

*Hallás utáni szövegértés összehasonlító vizsgálata
9. évfolyamos diákok körében*

DFM 357

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	3
2. A kutatás anyagai, módszerei.....	5
3. Hallásértés mint kulcskompetencia	6
4. A készségek osztályozása	7
5. Hallásértés történeti előzményei.....	8
6. Beszédmegértési modellek.....	10
6.1. Motoros teória	11
6.2. Analízis szintézissel vagy aktív-passzív modell.....	12
6.3. Globális megértés modellje	12
6.4. A Bondarko-féle elmélet	13
6.5. A beszédmegértés kognitív modellje.....	13
7. A beszédmegértés hierarchikus és háromszintű modellje	14
8. Hallásértés fejlesztésének lehetőségei anyanyelvi órákon.....	16
9. A kutatásról	20
10. A kutatás eredményei.....	22
10. 1. Első feladatok elemzése mennyiségi szempontból.....	22
10. 2. Első feladatok elemzése minőségi szempontból.....	24
10. 3. Második feladatok elemzése mennyiségi szempontból	28
10. 4. Második feladatok elemzése minőségi szempontból.....	29
11. A hallásértés fontossága az anyanyelvi órákon.....	31
11. 1. Néhány javaslat az anyanyelvi órákon a hallásértés fejlesztésére	33
12. Összegzés	40
Felhasznált szakirodalom.....	43

Mellékletek	46
-------------------	----

1. Bevezetés

A diákoknak gimnáziumba kerülve a számukra eddig ismert elvárásokon túl, új követelményeknek is meg kell felelniük. Véleményem szerint, ettől az időszaktól kezdve az iskolában még nagyobb hangsúly tevődik a diákok hallásértésére, hiszen egy mai gimnazistát tanárai alapvetően arra ösztönzik, hogy próbáljon hallás alapján jegyzetelni, és a tananyagot is, tanári magyarázat alapján sajátítják el még ma is nagy százalékban a diákok, ezt mi sem tükrözi jobban, mint azon felmérések, amelyek a tantermi kommunikációra irányultak. Az 1970-es években készült magyar felmérések alapján az óra 70%-ában átlagosan a pedagógus beszél, a fennmaradó 30% az egész osztálynyi gyereké (Szokolszky 1972: 404–460), és ez az arány az utóbbi időkig lényegében nem változott (H. Varga 1996: 350–309; H. Varga 1999: 210–224; Balatoni 1999: 602–615; Albertné 2005: 15–37), sőt Antalné Szabó Ágnes mérései még rosszabb arányt tükröznek: a tanórák közel 80%-ában a pedagógusok beszélnek (Antalné 2006: 541–546).

A vizsgálatok is mutatják, hogy az osztálytermi kommunikáció még nagymértékben tanár dominanciájú, azaz ahhoz, hogy a diákok megfelelő tempóban tudjanak haladni a tananyag feldolgozása során, fejlett hallási percepcióval kell rendelkezniük, mert különben lemaradnak a tanulási folyamatban, és ez kudarcokhoz, nehézségekhez vezethet. Lényegében a hallás utáni szövegértés azon készségeink egyike, amelyre egy mai diáknak elengedhetetlen szüksége van ahhoz, hogy egy tanórán megfelelő tempóban tudjon haladni a tananyag feldolgozása során.

Dolgozatomban 15 éves egynyelvű tanulók hallás utáni szövegértését vizsgálom, tehát a beszédpercepciónak azt a szintjét, amelynek sikerét a teljes beszédmegértési folyamat ép működése biztosítja. A szöveg dekódolásának elengedhetetlen feltétele a legfelső értési szint, az asszociációk szintjének működése. Ezen a szinten történik meg a meglévő ismeretek aktivizálása, a feldolgozási folyamatban történő beépítése, illetőleg a logikai összefüggések felderítése (Gósy 1995: 41). Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos tanulmányok gyakran felhívják a figyelmet arra, hogy a beszédpercepció mechanizmusban az iskoláskorú gyerekeknél itt jelentkezik a legnagyobb elmaradás, mindez a készség komplex voltából adódik. Ha a gyerek akár olvasás, akár hallás után nem képes értelmezni a tanórai feladatokat, az súlyos tanulási nehézségeket okozhat, viszont egy adott életkorban elvárható szövegértés nemcsak a fejlett asszociációs szint, illetve a meglévő ismeretek beépítési képességének függvénye, hanem szerepe van még e folyamatban az életkornak megfelelő figyelemnek és megfelelő rövid- és hosszú távú memóriának (Simon 2001: 93).

Azért választottam jelenleg 9. évfolyamos diákokat vizsgálatom adatközlőinek, mert úgy vélem ez az év fordulópontot jelent a tanulók életében, hiszen az általános iskola biztonságot adó környezetéből egy számunkra idegen helyre kerülnek, és az elemi oktatáshoz képest, új kihívásokkal is szembesülnek. Kutatásom célja felmérni a kiválasztott adatközlők hallás utáni szövegértésének szintjét, és ahhoz, hogy releváns eredményeket kapjak, vizsgálatomat két szakaszban végeztem.

Az első szakaszban a Xántus János Gyakorló Középiskola 9. évfolyamos tanulóival, hagyományos hallás utáni szövegértést vizsgáló feladatokat végeztettem el, amely nem állt másból, mint a szöveg meghallgatásából és azt követő ellenőrző kérdések megválaszolásából, ekkor a diákok nem kaptak visszajelzést teljesítményükről. Kutatásom második szakaszában ugyanezen osztállyal, két héttel később, egy komplex vizsgálat keretében – a német Solmecke által meghatározott felosztáson, illetve Dalhaus-féle fázistipológián alapulva –, a szöveg hallgatása előtt, közben és után is hallásértést ellenőrző feladatokat végeztettem el velük. Ekkor minden fázisban visszajelzést is kaptak a teljesítményükről.

Hipotézisem a következő: a diákok hallásértése jobb eredményeket fog mutatni, amikor a vizsgálat három lépésben zajlott, – mint mikor csupán a szöveg meghallgatását követő ellenőrző kérdéssorból –, hiszen ekkor a diákoknak lehetőségük volt ráhangolódni a témára, a szöveg hallgatása közbeni feladatok során, pedig képesek voltak az értő figyelem alkalmazására, és a szöveg hallgatása utáni feladatsorok, pedig gondolkodásra ösztönözték a diákokat, és elősegítették a szöveg megértését.

Dolgozatomat három nagyobb egységre bontom. Az első részben bemutatom a kutatás anyagait, módszereit, a mintavétel módját és a vizsgálat adatközlőit.

A második részben a hallásértés elméleti hátterét vázolom fel. Először kiemelem, hogy a hallásértésnek milyen fontos szerepe van napjaink közoktatásában, ennek bizonyítására segítségül hívom a nemzeti nevelési-oktatási alapidokumentumunkat, a Nemzeti Alaptantervünket. Ezt követően elhelyezem a hallásértést a készségeken belül, majd ismertetem a hallásértés történeti előzményét és az abból adódó tanulságokat. Továbbá írok a hallásértés folyamatának főbb jellemzőiről, valamint a beszédmegértés és hallásértés kapcsolatáról, a beszédmegértés folyamatának leírására készült modellekről: motoros modell, aktív-passzív modell, globális megértés modellje, Bondarko-féle elmélet, kognitív modellek. Ezt követően, külön fejezetet szentelek Gósy Mária által ismert beszédmegértés hierarchikus modelljének, valamint a nyelvpedagógiából ismert háromszintű beszédmegértési modell felvázolásának. Majd ismertetem, hogy a hallásértés fejlesztésének milyen lehetőségei vannak az anyanyelvi órákon, és végül felvázolom a német Solmecke által meghatározott felosztást,

mint az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére alkalmazható módszert, kiegészítve a Dalhaus-féle fázistipológiával.

Munkám harmadik részében a kutatás eredményeiről számolok be, utalva az elméleti háttérben bemutatott ismeretekre, valamint javaslatokat teszek a hallásértés fejlesztésének az oktatásban történő tervezett/tudatos alkalmazására, hiszen a hallásértés fejlesztése nemcsak idegen nyelvi órákon fontos, hanem anyanyelvi órákon is.

2. A kutatás anyagai, módszerei

Ahogy a bevezetőben is említettem, vizsgálatom adatközlői a Xántus János Gyakorló Középiskola jelenleg 9. évfolyamos 15 éves diákjai, összesen 36 fő.

A kísérlet 2012 októberében folyt, két szakaszban. Az első szakaszban a vizsgálat a szöveg meghallgatásából és ellenőrző kérdéssorból állt, ekkor Mándy Iván: *Isten* című novelláját hallgatták meg a diákok, majd papíron kiosztott ellenőrző kérdések írásbeli megválaszolása volt a feladatuk. A kérdések többszörös választásból és információk csoportosításából álltak. A novellának hanganyagát Szita Szilvia által 2002 óta fenntartott magyarora.hu weboldalon találtam meg, és a hallásértést ellenőrző kérdések összeállításához szintén ezen weboldalon található feladatsorokat használtam fel, és dolgoztam át saját céljaimra. Igaz, hogy ez a honlap elsősorban magyar nyelvet tanulni vágyó idegen nyelvűeknek készült, de én úgy vélem, hogy az ott lévő anyagok egy részét, kiválóan lehet használni anyanyelvi órákon is.

A második szakaszban, – két héttel később –, Darvasi László: *Ezer forint* című novelláját hallgatták meg a diákok, ekkor viszont a szöveg meghallgatása előtt is kérdésekre kellett válaszolniuk, ezen kérdések szóban hangoztak el, céljuk a szövegre történő ráhangolódás, a szöveg szerkezetének, témájának felvázolása volt. A szöveg meghallgatása közben is kaptak feladatokat a diákok, a számukra kiosztott papírokon fogalmak szerepeltek, és az volt a feladatuk, hogy meg kellett figyelniük, hogy a kapott fogalmakat, hogyan fejezi ki az elbeszélő a szövegben, azaz szinonimákat kellett keresniük. Ekkor jeleztem a diákoknak, hogy mindemellett figyeljék meg az egész szöveget, mert a szöveg meghallgatása után további kérdéseket is fognak kapni. A szöveg meghallgatása utáni feladatok hasonlóak voltak a Mándy-szöveghez készített feladatokhoz, többszörös választásból és a hallott történet cselekményeinek helyes sorrend-megállapításából álltak. A Darvasi-szöveg hanganyagát szintén a magyarora.hu weboldalról töltöttem le, a szöveghez összeállított feladatsorok egy

részét a honlapra feltöltött kérdéssorokból, másik részét egy szemináriumon, a szöveghez tartozó feladatlapból kölcsonöztem.

Mindkét szöveg szókinccse, szintaktikai és szemantikai szerkesztettsége megfelel a 9-12. osztályos iskolások anyanyelvi szintjének, elvárható a történet megfelelő szintű feldolgozása, értelmezése. (A teljes szöveget, illetve az ellenőrző kérdéseket a Melléklet tartalmazza).

3. Hallásértés mint kulcskompetencia

Az, hogy a hallásértésnek milyen fontos szerepe van napjaink közoktatásában, mi sem mutatja jobban, mint az újonnan kiadott Nemzeti Alaptantervünk. A NAT-ban megfogalmazott kulcskompetenciák közül elsőként szerepel az anyanyelvi kommunikáció, amely magában foglalja *„a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban)”*(NAT 2012: 17). Már itt is látható, hogy kiemelt feladat a hallott és olvasott szövegértés fejlesztése. Ezt tovább erősíti, a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület fejlesztési feladatai, amelyek szintén nagy hangsúly fektetnek a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztésére: *„Az egyén folyamatosan fejlődő szövegértési és szövegalkotási tudása teszi lehetővé azt, hogy önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális és nem verbális kommunikáció kódjainak, kapcsolatainak, tényezőinek azonosítására, tudatos alkalmazására, a különböző szövegek megértésére, elemzésére, kritikai feldolgozására”* (NAT 2012: 29). A fejlesztési feladatok közül elsőként szerepel a *Beszédkézség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása*, mindezt évfolyamok szintjén megvizsgálva a 9-12. évfolyamnál a következők szerepelnek: *„Törekvés a hallott szöveg üzenetének dekódolására, a beszédszándék felismerésére, a rendszeres önreflexióra és önkorrekcióna. Az értő figyelem alkalmazása”*(NAT 2012: 31) . A NAT-ból származó általános és tantárgyspecifikus követelményeket összegezve, láthatjuk, hogy valóban kiemelt feladat a hallott és olvasott szövegértés fejlesztése. Mielőtt bemutatom, a hallás utáni szövegértés fejlesztésének módszertanát, illetve a fontosabb gyakorlattípusokat, először áttekintést szeretnék adni a készségek osztályozásáról, majd a hallásértés előzményéről, és ezt követően arról a kognitív folyamatról, amely a beszédészlelés, a beszédpercepció során jön létre az egyénben.

4. A készségek osztályozása

A 19. században kísérelték meg a készségek nyelvpedagógiai leírását, ennek ellenére a készségek naiv, természeti képe mindvégig jelen volt az idegen nyelvek tanításában. Néhány módszert az jellemez leginkább, hogy valamely készséget preferálta, vagy pedig az egész nyelvtanítást egyetlen készségre szűkítette le. A készségek osztályozása során, mindenképpen szükségesnek tartom Bárdos Jenő által ismertetett „ódivatú” – csupán négy alapkészségre épülő – készségfelosztásokat is felvázolni, mielőtt rátérek a hallásértés történeti előzményére.

„Aktív” és „passzív” készségek felosztása a beszédet és írást aktívnak tartja szemben a passzív olvasási és hallási készségekkel. Ezen felosztás nyilvánvalóan még abból az időből származik, amikor a szakemberek még nem voltak tisztában az olvasásértés és hallásértés során lejátszódó bonyolult kognitív folyamatokkal, és az ezekhez kapcsolódó pszichés jelenségekkel. Ez a felosztás ma már nem fogadható el, mégis tovább él, egy ma is használatos osztályozásban: produktív készségek: beszéd, írás; receptív készségek: olvasás, hallásértés (Bárdos 2000: 103).

Funkcionális szempontból megalapozottabb az alapkészségek egy másik felosztása, amennyiben az információs csatorna mibenlétét választja rendező elvül: vagyis vizuális készségekről – ide tartozik az olvasás és írás –, valamint auditív, hangcentrikus – idetartozik a hallásértés és a beszéd – készségekről beszél (Bárdos 2000: 103). Ettől eltérően a szimplex és komplex készségfelosztás már figyelembe veszi azt, hogy a készségek használata nem csak egynyelvű közegben képzelhető el, és ennek megfelelően a négy alapkészséget kiegészíti a fordítással és tolmácsolással. Ez a felosztás a négy alapkészséget szimplex készségnek, a két további készséget pedig komplex készségnek nevezi. Az előző felosztáshoz képest itt sem borul fel a vizuális és auditív készségek rendszere (Bárdos 2000: 103).

