

PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN

Hallás és olvasás utáni szövegértés különbségeinek vizsgálata egy negyedik osztályban

BEVEZETÉS

Írásommal szeretném felkelteni pedagógus kollégáim figyelmét, és megosztani velük tapasztalataimat, melyeket az osztályom diákjait és saját munkámat vizsgálva szereztem.

Mit jelent a beszédértés az általános iskolában? Rögtön elkezdjük sorolni, mint ahogy én is tettem a vizsgálatom elvégzése előtt. Tanítói kérdések, utasítások, magyarázatok stb. megértését. De mit tapasztalok

a mindennapi munkám során? Sok gyerek az utasításokat rosszul értelmézi, elvesz a hallott információk között. Egyszerű, egyértelmű utasítások, kérések

követésére sem képes sok tanítványom. Gyakorta visszakérdeznek, gyakran elkalandoznak az órán. Sokszor az az érzésem, mintha más nyelvet beszélnénk. Amit ezen kívül szomorúan tapasztalok, hogy ez nem egy múlt állapot, amit a gyerek kinő az évek előrehaladtával, hanem egy tartós, az évek múlásával is fennmaradó helyzet. Ugyanúgy jellemző az első és a negyedik gyermekekre is. Mi lehet ennek az oka, tesszem fel gyakran magamnak a kérdést. Ha ilyen nehezen értik meg a tanítói beszédet,

ha ilyen nehezen értik meg a tanítói beszédet, hogyan fogják megérteni a leírt szöveget?

hogyan fogják megérteni a leírt szöveget? Ugyanis ideális esetben (ép fejlődés esetén) a jó beszédértés az olvasás tanításának az alapja. A beszédértés megelőzi az olvasott szöveg értését. Tovább gondolkodtam, elmélyedtem a témával foglalkozó szakirodalomban. *Gósy Mária, Csépe Valéria, Imre Angéla* munkái nagy hatást gyakoroltak rám, és további cselekvésre ösztönöztek. Ezért el is végeztem egy vizsgálatot az osztályommal.

Több okból választottam a beszédértés

és a hallott szöveg értésének összehasonlítását. Az egyik, hogy a beszédértés ugyanolyan hierarchikus elrendezésű, mint az olvasási szövegértése

tanulásának folyamata. Legmagasabb szinten a szöveg áll. *Gósy Mária* szerint a GMP-diagnosztikai teszttel mesehallgatás után a megértést ellenőrző kérdésekre egy hét éves gyereknek 100%-os teljesítmény várható el.¹ Az osztályom akkor negyedik volt, úgy ítélt meg, ha a beszédértés és az olvasott szöveg értésének eltéréseit szeretném megnézni, akkor őket a legmagasabb szinten kell megvizsgálnom, a szöveg szintjén. A másik ok a kíváncsiság volt: vajon osztályomban is – a szakirodalomban

¹ A GMP-diagnosztikát *dr. Gósy Mária* fejlesztette ki 1984 és 1988 között. Ezzel az eljárással jól vizsgálható a 3–12 éves magyar gyermekek beszédészlelése, ill. beszédértése.

olvasottaknak megfelelően – a hallott szöveg megértésében jobb eredmények fognak születni, mint az olvasottéban?

AZ OSZTÁLY BEMUTATÁSA

Egy dunaharaszti 8 évfolyamos általános iskola 4. évfolyama.

A tanulók létszáma 17 fő. Napköziotthonos 6 fő, nagycsaládos 1 fő, tartós beteg 1 fő, örökbefogadott 1 fő, BTM 5 fő, SNI 1 fő, egyszülős családban 7 fő él. A számadatok tükrében látszik, hogy egy nagyon heterogén osztályról van szó. Százalékokba átszámítva az osztály 35%-a küzd beilleszkedési, tanulási vagy magatartási problémákkal. A gyerekek 45%-a egyszülős családban nevelkedik.

A gyermekek szociális háttere, illetőleg tanulmányi háttere is különböző.

Kor és nem szerinti eloszlás

A gyerekek kor szerinti eloszlása 9 évtől 11 éves korig terjed. Egy fő 9, tizennégy fő 10, kettő fő 11 éves (egyikük elsőben évismét-lőként került hozzánk, a másik gyereket az óvodában tartották vissza).

Nyolc lány, kilenc fiú jár az osztályba.

