószínűséggel pusztá figyelmetlenség miatt (kötőszavak elhagyása erre is utalhat).



5. diagram. Szóhibák számának alakulása osztályonként.

Sok komoly, a szöveg kohézióját és a mondat megértését nehezítő hibát fedezhettünk fel, melyek nem hibatípusonként elkülönülve jelennek meg a tanulók munkáiban, hanem sok esetben több típusú hiba együttes jelenléte rontja egyszerre a mondatok, a szöveg érthetőségét. Megfigyelhető volt az, hogy minden tanuló vétett hibákat, bizonyos tanulók azonban kevésbé

halmozták azokat. Visszaköszönnek ezekben a hibákban az auditív percepció, a szájról olvasás zavarai, a szavak jelentésének kisebb-nagyobb fokú zavarai, a leírt mondatstruktúrák ellenőrzésének hiánya is.

B). Grammatikai hibák aránya

Ennek a hibatípusnak a kapcsán is három különböző altípusról beszélhetünk: inadekvát, felesleges, hiányzó.

Inadekvát grammatikai hiba az, amikor a tanuló nem a megfelelő toldalékokat alkalmazza, pl: „Macinézi a kisfiúnak” a „Maci nézi a kisfiút” helyett, vagy „valamit gondolkodik” a „valamin gondolkodik” helyett.

Felesleges grammatikai hibáról akkor beszélhetünk, mikor a tanuló az adott szóhoz felesleges grammatikai elemet társít. Ilyenkor a szótó megfelelő és adekvát az adott mondatban, azonban a hozzá kapcsolt toldalék felesleges. Erre jó példa a következő: „Rosszak vagyok.” a „Rossz vagyok.” helyett. Ez egy nagyon gyakori hiba volt.

A névelők kapcsán beszélhetünk a *Hiányzó* grammatikai hibákról is, amikor a tanulók lehagyták azokat. Ezen felül ebbe a hibatípusba tartozott minden olyan grammatikai elem, amely hiányzott ahhoz, hogy a szó illeszkedjen a mondatba: „anyukája mindig mérges, kisfiú mindig kiabált” az „anyukája mindig mérges, a kisfiúval mindig kiabált” helyett. Illetve jó példa erre a következő: „igyal már a tej.” az „igyal már a tejből” helyett.

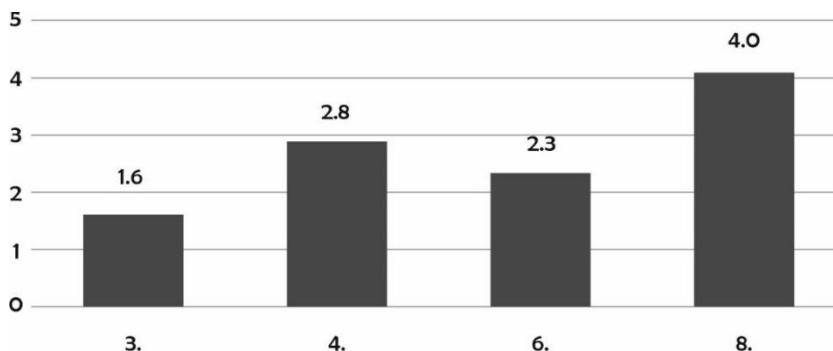
A mondatok szintaktikájáról általában elmondható, hogy a tanulók már tisztában vannak azzal, hogy a jelentés értelmezéséhez szükséges a toldalékok és ragok használata, de ezek megválasztása és alkalmazása az esetek többségében hiányos, hibás és/vagy inadekvát. A természetes nyelvi fejlődésnek azon a sajátos szintjén állnak, amit természetesen hallási állapotuk és az esetleges társuló zavarok is erősen befolyásolnak, ahol már közlendőjük és grammatikai ismereteik között igen nagy diszkrépancia tapasztalható.