Napjainkban az értés, közlés, közvetítés felosztást használjuk, amely során a hat készséget összesen három készségbe soroljuk. Ez alapján minden készségszint tartalmazza az előző készségszinteket. Az értés készségszintje tartalmazza a hallásértést és olvasásértést, a közlés vagy kommunikációs készség szintje a beszédet és írást, valamint magában foglalja az előző szinteket, a közvetítés készségszintje pedig a tolmácsolást és fordítást tartalmazza, és természetesen magában foglalja az előző két szintet is (Bárdos 2000: 104).

Fontos tudatosítani, hogy minden osztályozás egyfajta szétválasztást is jelent, gyakran csak az áttekinthetőség kedvéért, ez nincs másként a készségek felosztásánál sem, hiszen

összefonódottságuk jobban jellemzi őket, mint szétválaszthatóságuk, ezt jól tükrözi az értés, közlés, közvetítés felosztás is. A készségek tekintetében mindenképpen fontos tisztázni, hogy a nyelvi készségek célorientált, hierarchikusan szervezett viselkedések, amelyek során a beszélő a környezettől információt kap, különféle paraméterek alapján. A beszélő válasza megfelelő kell, hogy legyen az összes releváns paramétert illetően, ez alapján kijelenthetjük, hogy a nyelvi készségek mindig készségek kombinációi, a nyelvet használó beszélőnek ezt a válogató válaszadást többnyire nagyon gyorsan kell végrehajtania. Ezek a jellegzetességek azok, amelyek a nyelvi készségeket más készségekkel rokonítják (Bárdos 2000: 106).

5. Hallásértés történeti előzményei

Hosszú ideig az írott nyelv volt az az ideál, amely célképzetként mintául szolgált nyelvtanulásban, csak néhány kiemelkedő nyelvkönyvszerzők (mint például Erasmus: *Colloquia*, és Comenius: *Orbis Sensualium Pictus*) esetén fordult elő az, hogy a beszélt nyelv sajátosságai megjelentek a nyelvkönyvekben. Évszázadokig kellett várni arra, hogy valamely módszer hátán a beszélt nyelv bevonulhasson az iskolába. Ez a módszer a direkt módszer volt, viszont itt nem arról van szó, hogy ezen módszer bármelyik variánsa a hallásértésből indult volna ki, hanem arról, hogy a fonetika művelése során a hangokon túlmenően a kiejtés nagyobb egységeire és prozódiai sajátosságaira is fény vetült. A nyelvórán mindent célnyelven mondtak, a beszéd kapta a fő hangsúlyt, és így fontos szerep jutott a hallásnak és az utánzásnak (Bárdos 2000: 109; Gálné 2002: 256). A beszédet rögzítő technikai eszközök felfedezése egyértelművé tette a hallásértés fontosságát és taníthatóságát. Edison fonográfiája még alig adta vissza a magas frekvenciákat, hozzá képest sokkal jobb volt a normál fordulatú hanglemez, majd megjelentek a nyelvtanításra leginkább alkalmas (orsós) magnetofonok, minőségi ugrást a mikrobarázdás hanglemezek hoztak. Visszatérve a magnetofonos hangrögzítésre, fontosnak tartom kiemelni, hogy ezen hangrögzítés egyik technológiai újításának (többsávós felvételek) eredménye a nyelvi laboratórium, amely összefonódott a nyelvtanítás történeti tudatában az audiolingvális módszerekkel, amely a második világháború után az élő nyelv használatát hangsúlyozta konkrét szituációkban (Bárdos 2000: 109; Gálné 2002: 256).

A nyelvtanítás történetének számos teoretikusa elemezte a hallásértés fontosságát. A leginkább kidolgozottan és legrészletesebben az audiolingvális módszer emelte be metodikájába a hallásértést, amelynek az összes készség arányos, tudatos művelése volt a

célja. Ennek a technológiai hátterét a nyelvi labor biztosította, amely a hallásértést és a kiejtést javította (Bárdos 2000: 109; Gálné 2002: 256). Hasonlóan élt az audiovizuális módszer is a hallásértési anyagokkal, a vetített diaképekkel szinkronizált magnó használata megelőlegezte a videós nyelvtanítást. Napjainkban, a nyelvtanításban a hallásértés az integrált készségfejlesztés állandó eleme, és a kommunikatív nyelvtanítást a beszédprodukción egyenértékű részének tekinti, és felhasználását a nyelvtanítási anyagokban nélkülözhetetlennek tartja (Bárdos 2000: 110).

A hallásértés történeti előzményeinek felvázolását követően fontosnak tartom tisztázni magának a folyamatnak a főbb jellemzőit. Mit értünk halláson? Azt a folyamatot, amelyben a hallószervünk környezetünk hangjelenségeit tudatosítja (Gósy 1984: 319). A hallási rendszer a hangingereket dolgozza fel, a beszéd felismerése és azonosítása minden más akusztikai jelenség feldolgozásától különböző működést igényel. A beszédjelenségek feldolgozásának módja az anyanyelvi percepció bázis függvénye. A percepció bázis az adott nyelv által meghatározott sajátos működésmechanizmus, ahol egymással összefüggő folyamatokban történik a beszédjelenségek megértése. Együttesen határozzák meg egy nyelv percepció bázisát a fiziológiai és nyelvi jellemzők, mégpedig úgy, hogy az adott nyelvi sajátosságok hatnak a fiziológiai rendszer működésére. Minden nyelvnek saját percepció bázisa van, amely szoros kapcsolatban van az artikulációs bázissal, a beszédtanulás során építi ki az ember maga számára. Fontos hozzátenni, hogy a hallásértés interaktív folyamat, nem fejeződik be azzal, hogy egy szenzomotoros folyamatban felfogjuk a hanghullámokat, és a fülünkön keresztül idegi impulzusokat jutattunk el az agyba, hanem az agy reagál ezekre az impulzusokra: különféle kognitív és affektív műveleteket indít el. Rövid távú memóriánk rögzíti az elhangzott beszéd folyamat egyes alkotórészeit, mint például: az intonációt, hangsúlyokat, mondatokat; de már ekkor is számos egyéb tevékenységeket is működtetünk, mint például az ösztönös egészlegességre való törekvés következtében a beszélő azonosítja a hallott szöveg műfaját, és a közlés célját, amelyek felismerése befolyásolja az értelmezés folyamatát. Az éppen hallgató beszélőnek a szituáció, tartalom és maguk a beszédműveletek, beszédesemények irányításként szolgálnak arra, hogy képes legyen azonosítani a beszéd funkcióit (Gálné 2002: 257; Bárdos 2000: 110).

A szó szerinti jelentés felfogása többnyire nem elegendő, bár ezt a folyamatot is elvégezzük *„azokban a szemantikai interpretációinkban, amelyekkel a nyelv felszíni láncolatát (amelyet fülünk felfogott) megpróbáljuk egybevetni a lehetséges jelentésekkel”* (Bárdos 2000: 110.) Természetesen a beszéd szándékait is érzékelünk kell, így a hallott kifejezésekhez automatikusan valamilyen szándékolt jelentést is hozzácsatolunk. Ezen résznél

arról is döntést hozunk, hogy rövid vagy hosszú távú memóriánkban tároljuk a megszerzett információt. A hosszú távú raktározás során fontos megemlíteni, hogy az eredeti nyelvi forma közül kiszűrjük mindazokat a részleteket, amelyek nem annyira fontosak, vagyis a rögzítés jelentés szerint történik. A korábban már említett értelmezési tartományok mélysége egyéni, hiszen az értelmezési folyamatban egész élettapasztalatunk, minden háttérismeretünk és tudásunk különféle pszichológiai formátumokban van jelen az asszociációktól a sémáig, és az egyén szempontjából ezek gazdagsága véglegesíti az üzenet értelmezhetőségét.

A hallásértés folyamatát Bárdos Jenővel egyetértve véleményem szerint sem túlzás önmagában véve interaktív folyamatnak tekinteni, hiszen egyszerre a befogott hanghullámokon hat-nyolc műveletet is elvégzünk, és ezen műveletek, ahogyan bemutattam egyáltalán nem függetlenek egymástól, bár a valós idő, amelyben lejátszódnak igen rövid (Bárdos 2000: 111).

6. Beszédmegértési modellek

A beszédmegértés folyamatának leírására igen sokféle elmélet és séma készült mind a kognitív pszichológia, mind a pszicholingvisztika területén, olyan modellekben próbálják ábrázolni a megértési folyamatot, amelyekben lényegében egyszerűsítve reprezentálható a működéssorozat, cél annak bemutatása, hogy milyen szinteken, milyen jellegű működések történnek a megértés mechanizmusában (Gósy 2005: 125).

Már egy évszázaddal korábban is foglalkoztak a beszédmegértés folyamatának modellálásával, megpróbálták valamilyen sémába foglaltan értelmezni azt, amit a folyamatról tudtak, elképzelték. Az észlelést tekintették kiindulásnak, sajátosságait azonban kevésbé tárgyalták, inkább a magasabb rendű agyi folyamatokkal foglalkoztak. A ma ismert beszédfeldolgozási modellek többsége, a teljes beszédmegértési folyamatot igyekeznek ábrázolni, viszont vannak olyanok is, amelyek csak a beszédészleléssel, vagy beszédmegértéssel foglalkoznak. Sok modell ismeretes, Fant például a híres fonetikus, hat beszédpercepciós folyamatot különített el: kibernetikai modell, neurológiai modell, nyelvészeti modell, aktív-passzív modell (más megnevezéssel: analízis szintézissel), artikulációs modell, motoros modell; ezek elsősorban a beszédészlelés folyamatát bemutató elméletek (Fant 1986: 59). Egyes modellek közötti különbség a funkcionális szemléletben, elméleti háttérben és a modell végcélja tekintetében jelentkezik. A ma számottevő modellek közös jellemzője, hogy hangsúlyozzák a nyelvi meghatározottságot, és ennek a felismerésnek

nagy jelentősége van, mivel az egyes nyelvek megértési folyamatának leírására nem kielégítő a csupán elméleti keretet adó úgynevezett általános percepció modell. Az univerzalista felfogás szerint a nyelvek közötti különbségek csak a felszínen jelentkeznek, szerkezetüket tekintve gyakorlatilag azonosak. Viszont ha ez így volna, akkor egyetlen modellel szemléltethető lenne a nyelvi feldolgozás. Ezzel szemben a relativista felfogás a nyelvek sokféleségét hangsúlyozza, és ezen modellekben előtérbe kerülnek a nyelvspecifikus sajátosságok. Számos részmodellt is kidolgoztak, például a hallási folyamatok pszichoakusztikai vonatkozására, külön a mondatértésre és szófelismerésre (Gósy 2005: 125–126). Ezen sokféle modell közül én a következőkben a motoros teóriát, az aktív – passzív modellt, a globális megértés modelljét, a Bondarko-féle elméletet, a beszédmegértés kognitív modelljeit, valamint a hierarchikus felépítésű és a nyelvpedagógiából ismert háromszintű beszédértési modellt mutatom be.

6. 1. Motoros teória

Az elmélet kidolgozása az amerikai Liberman és munkatársainak nevéhez fűződik. Az elmélet lényege, hogy valahol az agyban a „leírás” mindkét szintje – (artikulációs és akusztikus) – egyetlen reprezentáció formájában van kódolva, ebből következik, hogy együttesen kell vizsgálni a képzési és akusztikus jegyeket a percepcióban. A teória szerint szorosabb kapcsolat van a fonéma mint elvont nyelvi entitás és az artikuláció között, mint a fonéma és az akusztikai jel között. Ebből adódóan az akusztikus inger feldolgozása a motoros komponens, mint a nem megnyilvánuló, imanens komponens közbeiktatásával történik (Gósy 2005: 126). Azaz *„a percepció különböző bonyolultságú szintjein az észlelőrendszer a hallható beszédet oly módon elemzi, hogy a szervezet saját beszédképzési folyamataira vezeti vissza”* (Gósy 2005: 126.)

A belső artikulációt Csisztovicsnak és munkatársainak kísérletileg sikerült létrehozni és igazolni (Csisztovics–Kozsevnyikov 1965), úgy fogalmazzuk, hogy a percepcióban az idegrendszer mozgató részeinek is szerepet kell játszaniuk, mivel aktivitásuk valamilyen módon fontos a beszédértés szempontjából. Az artikuláció hangsúlyozásának a beszédpercepcióban két oka van, az egyik az, hogy a fonetikusok artikulációs alapú megkülönböztetéseket végeztek fonetikai elemzésekben is, következésképpen átvitték ugyanezt a percepció folyamatok magyarázatára. A másik ok az, hogy a *„beszédhangok egy*

olyan hangforrás segítségével jönnek létre, amelynek jól meghatározott akusztikai következményei vannak a hallgató számára” (Gósy 2005: 128).

6. 2. Analízis szintézissel vagy aktív-passzív modell

Stevens és munkatársai javasolták a beszédmegértés modellálására (Stevens– Halle 1967; Stevens–House 1972: 162). A modell lényege, hogy a hallgató a beszédhangot saját maga számára generálja, ez úgy történik, hogy amikor a hallgató hallja a beszédet, megpróbálja létrehozni a rendelkezésére álló belső artikulációs rendszerrel. Amikor a beszélő hangjelenségei és a hallgató belső, szintetizált jelei megegyeznek, akkor következik be a megértés. Ez az elmélet alkalmas az izolált beszédhangok felismerési folyamatának szemléltetésére, és a globális beszédmegértés működési elvéül is szolgálhat. Állandó kapcsolatot tud tartani a megértés során az egyes beszédhangok és nagyobb beszédegységek között. Ugyanakkor majdnem figyelmen kívül hagyja az asszociációs folyamatokat, ez az elmélet voltaképpen a motoros teória egy óvatosan specializált változata, meglehetősen absztrakt, ezért nehéz kísérletileg igazolni (Gósy 2005: 128–129).

6. 3. Globális megértés modellje

Ez a modell a folyamatosan hangzó közlések megértését egyfajta globális egész feldolgozásában látja (Wingfield 1975: 146–160). Mindebben fontos szerepet tulajdonít az intonációs struktúráknak. Azon munkák, amelyek hosszabb szövegek feldolgozásával foglalkoznak, azt mutatják, hogy az akusztikus inger szinte azonnal képes asszociációkat létrehozni, és egyúttal az alternatívákat korlátozni, azaz gyakorlatilag nincs az egyes szinteken külön-külön lejátszódó működés. Miller–Isard kísérlete alapján elmondható, hogy a grammatikailag hibás mondatok azonosítása a legnehezebb – azaz a grammatikai hibát kevésbé fogadjuk el mint a szemantikailag rendhagyót. Mindez arra utalhat, hogy a globális egészet észleljük, hiszen sokkal kisebb a választási lehetőség a grammatikai területen, mint a szemantikaiban, hiszen grammatikai területen jóval nagyobbak a megkötések, éppen ezért az itt jelentkező eltérések könnyen bizonytalanná teszik a felismerést (Gósy 2005: 129).