Szociális háttér

A gyerekek 45%-át az édesanya egyedül neveli, küzdenek a mindennapi megélhetéssért. A tanulók elsődleges szociális, azaz családi háttere és tanulmányi eredményei közötti kapcsolat jól ismert és számos hazai és nemzetközi tanulmányban elemzett jelenség. Általában minél magasabb a szülők

iskolai végzettsége, minél magasabb státuszú munkával rendelkeznek, minél több kulturális tőkéje van a családnak, annál magasabb a tanuló teljesítménye. Normál családi körülmények között is kevés idő jut az otthoni meghitt párbeszédre, a problémák megbeszélésére. Azokban a családokban pedig, ahol különböző terhek is nehezítik a mindennapi életet, a beszélgetésre alig marad idő, sajnálatos módon a mindennapi mesehallgatás is sok gyermek életéből kimarad. Holott a mesehallgatásnak az anyanyelv elsajátításában, szókincsbővítésben, az értelmi és érzelmi intelligencia fejlesztésében nélkülözhetetlen szerepe van. Az otthoni mesehallgatás gyakoriságára és a szülők iskolai végzettségére vonatkozó információkat kérdőíves módszerrel gyűjtöttem össze.

Az osztály képességszintje

Ennél a pontnál az első osztályban végzett DIFER-vizsgálatot tudtam alapul venni. Két tanuló második osztályban érkezett hozzánk, róluk nem rendelkezem bejövő méréssel.

Haladó szinten 5 tanuló állt, DIFER-indexük 71-74-ig terjedt.

Befejező szinten 6 gyerek, 78-83-ig terjedt a DIFER-indexük.

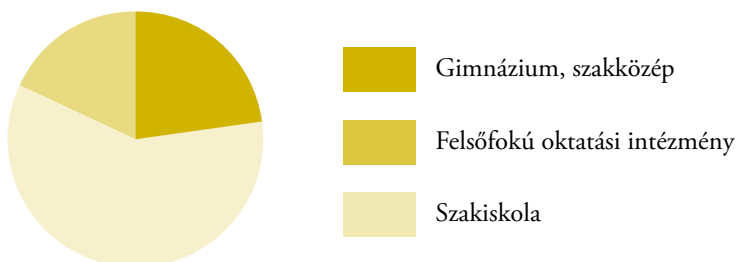
Optimális szinten 6 fő volt, 86-91-es a DIFER-indexük.

A DIFER-mérésből az olvasástanulási folyamathoz szükséges területeket emelém ki. *Beszédhanghallás* területén 2 fő haladó szintű, ami azt jelenti, hogy ezen a területen átlag alatt teljesítettek, 13 fő befejező vagy optimális szinten állt.

A *relációs szókincsben* 4 fő haladó szinten teljesített, ami szintén átlag alatti eredményt mutat, 3 fő befejező szinten, 10 fő optimális szinten állt.

1. ÁBRA

Szülők legmagasabb végzettsége az osztályban



Következtetésben 1 fő kezdő, 1 fő haladó, 15 fő befejező vagy optimális szintet ért el.

Összefüggés megértésnél 1 fő kezdő, 1 fő haladó, 15 fő befejező vagy optimális szintet ért el.

Az írásmozgás-koordináció eredményét azért emelném ki, mivel ebben a vonatkozásban mutatta az osztály a leggyengébb eredményt. 4 gyerek kezdő, 7 gyerek haladó szinten volt. Az érdekessége még ennek a részterület-mérésnek, hogy közülük csak egy tanuló küzd írásproblémával, az, aki haladó szinten volt. Azt feltételezem, hogy az átlag alatti teljesítményt nála nem az íráskészség hiányossága, hanem a vizuális észlelés, figyelem gyengesége okozta.

OLVASÁSTANÍTÁSI MÓDSZER

Az óvodások jelentős része úgy lép be az első osztályba, hogy hiányoznak vagy nem teljesen alakultak ki az olvasás-íráshoz szükséges részképességeik. Fontosnak tartom, hogy a megválasztott olvasástanítási módszer biztosítéka lehessen a gyermekek kudarc nélküli iskolakezdésének. Tapasza-

lataim azt mutatják, hogy erre a feladatra a *Meixner Ildikó* által kidolgozott módszer a legalkalmasabb. A gyengébben haladó és a jó képességű tanulókat is segíti az olvasás elsajátításában.

A Meixner-módszer módszer teljesen szintetikus, összetevő: megtanítjuk a hangokat/betűket (a mássalhangzókat hangutánzással, a magánhangzókat száj-tartással), majd azok összeolvasásával a szótagokat, szavakat stb.

A módszer nagyon interaktív, a gyerekek kedvelték. A borítékos feladatok nagyon hatékonyak voltak. A feladatlapokat felvágva, egyenként borítékba rakva használtuk az órán, amit a gyerekek önállóan vagy páros munkában használtak a leggyakrabban. Nagyon jó eszköz és lehetőség a mennyiségi és minőségi differenciálásra. A lassabban dolgozó gyerekek dolgozhattak kevesebb képpel, szóval, mondattal, a jó képességűek megoldhattak akár ez idő alatt két borítékos feladatot is.