A vizsgalati anyagokban ez a hibaszám gyakoribb volt, mint a szóhiba. Sokszor leginkább a névelők elhagyása vagy felesleges beillesztése miatt lett ilyen magas az érték. Az osztályfokonkénti előrehaladás vizsgálata során nem volt megfigyelhető arányos növekedés, inkább egyfajta „hullám” látszódik a diagramon.

A 3. osztályban (mint ahogy a szóhibáknál is) még kisebb a hibázási arány, köszönhetően annak, hogy ezekben az osztályokban a gyermekek még kevesebb szót használtak fel. A 4. osztályban már magasabb a hibaszám, leggyakoribb volt ezen az osztályfokon a többszám (-k) hibás alkalmazása („szüleik” a „szülei” helyett, „kérdszik” a „kérdzi” helyett). A 6. osztályban meglepő módon egy visszaesés tapasztalható a hibázások számában. Egyértelmű magyarázatot nem találtunk erre, valószínűleg ezen az osztályfokon már komplexebb nyelvtani, grammatikai ismeretekkel rendelkeznek a tanulók, mint az alsóbb évfolyamokon. A nyolcadikosoknál egy újabb emelkedés következett, nagyon gyakoriak voltak a grammatikai hibák. Ennek hátterében a már említett, társuló tanulási zavar, sok esetben pedig a társuló diszfázia is állhat.

A 3. és 6. osztály között nincsen lényeges különbség, bár egy bizonyos emelkedés tapasztalható. Ez az emelkedés azonban nem éri el az egy egészet sem, valószínűleg ugyanúgy a növekedő szószámmal hozható összefüggésbe, mint a szóhibák. A 3. és 8. osztály között már sokkal szembetűnőbb ez a különbség, bár még itt is magyarázható aszavak számának nagy változásával, illetve a társuló zavarokkal (lásd 6. diagram).

Érdekes tapasztalat, hogy az egyre bővülő szókincs stabilabbá válik (szemantikai fejlődés), viszont az egyre komplexebb, kifinomultabb gondolatok kifejezéséhez szükséges grammatikai elemek és szabályok (morfológia és szintaxis) ismerete és adekvát alkalmazása még bizonytalan a más-más nyelvi fejlettségi szinten álló nagyothalló vizsgálati személyek körében.



6. diagram. Grammatikai hibák számának alakulása.

A grammatikai hibák mindhárom típusát megvizsgálva tehát az tapasztalható, hogy a vizsgált nagyothalló tanulóknak ezek adekvát alkalmazása a legbonyolultabb és legnehezebb feladat. Látszik, hogy vannak ismereteik a magyar nyelv grammatikájából és tisztában vannak azzal, hogy ezek a todalékok, ragok a jelentést módosítják, de arról nincs, hogy egy mondaton belül ezek hogyan építkeznek egymásra, hogyan befolyásolhatják egymást és a mondat jelentését.

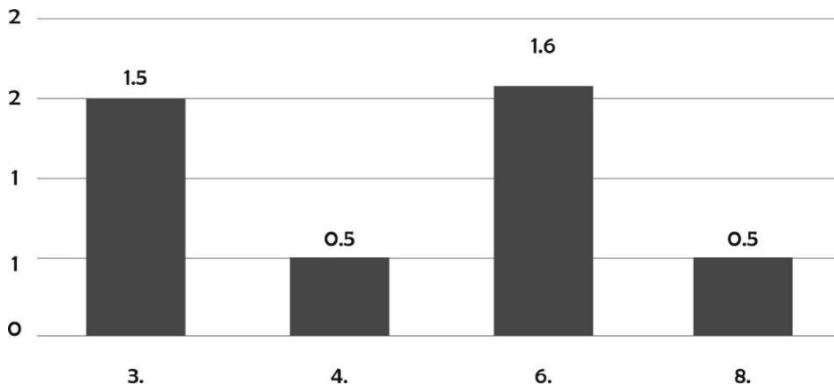
C). Helyesírási hibák aránya

A helyesírási hibák leggyakoribb fajtái az ékezetek nem megfelelő használata és a szavak egybe-,vagy különírása. Az ékezeti hibákra pár példa a gyermekek írásaiból: „hat/hát”, „kisfiu”, „azert”, „szolal”. Az egybe- és különírás nagyon gyakran előforduló hiba volt: „egy szer”, „miköszben” „gyerek szobába”, „holnem”. Mindezek hátterében a nem megfelelő kiejtés, belső beszéd állhat. A gyermek úgy írta le az adott szót, ahogyan ő hangosan vagy magában kimondta, azonban mivel ezekre külön szabály van, így nem tekinthetőek torzított szavaknak.