6. 4. A Bondarko-féle elmélet

Ezen modell hierarchikusan szervezett szintek egymásra épülésén alapszik, egyes szintek a következők: hallási elemzés, fonetikai elemzés, fonológiai elemzés, morfológiai elemzés, szintaktikai elemzés. A fonetikai elemzés eredménye absztrakt, lehet akár artikulációs, akár akusztikai reprezentációja a beszédnek. Ez a reprezentáció vagy disztinktív jegyeken, vagy fonetikai szegmenseken alapszik. Az invariancia problémáját úgy próbálja megoldani, hogy nem felismerési kulcsokra alapoz, hanem feltételezi, hogy sokszoros döntés történik a hallási feldolgozás eredményeiből. Szimultán elemzi és hasonlítja össze a többszörös kulcsokat, nem izolált hallási jegyekre összpontosít (Gósy 2005: 129–130).

6. 5. A beszédmegértés kognitív modelljei

Számos 'kognitív' szóval jellemzett modell ismeretes, ezen modellek többsége lényegében három irányt képviselnek: moduláris hipotézist, interaktív aspektust és konnekcionista felfogást (Gósy 2005: 130).

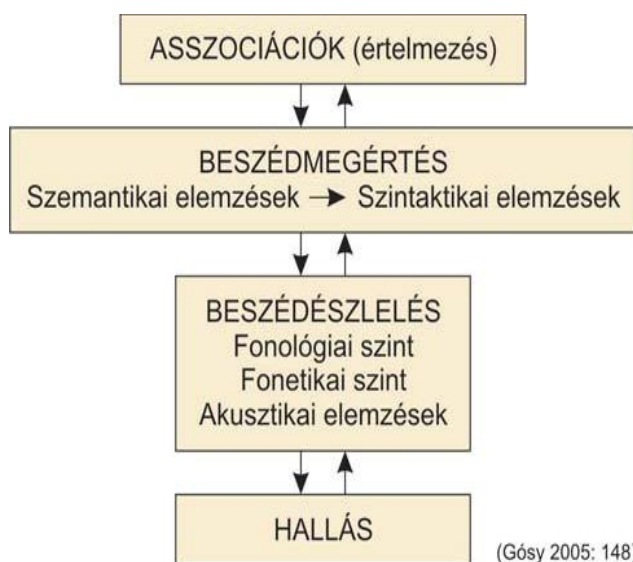
A moduláris modellek lényege az, hogy a műveletek a lexikális hozzáférés folyamatában nincsenek egymással kapcsolatban, az egyes műveletsorok elkülönülő szinteken, sokszor egymás mellett, modulokban jönnek létre. A beszédmegértés kettős folyamat működése során jön létre. Az első folyamatban egymástól független modulok működnek, ekkor még nincs szerepe az ismereteknek és a kontextusnak a feldolgozásban, a második folyamatban megtörténik a szövegértelmezés, amely nem jelent mást, minthogy egyfajta kapcsolat kialakítása történik a már tárolt ismeretekkel, mindez speciális modulok segítségével. A modulok meghatározása körül azonban rengetek a vita (Gósy 2005: 131).

Az interaktív modellek szerint a műveletek állandó kapcsolatban vannak egymással, így lehetőség nyílik az együttműködésre és korrekcióra, a megértési folyamatot nem csupán egyirányúnak alulról felfelé építkezőnek képzelik, hanem hangsúlyozzák a felülről lefelé ható folyamatokat, a megértést a megismerés és az általános tudás keretei közé helyezik (Gósy 2005: 130; Raátz 2006: 3).

A konnekcionista modellek szakítanak a szekvenciális feldolgozás elméletével, párhuzamos feldolgozások érvényesülnek benne. E modellben nincsenek alá-fölé rendeltségi viszonyok, a megértés valójában nem más, mint „*az egyes hálózatok aktiválása az idő függvényében; és mindebben az asszociációknak fontos szerepük van*” (Gósy 2005: 132).

7. Beszédmegértés hierarchikus és háromszintű modellje

Az eddig bemutatott modellek jól tükrözik, hogy a beszédmegértés egy összetett kognitív folyamat, amelynek mindenegyres elemét, meghatározó tényezőjét ismernünk kell ahhoz, hogy az iskolai oktatásban a diákok hallás utáni szövegértésének fejlesztésére megfelelő gyakorlatokat alkalmazzunk. Az iskolai oktatásban leginkább eredménnyel használható modell Gósy Mária hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2005: 147–149), amely a teljes feldolgozási folyamatot reprezentálja, és mind a beszédészlelés és beszédmegértés valamennyi kérdésére megoldást kínál, hiszen nem áll meg a tisztán nyelvi szintek és a jelentés alkotóelemeinek számbavételénél, hanem az asszociációk szintjét, azaz a valódi megértéshez szükséges felsőbb szintet is figyelembe veszi. Hangsúlyt helyez az információk tárolásának folyamatára, valamint a beszédmegértési folyamat visszacsatolására is. A szinteket és egymáshoz kapcsolódásukat a következő ábra szemlélteti:



1. ábra

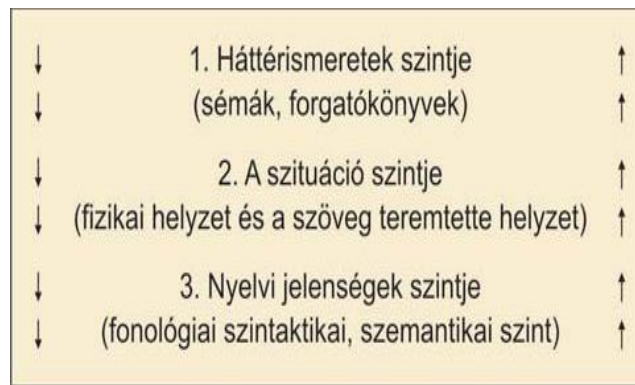
A beszédfeldolgozás hallási elemzéssel indul, amelyet a beszédészlelés és a beszédmegértés, valamint az asszociációk (értelmezés) szintjei követnek. A hallás dekódolja az akusztikai ingereket, beszédelemzés ezen a szinten még nem történik meg. Fontos hangsúlyozni, hogy a hallás nem egyenlő a beszédmegértéssel, a hallási rendszer tökéletes működése nem biztosítja az elhangzó beszéd pontos azonosítását, megértését, értelmezését (Gósy 2000: 16). A hallási elemzésre épülő beszédészlelés, komplexen működő mechanizmus, amelynek három részfolyamata van: akusztikai, fonetikai és fonológiai szint. Az akusztikai szinten a nyelvi információt tartalmazó akusztikai jelsorozat feldolgozása történik. Ennek első szintje az úgynevezett elsődleges hallási elemzés, ahol előzetes döntés

történik az időszerkezet, intenzitás és frekvencia tekintetében. Ezen döntések segítenek behatárolni az észlelt akusztikai jel tulajdonságait, például felismerjük, hogy zene vagy élőszó hangzott el, és szubjektív értékítéleteket is alkotunk (kellemes–kellemetlen). Az észlelési információtárban – ahonnan a beszédfeldolgozás indul – ezek az eredmények összegződnek (Gósy 2000: 19–20). A beszédészlelés fonetikai osztályozása az akusztikai elemzés adataira épül. A fonetikai elemzés eredménye ismét egy tárhoz kerül (fonetikai tárhoz). A tárolási struktúrák az emlékezettel kapcsolatosak, valamint alapvető részei a megértési folyamatnak. A fonetikai szinten hozott döntési eredmények az adott nyelvre jellemző beszédhangok megnevezései (Gósy 2000: 21). A következő, fonológiai szinten történik a fonémadöntés meghozatala, valamint azon fonológiai folyamatok is, amelyeket az anyanyelv-elsajátítás során veszünk birtokba, és mindig az adott nyelvre jellemzőek.

A beszédészlelésre épülő beszédmegértés során, szintaktikai és szemantikai elemzésekről beszélhetünk. A szemantikai szint visszahat az észlelésre és a szintaktikai műveletekre, illetve ez utóbbi a beszédészlelés szintjeire is hatással van. A beszédészlelés a beszédhangok, hangkapcsolatok és hangsorok felismerése, azonosítása, míg a beszédmegértés a szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegegységek jelentésének megértését jelenti. Ez utóbbi azt jelenti, hogy birtokba vettük a szöveget, mint szerkezeti, jelentéstani, gondolati egységet, azaz megértettük a részleteket és azok összefüggéseit. Mindezeket túl azt is feltételezi a szöveg értelmezése, hogy szükség szerint behelyezzük egy tágabb ismeretanyagba és/vagy egy korábban tárolt információsorozattal hasonlítjuk össze (Gósy 2000: 28–29).

Az asszociációk szintjén történik meg a hallott és megértett közlések az emlékezetben már korábban tárolt ismeretekkel, tapasztalatokkal történő összekapcsolása. Gósy Mária kiemeli: „*valószínűleg nem létezik olyan szemantikailag dekódolható közlés, amely ne indítana el egyúttal asszociációs/értelmezési folyamatokat*” (Gósy 2005: 149).

A beszédmegértés folyamatát vizsgálva mindenképpen érdemes kitérni a nyelvpedagógiából ismert háromszintű beszédértési modellre is, amely az előbb ismertetett hierarchikus felépítésű modell lényegi elemeit tartalmazza, illetve ezen felül kiegészíti a kommunikációs helyzet által meghatározó és befolyásoló tényezőkkel (Bárdos 2003: 111; Raátz 2006: 3). A háromszintű modell lényegi elemeit és összefüggéseit a következő ábra szemlélteti:



Beszéértési modell

(Bárdos 2003: 111)

2. ábra

Az ábrán látható, hogy ez a modell, – akárcsak Gósy Mária modellje – hierarchikus felépítésű. A nyelv teljes rendszerének ismerete az a szint, amelyet a fonológiai, szemantikai és szintaktikai ismeretek teljes egybefonódása jellemez. A szituáció az, amelyet a beszéd maga teremt, egyrészt jelenti a beszéd fizikai környezetét, amelyben elhangzik, másrészt beletartozik a beszéd kezdetéig elhangzott tudások összessége is. Mind a nyelvtudás, mind a szituáció ismerete nélkülözhetetlen része a megértésnek, de néha még az a két szint sem elegendő. Az első szint a háttérismeretek szintje, amelynek része a szociokulturális ismeretek, a világról való tudás, sémák (tények, tapasztalatok), és forgatókönyvek (események elképzelt lezajlása) (Bárdos 2003: 112; Raátz 2006: 3). Az elemzés történhet főlülről lefelé, azaz a háttérismeretek szintjétől a nyelvi jelenségek szintje felé, vagy fordítva alulról fölfelé, a nyelvi szintektől a háttérismeretek szintje felé. A gyakorlott nyelvhasználóknál a saját ismereteink halmaza, egy időben társul az aktuálisan hallott szöveghez, azaz a két irány szimultán működik. A hierarchikus modellben ez a szint az asszociációk szintjét jelenti (Raátz 2006: 3).

8. Hallásértés fejlesztésének lehetőségei anyanyelvi órákon

Az elméleti háttér bemutatását követően felmerülhet kérdésként, hogy milyen mértékben és milyen módszerekre van szükség az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére. Szükség van-e egyáltalán e készség tervszerű és tudatos fejlesztésére? Nyugodtan kijelenthetjük, hogy igen, ezt mi sem bizonyítja jobban, mint azon felmérések, amelyek a GMP12 alteszt felhasználásával készültek. Rengetek vizsgálat történt a beszédészlelés, beszédmegértés tesztelésére óvodásoktól kezdve egészen a felnőttkorig.

Dolgozatomban két tanulmány eredményeire szeretnék röviden kitérni, az egyik Vanconé Kremmer Ildikó (2002) vizsgálata, aki 11-18 éves magyar-szlovák kétnyelvű gyerekek körében, több éven keresztül követéses felmérést végzett. A kétnyelvű gyerekek eredményeit egy magyarországi kontroll csoporttal is összevetette, és arra a megállapításra jutott, hogy a szövegértési szint javulását nemcsak az életkor növekedésétől kell várnunk, – habár az életkornak a szövegértés fejlődésében nagy szerepe van –, hanem tudatos fejlesztésre is szükség van. Az elvárható szövegértési szintet csupán az érettségiző korosztály érte el, viszont az összefüggések felismerésének biztonsága még ebben a korosztályban sem megfelelő mindenkinél (Vanconé 2002: 75).

Hasonló következtetésekre jutott Simon Orsolya is (2001), aki a GMP12 tesztcsomag egyik altesztjével (Varkocs György halála) vizsgálta a veszprémi ötödikesek (71 fő) és hatodikosok (57) hallás utáni szövegértését. A megkérdezett diákok eredményei megfelelték, sőt néhol még jobbak is voltak, mint az adott korosztály átlaga, a kisebbek többet a nagyobbak kevesebbet hibáztak. Érdekes azonban, hogy a diákok olyan kérdésekben hibáztak a legtöbbet, ahol az összefüggések meglátását és a következtetések levonását kellett volna mozgósítaniuk. *„Ezek az adatok arra irányítják a figyelmet, hogy a szövegértési nehézségekkel küszködő gyerekeket tanulási nehézségek is jellemzik”* (Raátz 2006: 4). A felmérés kitért a nemek közötti különbségekre is, a 6. osztályos fiúk több jó választ adtak, mint a lányok. Ennek oka valószínűleg az lehet, hogy a fiúk érdeklődési körének jobban megfelelt a tesztben szereplő történelmi szöveg.

A bemutatott két felmérés igaz nem terjedt ki a hallásértés minden szintjére, mégis Raátz Judittal egyetértve, abban erősíthetnek meg bennünket, hogy érdemes tudatosan és átgondoltan fejleszteni a nyelvi hallásértést (Raátz 2006: 4).

Melyek a legfontosabb szempontok a hallás utáni értés fejlesztésénél?

Kovácsné Varga Éva szavaival élve elsősorban az, hogy *„a hallás utáni értés fejlesztését nem lehet véletlenszerűen végezni, hanem szisztematikusan, lépésről lépésre, és ami a legfontosabb: nagyon sok gyakorlással”* (Kovácsné 2002: 239). Igaz, hogy ezt Kovácsné az idegen nyelv hallásértésének fejlesztéséről írta, de úgy vélem, hogy ez minden további nélkül adaptálható az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére is. Kétféle hallás utáni értést emel ki, az egyik a hagyományos formula szerint történik, amikor a diákok meghallgatnak egy szöveget, és ahhoz kapcsolódóan kapnak ellenőrző kérdéseket. De ennél létezik egy sokkal hatékonyabb fejlesztési technika is, amikor a tanulót felkészítjük a hallgatandó szövegre, és ezáltal aktivizáljuk a már meglévő ismereteit. Általában a következő kritériumoknak kell megfelelni a hallás utáni értést fejlesztő gyakorlatoknak:

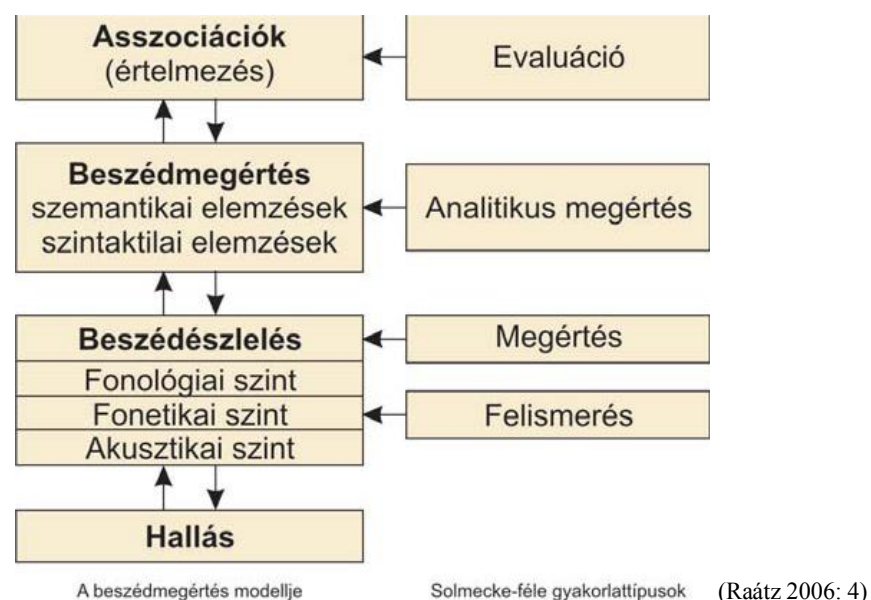
- ne a megjegyzés, memorizálás, hanem a megértés álljon a középpontban
- a valós életnek megfelelő feladatokat állítsunk össze a szöveghez
- a feladatoknak nem tesztelni, hanem segíteni kell a megértést.

