

Mászlainé Nagy Judit

A beszédértés fejlesztésének lehetőségei és tanulságai 5. osztályos tanulók körében

Napjainkban a vizuális média térhódításának köszönhetően a hallott szövegre történő koncentráció képessége az általános iskolásoknál nem fejlődik megfelelően. A beszédértés kompetenciájának fejlesztése ugyanakkor kiemelt szerepű a pedagógiai gyakorlatban, hiszen e részterület fejlődése más képességek fejlődésére is kihatással van, a tanítás és a tanulás elengedhetetlen feltétele. A tanulmány Margarete Imhof beszédértési kompetenciamodelljének és Mechthild Hagen beszédértésmo­delljének felvázolásával kiindulópontot kíván nyújtani a beszédértés fejlesztésének a gyakorlatához, majd beszámol egy, a hallott szöveg értésének fejlesztését segítő, kiegészítő tananyagról. Végül összehasonlítja a fejlesztésben részt vevő projektcsoport és a normál tanterv alapján tanuló kontrollcsoport fejlesztés előtti és utáni teljesítményét a beszédértésben. Az eredmény megerősíti a célzott beszédértés-fejlesztés szükségességét.

Bevezetés

A hallás utáni szövegértés vagy beszédértés fejlesztésének szükségességét az utóbbi időben egyre több írás hangsúlyozza. Szántó Anna például rámutatott arra, hogy már az iskolába lépéskor mekkora befolyása van a hallottszöveg-értés szintjének az iskolai teljesítmények alakulására (Szántó 2013). Bóna Judit vizsgálati eredményei pedig azt támasztják alá, hogy a középiskolás korosztály is nehézségekkel küzd a hallott szövegek tartalmi felidézése és a hallottak alapján létrehozott önálló beszédprodukció során (Bóna 2012). Néhány éves tanítási tapasztalatom is ezt igazolja. A 2012-es NAT-ban és ennek megfelelően az új kerettantervekben is kulcsfontosságú szerep jut a beszédértési kompetencia fejlesztésének, hiszen a beszédértés alapvető feltétele a sikeres emberi interakcióknak, a kommunikációnak és ezzel együtt a tanulásnak.

A felső tagozat küszöbén a hatékony önálló tanulás terén nehézségei vannak az 5. és a 6. osztályos tanítványaimnak. Problémát okoz számukra a hallott és az írott szövegek megértése. Osztályfőnökként a magyarórákon kívül számos alkalmam adódik a velük való találkozásra, így kiemelt feladatommak érzem, hogy a szaktárgyi tudás mellett segítsem őket a tanulásban, felkészítsem őket a magasabb évfolyamokon való sikeres helytállásra. A legtöbb tanulónál a tanulási kudarcok gyökere a koncentráció és a figyelem zavara, valamint a nem megfelelő tanulási stratégia alkalmazása. Ez oda vezethet, hogy nehézkessé válik a tudás megszerzése, az elhangzottakra való reflektálás, a hallott információ szelektálása, az elhangzottak kontextusba ágyazása és értelmezése (Mandl–Reinmann–Rothmeier 1995). Német nyelvterületeken ezt a problémát a Csupafül (GanzOhrSein) projektek keretében orvosolják, ami azt jelenti, hogy a pedagógusok délutáni klubfoglalkozások keretében hangoskönyvekkel és hangjátékokkal fejlesztik a tanulók hallás utáni szövegértését (Imre 2008).

A hallás utáni szövegértés

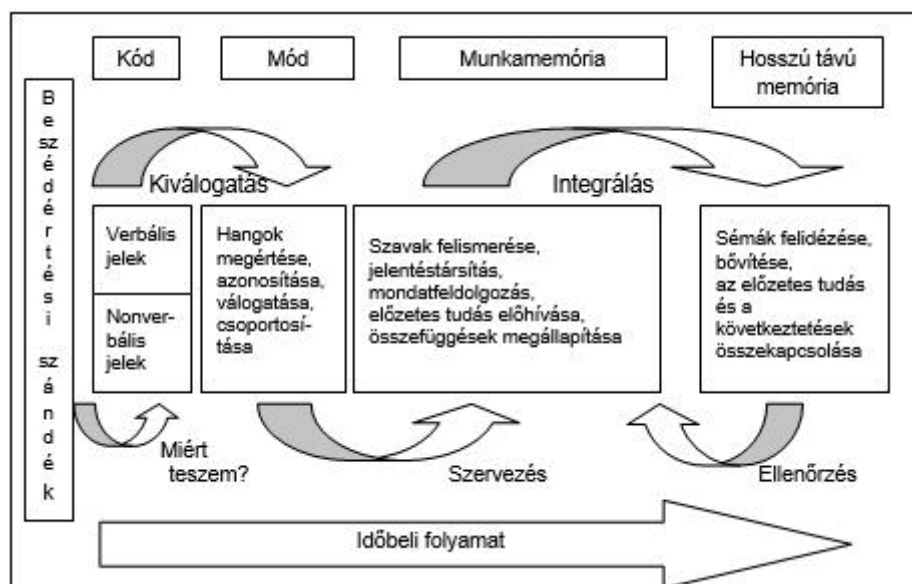
Annak érdekében, hogy az említett részterületet fejleszteni tudjuk, szükség van a beszédértés kompetenciájának a modellalkotására, ezért a tanulmány következő fejezete röviden ismerteti Margarete Imhof SOI-modelljét (S: selektion/válogatás, O: organisation/szervezés, I: integration/integráció), amely alapját képezheti az iskolai keretek közötti fejlesztésnek. Ezt Mechthild Hagen beszédértés-fejlesztési modellje követi, amely

tudományosan megalapozott praktikus javaslatokkal is szolgál. Mindkét elképzelés alkalmas arra, hogy kiindulópontot nyújtson a pedagógusok számára a beszédértés fejlesztésének a gyakorlatához.

A beszédértés kompetenciamodellje

A modell ismertetését megelőzően el kell különítenünk a beszédhallás és a beszédértés fogalmait. Az előbbi a hallgatás vagy a hallás, amely kevésbé akaratlagos, nem annyira lényegre koncentráló, míg a beszédértés intencionális és célorientált, megértésre törekszik, jellemző rá a tudatos koncentráció a figyelemirányítás stratégiáinak a segítségével (Imhof 2003). A beszédmegértés jelen esetben azt feltételezi, hogy a gyermek érzékszerve ép, a hallás nem sérült, a probléma vagy a nehézség a beszédfeldolgozás folyamatával van (László 2009: 123).