Helyesírási hibának számított minden olyan hibázás, amikre található nyelvtani szabály, és attól eltérő módon került leírásra a szó: „megíták” a „megitták” helyett (múlt idő szabálya), „tejvel” a „tejjel” helyett (betűkettőzés). Egy másik nagyon gyakori hibázás a szórend felcserélése volt, mely szintén nem tartozik egyik hibakategóriába sem: „iszik tejet”. Vizsgálataink alapján a helyesírási hibák száma nem csökkent, és nem növekedett arányosan az osztályfokkal, sokkal inkább újra egy hullám figyelhető meg.

A 3. évfolyamon kicsit magasabb az előfordulás aránya (1,5 hiba átlagosan), azonban ez egyáltalán nem tekinthető rossz eredménynek. 4. osztályra lecsökken a hibaszám, alig vétettek helyesírási hibát ezek az osztályok, és ha igen, az leggyakrabban ékezeti típusú volt. A 6. osztályok magasabb hibaszámot értek el, átlagosan 1,6 helyesírási hibát vétettek, míg a nyolcadikosoknál ez a szám visszacsökkent 0,5-re.

A 3. és 6. osztályok hibaszáma szinte teljesen megegyezik, éppen úgy, mint a 4. és 8. osztályoké. Azt azonban fontos megemlíteni, hogy a 3. osztályosoknál 7 személy is 12 helyesírási hibát vétett, és ez nagyon felfelé húzta az átlagszámot (7. diagram).



7. diagram. Helyesírási hibák számának alakulása osztályonként.

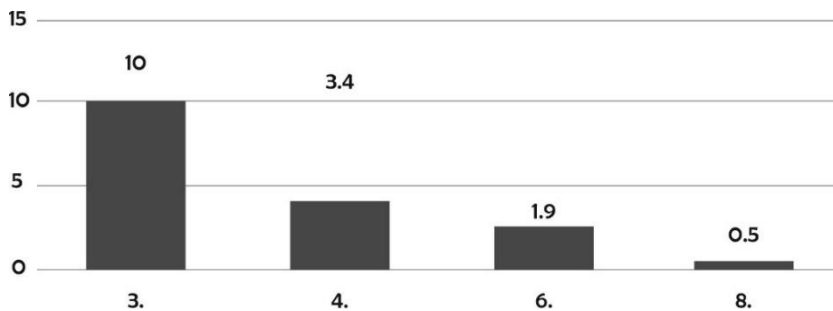
Jellemző mintázat – az adatokat vizsgálva –, hogy azoknál a vizsgálati személyeknél is megfigyelhetőek helyesírási hibák, akik kevesebb grammatikai hibát vétettek. Valószínűsíthetően magasabb nyelvi kompetenciával rendelkezhetnek ezek a tanulók, így jobban tudják, hogy milyen toldalékok társulnak az egyes szavakhoz, írásaikban viszont hibákat vétenek a helyesírás szempontjából.

D). Torzított szavak

A torzított szavak voltak talán a leggyakrabban előforduló hibák, ami egyáltalán nem volt meglepő. Az osztályfok előrehaladtával a torzított szavak száma csökkent. Ez nagy valószínűséggel köszönhető a megfelelő hallásnevelésnek, és a jobb beszédprodukciónak, amit az évek során rengeteget gyakorolnak a gyermekek. Egy harmadikos hallássérült gyermek valószínűleg kevesebb fejlesztést kapott élete során, mint egy nyolcadikos, akinek öt évnyi előnye lehet. Természetesen lehetnek kivételek, például egy olyan harmadikos, aki kiskora óta korai fejlesztésben részesült és egy olyan nyolcadikos között, aki csak az óvodában (vagy csak az általános iskolában) kapta meg a megfelelő ellátást.