Fontos, hogy így nagyon sokat olvastak egy-egy boríték kirakása során, s a siker záloga a megfelelő jelentéskeresés.

A borítékos feladat nagy előnye, hogy többször is kirakható, többféle módon is felhasználható, lehetőséget ad a cselekvő

szemléletes gondolkodás fejlesztésére, a differenciálásra, a szókincs, az olvasástechnika, a szövegértés fejlesztésére. Elősegíti a vizualizáció megerősítését.

A VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

A vizsgálat során két hasonló szerkezetű, műfajú, hosszúságú szöveget választottam ki. A szöveg lineáris szerkesztettségű volt. A kérdések a szereplők felsorolására, részletkérdésekre, tulajdonságra, időrendiségre, ok-okozati összefüggésre terjedtek ki.

A kiválasztott elbeszéléseket magam választottam ki, az osztály képességeinek, érdeklődésének ismeretében.² Az elbeszélések terjedelme és nehézségi foka is hasonló volt.

A kérdések mindkét mérésnél öt területet érintettek: főkérdés, részletkérdés, ok-okozat, tulajdonság, időrendiség. Helyes válaszokkal 15-15 pontot lehetett elérni.

A kilenc kérdést feladatlapon kapták meg a gyerekek, válaszaikat írásban kellett rögzíteniük.

A vizsgálatnál felmérhettem a tanulók akusztikus, vizuális figyelmét, emlékezetét, percepcióját, gondolkodási műveleteit, szókincsét, lényegkiemelését, oksági és időrendi viszonyok megragadását, belső képzetáramlását.

A VIZSGÁLAT KÖRÜLMÉNYEI

Mindkét vizsgálatot az osztálytermünkben, két egymást követő napon, ugyanab-

ban az időben, a második órában végeztem el. Fontosnak tartottam, hogy a délelőtti azon időszakában történjen, amikor még nem fáradtak a tanulók. A mérést semmi nem zavarta meg. Minden gyerek jelen volt.

A hallott szöveg értésénél magam olvastam fel a szöveget. A felolvasás normál, a köznyelvi beszédsebességnél kicsit lassúbb tempóban történt. Ezt követően a gyerekeknek 9, megértést ellenőrző kérdésre kellett válaszolniuk írásban.

Az olvasott szöveg értésénél a mérés során a tanulónak maguknak kellett némán elolvasni a szöveget. Az olvasást követően ugyancsak írásban kellett a 9, megértést ellenőrző kérdésre válaszolniuk. A válaszadás során a szöveget már nem láthatták. A szöveg elvétele új volt a gyerekeknek, mivel a mindennapi munkánk során a szövegértések ellenőrzésénél a szöveg előttük marad. Az eredményeket táblázatban összesítettem, melyből a további értékelések voltak elkészíthetők.

AZ EREDMÉNYEK

Az adatok egyértelműen mutatják (2. ábra), hogy mennyivel több gyermek ért el jobb eredményt az olvasott szöveg értésében. Osztályátlag: 79%

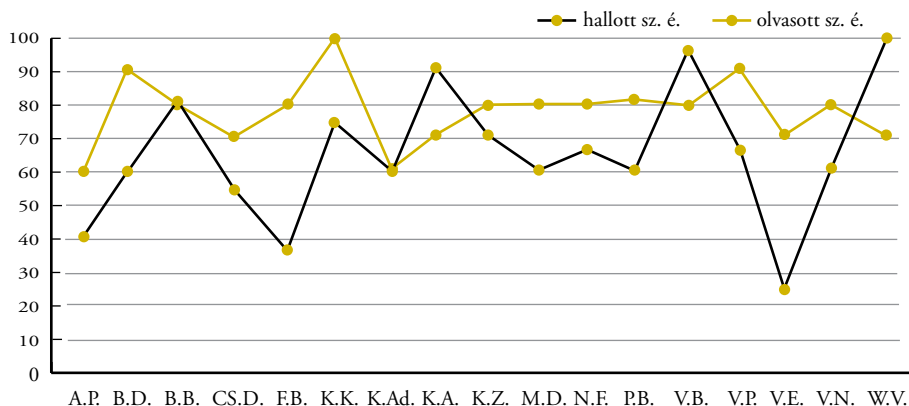
Osztályszinten:

Hallott szöveg értésében csak két tanuló volt lényegesen jobb.