A cél az, hogy mind a tanárok, mind a diákok lássák, mi az amit sikerült megérteni a szövegből.

Mely szövegek a legalkalmasabbak a hallásértés fejlesztésére?

Gert Solmecke szerint nem a szöveg nehézsége a döntő, hanem a szöveghez tartozó feladatok nehézsége. Vagyis nem az a legfontosabb, hogy nehéz vagy könnyű szöveget választunk ki a feladat során, hanem, hogy az adott szöveget, hogyan használjuk fel az órán (Kovácsné 2002: 241).

Felvetődik a kérdés, hogy milyen módszerekkel, gyakorlatokkal fejleszthetjük az anyanyelvi órákon a hallás utáni szövegértést? Ehhez segítségül ismételten az idegennyelvtanítás módszertanát hívom, ahol e készségfejlesztésnek gazdag, kipróbált gyakorlatai vannak. Sokféle metodikai tipológia közül az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére talán leginkább alkalmazható módszer a német Solmecke (1991) által meghatározott felosztás (Raátz 2006: 4). Az ő metodológiai felosztása jól összeegyeztethető a hallás utáni megértés szintjeivel, amelyet a következő ábra megfelelően szemléltet:



3. ábra

Solmecke szerint a megértésnek négy különböző szintje van, és ennek alapján oszthatjuk csoportokba a hallás utáni szövegértési gyakorlatokat:

1. felismerés
2. megértés

3. analitikus megértés

4. evaluáció

Az első csoportba a felismeréses gyakorlatok tartoznak, amelyek az a céljuk, hogy a tanulók figyelmét a nyelv formális tulajdonságaira irányítsák, azaz képesek legyenek a tanulók hasonló hangzású fonémákat, morfémákat, szavakat egymástól megkülönböztetni. Solmecke szerint a felismerés a hallás utáni értés alapja (Solmecke 1991: 287–295; Kovácsné 2002: 242; Raátz 2006: 5).

A második csoportba azok a gyakorlattípusok tartoznak, amelyeknek elsődleges célja az, hogy a gyerekek az elhangzott utasítást megértsék, azokat megfelelően tudják követni, végrehajtani. Ide tartoznak az adott információ megkeresése, követése, igaz/hamis állítások, nevek, időpontok egymáshoz rendelése, elhangzott utasítás követése térképen, rajzon, multiple-choice (több választásos, több kiegészítéses) feladatok (Solmecke 1991: 287–295; Kovácsné 2002: 242–243; Raátz 2006: 5).

Harmadik csoportba az analitikus értést fejlesztő gyakorlatok tartoznak. Itt már nem csupán az adatok, tények megjegyzésén van a hangsúly, hanem a hallott szöveg fő mondanivalójának megértésén, illetve más szövegekkel történő összehasonlításán, a beszédfunkció felismerésén és a beszédszándék értelmezésén. Jól fejleszthető a megértésnek ez a foka különféle kommunikációs és interakciós gyakorlatokban, vagy akár a vita tanításakor is, amikor a tanulónak több nézőpontot kell értelmezni, megérteni, és azokra reagálni (Solmecke 1991: 287–295; Kovácsné 2002: 243; Raátz 2006: 5).

A negyedik csoportba az evaluációs (értékeléses) gyakorlatok tartoznak, amelyek felszólítják a tanulót arra, hogy a hallott szövegből kiindulva, új reflektáló szöveget alkosson meg, azaz az elhangzott szöveget a tanulónak értékelnie kell, ha szükséges megvitatnia. A hallás utáni szövegértésnek ez a legmagasabb szintje (Solmecke 1991: 287–295; Kovácsné 2002: 243; Raátz 2006: 5).

Ezen a pontos fontosnak tartom, hogy kitérjek az elsősorban gyakorlati szempontokat szem előtt tartó B. Dalhaus-féle felosztásra, aki a gyakorlatokat három csoportba osztja, aszerint, hogy a hallgatás mely fázisában kell megoldani az adott feladatot, ez alapján beszélhetünk a szöveg meghallgatása előtti, közbeni és utáni gyakorlatokról (Kovácsné 2002: 344; Raátz 2006: 5). Ezt a felosztást nevezhetjük fázis-tipológiának is. Dalhaus szerint a hallásértést elő kell készíteni a szöveg bemutatása előtt, ez állhat az érdeklődés felkeltéséből, a szöveg szerkezetének felvázolásából, kulcsszavak megadásából, vagy akár az ismeretlen szavak magyarázatából is. A szöveg hallgatása közben intenzív (adatok megértése és feljegyzése, hiányos szöveg kiegészítése) és extenzív (igaz/hamis, összepárosítás, szinonimák

keresése) feladatokat is alkalmazhatunk. Szöveg hallgatása után következhet a véleményalkotás, a vázlat helyes sorrendjének megállapítása, kérdések megválaszolása (Kovácsné 2002: 344; Raátz 2006: 5).

9. A kutatásról

Az életkornak megfelelő szövegértéshez, az adott nyelvi jelek feldolgozásán túl, szükség van az ismeretek beépítésének és alkalmazásának a képességére, valamint az időviszonyok, ok-okozati összefüggések helyes felismerésére és jó logikára (Gósy 2000: 47). A hallás utáni szövegértés vizsgálata *A kutatás anyagai és módszerei* fejezetben említtek alapján két szakaszban zajlott. Az első részben Mándy Iván: *Isten* című művét hallgatták meg a diákok és utána ellenőrző kérdéseket kaptak (a feladatlapot az 1. Melléklet tartalmazza). Az 1. feladat multiple-choice (többválasztásos) feladat volt, nyolc megkezdett mondatához három lehetséges válasz volt rendelve, és ezek közül kellett a diákoknak bekarikázniuk a megfelelőt. A 2. feladatban 10 kifejezés volt felsorolva és a diákoknak kellett eldönteniük, hogy mire igazak a kifejezések: Istenre, az elbeszélőre vagy mindkettőjükre, és a megadott táblázat megfelelő helyére kellett írniuk a fogalmakat. A vizsgálat felvétele után a diákoktól beszédtem a tesztet, és nem kaptak visszajelzést teljesítményükről.

A kutatás második felében ugyanezzel az osztállyal, két héttel később, komplex hallásértési vizsgálatot végeztem el, amely Dalhaus-féle fázistipológia alapján a szöveg hallgatása előtti, közbeni és utáni feladatokból állt, ekkor Darvasi László: *Ezer forint* című novelláját hallgatták meg a diákok. A szöveg meghallgatása előtti feladat célja a témára történő ráhangolódás, érdeklődés felkeltése volt, ekkor felírtam a táblára a *pénz* szót, és a diákoknak ötletbörze alapján mondaniuk kellett minden olyan szót, kifejezést, amely a *pénz* szó hallatán az eszükbe jutott, majd egyenként kijöttek a táblához és felírták fogalmaikat. Ezt követően feltettem nekik néhány kérdést, amelyre kézfelnyújtás alapján válaszoltak:

1. Miért van szükség pénzre?
2. Mennyit ér ma ezer forint?
3. Mit lehet ezer forintért kapni?
4. Megtörtént önökkel, hogy találtak pénzt az utcán?
5. Mit csináltak vele?
6. Megtörtént önökkel, hogy elvesztették a pénzüket?
7. Milyen érzés volt?

A kérdések megválaszolása során érezhető volt a diákok lelkesedése, minden tanuló élvezettel számolt be saját tapasztalatairól. Ezt követően elmondtam nekik, hogy a következőkben Darvasi László: *Ezer forint* című novelláját fogják meghallgatni, röviden beszéltem nekik az író munkásságáról (lásd Mellékletek), majd elmondtam, hogy milyen feladatuk lesz a szöveg meghallgatása közben. A kapott feladatlapon a következő kifejezések szerepeltek:

elvesztik

nem szeretem

gazdag

idegesen

jó pillanatban találtam

mindenki

Meg kellett figyelniük, hogy hogyan fejezi ki az elbeszélő a felsorolt fogalmakat a novellában, azaz szinonimákat kellett keresniük, Dalhaus alapján ez a feladat intenzív értési feladat (adatok megértésén és feljegyzésén alapul), viszont hangsúlyoztam a diákoknak, hogy a kifejezések mellett, az egész novella történetét figyeljék meg, mert kapnak még további kérdéseket. A szöveg meghallgatása után, a feladatlapot beszédtem, majd felolvastam a helyes válaszokat. Nem akartam, hogy az ellenőrzés során a diákoknál maradjanak a papírok, mert el akartam kerülni azt, hogy valaki az ellenőrzéskor írja be a helyes választ.

Ezt követően megkapták a szöveg hallgatása utáni feladatlapot, amely hasonlóan volt összeállítva, mint az előző vizsgálatához készült feladatlap, az 1. feladat szintén multiple-choice (többválasztásos) volt, Solmecke felosztása szerint ez megértést célzó gyakorlattípus. A 2. feladatban a novella eseményei összekevert sorrendben voltak a papíron, és nekik kellett helyes sorrendbe rakniuk a történetszálakat (a teljes feladatlapot a 2. Melléklet tartalmazza).

A feladatok befejezését követően összeszedtem a papírokat, majd felolvastam a helyes válaszokat, és ezáltal a diákok visszajelzést kaptak teljesítményükről.

Kovácsné Varga Éva tanulmányában (Kovácsné 2002: 239–340) kétféle hallás utáni értést emel ki, az egyik hagyományos formula szerint történik, amikor a diákok meghallgatnak egy szöveget, és ahhoz kapcsolódóan kapnak ellenőrző kérdéseket, a másik típus, amikor a tanulót felkészítjük a hallgatandó szövegre, és ezáltal aktivizáljuk a már meglévő ismereteit. Saját kutatásomban is e két típus szerint vizsgáltam a hallás utáni értésüket a tanulóknak, és feladataimat is hallás utáni értést fejlesztő gyakorlatokhoz kapcsolódó kritériumok alapján állítottam össze (lásd: 8. fejezet).

10. A kutatás eredményei

A két vizsgálat közötti eredmények összehasonlítását és elemzését két szempont szerint és két lépésben fogom ismertetni.

Az összehasonlítás és elemzés két fő szempontja:

- mennyiségi mutatók: a helyes és a hibás válaszok arányainak százalékos megoszlása;
- minőségi mutatók: nemi különbségek a válaszadásban; a téves válaszok minőségi kategorizálása: a helyes és a hibás vagy kihagyott válaszok aránya.

Az összehasonlítás és elemzés két lépése:

Először a hagyományos és komplex vizsgálat 1. feladatának eredményeit, majd ezt követően mindkét teszt 2. feladatának eredményeit fogom összehasonlítani az előbb ismertetett szempontok szerint. A vizsgálat eredményeit két lépésben közlöm, mivel az 1. és a 2. feladat hasonló, így az értékelés során az eredmények relevánsan összehasonlíthatóak. Hozzáteszem, hogy az 1. feladatok eredményeinek ismertetésekor a komplex vizsgálat során alkalmazott szöveg hallgatása közbeni teszt eredményeit is bemutatom, hiszen amíg a diákok a komplex vizsgálat során az 1. feladathoz eljutottak, addig a szöveg hallgatása közbeni feladatot is el kellett végezniük.

A hagyományos és a komplex vizsgálat többszörös választásos (multiple-choice) feladata során kapott eredményeket elsőként mennyiségi, majd minőségi szempontból fogom összehasonlítani, értékelni.

10. 1. Első feladatok elemzése mennyiségi szempontból

A hagyományos vizsgálatban a 36 tanulóból hatan, a diákoknak a 16,6%-a teljesített 100%-on. A hibás válaszok mennyiségi eloszlása a következőképpen alakul: hét helyes választ adott 10 tanuló (27,7%), hatot 11 diák (30,5%), heten (19,4%) 5 kérdésre, ketten (5,5%) négy kérdésre válaszoltak helyesen. A szövegértés milyensége szempontjából jó vagy elfogadható a szövegértése a tanulók 44,3%-ának, közép súlyos a zavar a 49,9%-nál, és súlyos a zavar mértéke 5,5%-nál. (Jó vagy elfogadható a szövegértés, ha a hibás válaszok száma 1, közép súlyos a zavar mértéke, ha a hibás válaszok száma 2 vagy 3, súlyos zavarról akkor beszélünk, ha a téves válaszok száma 3-nál több) (Vanconé 2002: 73).

Ehhez képest a komplex vizsgálatban a 36 tanulóból 27 diák (75%) válaszolt hibátlanul a 8 ellenőrző kérdésre. Öten (13,8%) 7 kérdésre, ketten (5,5%) 6 kérdésre, és egy tanuló (2,7%)

5 kérdésre válaszolt helyesen. A szövegértés milyensége szempontjából jó vagy elfogadható a szövegértése a tanulók 88,8%-ának, közép súlyos a zavar 8,2%-ának. Súlyos zavarról ez esetben nem beszélhetünk, a diákok nem hibáztak háromnál többet.

A szövegértés eredményeinek átlagai az első teszt során (százalékban megadva)

Többszörös választás 9. évfolyam	100%	90%	80%	70%	60%
Első vizsgálat (hagyományos)	16,6	27,7	30,5	19,4	5,5
Második vizsgálat (komplex)	75	13,8	5,5	2,7	0

1. táblázat

A táblázatból is látható, hogy kiugróan jobban teljesítettek a diákok a komplex hallásértési vizsgálat során, hiszen, amíg a hagyományos vizsgálatban a tanulóknak csupán a 16,6%-a válaszolt hibátlanul a kérdésekre, addig a komplex vizsgálat során a tanulók 75%-a, azaz több mint a fele. Ugyanakkor a hagyományos vizsgálatban a diákok jóval nagyobb arányban hibáztak egyszer, kétszer, háromszor, sőt a komplex vizsgálatnál eltérően itt még négyszer is hibáztak. Amíg hagyományos vizsgálatban súlyos zavarról beszélhettünk a diákok 5,5%-ánál és közép súlyos zavarról 49,9%-nál, addig a komplex vizsgálatban, már csak közép súlyos zavar van, de az is jóval alacsonyabb százalékban (8,2%). Fontos hangsúlyoznom, hogy mindkét vizsgálatban ugyanazok a diákok vettek részt, de mégis, vajon minek köszönhető ez a látványos teljesítménykülönbség? Valószínűleg annak, hogy a komplex vizsgálat során mielőtt a tanulók, ehhez a tesztlaphoz eljutottak, a szöveg hallgatása előtti és közbeni feladatok során, lehetőségük volt ráhangolódni a témára, és felidézni a vele kapcsolatos korábbi ismereteiket.