Néhány, a 3. osztályokban előfordult hiba: „*monta*”, „*itbon*”, „*meg bocskáta*”, „*legköszölel*”, „*szőtök*”. A 4. osztályokban már kevesebb hibát vétettek a gyermekek, átlagosan 3-4 szót írtak le helytelenül: „*honap/holnap*”, „*sőmuró*”, „*isolába*”, „*aludi*”. A 6. osztályosok még ennél is kevesebb, átlagosan 2 hibát vétettek: „*kobanyba*”, „*eljárásajá*”, „*mosolymás*”. 8. osztályra szinte teljesen lecsökken a torzított szavak száma.

A 3. és 6. osztály között hatalmasat csökken az érték, több mint ötször annyi torzított szót írtak le az alsósok, mint a felsősök. 4. és 8. osztály között a visszaesés már nem olyan észrevehető, de az is elmondható, hogy több, mint hatszor annyi torzított szó jelent meg az alsóbb osztályok írásaiban, mint a felsősökében (lásd 8. diagram).



8. diagram Torzított szavak számának alakulása osztályonként

E). Tartalmi szintek elemzése

Az ÍK teszt, Myklebust eredeti PSL tesztjének szintjeit kiegészítve és újragondolva, 6 szintet különböztet meg. A tesztelemzés során ennél a pontnál kaphatunk visszajelzést arról, hogy a vizsgálati személyek gondolatai mennyire kötődnek a képhez, illetve mennyire távolodnak el a képtől. Ezt jelölik az egyes tartalmi szintek.

- A 0. *Inadekvát szint* 10 tanulónál jelent meg: „*A kisfiú nagyon szomorú van.*” és „*Szomorú gondolkodik tej iszik ottban anya apa hol van.*” „*Nagyon álmos vagyok. nagyon sokat tanultam. Mindig fáradt vagyok.*” Ezen a szinten egyaránt megtalálhatóak 3., 4., 6. osztályos tanulók írásai is. Előfordult, hogy bár kezdetben a képpel kapcsolatos szavak kerültek a tesztlapra (baba, tej, asztal, pohár, üveg, fiú medve), később a történet szempontjából nem releváns szavakkal folytatták munkájukat (számítógép, tévé, xbox, pulóver, fül, haj, alszik).
- Az 1. *Konkrét-leíró szint* már 20 tanulónál fordult elő, legnagyobb arányban a harmadik évfolyamon. A gyermekek megértették a feladatot, de még kevésbé tudtak elvonatkoztatni a képtől, inkább leíró jellegű írások születtek. Elvértve megjelent egy új szereplő (legtöbbször anya), de a történethez nem kapcsolódott semmilyen formában. Sem időben, sem térben nem vonatkoztattak el a képen látottaktól, szinte csak és kizárólag a kisfiúról, a maciról és a tejről írtak, akik/amik a konyhában vannak. Ezekre a fogalmazásokra jellemző, hogy terjedelmük 1-5 mondat. Tartalmilag megoszlanak, nincs egy sem, amelyik hasonlítana a másikra. Akad olyan, amely a teszt módszertanában leírtaknak megfelelően a képen látottak felsorolása szavakban, egyszerű mondatokban, de van olyan grammatikailag, szintaktikailag szinte hibátlan munka is, ami a rövid terjedelem miatt tartozik ehhez a szinthez. Pl.: „*Tej van asz. Maci vár. Fiú tej porház. Fiú szomú. Anyaszerelek nagyon. A fiú egy együtt.*” „*A széken ül a fiú és fáradt. Asztalon nagy kancsó, négy pohár van.*” „*A maci előtt az asztalon pohár tej van. Asztalnál együtt a macival konyhában, kicsi tejet isznak. Fáj a feje a szegény kisfiúnak.*”
- A 2. *Konkrét-képzéleti szint* volt a leggyakoribb a tanulók körében, összesen 27 gyermeknek sikerült elérnie. Ők már nem annyira ragadtak le a leírásnál, felsorolásnál. „*A kisfiú magányos van egyedül van. A kisfiú tejet iszik Micimackóval. A kisfiú gondolkodik: lennének testvéreim!*” Megjelennek már az érzelmek, gondolatok, de még a konyhai szituációhoz kapcsolódnak. A gyermekek közül néhányan adtak csak nevet a plüssmackónak, ezek: *Micimackó, Brumi, Marci, Teddy*, illetve egy tanuló a kisfiút is elnevezte, *Tominak*. Már cselekvéseket is találhatunk („*iszik*”), de történet még nem igazán alakult ki, nem igazán van a képek között összefüggés. Itt is feltűnnek a képen nem látható tárgyak, szereplők