Margarete Imhof a beszédértés modelljét az információfeldolgozás és a nyelvi feldolgozás alapján határozza meg (1. ábra). Ez a folyamat az akusztikusan átadott információ verbális és nonverbális aspektusainak intencionális válogatása, szervezése és integrációja. Mindez időt vesz igénybe, hiszen közben kognitív folyamatok mennek végbe. A folyamat feltétele a motiváció, az intenció létrehozása arra vonatkozóan, hogy a hallgató a számára releváns információkat kiválogassa. Az információ szervezése során a hallottakat rendezzük és értelmezzük még az előtt, hogy az előzetes tudásunkkal összekapcsolnánk (Imhof 2010: 18).

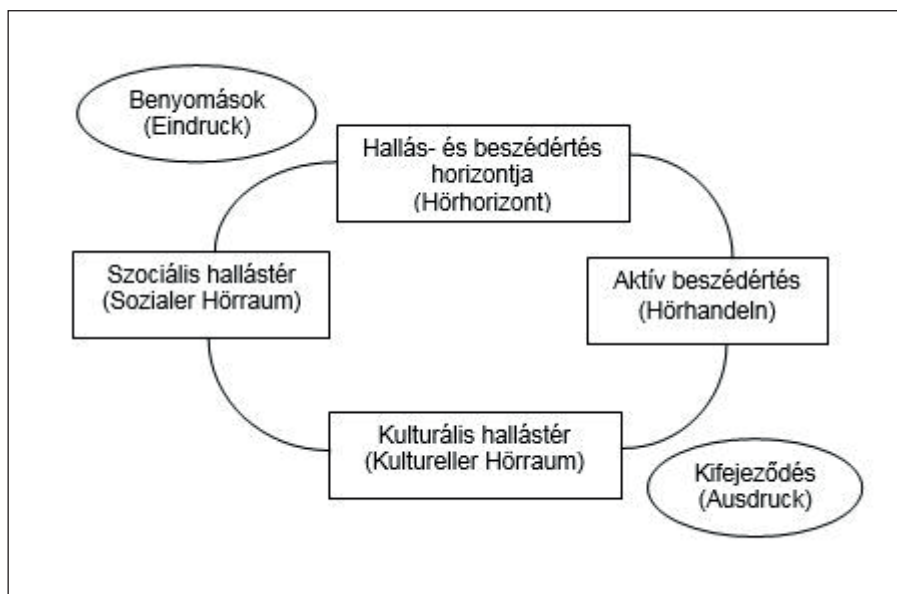


1. ábra
Beszédértés az információfeldolgozás többlépcsős folyamatában
(Imhof 2010: 19)

A kompetens és autonóm hallgató rendelkezik azzal a képességgel, hogy ezeket a folyamatokat önállóan és hatékonyan tudja irányítani. Az élethosszig tartó tanulásnak is ez az önmagát irányítani, szabályozni képes tanulási mód az alapja. Ebből a szempontból a beszédértés fejlesztése a tanulás tanításához is kapcsolódik (Imhof 2010: 19).

A beszédértés fejlesztésének modellje

A beszédértés kognitív folyamatainak némiképp túlmutat Mechthild Hagen beszédértés-fejlesztési modellje (2. ábra), amely a beszédértés környezetének különböző dimenziói közötti összefüggéseket szemlélteti.



2. ábra
A beszédértés fejlesztésének modellje
(Hagen 2004: 92)

E feltevés alapján az egyén a környezet által nyújtott kínálatból szerezheti a beszédértéshez a tapasztalatot. A kulturális hallástér a nyelvi, a kommunikációs és a zenei kultúrát, az akusztikus környezetet öleli fel. Ezek a hallott minták aztán kulturális kifejezésekké válnak. A szociális hallástér a családban, az iskolában, a baráti körben észlelt akusztikus, nyelvi és zenei mintákat jelenti, a hallás- és beszédértés horizontja pedig az az individuális észlelés, amely felöleli ezeket a mintákat, értelmezési sémákat, továbbá a memóriatartalmak is ide sorolhatók. Végül az aktív beszédértés olyan individuális kifejeződésként értelmezhető, amelyhez szorosan kapcsolódnak a hallás- és beszédértési szokások, valamint a nyelvi és a zenei kifejezésformák (Hagen 2004: 92–93). A dimenziók összefüggései az óramutató járásával megegyező irányban értelmezhetők. A cselekvési folyamatban aktívan megjelenő beszédértés a kulturális viselkedési folyamatok keretein belül alakítja a szociális hallástér és a beszédértési horizontot, a kulturális kifejezésformák pedig a benyomások szociális közvetítése által befolyásolják a beszédértési horizontot és az aktív beszédértést. A kölcsönös hatásmechanizmus a dimenziók között mindig a benyomások és a kifejeződések között zajlik (Hagen 2004: 93).

A fejlesztés középpontjában az aktív beszédértés áll, amelynek fejlesztéséhez szükség van arra, hogy a tanuló sokféle tapasztalattal rendelkezzen a beszédértés, a hallott szövegek megértése terén, mert így tágul a hallási horizontja, és bővül a szociális hallástér, valamint a beszédértési szituációk alakítása is. A pedagógusnak tehát az a feladata, hogy növelje a beszédértési szituációk számát, és minél többre tartsa a hallástapasztalatot tegyen hozzáférhetővé a diákjai számára.

A hallás utáni szövegértés és a tanulás

A beszédértés megfelelő szintje a tanítás elengedhetetlen feltétele, hiszen a nyelvi kompetencia kialakulásában és a tudás megszerzésében is óriási szerepe van. A figyelem irányítása és a szelekció fontos képességek a tanulás folyamatában. Átlagos képességű 11-12 éves gyermekek körében napjainkban különösen szükség van a kognitív stratégiák elsajátításának a támogatására, az információfeldolgozás hogyanjának a kontrollálására. Az információk biztos kategorizálása ugyanis a 10-12. életévre esik, és megint csak ez a korosztály képes először arra, hogy a megértésbeli hiányosságait észrevegye, erőfeszítéseket tegyen ezek pótlására, és szabályozza az információk feldolgozását (Imhof 2010: 22).

A pedagógusok nagy része a hallott szöveg értésének képességét adottnak tekinti, a gyermeki fejlődés természetes velejárójának tartja. Váradi Viola a különböző témájú szövegek hallásalapú és vizuális alapú feldolgozását vizsgálva azonban rámutat arra, hogy 16 éves korra a gimnazisták jobb eredményeket érnek el az olvasott, mint a hallott szövegek megértésében. A szövegértés fejlesztésére mindkét esetben nagy hangsúlyt kell fektetni (Váradi 2012). Nem számolunk azzal, hogy manapság a hétköznapiakban a vizuális média térhódításának köszönhetően a rádióhallgatás háttérbe szorul. Ennek következménye az is, hogy a hallott szövegre való koncentráció képessége visszaesik, nem fejlődik (Behne 2002: 14). A rengeteg inger a gyermekeknél koncentráció- és figyelemzavarhoz vezet. A fül ugyanis a sok inger hatására képtelenné válik arra, hogy a lényegeset kihallja (Jörg 2000). A gyermekeknek meg kell tanulniuk a tudatos észlelést, szociális kapcsolatokat kialakítani, hogy képesek legyenek az önszabályozásra, cselekvési autonómiával rendelkezzenek, és tudjanak szelektálni (Hagen 2004: 13).