Ezen a ponton szeretném ismertetni a komplex hallásértéshez kapcsolódóan a szöveg hallgatása közbeni feladatok eredményeit mennyiségi szempontból:

A 36 tanulóból 15-en (41,6%) teljesítettek hibátlanul (100%). Egy hibát senki sem ejtett, két hibát 9 fő (25%), három hibát szintén 9 fő (25%) és négy hibát 2 tanuló vétett (5,5%). Látható, hogy ennél a feladatnál is nagy arányú a hibátlanul teljesítők száma, bár a diákok itt még több hibát ejtettek, mint a szöveg hallgatása utáni tesztnél, majd a minőségi szempontból történő értékelés során világossá válik, hogy néhány diáknak nem volt egyértelmű egy-egy szó szövegbeli előfordulásának pontos jelentése. Viszont összehasonlítva a komplex vizsgálat 1. feladatának eredményeivel emelkedő tendenciát tudunk megállapítani, valószínűleg akik itt még hibáztak a szöveg hallgatása utáni tesztnél már jobban teljesítettek, de hogy ezt

megfelelően tudjam alátámasztani a következőkben minőségi szempontból fogom értékelni az eredményeket.

10. 2. Első feladatok elemzése minőségi szempontból

A 9. évfolyam 36 tanulójából 16 fiú és 19 lány. A hagyományos vizsgálat 1. feladata során a hibátlanul válaszolók 16,6%-ból 11,1%-a fiú és 5,5%-a lány. Vagyis a hibátlanul válaszolók jóval nagyobb arányban fiúk voltak. Az egy hibával válaszolók 27,7%-ának fele fiú (13,8%) és a fele lány (13,8%). A két hibával válaszolók 30,5%-ának 13,8%-a fiú és 16,6%-a lány. A három hibával válaszolók 19,4%-ából 8,3%-a fiúkat és 11,1%-a lányokat érint, végül 4 kérdésre helyesen válaszolók 5,5%-a lány. Az eredmények alapján látható, hogy hibátlanul a fiúk teljesítettek nagyobb arányban, a lányok összességében több hibás választ adtak, mint a fiúk, viszont ez a különbség nem szignifikáns.

A komplex vizsgálat során hibátlanul válaszolók 75%-ának 38,8%-a fiú és 36,1%-a lány. A fiúk és a lányok közel azonos arányban teljesítettek hibátlanul. Egy hibával válaszolók 13,8%-ának 5,5%-a fiú és 8,3%-a lány. Két hibát ejtettek 5,5%-a lány, három hibát 1 fő vétett, szintén lány (2,7%). Ezek az eredmények hasonlóak az előző vizsgálat eredményeihez, szintén nagyobb arányban hibáztak a lányok, mint a fiúk, bár a különbség itt sem szignifikáns.

A következőkben először a hagyományos vizsgálat 1. feladatának eredményeit fogom ismertetni (2. táblázat) a téves válaszok minőségi kategorizálásának tekintetében, a kérdéseket a hibás válaszok sorrendjében közlöm, legfőképpen a legtöbb hibás választ kapó kérdés szerepel majd csökkenő sorrendben a többi kérdés. A táblázatból kiderül, hogy melyik kérdésnél hibáztak a legtöbbet a diákok.

Hibás válaszok sorrendje	Hibás válasz adók száma	%
4. Az elbeszélő: c. egyetlen kérdést szeretne feltenni Istennek.	14	38,8
6. Az elbeszélő szerint az sem nagy baj, ha: c. a beszélgetés során egy-két dologban nem értenek egyet.	13	36,2
5. Az elbeszélő nem kérdezne semmit: a. a nagy világhátrókról.	11	30,5
7. Istennek, ha nem akar, nem kell: b. beszélnie.	10	27,7
8. A találkozás egészében véve: a. csendes volna.	9	25
1. Az elbeszélő: b. Istennel szeretne találkozni.	2	5,5
2. Az elbeszélő azt szeretné, ha a találkozás: a. egy egyszerű, mindennapi helyen történne.	1	2,7
3. Az elbeszélő: b. már régóta nem imádkozik.	1	2,7

2. táblázat

A táblázat alapján nincsen olyan kérdés, amire legalább egy hibás válasz nem született. A legtöbb hiba a 4. kérdést érintette, a 36 tanuló közül 14-en hibásan karikáztak. Csökkenő tendenciát mutat, de még mindig nagy arányban hibáztak a 6., 5., 7., és a 8., kérdésnél. Vajon miért ezen kérdéseknél hibáztak legtöbbször a tanulók? Valószínűleg azért, mert ezek a kérdések a szöveg közepén található információkra kérdeztek rá, és tudjuk, hogy a rövid távú memóriában, leginkább a hallott szöveg elejét és végét vagyunk képesek megjegyezni, hiszen a szöveg elején a figyelem még a legintenzívebb, így az információk tárolása is megmarad a memóriában, valamint a végén szereplő elemek még nem halványodtak el, és ki sem szorította őket más információ – még a rövid távú emlékezetben voltak, könnyen elő lehetett őket hívni. A szöveg közepén levő információk viszont már elhalványodtak, a figyelem is lankadt, valamint a következő információk ki is szorították őket a memóriából (Metzig–Schuster 2008: 22–34).

A komplex vizsgálat hibás válaszainak arányát szintén táblázatba (3. táblázat) foglaltam aszerint, hogy melyik kérdéseknél hibáztak a legtöbben:

Hibás válaszok sorrendje	Hibás választ adók száma	%
1. Az elbeszélő: a. rendszeresen elveszti a pénzét.	5	13,8
3. Az elbeszélő az ezrest: a. egy utcasarkon találta	3	8,3
2. Aki sok pénzt veszít el, azt gondolja, hogy: b. a pénzt egy gazdag és szemtelen alak találja meg.	2	5,5
4. Az elbeszélő éppen b. ebédelni indult.	1	2,7
5. Az elbeszélő azért ír az esetről az újságban, mert szeretné: c. elmondani, mit csinált a talált pénzzel.	1	2,7
6. Az elbeszélő 450 forintért: a. gyümölcsöt vett.	0	0
7. A pénz akkor fogyott el, amikor az elbeszélő c. megivott egy pohár sört a kocsmában.	0	0
8. A törökszentmiklósi piacon az elbeszélő: a. elveszített kétezer forintot.	0	0

3. táblázat

Látható, hogy jóval kevesebb a hibázások aránya az előző teszthez képest, itt legtöbbször az 1., és a 3. kérdésnél hibáztak, azon kérdéseknél, amelyek a szöveg elején található információkra kérdeztek. Ez ellentmondásos a figyelem és rövid távú memóriáról tanult ismereteinkkel, bár valószínűnek tartom, hogy azért hibáztak az első és a harmadik kérdésnél a diákok, mert ekkor még leginkább a szöveg hallgatása közbeni feladatukra koncentráltak, így a szavak szinonimáit figyelték a szövegben. Ezzel összefügg az is, hogy a további kérdéseknél már jóval kevesebbet hibáztak, vagyis a diákok hosszú távon képesek voltak a részletinformációk keresését (szinonima) és a tanácsom alapján a szöveg egészére történő figyelést összeegyeztetni. A 2., 4., 5., kérdés hibás válaszai csökkenő tendenciát mutat, a 6., 7., és 8., kérdésre senki sem válaszolt hibásan. Ezek az eredmények arról tanúskodnak, hogy a diákok megfelelő felkészüléssel, és a figyelem irányításával jobban teljesítenek, „*az érdeklődés felkeltése mellett elérjük, hogy a meglévő ismeretek aktivizálódjanak*” (Kovácsné 2002: 240).

A következőkben a szöveg meghallgatása közbeni feladatban teljesítők nemek szerinti eloszlását, majd a hibás válaszok minőségi kategorizálását mutatom be.

A hibátlanul teljesítők 41,6%-ából, 8 fiú (22,2%) és 7 lány (19,4%). Közel azonos arányban teljesítettek hibátlanul a lányok, mint a fiúk. A két hibát ejtő 9 fő (25%) közül 6 fiú (16,6%) és 3 lány (8,3%) tanuló. A három hibát ejtő szintén 9 fő (25%) közül 2 fiú (5,5%) és 7 lány (19,4%). A lányok nagyobb arányban hibáztak háromszor, mint a fiúk. Négy hibát

ejtett 2 fő (5,5%) közül mind a kettő lány. Ezek az eredmények korrelálnak az előzőekkel, a hibás válaszok aránya összességében itt is nagyobb a lányoknál, mint a fiúknál. A lányok és a fiúk teljesítménye közötti különbség megegyezik Gósy Mária adataival (Gósy 1994: 424; Gósy 2000: 40), miszerint a jó teljesítményt tekintve nincsen nagy különbség a lányok és a fiúk csoportjában, de a legjobbak között több a fiú, mint a lány.

A szöveg hallgatása közbeni feladat során kapott válaszok további elemzésével megállapítható, hogy a hibás válaszok minőségileg két csoportra oszthatók. Az első csoportba azok tartoznak, amikor a válasz ugyan téves, de a gyermek írt valamit a papírra. A második csoport hibás válaszai úgy jöttek létre, hogy a diákok nem írtak semmit a papírra.

A hibás válasz 20 főt érint, azaz a teljes osztálylétszám 58,4%-át, ebből a 20 főből 11 fő (55%) nem írt semmilyen szinonimát a *gazdag*, *idegesen* és a *mindenki* szavakra. Kilenc fő (45%) hibás választ adott szintén a *gazdag*, *idegesen*, *mindenki*, valamint a *jó pillanatban találtam* szavakra. A százalékos megosztást az alábbi táblázat (4. táblázat) szemlélteti:

Szavak	Nem írt szinonimát Összesen: 55%	Írt szinonimát Összesen: 45 %
<i>Gazdag</i>	5%	10% - <i>luxus</i>
<i>Idegesen</i>	15%	15% - <i>bosszús vagyok</i>
<i>Mindenki</i>	35%	10% - <i>embertársak</i>
<i>Jó pillanatban találtam</i>		10% - <i>éppen, jó időben</i>

4. táblázat

Látható, hogy akár írtak, akár nem írtak szinonimákat a diákok, közel azonos szavak okoztak problémát nekik. A *gazdag* szó szinonimája a szövegben a *jó sorsú* volt, ez nem tekinthető nehéz szónak, bár a hibás válasznál a *luxus* szó írta a 2 diák, amely szó, igaz, hogy szerepelt a szövegben, de nem tekinthető a *gazdag* szinonimájának. Az *idegesen* szó szinonimája a szövegben a *nagyot dobbanó szívvel*, ez a szó az *idegesen* szónak az eufemizmusa, szépítő kifejezése, így lehetséges, hogy a diákok egy része ezt a szót nem ismerte, így egyszerűen nem figyelt fel rá. A hibás válaszként adott *bosszús* szó benne szerepelt a novellában, de nem létigével ellátva *bosszús vagyok*, így ez nem fogadható el. A *mindenki* szó esetében az elvárt szinonima a *boldog és boldogtalan* lett volna, de 2 tanuló az *embertársak* szót írta, ez a szó így nem szerepelt a novellában csak egyes szám harmadik személyben, *embertárs*. Valószínűleg a diákok akarva vagy akaratlanul, de megváltoztatták a kifejezés számát és személyét. A *jó pillanatban találtam* szó a novellában a *jókor jött* szóként szerepelt, a hibás válaszként adott *éppen* szó szintén szerepelt a novellában, de jelentését tekintve nem felel meg a *jó pillanatban találtam* kifejezés jelentésének, a másik hibás válaszként adott *jó időben* kifejezés, pedig nem szerepelt a novellában.

Ezek alapján elmondható, hogy amikor a diákok igaz, hogy hibásan, de írtak szinonimákat, akkor a szavakat vagy a novellából, vagy saját szókincsükből adták meg.

10. 3. Második feladatok elemzése mennyiségi szempontból

A hagyományos vizsgálat 2. feladatára a tanulók közül senki sem válaszolt hibátlanul. Hat főnek (16,6%) lett egy hibája, 8 tanuló (27,7%) hibázott kétszer, 11 diák (30,5%) hibázott háromszor, 8 diák (22,2%) négyszer, és 1 tanuló (2,7%) hibázott ötször. A szövegértés milyensége szempontjából elfogadható a szövegértése a tanulók 16,6%-ának, közepes a zavar 58,2%-ának, és súlyos a zavar mértéke 24,9%-nak.

Ezek az eredmények a hagyományos vizsgálat első feladatának eredményeihez képest rosszabbak, látható, hogy egy időben kiadott feladatlapon belül milyen nagy különbség van a feladat típusától függően a diákok teljesítménye között. Hiszen a 2. feladatnál már senki sem teljesített hibátlanul, vagyis azon diákok, akik az előző feladatnál hibátlanul teljesítettek, itt már legalább 1 hibát vétettek. Vajon miből adódhatott a teljesítményromlás? Valószínűleg abból, hogy amíg a többválasztásos feladatnál a diákoknak három lehetséges válasz közül kellett a helyeset kiválasztaniuk, – itt talán kevesebb is volt a hibázási lehetőségük –, addig a 2. feladatnál, már a diákoknak kellett a megadott kifejezéseket a táblázat megfelelő részéhez írniuk, így a megértésnek és az ismeretek alkalmazásának magasabb szintjére volt szükségük a feladat helyes megoldásához. Nagyobb lehetőségük volt hibázni is, hiszen a felsorolt 10 kifejezés közül, ha csak egyet is rossz helyre írtak, akkor az már hibának számít, és az eredmények alapján senkinek sem sikerült hibátlanul megoldania a feladatot.

A komplex vizsgálat 2. feladatára 36 tanulóból 22 diák (61,1%) válaszolt hibátlanul. Egy hibát egy diák sem vétett, két hibát 11-en (30,5%), három hibát szintén nem vétettek, csak négy hibát, 3 fő (8,3%). A szövegértés milyensége szempontjából jó vagy elfogadható a szövegértése a tanulók 61,1%-ának, közepes a zavar 30,5%-ának, és súlyos a zavar mértéke 8,3%-ának. A komplex vizsgálat első feladatához képest itt is nagyobb arányú a hibázások száma, de még így is a hagyományos vizsgálat 2. feladatához képest sokkal jobban teljesítettek a diákok.