(leggyakrabban még mindig anya). Osztályfoki eloszlás szerint ez a szint mindenhol megjelent, de a 3. évfolyamon kevésbé, mint a többin.

- A 3. *Absztrakt-leíró alacsonyabb szintet* érték el második legtöbben, összesen 23 gyermek. Ennél a szintnél az arányok már fordultak, 3. osztályos gyermekek közül csak ketten érték el ezt a szintet. A 3. szintre jellemző volt, hogy a képhez köthetően kialakul egy egyszerű történet, melyben a mondatok logikusan egymásra épülnek, az esetek többségében a családi és az iskolai élet jelenik meg egy-egy rövid szegmensben. Itt már történetjellegűek az írások, de még nagyon szorosan kapcsolódnak a képhez és gyakoriak a szóismétlések.
 - *„A kisfiú kitalálta, hogy mit akar játszani. Elővette néhány kis poharakat, tejet, terítőt és mackót. A poharak és a tejet letette az asztalra és a mackót, pedig székre. És eljátszaja, mintha kocsmában lenne.” „Alex nagyon gondolkodik, mert összeveszett Ted-del. ... Reggel sokat beszélgetnek. ... Alex nagyon szeretne csajt keresni ... Reggel tejet isznak, kibékülnek.”*
A kocsmá, mint új helyszín többször is megjelent, leggyakrabban a kisfiú eljátszotta, hogy éppen ott van. Volt, aki beleírta, hogy azért tettei, hogy a kocsmában van, mert az apukája is mindig oda jár. Itt ezen a szinten is megjelentek az új szereplők, sokszor már nem csak anya, hanem apa is. A képtől még nem igazán szakadt el a mesélés, kevés olyan elemet lehetett találni (pl. kocsmá), ami a képen nem látható. Ezt a szintet nagyjából egyenlő arányban érték el a negyedik, hatodik és nyolcadikos tanulók (6, 7, 8 fő).
- A 4. *Absztrakt-leíró magasabb szint* már ritkábban jelent meg, mindössze 10 gyermeknél. 3. osztályos tanulóknál egyáltalán nem jelent meg ez a szint, azonban nem mondhatjuk, hogy a 3. szint volt náluk a plafon, volt ugyanis olyan harmadik osztályos tanuló, aki teljesítette ezt a szintet. A negyedik szint leginkább a 6. osztályosokra volt jellemző. Megfigyelhető még a képen látottak dominanciája az írásokban, de már jól körvonalazódik a gondolati elszakadás, megjelenik új fordulat, új szereplő(k) és az érzelmek fokozott kifejezése. A gondolati elszakadás az írásos munkák többségében csak az iskolai életre és a családi élet más színtereire viszi az olvasót. *„Mackó ül egy széken, isznak tejet. Kisfiú untakozik. Maci egy pinér, kintte egy tejet a kisfiúnak. Nyár van, süt a nap. Kisfiú kérdezik a Macitól: Hogy van? Jól vagyok – mondta Maci.”* Ebben a történetben már megjelent egy párbeszéd, időjárás, elszakadás a képtől. *„A marci odaadta a tej. A Peti meg is szomorú baj. Marci mi a baj és segít neked! Peti hat jólván azért össze veszték apjánaké. Marci Istenem Hm igyál már a tej. Peti jó meg iszok hm finom tej. Marci na szuper kérlek mosolymás. Peti hát kicsi nehéz vagyok. Marci miért van nehéz? Peti mert nem bírom apja kiabál. mert rosszak vagyok. Marci jaja de jó vagy és jó lenne okos.”* Szerepelnek a képen látott elemek (maci, fiú, tej) azonban több új dolog is. Erősen megjelennek a kisfiú érzelmei, mindkét szereplőnek már neve van. Nem csak egy leírás az egész, hanem megelevenedik a kép, beszélgetnek a szereplők. Volt egy olyan írás is a hatodik osztályosoké között, ami szinte csak párbeszédből állt. Az absztrakt szinteken új helyszíneként megjelent az iskola, de legtöbbször csak olyan kontextusban, hogy a képen látható kisfiú nem szeretne iskolába menni. Illetve egy írásban a következő kontextusban jelent meg az intézmény: *„A kisfiú szomorú. Lehet, hogy az iskolábanvalaki piszkálja vagy kicsit erőszakolta meg a kisfiút.”* Ebből lehet esetleg következtetni arra, hogy az adott gyermeket valaki piszkálja, rosszabb esetben pedig ténylegesen bántja az iskolában eltöltött idő alatt.