Iskolai környezetben a beszédértés során problémát okozhat a zajos környezet, hiszen sokan a lármától nem tudnak megfelelően koncentrálni. A zajnak a beszédre gyakorolt hatását vizsgálva Gósy Mária megállapította, hogy a zajos környezet az ember verbális kommunikációjának mindkét oldalát befolyásolja: a beszédprodukción és a beszédmegértésen is. „A gyermekek beszédmegértését már az alacsony intenzitású háttérzaj is negatívan befolyásolja” (Gósy 2008: 5). Az értelmezés pontatlanabb, mint csendben. Ezen kívül a zaj a verbális kommunikációban részt vevők számára kellemetlen pszichés és vegetatív állapotot is eredményezhet (Gósy 2008: 19). Már az alacsony frekvenciájú hangok is dezorientálják, megzavarják az egyént magas intenzitás esetén. Rossz közérzetet, szédülést, nyugtalanságot, egyensúlyvesztést eredményeznek (Gyarmathy 2008: 135). A lármát agressziót, teljesítménycsökkenést is előidézhethet (Hagen 2004: 28). A diákok mellett a tanárok részéről is fontos a beszédértés támogatása, a tanár érthető beszéde, hangjának hatása is lényeges ebben a folyamatban. A hangerővel pedig a lényeges és lényegtelen információk elkülönítését segítheti a diákjai számára. A beszédértés fejlesztése különösen fontos akkor, ha páros vagy csoportmunkát választunk a tananyag feldolgozására. A sikeres kommunikációnak alapvető feltétele az egymásra való odafigyelés, a másik figyelmes meghallgatása és önmagunk megértése. Ha az odafigyelés, a hallásértés képessége hiányzik, a beszélgetések gyakran torkolhatnak félreértésekbe (Hagen 2004: 16). A beszélgetőpartnerek együttműködő képessége viszont a konfliktusok csökkenéséhez vezethet.

A hallásértés fejlesztése a kommunikatív kompetencia alapja, emellett a szociális kompetenciának is az alapját képezi, a szociális klíma pedig a tanulási teljesítményeket is befolyásolja. A beszédértés fejlesztése a szóbeli kifejezőmódnak szintén alapvető feltétele, a szóbeliség fejlesztése pedig az írásbeliségre is hatással van, kölcsönhatásban vannak egymással. Az egyik fejlesztése a másik területre is kihat (Hagen 2004: 25).

A vizsgálat bemutatása

A fent leírtak alapján az körvonalazódik, hogy a sikeres fejlesztés érdekében diákjaink számára bővítenünk kell a tantervi követelményekben megfogalmazott és alternatívaként megjelenő cselekvési lehetőségek számát. A fejlesztés ideje alatt a projektosztályban az aktív beszédértés elősegítése volt a legfőbb cél.

Az volt a feltevés, hogy ha az osztályomban tartott magyarórákon és osztályfőnöki órákon különösen nagy hangsúlyt kap az Imhof modelljében felsorakoztatott kompetenciák fejlesztése, valamint rendszeresen végzünk rádióműsorokhoz kapcsolódó beszédértési feladatokat, az aktív beszédértés terén fejlődés lesz megfigyelhető, és ezzel együtt az önálló tanulásirányítás is megvalósul. Ezt a munkát segítette az a lehetőség is, hogy iskolánkban 5. osztálytól lehetővé vált a rendszeres koncert- és színházlátogatás, valamint a mi évfolyamunk szervezte az előadást a március 15-i ünnepségre. A tudatos fejlesztés alapján azt vártam, hogy a projektcsoport év végén jobban fog teljesíteni a beszédértés terén, mint a kontrollcsoport, akikkel év elején a mérés alapján körülbelül azonos szinten teljesítettek.

Kísérleti személyek, anyag és módszer

Ahhoz, hogy a fejlődés mérhető legyen, szükség volt egy kontrollcsoportra, amely jelen esetben a párhuzamos 5. osztály volt. Mindkét osztályba az év elején 32-32 fő járt, és mindkét csoportból 16 lány és 13 fiú vett részt a mérésben. Átlagéletkoruk 11 év: a legfiatalabb tanuló 10 és fél, a legidősebb 12 éves volt ekkor. Az év eleji diagnosztizáló felmérés alapján a két osztály között magyar nyelvből nem mutatkozott jelentős képességbeli eltérés.

1. táblázat
Az év eleji diagnosztizáló mérés eredményei

Teljesítmény	Kontrollcsoport	Projektcsoport
90% fölött	10 fő	13 fő
75%-89%	15 fő	8 fő
60%-74%	3 fő	6 fő
50%-59%	1 fő	2 fő

A 2013/14-es tanév során a kontrollcsoportban nem történt szisztematikus beszédértés-fejlesztés, de a magyartanítás ott is az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése mentén történt. Noha a projektcsoportban és a kontrollcsoportban nem ugyanaz a pedagógus oktatott, a tanárok az év során szorosan együttműködtek, együtt haladtak. A projektcsoport tanmenete csupán abban tért el, hogy minden tematikus egységben hangsúlyos szerepet kapott a beszédértés célirányos fejlesztése. Az év elején és az év végén mindkét osztályban kitöltötték a gyermekek egy kérdőívet (1. melléklet), amelyben a szabadidős tevékenységük és a munkakörnyezetük körülményei felől érdeklődtünk. Fontos kérdés volt, hogy év végére hogyan változnak a gyermekek szabadidős elfoglaltságai, nő-e a hallott szöveggel kapcsolatos tevékenységek aránya, és a projektcsoportban a fejlesztés eredményeként történik-e változás az órai fegyelem terén.