A szövegértés eredményeinek átlagai a 2. feladat során (százalékban megadva)

9. évfolyam (36 fő)	100%	90%	80%	70%	60%	50%
Első vizsgálat (hagyományos)	0	16,6	27,7	30,5	22,2	2,7
Második vizsgálat (komplex)	61,1	0	30,5	0	8,3	0

5. táblázat

Összehasonlítva a hagyományos és a komplex vizsgálat eredményeit (5. táblázat), elmondható, hogy a 2. kérdésnél is jobban teljesítettek a diákok a komplex vizsgálat során kapott tesztlapnál. Igaz, hogy a komplex vizsgálatban a kétszer hibázók száma kicsivel nagyobb arányú, mint a hagyományos vizsgálatban, mégis ettől függetlenül az is látható, hogy amíg a hagyományos vizsgálat során senkinek sem sikerült hibátlanul teljesítenie, addig a komplex vizsgálatban nagy a hibátlanul teljesítők száma. Igaz, hogy a 2. kérdésnél a két vizsgálat feladattípusai nem egyeztek meg, de mind a két feladat helyes megoldásához a részinformációk és összefüggések megértésére, valamint helyes logikai következtetés-levonásra volt szükségük a diákoknak.

10. 4. Második feladatok elemzése minőségi szempontból

A nemek közötti megoszlás eredményei a hagyományos vizsgálatnál a következőképpen alakult: az egy hibát vétettek 16,6%-ából 11,1%-a fiúkat és 5,5%-a lányokat érinti, a fiúk nagyobb arányban hibáztak egyszer, mint a lányok. Két hibával válaszolók 27,7%-ából 13,8%-a fiú és szintén 13,8%-a lány. A fiúk és a lányok ugyanannyian vétettek kétszer. Három hibát 30,5% ejtett, ebből 16,6%-a fiú és 13,8%-a lány. Négy hibát 22,2% vétett, ebből 2,7%-a fiúkat és 19,4%-a lányokat érint. A lányok jóval nagyobb arányban hibáztak négyszer, mint a fiúk, sőt öt hibát is csak lány ejtett (2,7%). Az eredmények alapján elmondható, hogy a fiúk kevesebb hibát ejtettek, mint a lányok. Ez az eredmény megegyezik a korábbiakkal, vagyis a fiúk a 2. feladatnál is összességében jobban teljesítettek, mint a lányok.

A következő táblázat (6. táblázat) a hibás válaszok sorrendjét és arányát mutatja be, a felsorolt 10 szó a hibázás sorrendjében van ismertetve, jelzem, hogy hány diák írta rossz helyre a szavakat és melyik kategóriába, valamint a helyes választ is megadom:

Szavak sorrendje a hibázás mértéke szerint	Diákok száma (%)	Hibás válasz kategóriája és megoszlása	Helyes válasz
<i>Szótlan</i>	23 fő (63,8%)	20 fő - Isten 3 fő - Elbeszélő	Mindkettő
<i>Még vár valamire</i>	22 fő (61%)	18 fő - Elbeszélő 4 fő - Isten	Mindkettő
<i>Még megismert</i>	18 fő (50%)	16 fő - Isten 2 fő – Mindkettő	Elbeszélő
<i>Fáradt</i>	11 fő (30,5%)	6 fő - Isten 7 fő - Elbeszélő	Mindkettő
<i>Nincs már humorérzéke</i>	1 fő (2,7%)	1 fő - Mindkettő	Isten
<i>Mindenért megbocsát</i>	0	0	0
<i>Írnak róla a Bibliában</i>	0	0	0
<i>Már régóta nem imádkozik</i>	0	0	0
<i>Valamit szeretne kérdezni</i>	0	0	0
<i>Végül megy tovább a maga útján</i>	0	0	0

6. táblázat

A táblázatból látható, hogy a 10 szó közül 5 szót érintett a hibázás, ebből a legtöbbször a *szótlan*, *még vár valamire*, *még megismer* és a *fáradt* szavakban hibáztak a tanulók. Legtöbbször ott vétettek, ahol a helyes válasz mindkét novellaszereplő kategóriája lett volna, de a diákok csak az egyik szereplőnek tulajdonították a felsorolt kifejezést (ami természetesen igaz is, de nem teljes egészében). A hibázott szavak helyes kategóriába írásához a szöveg közepén lévő információk pontos megértésére és alkalmazására lett volna szükségük a diákoknak, ez megegyezik a rövid távú memória és a figyelem működéséről való ismereteinkkel.

A komplex vizsgálat 2. kérdésénél a 22 (61,1%) hibátlanul válaszoló diák közül 12 fiú (33,3%) és 10 lány (27,7%). A 2 hibát vétett 11 diák (30,5%) közül, 4 fiú (11,1%) és 7 lány (19,4%). A 4 hibát ejtett 3 fő (8,3%) lány. A nemek közötti megoszlás szintén korrelált a korábbi eredményekkel, a lányok több hibás választ adtak, mint a fiúk.

A hibás válaszok négy típusban történtek, a hibás válaszokat (8. táblázat) a helyes sorrend (7. táblázat) ismertetése után mutatom be.

A komplex vizsgálat 2. feladatának helyes sorrendje

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
a.	d.	f.	b.	c.	e.	g.

7. táblázat

A komplex vizsgálat 2. feladatának a diákok által megadott hibás sorrendjei

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. hibatípus	a.	d.	e.	b.	c.	f.	g
2. hibatípus	a.	d.	f.	b.	e.	c.	g
3. hibatípus	a.	d.	b.	c.	f.	e.	g
4. hibatípus	a.	d.	e.	f.	b.	c.	g

8 táblázat

A táblázatban a hibákat vastagbetűvel szedtem.

Látható, hogy akár kétszer, akár négyszer hibáztak a tanulók, a hibák közel azonos mondatokat érintettek az: f., b., e., c., betűjellel ellátottakat. Ennél a feladatnál is a hibátlan megoldáshoz a novella közepén lévő ismeretek pontos megértésére, és logikai következtetés-levonására lett volna szükségük a diákoknak, és azon mondatok, ahol a legtöbbet hibáztak, pont a novella közepén lévő információk voltak.

11. A hallásértés fontossága az anyanyelvi órákon

A hallásértés fejlesztése főleg idegen nyelvek oktatásában kap kiemelt szerepet, példának okáért a nyelvvizsga egyik részfeladata is hallásértés, ezért idegen nyelvi órákon ezen készség fejlesztésére fokozott hangsúly tevődik. Az anyanyelvi oktatásban ugyan van spontán fejlesztés, de nincsen kidolgozott metodológia, nincsen tudatos fejlesztés, ennek szükségességét ismerte fel az új NAT 2012, illetve a kerettanterv. Dolgozatomban *Hallásértés mint kulcskompetencia* című fejezetében (lásd: 6. oldal) a Nemzeti alaptantervből idézek olyan részeket, amelyek a hallásértés fejlesztésének fontosságát emelik ki, és arra a

megállapításra jutok, hogy a NAT-ból származó általános és tantárgyspecifikus követelményeket összegezve, látható, hogy valóban kiemelt feladat a hallott és olvasott szövegértés fejlesztése. Ezen fejezeten belül szeretnék rátérni arra, hogy a kerettantervekben, hogyan jelenik meg a hallásértés fejlesztésének fontossága, hiszen tudjuk, hogy a kerettanterveknek meghatározó szerepük van a NAT céljainak és feladatainak érvényesítésében.

Az általános iskola 5-8. évfolyamára készített magyar nyelv és irodalom kerettanterven belül a következőket olvashatjuk: *„A tantárgy elsődleges célja a sikeres iskolai tanuláshoz, a tanulás eredményességéhez szükséges kulcskompetenciák, készségegyüttesek és tudástartalmak megalapozásának a folytatása. A tanulók hallott és írott szövegalkotási és szövegértési kompetenciájának fejlesztése a kognitív folyamatok, az életkori sajátosságok és az egyéni képességek figyelembevételével. A nyelvről szerzett tapasztalati (élményalapú) és tárgyi ismeretek mélyítése, bővítése”* (Kerettanterv 2012: 2).

A Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése és alkotása fejlesztési célon belül hangsúly tevődik arra, hogy: *„...a tanuló beszéde fejlődjön tovább a megfelelő artikuláció, szókincs és nyelvhelyesség szempontjából. A hallott szövegről legyen képes rövid szóbeli összefoglalást adni. Megszólalásaiban magyarórán és azon kívül is alkalmazkodjék a hallgatósághoz és a beszédhelyzethez”* (Kerettanterv 2012: 2). A kerettanterv különböző játékos gyakorlatokat is ajánl a készség fejlesztésére: *„A hallásértés fejlesztése (pl. dramatikus játékkal, szövegmondással, interaktív olvasásértéssel)[...] A hallásértés fejlesztése analitikus és evaluációs gyakorlatokkal. Különböző hallott szövegek, információk megértése, rövid összefoglaló reprodukálása”* (Kerettanterv 2012: 2–3).

A négy évfolyamos gimnáziumok és szakközépiskolák számára készült kerettanterv is fontos fejlesztési feladatnak tekinti a hallásértést: *„Átfogó cél a beszédpartnerekhez alkalmazkodó, a beszédhelyzetnek megfelelő nyelvi magatartás kialakítása, hangzó szövegek verbális és nem verbális kódjainak megértése és értelmezése, a hangzó szöveg különféle kommunikációs helyzetekben, beszédszándékokkal és célokkal, a beszédpartnerek kommunikációs szándékának, nem nyelvi jeleinek felismerése, azonosítása[...] A hallott szöveg megértésének fejlesztése (üzenet, szándék, hatás)”* (Kerettanterv 2012: 5).

Az idézetek is azt erősítik, hogy a NAT-tal kapcsolatos korábbi megállapításom a kerettantervek fényében is megállja a helyét, valóban nem elég csupán a spontán fejlesztés, szükség van tudatos fejlesztésre. Raátz Judit tanulmányában írja, hogy ezen kompetencia

előtérbe kerülése nem meglepő, hiszen e készség az ismeretszerzési, tanulási folyamatnak is a része, hiszen a szöveggel végzett bármilyen tevékenység a tanulás minden szintjén meghatározó tényező (Raátz 2006: 2). Biztató lehet számunkra, hogy a Nemzeti Tankönyvkiadó kiadásában *Anyanyelv és szövegértés* címmel (2013) készül egy olyan középiskolai tankönyvcsalád, amelyben a hallásértés fejlesztése is kiemelt szerepet kap az anyanyelvi nevelésen belül, ezáltal a pedagógusok kezében lesz egy olyan segítség, amellyel képesek lesznek e készséget tudatosabban fejleszteni.

11. 1. Néhány javaslat az anyanyelvi órákon a hallásértés fejlesztésére

A helyesírás tanítása alapvető fontosságú az anyanyelvi oktatáson belül, úgy vélem, hogy a helyesírás és a hallásértés fejlesztésének egyik összekapcsolható eleme a tollbamondás. Az anyanyelvi tanórákon minden korosztályban alkalmazzák a tollbamondás módszerét, amely hagyományosan a következőképpen történik: a pedagógus először felolvassa az egész szöveget, majd másodszor is felolvassa, de már mondatról-mondatra megáll, megvárja, amíg a diákok leírják a hallott szöveget. Azaz a tollbamondás során, nemcsak a diákok helyesírását mérhetjük, hanem a hallás utáni szövegértését is, ezért kiemelten fontos feladat hárul a pedagógusra, hogy megfelelő intonációval, hangsúllyal, tempóval olvassa fel a leírásra váró szöveget. Előfordulhat olyan, hogy pedagógusként viszonylag nehéz szöveget választunk tollbamondásként, és a diákok nem értik meg elsőre a hallott szöveget, mert például olyan szavak vannak szövegben, amelyeket nem értenek, vagy a mondatok közötti logikai viszonyok nem teljesen világosak számunkra. Véleményem szerint a hallásértés fejlesztését oly módon lehetne beépíteni a tollbamondás során, hogy mielőtt megtörténne a hallott szöveg leírása diktálás alapján, a tanári felolvasást követően el lehetne beszélgetni a szövegről, egy-egy kifejezés jelentését megvitatni a diákokkal, kérdéseket lehetne feltenni nekik a hallott szöveggel kapcsolatosan. Akár az is lehetne, hogy a pedagógus a felolvasás során egy ponton megáll és megkérdezi a diákoktól, hogy szerintük hogyan folytatódik a szöveg, vagy megkéri őket, hogy mondják el saját véleményüket a szöveggel kapcsolatosan, ezen feladatok lennének Solmecke-féle gyakorlattípusok közül az evaluációs (értékeléses) gyakorlatok. Érdekes lenne akár vizsgálatban is megfigyelni, hogy az ismert szöveget helyesebben írják-e le a diákok, mint az ismeretlent.

A retorika tanításán belül szintén be lehet építeni az órákba a hallásértés fejlesztését. Erre alkalmas szövegnek tartom Napóleon 1799. május 17-én, a szíriai hadjárat során

elhangzott beszédét. Dalhaus-féle fázistipológia alapján a szöveg hallgatása előtti feladat során el lehetne beszélgetni a tanulókkal arról, hogy tudják-e, hogy ki volt Napóleon, milyen fontos események fűződnek a nevéhez, ráhangolódásként meg lehetne kérdezni a diákoktól, hogy szerintük milyennek kell lennie egy hadjárat során elhangzó buzdító beszédnek, stb. Ekkor érdemes lenne a pedagógusnak elmondania azt, hogy Napóleon ezt a beszédet akkor mondta, amikor elvonulni készült Akkó városa alól, mert nem tudta bevenni az erődöt, és seregét pestis tizedelte. A beszéd tétje tehát az volt, hogy feledtesse a kudarcot a katonákkal, és rábírja őket az újabb csatákra.

Ezután következne a szöveg meghallgatása, a szöveg a következő:

„Katonák!

Gyorsabban keltetek át az Afrikát Ázsiától elválasztó sivatagon, mint bármelyik arab sereg. Az a sereg, amely Egyiptomot készült meghódítani, nincs többé. Foglyul ejtettétek vezérét, zsákmányotok lett tábori felszerelésük, málháik, víztömlőik, tevéik. Kezetekben van minden fontosabb harci állás, ahonnan a sivatag kútjai védhetők.

Mont-Tabor mezején szétszórtátok azt az embertömeget, amely Egyiptom kifosztásának reményében sereglett oda Ázsia minden részéből. Az a harminc hajó, amely tizenkét napja a szemetek láttára érkezett Akkóba, szállította azt a sereget, melynek Alexandria ostroma lett volna a feladata. De kénytelen volt visszavonulni Akkóba, ahol aztán betelt a sorsa. Zászlóik már Egyiptomba való bevonulásotokat fogják ékesíteni.

Most, miután maroknyi emberrel három hónapon át kitartottatok Szíriában, miután negyven ágyút, ötven zászlót zsákmányoltatok, hatezer foglyot ejtettetek, s földig romboltátok Gáza, Jaffa, Kaifa és Akkó erődítményeit, visszamegyünk Egyiptomba. A partraszállások miatt oda kell mennem.