- Az utolsó és legmagasabb, 5. *Absztrakt-képzelti szintet* 11 tanuló érte el, legnagyobb arányban 6. és 8. osztályosok, de 4. osztályos tanulónak is sikerült.
 - „A fiú ébredés után szólt a macinak, hogy tejet kíván. De nincs tej. A mackó elment a szomszédhoz és ellopta a tejet. A mackó hozta a tejet, a fiú boldog volt, mert van tej. Mentek a konyhába, sok tejet ittak. Később félóra múlva már fáj a hasa és rosszul volt. Nem volt friss a tej, aludt tej volt. Anyu megérkezett, annyira megijedt, amikor meglátta a fiút ájultan. A maci mentőt hívott és azonnal elvitték a fiút a kórházba. A mackó visszament a szomszédhoz, visszavitte a tejet.”
 - „Apukám mindig kocsmába ment, és elmondta ott sörözik. Jó lenne vele menni, de apukám nem engedi. Kitaláltam eljátszom magamban (...) Eljátszottam azt is, hogy berúgok. Egyszer csak hazajött a kocsmából az apukám és meglátta, hogy a macival tejjel sörözök. Kinevetett és beszállt a játékba.”
 - „Egy kisfiú szerelmes akart lenni egy lányba. Úgy hívták Zsófi. A kisfiú megkérdezte Zsófit: Akarsz eljönni randira? A lány azt mondta: Igen, persze, dehol találkozunk? A Centrál parkban délután 4-kor – mondta a kisfiú. A kisfiú ott volt de Zsófinem volt ott. Ott várta éjjel, de akkor sem jött. Na mindegy, hagyjuk, hazamegyek – mondta magában a kisfiú. A kisfiú szülei aludtak, ő pedig a konyhában volt. Nem tudott aludni. Inkább tejet ivott és gondolkodott. Vége.”
 - „Egy gyönyörű konyhában az asztalon ül egy kisfiú. Az asztal másik oldalán pedig egy mackó, akét Tednek hívnak. A kistrác szülei munkamániások, aragv állandóan dolgoznak, így nem marad idejük a gyermekeire. A kisgyerekek töpreng, miért van mindig egyedül? Nem tudnak a szülei vele foglalkozni? Itt jön képbe Ted a mackó. Erre szolgálja maci, hogy a kölyök ne érezze magát egyedül. De sajnos a gyerek továbbra is szomorú, kétségbeesett és magányos. Ekkor a mackó életre kel, megfogja azt asztalon csüngő tejet és önt maga és a pajtásának egy-egy pohár tejet. – Ne szomorkodj cibora! Igyál egyet velem! – nyújtotta Ted a fiúnak a pohár tejet. De a kisfiút így sem tudta vigasztalni. Csak bámulta a tejet, míg a mackó újra plüss nem lett. Egyszer csak megmarkolta a poharat és az ajkába emelte. – Finom ez a tej. -és végre, hosszú idő után, a kisfiú, akét addig semmivel sem lehetett felvidítani, elmosolyodott.” Ez a történet volt az egyetlen, ahol a maci plüssből élővé változott, (egy másik írásban volt rá utalás, hogy a „maci hamis volt”), illetve kiemelkedő nyelvi kompetenciájú, kitűnő tanulmányi eredményű tanuló produktumaként született.