Ahogy az előzőekben már kiderült, a beszédértés rendszeres fejlesztésére a szaktárgyi órákon történő képességfejlesztő gyakorlatokon és az osztályfőnöki órákon megvalósuló közösségépítő feladatokon túl rádióadások szövegeit dolgoztuk fel a projektszállyal. A rádiós szövegek kiválasztásához a nyíregyházi Mustárház nyújtott segítséget, ahol a Mustár FM Rádió műsoraiból összeválogattak 15 olyan adást, amelyek témái közel állnak a 10–12 éves korosztályhoz. Ezekből az adásokból, amelyek egyenként nem haladták meg az 5 perct, kiválasztottam hatot (Közlekedésbiztonság, A beszéd kialakulása, A Lánchíd megvalósulása, Bivalyrezervátum, A szigligeti vár, Hévíz), valamint a Youtube-ról is feldolgoztunk egy interjút (Interjú Nógrádi Gáborral), továbbá László M. Ágnes Beszédértés című összeállításából is kölcsönöztem két szöveget (Püthagorasz és a hangok, A medve) a hallott szöveg értésének a gyakorlásához. Az írott szövegértési gyakorlatok mellett tehát kilenc hallott szöveget dolgoztunk fel, amelyek mindegyike megfelelt a korosztály számára alkalmazható szövegek követelményeinek. Témájuk közel állt a mindennapi élethez, a diákokból érdeklődést váltottak ki, nem haladták meg az átlagos emlékezőtehetség korlátait, felépítésük logikusan követhető, a beszélők artikulációja érthető volt (Gálné Mészáros 2002). A szövegeket olyan sorrendben dolgoztuk fel, hogy kapcsolódjanak a tanév során egyébként is felmerülő témákhoz, programokhoz. Az iskolakezdéssel kapcsolatos közlekedésbiztonsági kérdésekről év elején hallhattunk. A beszéd kialakulásáról szóló szöveget és a Püthagorasz-féle hanganyagot a nyelvtani tananyag megfelelő pontján hallgattuk meg (a kommunikáció kialakulása, hang és betű). A medve és a Bivalyrezervátum felvételeket pedig az irodalomórához kapcsolódva az állatleírások gyakorlása közben dolgoztuk fel osztályfőnöki órán. A Nógrádi Gáborral készített interjút az író regényeinek feldolgozása kapcsán, a többi szöveget pedig a leírás és az interjúkészítés gyakorlásánál, illetve az osztálykirándulás közeledtével hallgattuk meg.

A beszélt nyelvi szövegekhez kapcsolódó hallás utáni értést fejlesztő gyakorlatok (2. melléklet) összeállításánál szem előtt tartottam azokat a kritériumokat, miszerint a megértés álljon a középpontban, és ne pedig a megjegyzés, a feladatok feleljenek meg a valós életnek, és ne teszteljék, hanem segítsék a megértést (Kovácsné Varga 2002). A Solmecke-féle csoportosítás alapján a fejlesztést szolgáló feladatok úgy álltak össze, hogy tartalmazzanak a felismerés, a megértés, az analitikus megértés és az evaluáció szintjén is kérdéseket. A Dalhaus-féle tipológiát alapul véve a szövegek kapcsán szerepeltek olyan gyakorlatok, amelyeket a szöveg meghallgatása előtt, a hallgatás közben és a hallgatás után kellett megoldani (Kovácsné Varga 2002: 242–243). Az anyanyelven történő hallás utáni szövegértés gyakorlattípusainak jellemzőit nem részletezem (lásd részletesen: Raáts 2006).

A hallott szöveg értésének szintjét a Gósy-féle GMP12 diagnosztika alapján mértem mindkét osztályban (Gósy 1995). Év elején *Az okos Teknőc bátyó* című mese szövegét alkalmaztam (3. melléklet), év végén pedig a *Varkocs György halála* című szöveget (4. melléklet), mivel feltételezhető volt, hogy a célzott fejlesztésen kívül a gyermekek érdeklődése is megváltozott 10 hónap alatt az életkor növekedésével. A nehezebb szöveg befogadását az év végi tantervi követelmények magasabb szintje is indokoltá tette.

Eredmények

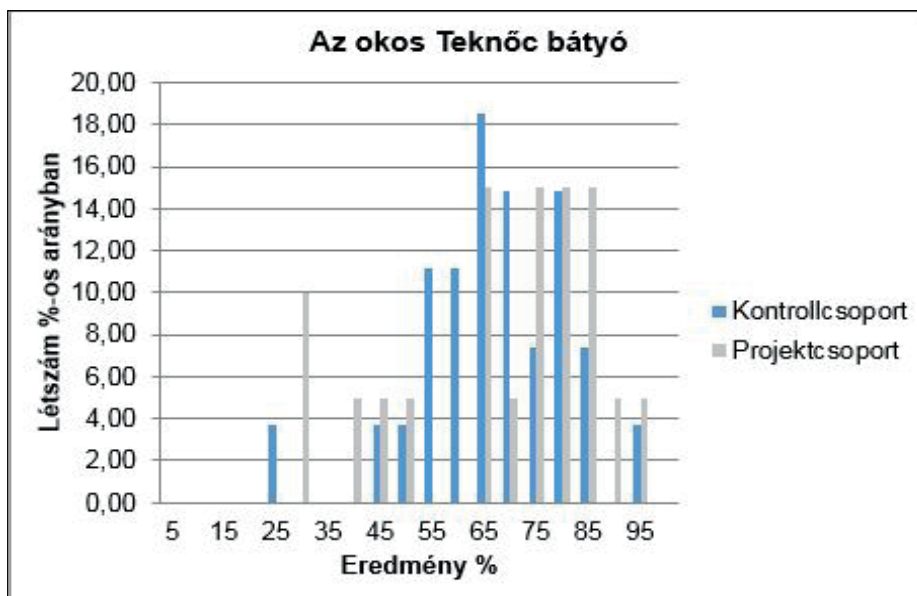
A kérdőívekben szereplő kérdések megválaszolásának összesített eredménye alapján az év során növekvő tendencia figyelhető meg mindkét osztályban a rádió-, valamint a zenehallgatás terén legalább négy tanuló esetében. Az iskolai programoknak köszönhetően a kulturális rendezvények látogatását tekintve is pozitív változás tapasztalható. A korosztály sajátossága az, hogy a gyermekek életében növekvő fontosságú a barátok szerepe, a velük való kapcsolattartás, és ez a számítógép (elsősorban a Facebook) gyakoribb használatában mutatkozott meg. Ezen a ponton nincs jelentős eltérés a két osztály között. A tanórai fegyelem kapcsán azonban a projektcsoportban év végén több diák találta úgy, hogy a gyermekek kevésbé zajosak az órán, jobban értik a tanár beszédét, és a kintről jövő hanghatások kevésbé zavarják őket.

2. táblázat
A tanórai koncentráció

	Kontrollcsoport		Projektcsoport	
	Év eleje	Év vége	Év eleje	Év vége
A többi gyermek nincs csendben.	23	25	18	14
A tanár halkán beszél.	0	3	2	1
Nem értem a tanár beszédét.	2	2	2	0
A kintről jövő zajok zavaróak.	16	15	15	10

A projektcsoportot tanító tanárok is alátámasztották az órai fegyelmezettebb magatartást. Az év végi osztályzatok a kontrollcsoporttal ellentétben javuló tendenciát mutattak, ez pedig a tanulási képességek fejlődésére enged következtetni.