² Nagyon kevés azon mérőlapok száma, melyek alkalmasak a szövegértés standardizált mérésére. Hallott szöveg értésének mérésére egy ismeretterjesztő szöveget találtam a *Logopédiai-vizsgálatok kézikönyvében* (Juhász, 2003), de ezt nagyon nehéznek gondoltam. Írott szöveg értéséhez az adott évfolyamra a Meixner-féle *Trafikos bódé* című mérőlap állt rendelkezésre. Mivel két hasonló műfajú, hosszúságú, szerkesztettségű elbeszélésre volt szükségem, emiatt döntöttem úgy, hogy magam választom ki a méréshez szükséges irodalmat.

2. ÁBRA

A hallás és az olvasás utáni szövegértés eredményei



Verbális szöveg értésénél nagyon nagy szórás érzékelhető (25–100% érték tartomány közé esik az eredmény). Osztályátlag: 66%.

Az olvasott szöveg értésénél nincs ekkora különbség. 60–100% érték tartományba esik, s jóval kiegyenlítettebb a teljesítmény.

Az olvasott szöveg értése jobb eredmények lehetséges okai:

Az olvasott szöveg értésénél a szöveg megismerésére, feldolgozására több idő áll rendelkezésre. Mindenki saját tempójában olvashatta a szöveget. Az olvasáshoz szükséges fixáció során a számukra kevésbé érthető szavakhoz, mondatokhoz visszatérhettek a gyerekek. A szavak vizualizációja szintén segíthetett a szöveg könnyebb megértésében.

Az olvasott szöveg feldolgozásában nagyobb rutinjuk van, iskolai helyzetben az ilyen feldolgozás kap nagyobb hangsúlyt.

Miután negyedikesekről van szó, olvasástechnikai problémák már kevésbé nehezítik a szövegértést. A szövegfelismerő rendszerük már jól működik, már nem a technikai kivitelezésre fókuszál a figyel-

mük olvasás során, hanem a tartalomra. Szabadon beindulhat az olvasott szöveg értésénél a belső képzetáramlás, ami szintén a megértést segíti.

Úgy gondolom, hogy az olvasástanítási módszert is fontos megemlítenem, ami szerintem szintén az olvasott szöveg értését fejleszti.

A lányok és a fiúk teljesítményének átlagai

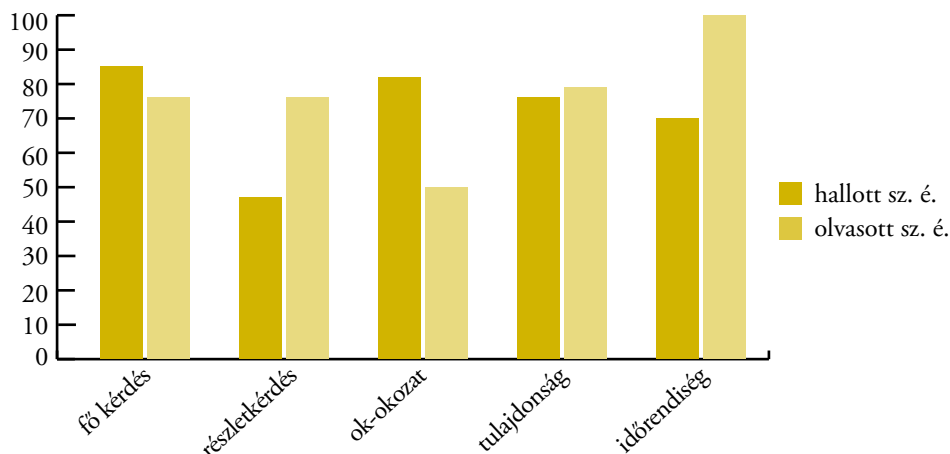
A PISA-mérésekben az a tapasztalat, hogy a lányok szövegértése jobb, mint a fiúké. Az osztályomban ez nem mutatható ki, a hallott és olvasott szöveg értésének eredménye között nem tapasztalható szignifikáns különbség a nemek között.

Hallott szöveg értésénél lányok–fiúk viszonyában 66%–66,8%, olvasott szöveg értésénél 80%–78% a nemek közötti arány.

Figyelembe kell venni, hogy a PISA-mérés populációja a 15 éves korosztály, jelen esetben a vizsgált gyermekek 10 évesek. Ezen korosztálynál még nincs akkora atti-

3. ÁBRA

Az ötféle kérdéstípusra adott válaszok



tűd- és viselkedéssbeli különbség a nemek között, mint a pubertáskorban.