A vizsgálat során összegzett adatok tehát azt mutatják, hogy a vizsgált nagyothalló tanulók többsége írásos munkája során az absztrakt leíró szintet éri el (második és harmadik szint). Gyakran volt érezhető, hogy a tanulók a tervezést mint az írás első szakaszát kihagyják, azt írják, ami éppen eszükbe jut. Ez a szövegek koherenciájában nagyon jól tükröződik. Ezt a hangzó nyelvi ismeretek bizonytalanságának, a szövegalkotásban való járatlanságuknak, önállótlanáguknak lehet tulajdonítani.

Természetesen nem volt két egyforma történet, minden tanuló valami sajátosságot vitt bele az írásába, különbözően gondolkodtak, hiszen más-más tudással, tapasztalattal, nyelvi szinttel rendelkeztek a diákok, ez is megjelent az írásaikban. Az értékelés során bebizonyosodott, hogy egy rövid szöveg lehet, hogy a legmagasabb szintet is eléri, míg egy több mint 100 szavas írás elképzelhető, hogy csak a 2. Konkrét-képzelti szinten van. Az egy osztályfokon belül tapasztalható

teljesítményszórásat a hallássérült tanulók oktatását, nevelését ellátó speciális intézményekben zajló populációváltásnak, a tanulócsoportok heterogenitásának (életkor, nyelvi szint, hallási állapot, szociokulturális háttér, fejlesztési előzmények stb) lehet tulajdonítani.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az alkalmazott vizsgáelőjárás (ÍK) alkalmasnak bizonyult hallássérült tanulók írásbeli közléseinek elemzésére, értékelésére, az ezen keresztül szerzett tapasztalatok alapján pedig az írott nyelv fejlesztésére. Ugyanakkor a teljesítmény javítását a rendszerszinten működő tanulási, tanítási technikák és módszerek alkalmazása jelenti, amely a diákok számára tágítja a gondolkodás horizontját a kreatív, a kritikus, a problémamegoldó és a logikai gondolkodás szemszögéből. Hallássérült tanulók esetében ezt az alapoknál, a hangzó nyelv elsajátításának kezdeti fokán kezdjük, a beszédfejlődés természetes vonalát végigjárva, azt fejlesztve és támogatva már a korai életkortól, olyan szintaktikailag igényes mondatokat állítva példaként eléjük, melyeknek szerkezetét megértve majd fejlődik olvasásuk és írásteljesítményük. Ehhez feltétlenül szükséges a hallássérülés korai felfedezése, az időben történő hallókészülékes ellátás, esetleg a cochleáris implantátum beültetése, ami a legtöbb esetben leírhatatlan hatású a hallássérült gyermek/személy nyelvi fejlődésére, és mindezek mellett a szülő támogatása, az intenzív korai fejlesztés.