Még néhány nap, és akár a pasát is foglyul ejthettétek volna saját palotájában, de most Akkó várának bevétele nem éri meg, hogy több napot veszítsünk, azokra a hősökre, akiket itt kellene elveszítenem, ma fontosabb feladatok miatt nagyobb szükségem van.

Katonák! Sok fáradság és veszély van előttünk. Miután Keletet ártalmatlanná tettük, most talán Nyugat próbálkozásait kell elfojtanunk. Újabb alkalmatok nyílik tehát a dicsőségre, és ha a szüntelen csatában minden napunk valamelyik hős halálával végződik, újabb hősöknek kell a helyükbe lépniük s gyarapítani azon kevesek számát, akik a lendületet adják a sok veszély között, és akik a győzelem kovácsai (Víg 1981).”

A szöveg hallgatása közbeni feladatként, a diákoknak bizonyos információkat kellene megfigyelniük és kijegyzetelniük a szövegből (extenzív értés fejlesztése), például:

1. Napóleon beszéde, erős érzelmi töltésű. Írja a vonalra azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek ezt alátámasztják!

.....
.....

Lehetne akár szinonimákat keresniük a szövegben:

2. Figyelje meg, hogyan fejezi ki az elbeszélő az alábbi fogalmakat!

Népsokaság

Kevés

Állandó

Vitéz

Gazdagítani

Szöveg hallgatása után igaz/hamis állítást, illetve kreatív feladatokat is lehetne adni a tanulóknak, például:

3. A következő kijelentések közül, melyiket tartja igaznak? Karikázza be a helyes válasz betűjelét!

- a) Napóleon a katonáihoz intézett beszéde kizárólag a jó célok elérésére irányul, így határozottan állítható, hogy meggyőzésről van szó.
- b) A hadvezér beszédében kizárólag a rábeszélés, helyenként a kényszerítés eszközeit használja. A szöveg elsődlegesen a parancsok utasítása beosztottainak.
- c) A hadvezér katonáihoz intézett beszédében a meggyőzés több eszközével találkozunk. Előfordul benne manipuláció (olyan befolyásolás, amikor a meggyőzött ember úgy véli, hasznára válik egy adott dolog, jelenség vagy magatartás, de nincs tudatában annak, hogy befolyásolták) és demagógia (hazug ígéretetés, az érzelmek, szenvedélyek felelőtlen felszítása pusztán azért, hogy a tájékozatlan embereket megnyerje valaki saját céljainak, saját érdekeinek) is.
- d) A szöveg egyértelműen demagóg. Nagyhangú és hazug ígéretekkel van tele, s nem szól másról, mint tájékozatlan emberek saját cél érdekében történő megnyeréséről.

4. Képzeld el a szöveg alapján, milyen hanghordozás, tekintet, gesztikuláció és testtartás jellemezhetné Napóleont, amikor seregének elmondta a beszédét!

Fogalmazza meg 2-3 mondatban, majd mondja el a padtársának!

.....
.....
.....

Úgy vélem rengeteg feladatot ki lehet találni, cél az, hogy a diákok maguk építsék fel a tudást, és a feladatoknak nem tesztelnie, hanem segítenie kell a szöveg megértését.

A különböző stílusok és stílusrétegek tanítása szintén egy olyan terület, ahol a hallás utáni szövegértés fejlesztése terepet kaphat. A gyakorlás fázisában meg lehetne hallgattatni a tanulókkal, például a Piroska és a farkas meséről írt XXI. századi átírat részletét, amelynek címe Pipi és Pitbull (a teljes szövegben néhol durva szleng szavak szerepelnek, ezért nem ajánlatos az egész szöveget meghallgatni). A szöveg hallgatása előtt beszélgethetnének a mese eredeti történetéről, majd ezt követően történne a szöveg meghallgatása:

Piroska és a farkas átírata a XXI. századra

Pipi és a Pitbull

„Valahun vót egy kis gáré, tök piros ruciban pengetett, oszt mindenki csak úgy hítta, hogy Pipi. Ilyet szólt neki az őse:

— Na a grószmutter rosszul van, nyomass neki valami kaját, mer’ még eldobja a kanalat itt nekünk.

Az öreglány egy kégliben lakott a dzsumbujban. Pipi elkezdett nyomulni a dzsuvába, gondolta legalább lenyom egy pár hervadt gazt. Tök odák vót a dzsumbujba’, oszt nem bírt az öreglány kéréjéhez érni” (<http://mnytud.arts.klte.hu/szleng/szoveg/pipiespitbull.htm>).

A szöveg hallgatása közben megkérhetnénk a tanulókat, hogy írják ki a hallott szövegből a szleng szavakat. Biztosan nem tudják első hallásra az összes szót kiírni, de nem is ez a legfőbb cél, a szöveg hallgatása után a tanulók összevethetnék, hogy ki milyen szavakat gyűjtött, meg lehetne kérni őket, hogy próbálják meg megadni a szleng szavak köznyelvi megfelelőjét. Szerintem szlengszótárt is be lehetne vinni az órára, és onnan is kikeresethetnék a szleng szavak jelentését.

Szöveg hallgatása utáni feladatként, a következőket gondoltam:

1. Írja tovább a mese átiratát a következő szavak segítségével: *dizsi, kiscsaj, megmurdel, fater, rizsa, horpaszt.*

Majd ellenőrzésként a diákok egymásnak is felolvashatnák a mese átiratát.

A szófajok tanítása szintén alapvető és lényeges feladat anyanyelvi órákon, szintén meg lehetne hallgattatni a tanulókkal egy rövid szöveget (akár időjárás-jelentést), például:

„Pénteken borongós idő várható, délelőtt elszórtan, délutántól egyre többfelé esővel, záporosóval. Az északnyugati szél megerősödik, néhol viharossá fokozódik. A csúcshőmérséklet 5 és 11 fok között alakulhat.

Szombaton lassan csökken a felhőzet, elszórtan várható záporosó, a hegyekben hózápor. Viharos lesz a szél. Marad az enyhe idő.

Vasárnap és hétfőn újabb front-átvonulásra van kilátás szórványos záporokkal, a hegyekben hózáporokkal. Továbbra is erős lesz a légmozgás, viharos lökések is lehetnek.

A folytatás is változékony, de már egyre hidegebb időt ígér...” (<http://koponyeg.hu>).

Szöveg hallgatása közben a tanulónak táblázatba kellene kiírniuk a különböző szófajokba tartozó szavakat:

1. Gyűjtsön példákat a hallott szövegből az alábbi szófajokra:

Főnév	Melléknév	Ige	Névmás

A feladat ellenőrzése során a tanulók padtársukkal is összevethetnék táblázatukat, ilyen módon is ellenőrizhetnék a feladatot.

Szöveg hallgatása után kreatív írás gyakorlásaként, a tanulónak kellene időjárás-jelentést írniuk bizonyos megkötések alapján:

a) Írjon a hallott szöveghez hasonlóan időjárás-jelentést, úgy, hogy a szövegben csak ige és névmás szerepelhet!

b) Írjon a hallott szöveghez hasonlóan időjárás-jelentést, úgy, hogy a szövegben csak melléknév és főnév szerepelhet!

Többféle, akár rajzolás, akár szöveg-kiegészítő feladatot is lehetne adni a tanulóknak.

Minden korosztályban alapvető feladat a jegyzetelés, vázlatkészítés tanítása, gyakoroltatása, ez is egy olyan pont, ahova be lehet építeni a hallásértés fejlesztését. Például irodalom órákon egy-egy író, költő pályaképét meg lehetne hallgatni hangoskönyv formájában, és a szöveg hallgatása közben lehetne akár vázlat kiegészítését is adni feladatként a tanulóknak, vagy akár az is lehetne, hogy a diákok papíron megkapják a legfontosabb évszámokat, és ezeket kellene kiegészíteniük hallás alapján az eseményekkel stb.

Nézzük egy mintafeladatot:

Irodalom órán Csokonai Vitéz Mihály életrajza, pályaképe a téma, a szöveg hallgatása előtt mintegy ráhangolódásként ki lehetne vetíteni Csokonai arcképét, és megkérdezni a tanulóktól, hogy szerintük a kép alapján milyen ember lehetett a költő.

I. Szöveg hallgatása előtti feladat:

1. A kép alapján milyen ember lehetett Csokonai?



II. Szöveg hallgatása közben, pedig bizonyos információkat kell kikeresniük a tanulóknak kérdések alapján:

1. Írja ki a hallott szövegből az alábbi kérdésekre a választ!

- a) Mikor született és hol Csokonai?
- b) Hol folytatta tanulmányait?
- c) Miért ment Pozsonyba?
- d) Kivel ismerkedett meg Komáromban?
- e) Mi csinált Csurgón?

Vagy meg lehetne kérni a tanulókat arra, hogy a korábban tanult különböző vázlatkészítési technikák egyikét alkalmazzák a hallott szövegre (például: gondolatábra).

A szöveg hallgatása után lehetne akár kvíz-feladatot adni a diákoknak, természetesen akkor, amikor az előző feladatlapot már beszedtük és ellenőriztük.

III. Szöveg hallgatása utáni feladat:

1. Karikázza be a helyes válasz betűjelét!

- 1. Verses hetilapjának címe? A) Orpheus; B) Nyájas Múza; C) Magyar Museum; D) Diétai Magyar Múza
- 2. Melyik műve nem tartozik az alábbiak közül pályaképének első korszakához? A) A tihanyi Ekhóhoz; B) Az estve; C) Az álom; D) Konstancinápoly
- 3. Mikor és hol halt meg? A) 1803, Komárom; B) 1804, Debrecen; C) 1804, Csurgó; D) 1805, Debrecen

A mai digitalizált világban, ahol a számítógép és az internet lehetőségeit egyre jobban igyekszenek a tanárok a tanórákon alkalmazni, érdemes ezen eszközök adta lehetőségeket minél jobban kihasználni a hallásértés fejlesztésében. Ha csak néhányszor, de egy írott szöveg megismerését felváltjuk ugyanannak a szövegnek a hallott változatbeli feldolgozásával, akkor már sokat tettünk a diákok hallásértésnek fejlesztésében.

Úgy vélem, hogy nemcsak anyanyelvi és irodalmi órákon kaphat szerepet a hallásértés fejlesztése, hanem kisebb diákok esetében akár rajzórákon is. Például, a tanulóknak egy rajzot kell kiegészíteniük hallás alapján, mondjuk a diákok kapnak egy papírt, amelyen egy hóember szerepel és a diákoknak tanári diktálás alapján rajzolniuk kellene mellé, vagy mögé, vagy elé: egy fát, kisfiút, szánkót; különböző paraméterek alapján (például: legyen nagyobb, mint a hóember, balra nézzen, jobbra nézzen stb.). Ezzel a névutókat és az irányokat is gyakoroltathatnánk a tanulókkal. Fontosnak tartom, hogy a diákoknak lehetőséget adjunk arra, hogy a hallott szövegből kiindulva, új reflektáló szövegeket alkossanak meg, hiszen ez a

hallásértésnek a legmagasabb szintje, valamint az is fontos, hogy figyelembe vegyük a diákok előzetes tudását.

Az előzőekben írt néhány javaslatom a hallásértés fejlesztésére közel sem teljes, céлом nem is az volt, hogy komplex metodikát dolgozzak ki, csupán szerettem volna bemutatni, hogy a hallásértés fejlesztése nem csak idegen nyelven fontos, hanem anyanyelven is. Viszont ahhoz, hogy az anyanyelvi oktatásban szisztematikusan tudjuk alkalmazni a hallás utáni szövegértés fejlesztésének módszerét, az idegennyelv-tanítás metodikájában meglévő, alkalmazott elméleteket és módszereket kell adaptálnunk és felhasználnunk az anyanyelvi oktatásban.

12. Összegzés

Dolgozatomban 15 éves egynyelvű tanulók hallás utáni szövegértését vizsgáltam két szakaszban. Az első szakaszban hagyományos hallás utáni szövegértést vizsgáló feladatot végeztettem el a 9. évfolyamos tanulókkal, amely nem állt másból, mint a szöveg meghallgatásából és azt követő ellenőrző kérdések megválaszolásából. Kutatásom második szakaszában ugyanezen osztállyal, két héttel később, egy komplex vizsgálat keretében – a német Solmecke által meghatározott felosztáson, illetve Dalhaus-féle fázistipológián alapulva –, a szöveg hallgatása előtt, közben és után is hallásértést ellenőrző feladatokat végeztettem el.

A bevezetőben ismertetett hipotézisem megállta a helyét, a tanulók jobban teljesítettek, akkor, amikor a vizsgálat három lépésben zajlott, az első feladat eredményei (többszörös választás) mind mennyiségi, és mind minőségi szempontból erről tanúskodnak. A komplex vizsgálatban a diákok nagyobb százalékban teljesítettek 100%-on, és hibás válaszaiknak aránya is jóval alacsonyabb volt, mint a hagyományos vizsgálatban. A legtöbb hibás válasz a hagyományos vizsgálat során, a szöveg közepén lévő információk visszakérdezése folyamán született, a komplex vizsgálatban pedig a szöveg elején lévő információk visszakérdezésénél hibáztak legtöbbször a diákok, bár ez utóbbinál, valószínűleg azért hibáztak, mert még a szöveg hallgatása közbeni feladatokra koncentráltak, majd a szöveg hallgatása során képesek lettek a nemcsak a részletekre (szinonimák), hanem a szöveg egészére is figyelni, ezt bizonyítja a hibák számának csökkenő tendenciája.

A szöveg hallgatása közbeni teszt (szinonimagyűjtés) eredményeinek elemzésekor világossá vált, hogy közel azonos szavak okoztak problémát a diákoknak, így arra a

következtetésre jutottam, hogy ezek a diákok valószínűleg nem voltak tisztában minden keresett szó szövegbeli szinonimájának pontos jelentésével, vagy egyszerűen nem figyeltek eléggé, ezért vagy nem írtak szinonimákat, vagy hibás szinonimákat írtak, ez utóbbit kétféleképpen: vagy a szövegből vették a szavakat, vagy saját szókincsükből.

A nemek szerinti megoszlás minkét teszt során azonosan alakult, az eredmények korrelálnak Gósy Mária adataival (Gósy 1994: 424; Gósy 2000: 40): a jó teljesítményt tekintve nincsen nagy különbség a lányok és a fiúk csoportjában, de a legjobbak között több a fiú, mint a lány.

A második feladatban mindkét teszt során rosszabbul teljesítettek a diákok, az első feladatokhoz képest. A hagyományos vizsgálatban nem volt senki, aki hibátlanul teljesített, a legtöbb hibázás itt is a lányokat érintette, a komplex vizsgálat 2. feladatában pedig, még mindig nagy arányban születtek hibátlan válaszok, viszont a hibázások is nagyobb arányúak voltak az első feladathoz képest. A vizsgált populációban érvényes a részinformációk, összefüggések megértésének nehézsége, hiszen mindkét teszt 2. feladata a szöveg részletesebb információinak, valamint nagyobb összefüggéseinek megértését kérte számon, amit az eredmények is mutatják nehezebben ment a diákoknak.