Az alsó tagozatra inkább Gósy Mária megállapítása igazolódik be, miszerint a gyermek genetikai tényezői, egyénisége, a felnőtt környezet, a kapott minta és a kommunikációs élmények nagyobb mértékben meghatározók, mint az, hogy leány- vagy fiúgyermekről van-e szó (Gósy, 2000).

Az ötféle kérdéstípusra kapott válaszok hallás és olvasás alapján

A fő kérdésre a hallott szöveg alapján nagyobb arányban születtek helyes válaszok helyes válaszok, 85%-76% (3. ábra). Ennek az lehet az oka, hogy a történet fő szálát jól meg tudták ragadni, globálisan jól vissza tudtak emlékezni a verbális történet esetén. Valószínűleg az időben történő feldolgozás rövidebb, s ez főként a cselekmény megragadására fókuszál.

A részletkérdésekre adott válaszoknál óriási különbség tapasztalható (47%-76%) az olvasott szöveg értésének javára. Jól kell még működni a vizualizációnak, a belső képzetáramlásnak, hogy a részletekre vissza tudjanak emlékezni. A gondolkodási műveletek közül az analízisnek van ilyenkor nagy szerepe. Ehhez viszont a hosszabb időben megvalósuló feldolgozási folyamatra van szükség. Ez pedig az olvasott szöveg esetében valósul meg.

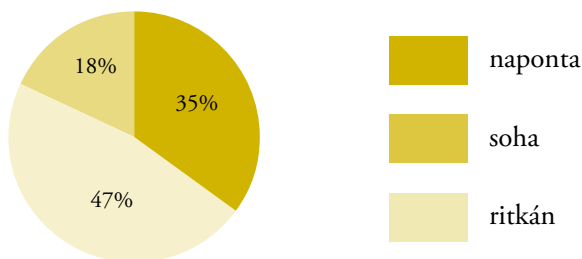
Az ok-okozati összefüggésre utaló kérdés válaszai alapján a hallott szöveg értése mutat jobb eredményt: 82%-50%. Magyarázat lehet rá, hogy az iskolában, a családban a különböző erkölcsi értékek, normák és szabályok követelményeivel való megismertetés szóban történik.

Tulajdonságok felsorolásánál a különbség nem szignifikáns, de az olvasott szövegnél mutat jobb eredményt: 76%-79%.

Itt szintén a nem megfelelő képszerű gondolkodást tudnám kiemelni a különbség magyarázataként. Az olvasott szöveg esetén a szavak vizualizációja segíti őket

4. ÁBRA

Az otthoni mesélés gyakorisága



a képszerű gondolkodásban. A hallott szövegnél sajnos ez a folyamat kevés gyereknél indul be.

Az időrendiségre utaló kérdésnél már nagy különbséget láthatunk az olvasott szöveg javára: 70%-100%. Szeriális emlékezetük az írott történet esetén nagyon jól működik.

Összefoglalva elmondható, hogy az osztályba járó gyerekeknél a hallott szöveg értése jóval gyengébb az olvasottéhoz képest. Az otthoni mesehallgatásra vonatkozó kérdés adja meg az egyik lehetséges választ. A gyermekek 63%-ának otthon keveset, vagy nem is meséltek (4. ábra).

Jól tudjuk, a mesék észrevétlenül juttatnak intellektuális és érzelmi gazdagodáshoz, műveltség- és tudásgyapodáshoz, kedvező irányú személyiségfejlődéshez, de csak akkor, ha a mesék eljutnak

a gyerekekhez – mesélni vagy olvasni kell tehát nekik. Jung gondolatát – „a mese a mindenség kulcsa. A lélek ajtaján kopogtat” – csak megerősíteni tudom, a gyermek személyiségének, gondolkodásának fontos, az anyanyelv elsajátításának kihagyhatatlan eszköze.

összefoglalva elmondható, hogy az osztályba járó gyerekeknél a hallott szöveg értése jóval gyengébb az olvasottéhoz képest

A mesékkel való találkozásnak ideálisan már kisgyermekkorban el kellene kezdődnie. A tapasztalataim sajnos azonban egyre inkább azt mutatják, hogy a mindennapi mesélés egyre kevesebb családra jellemző. Meggyengült a családok összetartó-védő ereje, megritkultak a meghitt együttlétek és beszélgetések. Az elektronikus média és a televíziózási szokások alapvetően átrendezték a családok, a közösségek életét. Szokásrendjükből kihalt a mesemondás és a meseolvasás.