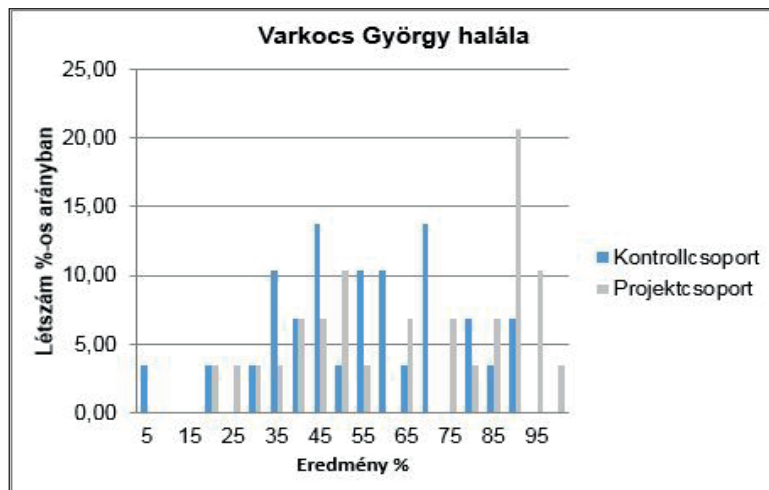
Az év elején végzett beszédértési vizsgálat eredményeinek alakulását a két osztályban a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra
A beszédértési vizsgálat eredményei év elején

A GMP12 tesztcsomag értékelőlapja alapján a 10 éves korosztály esetében 90–100%-os teljesítmény várható el, és mint láttuk, a tanulók átlagteljesítménye (projektcsoport 68%, kontrollcsoport 66,8%) mindkét osztályban alulmaradt a korosztálytól elvárható átlagnak. Az ábráról leolvasható, hogy a kontrollcsoport tagjai közül a többség az átlagteljesítményhez közel teljesített, míg a projektcsoportban az átlagértéktől mindkét irányban távolabb teljesítők száma is magas. Ez az érték arra enged következtetni, hogy a projektcsoport heterogénebb összetételű. A kérdésekre adott helyes, helytelen és hibás válaszok aránya még inkább alátámasztja ezt a megállapítást (5. melléklet). (A felmérés során hibás válasznak minősültek azok, amelyek részben tartalmazták a Gósy-féle megoldókulcsban megadott információkat, helytelennek pedig azok, amelyek rossz vagy semmilyen információt nem tartalmaztak.) A szeptemberben mért eredmények alapján a beszédértés fejlesztésére mindenképpen szükség volt az év során.

A rádiós szövegek hallgatásakor figyelemre méltó az a tény, hogy a tanulóknak azok a feladatok okozták a legnagyobb nehézséget, ahol a következtetések levonása, az összefüggések meglátása volt a mozgósítandó képesség. Ezek megbeszélésére, a gondolkodási képesség fejlesztésére különösen nagy hangsúlyt fektettem. A rendszeres aktív beszédértési alkalmaknak köszönhetően év végére a projektosztály beszédértési képessége a kontrollcsoportéhoz képest jelentősen javult. A tesztszöveg kérdéseire adott válaszok eredménye (átlagosan 66,8%) a projektcsoportban megfelelt a 10–11 éves korosztálytól elvárható átlagértéknek, míg a kontrollcsoport nem érte el a kívánt beszédértési szintet (54,6%) (4. ábra).



4. ábra
A beszédértési vizsgálat eredményei év végén

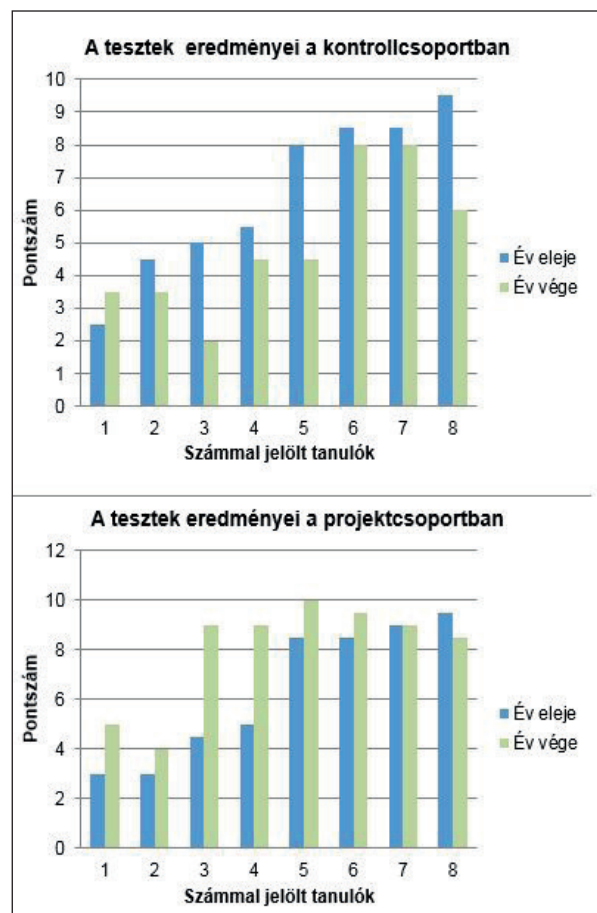
Az eredmények különbsége elsősorban a beszédértés felsőbb szintjein volt szembetűnő: a két osztály között jelentős különbség figyelhető meg a 10., ok-okozati viszonyra kérdező, a 6., következtetésre, valamint az 1. és a 8., részlet-összefüggés viszonyra kérdező feladatok megválaszolásában.

3. táblázat
A tesztkérdésekre adott válaszok százalékban megadott eredményei

Varkocs György halála												
A tesztkérdésekre adott válaszok százalékban megadott eredményei												
	Helyes válaszok				Hibás válaszok				Helytelen válaszok			
	5. a		5. b		5. a		5. b		5. a		5. b	
1. Hogyan védelmezte a természet Székesfehérvárt?	16	55%	19	66%	10	34%	4	14%	3	10%	6	21%
2. Ki védelmezte a várat?	13	45%	14	48%	12	41%	14	48%	4	14%	1	3%
3. Ki érkezett hivatlanul?	16	55!	18	62%	11	38%	7	24%	2	7%	4	14%
4. Mire eskette meg Varkocs György az embereket?	22	76%	21	72%	4	14%	2	7%	3	10%	6	21%
5. Miért tudta negyvenezer török megközelíteni a falakat?	18	62%	19	66%	0	0%	0	0%	11	38%	10	34%
6. Miért haltak meg a legjobb vitézek?	12	41%	22	76%	0	0%	1	3%	17	59%	6	21%
7. Mi volt a polgárok döntése?	19	66%	25	86%	1	3%	0	0%	9	31%	4	14%

Varkocs György halála												
A tesztkérdésekre adott válaszok százalékban megadott eredményei												
	Helyes válaszok				Hibás válaszok				Helytelen válaszok			
	5. a		5. b		5. a		5. b		5. a		5. b	
8. Kit küldtek a polgárok a török szultánhoz?	13	45%	20	69%	0	0%	0	0%	16	55%	9	31%
9. Miért tiltakoztak a vitézek a vár feladása ellen?	8	28%	12	41%	5	17%	5	17%	16	55%	12	41%
10. Miért büntette meg a szultán a polgárokat?	2	7%	11	38%	3	10%	1	3%	24	83%	17	59%