Az írásbeli közlés, a fogalmazás tanításának megkezdését minél korábban, a korszerű módszertani nézetek alkalmazásával kell elindítani. Ennek is a természetes nyelvsajátítás folyamatát kell követnie, hiszen már az óvodás kisgyermek is érdeklődnek a betűk iránt. Ezt a természetes kíváncsiságot megragadva a gyermekek lehetőséget kapnak arra, hogy csupán a formai, helyesírási és stilisztikai elemekre való összpontosítás helyett képzeleti funkciójukat is fejlesszék, hogy gondolataikat szabadon leírva, az előforduló hibáikat konstruktív módon, az újrafeldolgozás lehetősége által javítsák, korrigálják. Ezáltal az írás folyamatát és a produkcióhoz kapcsolódó sikereket fel tudják fedezni. Ez a felfedezés többet ér bármilyen tanítási folyamatnál, az írásbeli közlés formai elemeinek hibátlan ismereténél.

IRODALOMJEGYZÉK

- Crystal, D. (2003). *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Csányi Y. (1973). Siketek írásbeli kifejezőképességének vizsgálata formai és tartalmi szempontból a Myklebust-féle PSL teszt felhasználásával I. *Gyógypedagógia*, 18(4-5), p. 149–155.
- Csányi Y. (1973). Siketek írásbeli kifejezőképességének vizsgálata formai és tartalmi szempontból a Myklebust-féle PSL teszt felhasználásával II. *Gyógypedagógia*, 18(6) p. 161–166.
- Csányi Y. (1974). Siketek írásbeli kifejezőképességének vizsgálata formai és tartalmi szempontból a Myklebust-féle PSL teszt felhasználásával III. *Gyógypedagógia*, 19(1), p. 10–17.
- Csányi Y. (1998). A siketek jelnyelvéről. In Csányi Y. (szerk.). *Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába*. (pp. 80–86). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Y. (1998). A szóbeli és írásbeli fogalmazási készség fejlesztése. In Csányi Y. (szerk.). *A hallás-beszéd nevelése*. (pp. 164–166). BGGYTF, Budapest.

- Csányi Y. (2004). Súlyos fokban hallássérült gyermekek hallásának és nyelvének fejlődése, fejlesztése. In Gordosné Szabó A. (szerk.). *Gyógyító pedagógia*. (pp. 171–189). Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Csányi Y. (2016). *Az írásbeli kifejezés (ÍK) tesztje*. Kézirat. K.n.
- Csányi Y. (2017). Három új nyelvi teszt. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(1), p. 74–79.)
- Gereben F.-né (2009). Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia. *Gyógypedagógiai Szemle*, 36(2-3), p. 89–95.
- H. Tóth I. (2015). A fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése tágabb kitekintésben. *Tanító Online*. (o.n.). Letöltés ideje: 2023.01.26. URL: http://tanitonline.hu/uploads/600/fogalmazas_tanitas_tto_2015.pdf
- Rádi O. (2017). *Az írásbeli szövegalkotás jellemzői alsó tagozatos tanulóknál – a kreatív írás, mint a nyelvi-verbális tevékenység azonosításának eszköze*. Géniusz Műhely. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Tóth B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1).(o.n.). Letöltés ideje: 2023.01.26. URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>

First steps in testing the writing composition of hearing impaired students

ABSTRACT

Background and goals: We have the opportunity to express our thoughts and emotions not only orally, but we can also do all this in writing. The study focuses on explaining and recording what is said in writing.

Method: To find out the level of writing composition of hearing-impaired students, we used Csányi's novel procedure for assessing written expression. The writing composition products of the hearing-impaired students were analyzed and evaluated according to specific criteria. The procedure can be said to fill a gap in our country.

Results: Due to the lack of standardization of the test, we do not yet have a sufficient amount of data for comparison, but at the same time, the results show interesting aspects regarding the language use and imaginative activities of hearing-impaired students, without making possible comparisons with the writing composition activities of hearing students. During the testing of the testing procedure, the results showed that it is suitable for observing and monitoring the writing composition of hearing-impaired students, and for planning further development work.

Conclusions: In the case of hearing-impaired students, the teaching of writing should be started as early as possible, using modern methodological views, in order to achieve the most successful performance.

Keywords: hearing-impaired person, hard-of-hearing student, Csányi's written expression test, written language