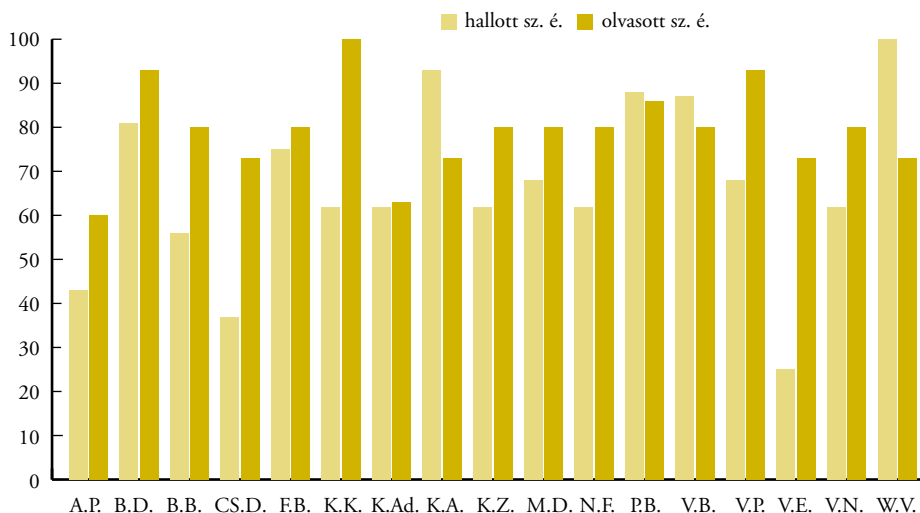
Az olvasott szöveg értésének jobb eredményét magyarázhatja az is, hogy az olvasás ebben a korban már a szóforma-

felismerő rendszerrel történik, tehát az olvasás folyamata automatizálódott. Következtetésekként a figyelem a szövegértésre fókuszál. Az olvasást kíséri még a belső verbalizáció, ami-

csak vizuális, hanem akusztikus-verbális feldolgozás is történik, s ráadásul időben elhúzódva. Mindez azt eredményezi tehát, hogy az olvasás során időben elhúzódó ket-
tős feldolgozás történik, ami sok esetben hatékonyabb, mint pusztán a hallott szöveg feldolgozása. Ehhez persze az kell, hogy

5. ÁBRA

A tanulók individuális teljesítményei



a gyerekeknel működjön a szóforma-felismerő rendszer.

A tanulók individuális teljesítményei

A tanulók eredményénél azokat a gyerekeket emelném ki, akiknél szignifikánsan nagy különbség mutatkozott a két szövegértés között.

Az 5. ábrán összegeztem a gyerekek egyéni teljesítményét, ezáltal pontosítva is az átlagértékek mögött rejtve maradt eltéréseket.

A hallott szöveg értése négy, szignifikánsan két tanulónak lett magasabb: K. A.-nak és W. V.-nek.

K. A. hallás után 93%-os, míg olvasott szöveg esetén 73%-os teljesítményt ért el. Örökbefogadott kisfiú, hároméves korában került jelenlegi családjába. Fél év múlva megszületett a szülők vérszerinti gyereke. K. A.-nál a kötődések nagyon nehezen alakultak ki. Szociálisan nagyon fejletlenül érkezett az osztályba, de sokat fejlődött a négy év alatt. Nagy szeretetben nevelik,

rendszeres pszichológiai támogatást kap. Magas intelligenciával rendelkezik. Fantáziadús képzelete rajzaiban is megjelenik. Már első osztályban eseményláncokat ábrázolt. A gyermek eddigi életútját fi-

gyelembe véve úgy gondolom, hogy a sok bizonytalanságot, az első három évben a rejtett érzelmi elhanyagoltságot nem verbálisan, hanem a rajzain keresztül jelenítette meg

meg. A nevelőotthonban megélt ambivalens érzelmek elől egy belső képzeletvilágba menekülve kompenzált. Az érzelmi ambivalencia a családba kerüléskor sem szűnt meg, a kistestvér születése továbbra is fenntartja ezt az állapotot. A tanulói kérdőívből az is kiderült, hogy szülei minden nap mesélnek neki. Sokat beszélgetnek, foglalkoznak vele, ők is, a nagyszülők is. A sok beszélgetés, mesehallgatás mind-mind fejlesztette a gyermek beszédértését. Ez magyarázhatja az eredményt.

K. A. teljesítménye olvasott szöveg értésénél az órákon is hullámzó. Olvasástechnikája, figyelme, memóriája a pszichés állapotát tükrözi. Néha kimagasló, néha önmagához képest is gyengén teljesít. Olvasására jellemző még a nagyfokú érzelmi motiváltság. A számára érdekes szövegeket (például csillagászatról, a II. világháborúról) nagy előszeretettel olvassa.