A táblázat adatai alapján az a tény is megállapítható, hogy a projektcsoportban az év eleji nagyfokú teljesítménykülönbségek csökkentek. Nőtt azoknak a tanulóknak a száma, akik az átlagteljesítmény közelében vagy a fölött teljesítettek. Kevesebb a hibás vagy helytelen válaszok aránya (5. melléklet). A tanulmány terjedelmi korlátai miatt nem lehet egyenként minden tanuló eredményét részletesen taglalni, ezért mindkét csoportból kiválasztottam a legrosszabbul és a legjobban teljesítők közül 4-4 tanuló (azonos év eleji eredmények esetén azt a tanulót választottam, aki év végén jobban teljesített) a változás bemutatására (5. ábra).



5. ábra

A leggyengébben és a legjobban teljesítő tanulók eredményei év elején és év végén

A vízszintes tengelyen 1–4-ig az év eleji teszten a legkevesebb pontot elérő, 5–8-ig a legjobb pontokat elérő tanulók szerepelnek számmal jelölve. Mindkét teszten 10 pontot lehetett maximálisan elérni. A pontok száma az y tengelyen található. Látható, hogy a projektcsoport tagjai az év végi tesztfeladatokat kevés kivétellel sikeresebben oldották meg, mint az év elején hasonló szinten teljesítő társaik a kontrollcsoportban, akiknél a helytelen és a hibás válaszok száma elsősorban a beszédértés felsőbb szintjét igénylő feladatok esetében volt magas. A kontrollcsoportban csupán egy tanuló képezett kivételt, a leggyengébben teljesítő diák. Nála az év eleji gyengébb teljesítményt valószínűleg egyéb körülmény befolyásolta.

Az összesített eredményt tekintve a kontrollcsoportban 5 tanuló javított, 4 stagnált, és 20 tanuló rontott év végére, míg a projektcsoportban 12 fő ért el a második teszten jobb eredményt, 9 tanuló stagnált, és 8-an rontottak.

Fejlesztési lehetőségek

A hallott szöveg értésének fejlesztését segítő kiegészítő tananyagon túl (rádiós adások, feladatlapok) a fejlesztés a tanév során folyamatos volt: az osztályfőnöki, valamint a magyar nyelv és irodalom órákon, továbbá a tanulókkal töltött szabadidős foglalkozásokon történt elsősorban. Az alábbiakban az imhofi modell által felvázolt képességek beszédértési folyamatra kivetített konkretizálása következik: Margarete Imhof modellje és magyarázatai kapcsán (Imhof 2010) a gyakorlatba könnyen átültethető fejlesztési lehetőségek.

Nagyon lényeges, hogy a hallgató beszédértési szándékkal rendelkezzen, vagyis tudja, hogy miért hallgatja a szöveget, koncentráljon a hallottakra. Az **intencióképzés** fázisában a tanulónak a következő képességekkel kell rendelkeznie:

1. A kognitív kompetencia szempontjából a téma és a beszédértés iránti érdeklődés, a tudás iránti igény, a kérdésfeltevések. A pedagógus feladata a gyermekekhez közel álló szövegek kiválasztása, a ráhangolás megteremtése. Az óraszervezések során különösen hangsúlyt kell fektetnünk a motivációra, és időt hagynunk a kérdésfeltevésekre, a kérdések megválaszolására.
2. A metakognitív kompetencia szempontjából a beszédértés követelményeire való felkészülés, a beszédértésre való készenlét megteremtése, a kihívások, nehézségek elfogadása, kontrollálása, a szituációban való koncentráció képessége, az elterelő gondolatok kontrollálása, a közbeszólási vágy visszatartása, az érzékelési rendszer aktiválása, vételre állítása. A koncentráció és a hallási figyelem fejleszthető az anyanyelvi órákon tollbamondással, helyesejtési gyakorlatokkal, szóbeli utasítások követésével, szóban elhangzó játékos feladatok megoldásával; irodalomórán pedig beszélgetőkörök létrehozásával, illetve beszélőkorongok alkalmazásával fejleszthetjük ezt a területet. A koncentráció képessége az osztályfőnöki óra keretében is nagyszerűen alakítható, ha egymás figyelmes meghallgatását tűzzük ki célul, és különböző közösségépítő gyakorlatokat végzünk (Bordács–Lázár 2002). Amennyiben a tanulóknál ez a képesség fejlődik, az az órai fegyelemre is hatással lesz.
3. Önmagunk szabályozása szempontjából el kell dönteni, hogy mire, mikor és meddig szeretnénk figyelni, és fel kell ismerni, hogy mit kell tenni ennek érdekében. A tanár előzetesen megbeszélheti a diákokkal ezeket a stratégiákat.

A **válogatás** lépésében az információk sokaságából kell szelektálnunk. A hallgatónak a beszédmegértés összes dimenzióját aktivizálnia kell: a szavak jelentését (szemantika), a nyelvi struktúráról (szintaxis) és a nyelvhasználatról (pragmatika) való tudását, és természetesen az előzetes tudásnak is nagy szerepe van a megértésben, ahogy ezt a szövegértés vizsgálódásai is bizonyítják. A munkamemóriára ebben az esetben az a feladat hárul, hogy az információt rövid idő alatt kényszerül feldolgozni, hiszen ismétlésre nincs lehetőség. A szituatívan aktivált előzetes tudás ebben persze segítségére lehet a munkamemóriának. Mindehhez a diákoknak a következő képességekkel kell rendelkezniük.

1. A kognitív kompetencia szempontjából:

a) A verbális és nonverbális jelek felismerése

Az anyanyelvi órán 5. osztályban a hangok és a betűk témakör kiválóan alkalmas a beszédhangok differenciálásának a gyakorlására, a kommunikáció témakör a nonverbális jelek jelentésének megfigyelésére ad lehetőséget, a szókincs bővítés pedig mind az anyanyelvi, mind az irodalomórának folyamatos feladata. A hallás utáni szövegértés gyakorlásának megkezdése előtt a tanulók számára ismeretlen szavak magyarázatára feltétlenül ki kell térnünk.

b) A nyelv jelentéssel bíró elemeinek felismerése

A hangalak és jelentés témakörön belül és az írott szövegek értelmezése során ez a képesség is fejleszthető.

c) A releváns információra való koncentráció

A lényeges információ kiragadását segítik az előzetes kérdésfeltevések, a jóslások, a kakukktojás-kereső játékok, a kulcsszavak keresése a szövegben, valamint pókhálóábra készítése egy-egy témakörben vagy szövegekkel kapcsolatban.

d) A releváns előzetes tudás aktiválása, a válogatás kritériumainak a meghatározása, amely a tanári kérdések segítségével hívható elő.

2. A metakognitív kompetencia szempontjából a diákoknak ellenőrizniük kell, hogy az információt teljesen megértették-e, fel kell ismerniük, mely információkról maradtak le, minden számukra rendelkezésre álló forrásból ki kell választaniuk az információt, majd ezeket mérlegelniük kell.

3. Az önszabályozás szempontjából:

a) Ki kell választaniuk a jegyzetelés formáját, mikéntjét. 5–6. osztályban érdemes egy-egy kiselőadás során a tanárnak előre megbeszélt szempontok alapján együtt jegyzetelni a táblára az osztállyal, ezzel mintát nyújtva a lényeges információk kiemelésére. A jegyzetelés technikájának elsajátítását ebben az életkorban a hiányos vázlatok kiegészítése is segíti.

b) Ellenőrizniük kell, hogy az aktuális feladatra eléggé koncentrálnak-e, és a meglévő ismereteiket kellőképpen aktivizálták-e. Az önellenőrzés képességének kialakítása a kilépőkártyák elkészítésével, az óra elején feltett kérdések megválaszolásának a segítségével történhet.

A **szervezés** lépésében a beszélt nyelv tagolásáról beszélhetünk. Mindez szavak, mondatok azonosítását, illetve jelentéssel való ellátását jelenti. Az információáramlatot strukturálni kell. A kognitív stratégiákról, az információfeldolgozás hogyanjáról szól ez a lépés. Természetesen ez a feladat is könnyebben megy, ha előzetes tudásra támaszkodhatunk. A tudásstruktúra megváltozása nem automatikusan zajlik, ám a 10–12 éves gyermek képes már arra, hogy a megértésbeli hiányosságait észrevegye, és erőfeszítéseket tegyen ennek pótlására. A szervezés szempontjából a következő teljesítményeknek kell megfelelni.

1. A kognitív kompetencia szempontjából:

a) A nyelvi input tagolása

b) Szavak és értelmi egységek felismerése

c) Az információ strukturálása és kategorizálása

Már az előző lépésnél is szó volt a vizuális kognitív térképek, pókhálóábrák készítéséről, amelyek alkalmasak az információk strukturálására, nem szabad azonban kihagynunk a táblázatok készítését sem, ez a kategorizálást segíti.

d) Az információ összefoglalása

A tanítási óra végén vagy egy téma lezárásaként adhatunk olyan írásbeli vagy szóbeli feladatot, amelyben a diákok vázlat segítségével vagy feladat alapján foglalják össze a tanultakat.

2. A metakognitív kompetencia szempontjából:

a) A beszélő perspektívájának figyelembevétele

Az anyanyelvi órán a kommunikációs szándék felismertetésével vagy egymás fogalmazásának a javításával, illetve érvelést kívánó feladatokkal fejleszthető ez a képesség.

b) Az információ teljességének a megállapítása

c) Az információ konzisztenciájának a megállapítása

d) A hiányosságok azonosítása

e) A verbális és a nonverbális kommunikáció közötti kapcsolat felismerése

3. Az önszabályozás szempontjából:

a) Az információfeldolgozás folyamatát figyelemmel kell kísérni.

b) Az információfeldolgozás stratégiáját a feladat nehézségéhez, összetettségéhez mérten választják ki.

c) A hallgatói viselkedésüket a beszédértési szituáció folyamatához igazítják, és közben a beszélő igényeit, a saját kapacitásukat és a szituáció követelményeit is figyelembe veszik.

d) Különböző módszerekkel kontrollálják a csatornát az interakció alakítása érdekében.

Az irodalom- és az anyanyelvi órákon a drámajátékok kifogyhatatlan tárházából válogathatunk az önszabályozás fejlesztése érdekében, a szerepjátékokat követő megbeszélés pedig ugyancsak segíti az önreflexió, az önszabályozás kialakulását.

A **tartalom** integrációja azt jelenti, hogy a hallgató az új információt a már meglévő sémájába, tudásstruktúrájába illeszti, vagy a már meglévő tudásstruktúráját átalakítja. Fiatalabb hallgatók hajlamosak arra, hogy összetévesztik a saját kiegészítésüket a valóban elhangzott információkkal. A hallgatónak ismernie kell a nyelvi konvenciókat, amelyek alapján a megnyilatkozásokat be tudja sorolni, vagyis el tudja különíteni például a komolyat az ironikustól, a manipulatívát a valóditól.

1. A kognitív kompetencia szempontjából a következőkre van szükség:

a) Az értelmi egységekhez jelentés kapcsolása

b) Az új információ összekapcsolása az előzetes tudással

c) Egy szituációs modell létrehozása

d) Az aktuális információ aktívan tartása ismétléssel

2. A metakognitív kompetencia szempontjából:

a) Mérlegelik, hogy amit értettek, az tényleg az-e, amit a beszélő mondani akart.

b) Különbséget tudnak tenni saját következtetéseik és a között, amit a beszélő mond.

c) Az információfeldolgozás során az érzelmek szerepét is figyelembe veszik.

d) Ellenőrzik, hogy egy megnyilatkozás értelmezése valóban az egyetlen lehetséges megoldása.

3. Az önszabályozás szempontjából:

a) Ellenőrzik, hogy a beszélőről és a tartalomról nyert kép valóban teljes-e.

b) Az információfeldolgozás folyamatát ellenőrzik, a hiányos megértést kiegészítik.

c) Más információforrásokat is keresnek.

d) A hallottak jelentésére reflektálnak.

A jelentésrétegek feltárása a hangalak és a jelentés témakörében, valamint az irodalmi művek elemzése kapcsán (például költői képek) és az osztályfőnöki órán szituációk elemzésével valósulhat meg leginkább. Katolikus iskola lévén osztályunkban minden reggel egy tanulságos erkölcsi történet felolvasásával kezdjük a napot, ennek megbeszélése szintén hozzájárul a tartalomintegráció képességének a kialakításához. Az önálló

véleményalkotás kultúrájának kialakítása ugyancsak fontos feladat ebben a lépésben. Imhof modellje tehát felöleli azokat a fejlesztendő területeket, amelyek a tantervekben témakörökre lebontva is szerepelnek, követelményként fogalmazódnak meg, és a képességfejlesztés alappilléreit alkotják.