W. V., akinél szintén lényegesen jobb lett a hallott szöveg értése, mint az olvasott (100%, illetve 73%), azon kevés gyerek közül való, akik mindennap hallgattak mesét, belső képzetáramlása nagyon jól működik. Szorongó, nagyon kreatív, de visszahúzódó kislány. Önmagához képest gyenge olvasási szövegértés-teljesítménye mögött a szorongást tudnám megemlíteni. A mindennapokban a szövegértéseknél a szöveg a gyerekek előtt marad. Jelen vizsgálatnál ez nem így történt. W. V. esetében ez, úgy gondolom, negatívan befolyásolta eredményét.

Hasonlóan K. A.-hoz, rajzai nagyon kifejezőek, érzelmileg telítettek. Normál családi körülmények között nevelkedik, ő az elsőszülött, egy öccse van.

V. E. hallott szöveg értése az osztályban a leggyengébb eredményt mutatta. Megle-

pett. Három kérdésre nem válaszolt, meg sem próbálta. Olvasása, olvasási szövegértése is jó. Magyarból eddig nem tapasztaltam nála semmiféle gyengeséget. Matematikából voltak problémái. Első osztályban a bejövő mérésnél a DIFER-indexe 81% volt. Az egyedüli részterület, ahol gyengén teljesített, az írásmozgás-koordináció, ami kezdő szinten volt. Anyukája egyedül neveli őt és nővérét. Nagyon ritkán mesélt nekik. Jó, hogy elvégeztem az osztályomban ezt a mérést, mert olyan információk birtokába jutottam, amelyek eddig rejtve maradtak számomra. A fent nevezett kisfiút további vizsgálatra szeretném küldeni, hogy kiderüljön, melyik az a részképesség, ami gyenge teljesítményét magyarázza.

jó, hogy elvégeztem az osztályomban ezt a mérést, mert olyan információk birtokába jutottam, amelyek eddig rejtve maradtak számomra

Cs. D. szintén gyengén teljesített a hallott szöveg értésében. Az ő eredménye nem lepott meg. Nála az írott szöveg értésénél is problémák jelentkez-

nek. Technikailag jól olvas, de szókinccse gyenge, szóbeli és írásbeli szövegalkotására is a diszgrammatizmus jellemző. DIFER-indexe 71%-os, haladó szinten volt. Következtetés területén a kezdő (40%) szintet mutatta. A szövegértéseknél az ok-okozati összefüggéseket nem látja, az időrendiséget nem érzékeli. Kivizsgálása folyamatban van. Egyedüli gyerek, azon kevés gyerekek közé tartozik, akiknek minden nap olvastak mesét. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége szakiskola.

A. P.-nél mind a hallott, mind az olvasott szöveg értése gyenge. Szakvéleménnyel rendelkezik. Figyelmi kapacitása gyenge. Olvasása lassú, bár hibázásainak száma már kevés. Verbális emlékezete, szókinccse életkori szintjétől elmarad. Beszédészlelése, beszédértése átlag alatti. Fejlesztő foglalkozásra jár heti egy alkalommal. Sajnos soha

nem meséltek neki. Szülei iskolai végzettsége szakiskola.

K. K.-nál a hallott (62%) és olvasott (100%) szöveg értése között nagy a különbség. Szintén szakvéleménnyel rendelkezik (SNI) hiperkinetikus magatartás-zavar, az aktivitás és figyelem zavara miatt. A vizsgálatok verbális emlékezet, beszédértés, szeriális, anlizáló-szintetizáló készség elmaradását mutatták ki. Nagyon intelligens kislány, sokat fejlődött az elmúlt évek során, de a mérés azt bizonyítja, hogy még vannak elmaradásai a beszédértés területén. Minden este meséltek neki. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége főiskola.

B. B. szintén meglepő eredményt produkált: a hallott szöveg értése 56%. Nagyon tehetséges kislány. Kimagasló eredményeket ér el

mesemondás, szavalás terén. Elolvassa a szöveget, és már érzi is a hangulatát, elő tudja adni. Született tehetség. Édesanyja egyedül neveli, legmagasabb iskolai végzettsége középiskola, minden nap mesélt neki. A kislány képzeletvilága, szókinccse nagyon gazdag. Azt feltételezem, hogy gyenge teljesítménye mögött a kiskorában elszenvedett sok fülészeti probléma húzódik meg. De az iskolai hallásvizsgálat semmiféle problémát nem mutatott ki. Javasolni fogom további vizsgálatát.

TANULSÁGAIM

A vizsgálat és az elemzés során a következőkre jutottam.