Mechthild Hagen szerint a gyakorlat számára 7 építőköve van a fejlesztésnek: beszéd és nyelv, hangok és zörejek (teremberendezés), zene, színház, művészetek, rádió és Csupafül klub. A beszéd és nyelv kapcsán Imhof modelljét követve már volt szó a gyakorlati megvalósítás lehetőségeiről, azt mégis ki kell emelni, hogy a munkaformák közül a csoportmunka különösen alkalmas a sokrétű hallástapasztalat gyakorlására. A fejlesztés során meg kell teremteni a kapcsolatot a benyomások és az aktív kifejezési lehetőségek között. Erre teremtenek lehetőséget a projektmunkák. Ezáltal a mintákat, sémákat bővíthetjük: készíthetünk például saját műsort, újságot vagy rádiós műsort. Egyéb lehetőségként kínálkoznak a már említett kommunikációs szituációk, történetmondások, drámapedagógiai elemek, figyelemkoncentrációs gyakorlatok, célzott hallás utáni szövegértési feladatok, ezek olvasott szövegértési feladatokkal való összekapcsolása, kiselőadások összeállítása, de ide tartozik a képzőművészeti alkotások bevonása, a zenei darabok hallgatása (például Beethoven *Pastorale* című szimfóniájának meghallgatása a *Toldi* feldolgozásakor), a koncerteken való részvétel is.

Következtetések

A beszédértés kompetenciamodellje és a beszédértés fejlesztésének modellje lehetővé tette a projektosztállyal történő szisztematikus fejlesztést az anyanyelvi hallott szöveg értésének minden szintjén. Beigazolódtott az a feltevés, miszerint a célzott beszédértés-fejlesztés nemcsak a szövegértés képességét növelte, hanem a tanulási nehézségek leküzdésében is támogatta a tanulókat, valamint a tanórai fegyelemmel sem volt gond. Ezenkívül a diákok kilépőkártyán és naplóbejegyzésben adott visszajelzései arról tanúskodnak, hogy a projektcsoport tagjai különösen jól érezték magukat azokon a tanítási órákon, ahol hosszabb időn át lehetőség nyílt a beszédértés fejlesztésére.

Korábban Simon Orsolya az 5. és a 6. osztályos tanulók szövegértési képességét ugyanazzal a tesztel vizsgálta, amely a mi esetünkben az év végi mérés alapjául szolgált (Simon 2001). A kutatás megállapította, hogy a szövegértési nehézségekkel küzdő gyermekeket tanulási nehézségek is jellemzik. A projektosztályban, vélhetőleg a fejlesztés hatására, év végére megnőtt azoknak a tanulóknak a száma, akik a beszédmegértés magasabb szintjeit is jó eredménnyel teljesítették, és a szaktárgyi érdemjegyek tükrében az is megállapítható, hogy a tanulásban is sikeresebbek lettek.

A kérdőíves felmérések eredménye azonban nem igazolja azt az elképzelést, miszerint a gyermekek a beszédértés fejlesztése során a szabadidős tevékenységek közül egyre inkább a hallott szövegek csatornáit választanák. Sokkal inkább jellemző az a tendencia, hogy a kiskamaszkorban előrehaladva nő a számítógép, a tévé és a mozi vonzereje.

A beszédértés fejlesztése ezen a ponton természetesen nem érhet véget. Minden évfolyamon kiemelt szerepet kell kapnia a fejlesztésben ennek a részterületnek, hiszen mint láthattuk, az ez irányú fejlődés a képességfejlődés más területeire is kihatással van.

Irodalom

Behne, Klaus-Ernst 2002. Musik-Erleben: Abnutzung durch Überangebot? Eine Analyse empirischer Studien zum Musikhören Jugendlicher. In: Bernius, Volker – Sarkowicz, Hans (Hrsg.) *Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens*. Zuhören e.V. Göttingen. 109–124.

- Bóna Judit 2012. Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások? *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=379> (2013. február 11.)
- Bordács Margit – Lázár Péter 2002. *Kedveskönyv*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft. Budapest. 73–77.
- Gálné Mészáros Beáta 2002. A hallás utáni értés fejlesztése. In: Karacsné Marlok Zsuzsa et al. (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém. 255–272.
- Gósy Mária 1995. *GMP-diagnosztika*. Nikol Kkt. Budapest.
- Gósy Mária 2008. A zaj hatása a beszédre. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszéd kutatás 2008*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 5–21.
- Gyarmathy Dorottya 2008. Különböző zajok hatása a beszédprodukción. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1–2: 135–147.
- Hagen, Mechthild 2004. *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells*. Dissertation. München. edoc.ub.uni-muenchen.de/2239/1/Hagen_Mechthild.pdf (2012. december 31.)
- Imhof, Margarete 2003. *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.
- Imhof, Margarete 2010. Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Imhof, Margarete "Bernius, Volker (Hrsg.) *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen. 15–30.
- Imre Angéla 2008. A hallás utáni szövegértés fejlesztése a Csupafül klubban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=120> (2009. január 4.)
- Jörg, Sabine 2000. Der erste Sinn. Von der Bedeutung des Hörens in der Entwicklung des Kindes. In: Huber, Ludowika – Odersky, Eva (Hrsg.) *Zuhören–Lernen–Verstehen*. Westermann. Braunschweig. 72–80.
- Kovácsné Varga Éva 2002. A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Karacsné Marlok Zsuzsa et al. (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém. 239–253.
- László Zsuzsa 2009. Bevezető. In: László M. Ágnes: *Beszédértés. Fimota Fejlesztő Füzetek 4*. Codex Print Kft. Budapest. 6–7.
- Mandl, Heinz – Reinmann-Rothmeier, Gabi 1995. *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht Nr. 60. München.
- Raáts Judit 2006. A hallás utáni szövegértés. *Módszerver* 2–5. http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?uuid=9173fa0b-3adf-4e66-af68-24d7050b6bed&groupId=10801. (2013. július 18.)
- Simon Orsolya 2001. Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra* 11: 92–99.
- Szántó Anna 2013. A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=482> (2014. január 10.)
- Váradi Viola 2012. Különböző témájú szövegek hallásalapú és vizuális alapú feldolgozása. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Nyelv és kultúra, kulturális nyelvészet*. Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 265–270.

Mászlai-Nagy, Judit

Possibilities and conclusions of speech comprehension development among fifth-grade students

Today due to the expansion of visual media, the competence of focusing on listening develops insufficiently in the case of primary school pupils. The development of text comprehension competence, however, plays a key role in educational practice, as the development of this subfield has an effect on the development of other competences and it is an indispensable condition of teaching and learning. This study aims to provide a starting point to the practice of developing speech comprehension by outlining Mechthild Hagen's speech comprehension model and Margarete Imhof's speech comprehension competence model. Then it introduces a complementary learning material helping the development of listening comprehension. Finally, it compares the speech comprehension performance of the participating project group and of the control group learning in normal curriculum, before and after development. The findings confirm the need for the targeted development of speech comprehension.

Kulcsszók: beszédértés, képességfejlesztés, kompetenciamodell

Keywords: speech comprehension, competence development, competency model

Az írás szerzőjéről

Mászlainé Nagy Judit

Svetits Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Debrecen, Magyarország
mnenagyj[kukac]gmail.com