Az óvodával bezárólag nem lenne szabad, hogy befejeződjön a beszédértés fejlesztése. Az iskolában ugyanolyan hangsúlyt kell fektetnünk a hallott szöveg

értésének fejlesztésére, mint az olvasottéra. Az alsó tagozaton sok mesét kellene hallgatniuk a gyerekeknek, változatos formában, melyekhez a pedagógusnak megértésre vonatkozó kérdéseket kellene feltenni, akár az olvasott szövegnél.

A jó olvasástanítási módszer ugyan lehetővé teszi a gyermekeknél az olvasott szöveg értésének fejlesztését, de a beszédértéssel hiányosságokat nem kompenzálja.

Gósy szerint az iskolába lépő gyermekek jó részénél a verbális beszédmegértés szintje nem felel meg az életkori elvárásoknak. Ezt támasztja alá az osztályomban mutatkozó eredmény is.

Az iskolában a tüneteket észrevesszük, de a kezelésük még nem kap elég hangsúlyt.

az iskolában a tüneteket észrevesszük, de a kezelésük még nem kap elég hangsúlyt

A beszédértés fejlesztése olyan tevékenység, amelyet akkor is folytatunk, amikor nem is tudunk róla, legalábbis nem szándékosan tesszük.

A mindennapi életben ideális esetben a szülők, nagyszülők a családban, amikor a gyermekhez szólnak, vele beszélgetnek, párbeszédet folytatnak, magyaráznak neki, vagyis az élet különféle helyzetait verbálisan kísérik, akarva-akaratlan fejlesztik a gyermekek nyelvhasználatát. Mintát adnak, példát mutatnak. A 21. században ez a nyelvi nevelés mintha megtorpant volna. Legalábbis a mintaközvetítés, a nyelvi tudás és a nyelvhasználat mikéntjének átadása nem zökkenőmentes. A gyermekeknél, főként az elhangzó beszéd megértésében elmaradásokat, zavarokat észlelhetünk.

Napjainkban az ösztönös fejlesztés nagyon sok gyermeknél nem elegendő. Ez azt jelenti, hogy célzottan meghatározott terv és jól összeállított nyelvi anyag alapján kell foglalkozni a gyermekekkel (Gósy és Imre, 2007).

A tanmenetek elkészítésénél már tervezni kellene a magyarórák témaköréhez a beszédértés fejlesztését. Első osztálytól ugyanolyan hangsúlyt kellene fektetni a beszédértés fejlesztésére, mint az olvasásra. Ugyanazokat a lépéseket betartva, a hangok, a betűk, a szavak, a szókapcsolatok, a mondatok és a szöveg szintjén, akár az olvasás tanításánál. Be kell építeni a legfrissebb kutatási eredményeket a mindennapi munkánkba, hiszen a pedagógus akkor tud hatékonyan működni, ha nemcsak a tüneteket veszi észre, hanem kezelni is tudja azokat.

Tapasztalataim azt mutatják, hogy a problémák még 4. osztályban is jelen vannak. Nemcsak a gyerektől kell elvárni,

hogy értő figyelemmel kövesse az órákat, hanem a pedagógusnak is értő figyelemmel kell a gyermek felé fordulni. Hiszen aki ért, az tud hatékonyan tanulni, tanítani. Legyen szó diákról, pedagógusról. Ennek pedig az a feltétele, hogy értsük meg, hogy a mai gyerekek másak. Nem rosszabbak, csak más ingerekből táplálkoznak, más társadalmi, szociális környezetben nevelkednek, ezért más ingerek elégitik ki tudás iránti vágyukat. Nekünk, pedagógusoknak nagy szerepünk van abban, hogy azokat a problémákat, hiányosságokat, melyeket a munkánk során tapasztalunk, orvosolni tudjuk, a gyermek egészséges fejlődésének, kudarcmentes iskolai életének érdekében.

IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna, Kálmánné Borsos Irén, Kernya Róza és H. Tóth István (2001): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskola Karának Kiadója, Kaposvár.
- Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária (1996a): *Gyermekkori beszédészlelés és beszédmegértés zavarok*. Nikol Gmk, Budapest.
- Gósy Mária (1996b): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései *Magyar Nyelvőr*, 168-177.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanuláshoz*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gósy Mária és Imre Angéla (2007): *Beszédpercepció fejlesztő modulok*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gósy Mária (2007, szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításában*. Nikol Kkt., Budapest.
- 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.
- Dr. Juhász Ágnes (2003, szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Laczko Mária (2008): A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2008/8. 101-120.
- Meixner Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Mérei Ferenc és Binét Ágnes (1985): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PISA (2009): Letöltés: https://www.oktatás.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetközi_merések/pisa/pisa_2009_összfogl_jel_110111.pdf (2014.11.15.)
- Dr. Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.