A felmérés alapján elmondható, hogy a diákok képességeinek fejlesztése fokozott figyelmet igényel, mivel a nem megfelelő szövegértés ellensúlyozható átmenetileg szorgalommal és magolással, viszont hosszú távon azonban a gyerekek hátrányukat nem tudják segítség nélkül leküzdeni (Simon 2001: 99). Igaz, hogy a felsőbb osztályokban a szövegértés (legyen az akár olvasott, akár halott szöveg értése) átmenetileg fejlődik a tanulás, olvasás, a fogalmazási feladatok hatására, de a kutatásom is jól tükrözi, hogy a spontán fejlődés nem elegendő, hiszen látható, hogy nagy különbség van ugyanazon diáksereg hallás utáni szövegértése között, attól függően, hogy a vizsgálat elő volt-e készítve, vagy sem. A hallás utáni szövegértés teljesítményének javulásában mindenképpen fontos szerepe volt a szöveg hallgatása előtti feladatoknak, hiszen akkor a tanulóknak lehetőségük volt ráhangolódni a témára, felidézni a vele kapcsolatos korábbi ismereteiket, a szöveg hallgatása közbeni feladat során, pedig képesek voltak az értő figyelem alkalmazására, és ezáltal a szöveg hallgatása utáni feladatsor, pedig elősegítette a szöveg teljes körű megértését.

A bemutatott felmérés igaz nem terjedt ki a hallásértés minden szintjére, de abban erősíthetnek meg bennünket, hogy érdemes tudatosan és átgondoltan fejleszteni nemcsak az idegen nyelvi, hanem az anyanyelvi hallásértést is, hiszen a diákok az iskolában leginkább hallás alapján kapják az információkat, és ezért ezen készség fejlesztése elengedhetetlen napjaink diákjai között.

Végezetül, úgy vélem érdemes lenne az összes gimnáziumi évfolyamban felvenni a hagyományos és a komplex vizsgálatot, így lehetőség nyílna arra, hogy a két teszt során összehasonlítsuk a 15-18 évesek hallás utáni szövegértését, lehetne akár szakközépiskolában, vagy szakmunkásképzőben is felvenni ezen vizsgálatot, biztos vagyok abban, hogy érdekes, új szempontokat is felvető eredmények születnének.

Felhasznált szakirodalom

- Albertné Herbszt Mária 2005. A tanár-diák együttműködésről. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. *Iskolakultúra könyvek* 29. Pécs. 15–37.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán. In: Mártonfi Attila – Papp Kornélia – Slíz Mariann (szerk.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Argumentum Kiadó. Budapest. 541–546.
- Balaton Teréz 1999. A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212: 602–615.
- Bárdos Jenő 2003. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103–112.
- Csisztovics, L. A.–Kozsevnyikov, V. A. (szerk.) 1965. *Recs, artikulacija i viszprijatije*. Moszkva – Leningrad, Nauka.
- Eysenck, M. – Keane, M. 2003. *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 313–383.
- Fant, Gunnar 1986. Models of speech perception. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 21. 59
- Gálné Mészáros Beáta 2002. A hallás utáni értés fejlesztése. In: Karacsné és társai (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém. 255–272.
- Gósy Mária 1984. A hallás és a beszédmegértés kapcsolatáról. *Magyar Nyelvőr*, CVIII. 1984/3. 319–324.
- Gósy Mária–Lackó Mária 1987. A beszédmegértési teljesítmény fejlődése óvodáskortól felnőttkorig. *Magyar Nyelvőr*, 111/4. 444–452.
- Gósy Mária 1994. Mondatértés és a szövegértés összefüggései. Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás. Tanulmányok az elméleti és alkalmazott fonetika köréből*. MTA. Budapest. 94–120.
- Gósy Mária 1995. *A Beszédeszlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája*. Budapest. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola. 41.
- Gósy Mária 2000. *A hallástól a tanulásig*. Nikol. Budapest. 10–41.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest. 120–186.

- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.) *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 207: 350–309.
- H. Varga Gyula 1999. A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. Magyar nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 212: 210–224.
- Kerettanterv 2012. <http://www.ofi.hu/kerettanterv-2012/kerettantervek>
- Kovácsné Varga Éva 2002. A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Karacsné és társai (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón. Veszprém.* 239–253.
- Nemzeti alaptanterv 2012. <http://www.ofi.hu/nat>
- Raácz Judit 2006. A hallás utáni szövegértés. *Módszerver* 2. www.ntk.hu/web/guest/modszerver/nyelvtan (2012 augusztus 8.)
- Simon Orsolya 2001. Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra.* 92–99.
- Solmecke 1991. „Wie schwierig ist eine Hörverstehensübung?”. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 287–295.
- Stevens, Kenneth N.–Halle, Morris 1967. Remarks on analysis by synthesis and distinctive features. In WathenDunn, W. (ed.): *Models for the perception of speech and visual form.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Stevens, Kenneth N.–House, A. S. 1972. Speech perception. In Tobias, J. (ed.): *Foundations of modern auditory theory. II.* New York, Academic Press, 162.
- Szokolszky István 1972. „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. In: *Válogatott tanulmányok.* Tankönyvkiadó. Budapest. 404–460.
- Vanconé Kremmer Ildikó 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.) *Tanulmányok a kétnyelvűségről.* Kalligram Könyvkiadó. Pozsony.
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2009/Tanulmanyok_a_ketnyelvusegrol/pages/004_vancone.htm (2012 augusztus 23.)
- Víg Árpád: Retorika és történelem. Gondolat, Bp., 1981
- Werner Metzsig–Martin Schuster 2003. Tanuljunk meg tanulni! *A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei.* Medicina. Budapest. 22–38.
- Wingfield, A. 1975. The intonation-syntax interaction: prosodic features in perceptual processing of sentences. In *Cohen-Nooteboom* (eds.): 146–160.
- <http://www.magyarora.com/magyar/index.html>

<http://koponyeg.hu>

MELLÉKLETEK

1. Melléklet: A hagyományos vizsgálat szövege és feladatai

Mándy Iván: *Isten*

Régóta készülök egy beszélgetésre. Egyszer majd leülünk valahol. Talán egy régi kávéházi asztal mellé. (Kell, hogy legyen még valahol egy ilyen asztal!) Egy aránylag csöndes kis vendéglőbe. Esetleg a teraszra, úgy nyár végén vagy ősszel. Ilyenkor már hűvösebb az idő, és rajtunk kívül talán már nem is akad vendég. Egy mozi előcsarnokába. Egy elhagyott futballpálya tribünje alá. Egy kültelki templomba, behúzódva a hátsó padba. Lehet, hogy összeakadunk az utcán. Két járókelő. Két meglehetősen fáradt járókelő, akik azért még mindig várnak valamire.

Akárhol is akadunk össze. Ő nem fordul el tőlem. Megismeri azt a gyereket, aki oly buzgón imádkozott. Az ima ugyan váratlanul megszakadt, de Ő azért nem haragszik túlságosan. A hallgatás még mindig elviselhetőbb, mint az üres leckefelmondásszerű darálás. A csöndből mindig születhet valami.

De hát most talán megtörnénk a csendet. Az biztos, hogy én kezdeném valami ostoba panasszal. Bágyadt dallam az én panaszdalom. Hiszen ha Ő rákezdene!

Kérdezni semmit se kérdeznék. Nem faggatnám háborúkról, járványokról, éhínségekről, árvizekről. Ha el akar valamit mondani, mondja el magától.

Csak ne akarjon megnyugtatni, mert akkor...

Lehet, hogy összekapunk? Hogy egy nagy veszekedés lóg a levegőben, ami egyszerre csak kirobban. Az se olyan nagy baj. Mindig csak azzal tudtam igazán veszekedni, akit szerettem.

Közben azért valamit mégiscsak kérdeznék. A humora? Az hová tűnt?

Micsoda humora volt! Előbb teremtette meg Bálám szamarának a hangját, mint Bálám szamarát! József köntösét, mint magát Józsefet!

Mondom, ezt megkérdezném. Egyébként békén hagynám. Csak üldögéljen egy kávéházi asztal mellett,

a vendéglőben,

a teraszon,

a mozi előcsarnokában,

a futballpálya tribünjén,

a kültelki templomban.

Ha nem akar beszélni - azt is megértem.

Egy idő után elbúcsúzunk. Ő is megy tovább a maga útján, és én is.

(2002)

Szöveg hallgatása utáni feladatok

1. Többszörös választás. Fejezze be a mondatokat!

1. Az elbeszélő:

- a. egy régi baráttal szeretne találkozni.
- b. Istennel szeretne találkozni.
- c. a nagy szerelmével szeretne találkozni.

2. Az elbeszélő azt szeretné, ha a találkozás:

- a. egy egyszerű, mindennapi helyen történne.
- b. egy őszi parkban történne.
- c. Budapest belvárosában történne.

3. Az elbeszélő:

- a. még mindig imádkozik esténként.
- b. már régóta nem imádkozik.
- c. soha nem volt vallásos.

4. Az elbeszélő:

- a. sok mindent szeretne kérdezni Istentől.
- b. semmit nem akar kérdezni Istentől.
- c. egyetlen kérdést szeretne feltenni Istennek.

5. Az elbeszélő nem kérdezne semmit:

- a. a nagy világhátrókról.
- b. az élet értelméről.
- c. Isten hógylétéről.

6. Az elbeszélő szerint az sem nagy baj, ha:

- a. a beszélgetőpartnerek nem látják egymást.
- b. a beszélgetésben mások is részt vesznek.
- c. a beszélgetés során egy-két dologban nem értenek egyet.

7. Istennek, ha nem akar, nem kell:

- a. kérdeznie.
- b. beszélnie.
- c. kedvesnek lennie.

8. A találkozás egészében véve:

- a. csendes volna.
- b. örömteli volna.
- c. megrendítő volna.

2. Kire igaz? Istenre, az elbeszélőre vagy mindkettőjükre?

fáradt - még megismer - mindenért megbocsát - még vár valamire - szótlan - nincs már humorérzéke - írnak róla a Bibliában - már régóta nem imádkozik - valamit szeretne kérdezni - végül megy tovább a maga útján

Isten	Elbeszélő	Mindkettő

2. Melléklet: A komplex vizsgálat szövege és feladatai

Darvasi László: *Ezer forint*

Az embereknek sokféle osztályozása létezik. Például vannak azok, akik elhagyják a pénzüket. Mások pedig ezeket az elhagyott pénzeket rendre megtalálják. Én eddig a pénzelhagyók népes táborába tartoztam. Egyszer például tízezer forintot vesztettem el. Akkor egy hétig gyűlöltem az emberiséget.

Ha az ember elhagy egy nagyobb pénzösszeget, általában azt gondolja, hogy azt egy arra érdemtelen, jó sorsú, pimasz alak találja meg. Ez helyes gondolat. A pénz a pénzhez megy, tudjuk jól, még az elveszett is. Elég az hozzá, hogy talán életemben először én is találtam pénzt, nem is keveset.

Az ezres a Deák Ferenc és a Victor Hugó utcák sarkán hevert. 1998 július 21-e, forró keddi nap volt, és háromnegyed kettő. Nagyot dobbanó szívvel hajoltam érte, gyorsan zsebre tettem, s úgy éreztem, lopok, hogy valami illetéktelen csinállok. Az ezres jókor jött. Éppen ebédelni indultam, s volt vagy kétszáz forintom. Az jutott az eszembe, milyen bosszús lehet az az embertárs, ki ezt a pénzt elvesztette. Jó lenne, ha ez az embertárs olvasná ezt az írást, mert én most szeretnék elszámolni ezzel az ezerforintossal, bizonyítandó: a pénz be lett osztva, nem jutott illetéktelen kezekbe, nem lett elherdálva.

Nyomban a Kerek-Perecebe siettem, s ott megettem egy adag sajtsalátát magos zsömlével. Az ebéd 293 forintba került. Ezt követően egy korsó sört ittam meg nagyon szerényen, 110 forintért. Délután hazabuszoztam, a jegy 65 forintba került. Majd vettem két darab zöld almát és másfél kiló őszibarackot, ezért 450 potom forintot fizettem. Koraeste elkerékpároztam Sándorfalvára, s hazaérkezvén a Hörpintőben 100 forint fejében megihattam egy korsó csapolt Ászokot. Ekkor már 18 forinttal mínuszban voltam, eddigre elfogyott az ezres!

A szerkesztő azt mondta, ne írjak én arról, hogy pénzt találtam, mert majd boldog és boldogtalan jelentkezik, s visszakéri. A pénzt visszaadni én már nem tudom, csak a szerencsétlenül járt embertársat kívántam megnyugtatni, nem ment rossz helyre. Jó, mondjuk a buszjegy luxus volt, hiszen gyalogolhattam is volna, és a barack helyett is vehettem volna banánt, az olcsóbb, mert Afrikából hozzák.

Mint minden írásnak, ezen tárcának is van katartikus tanulsága. A tanulság pedig az, hogy e szép keddi nap után, még ezen a héten szombaton, a törökszentmiklósi nagypiacon elhagytam kétezer forintot.

(2001)

I. Szöveg hallgatása előtti feladatok

1. A pénz (ötletbörze)

Kinek mi jut eszébe a pénzről?

2. Beszélgessünk!

1. Miért van szükség pénzre?
2. Mennyit ér ma ezer forint?
3. Mit lehet ezer forintért kapni?
4. Megtörtént veletek, hogy találtatok pénzt az utcán?

5. Mit csináltak vele?
6. Megtörtént veletek, hogy elvesztetted a pénzed?
7. Milyen érzés volt?

Információk a novella szerzőjéről:

Darvasi László a mai magyar irodalom egyik nagyon fontos alakja.

Először verseket ír, de hamarosan áttér a szépprózára. Saját neve alatt és Szív Ernő álnéven is publikál. Regényeit, elbeszéléseit Darvasi László saját neve alatt jelenteti meg. Prózája történelmi eseményeket dolgoz fel, ám ezekben a valóságot sokszor fantasztikus elemek színezik. A művek témája Közép-Európa és Magyarország múltja és jelene, a régió különböző kultúrájú és nyelvű népeinek együttélése.

II. Szöveg hallgatása közbeni feladatok

Figyelje meg, hogyan fejezi ki az elbeszélő az alábbi fogalmakat!

elvesztik

nem szeretem

gazdag

idegesen

jó pillanatban találtam

mindenki

III. Szöveg hallgatása utáni feladatok

1. Többszörös választás. Fejezze be a mondatokat!

1. Az elbeszélő:

- a. rendszeresen elveszti a pénzét.
- b. rendszeresen talál pénzt.
- c. még soha nem talált pénzt, de nem is veszített el.

2. Aki sok pénzt veszít el, azt gondolja, hogy:

- a. a pénz jó kezekbe kerül.
- b. a pénzt egy gazdag és szemtelen alak találja meg.
- c. egyszer talán valaki visszaadja neki a pénzt.

3. Az elbeszélő az ezrest:

- a. egy utcasarkon találta.
- b. egyik utca közepén találta.
- c. a Tisza partján találta.

4. Az elbeszélő éppen

- a. reggelizni indult.
- b. ebédelni indult.
- c. vacsorázni indult.

5. Az elbeszélő azért ír az esetről az újságban, mert szeretné:

- a. visszaadni a pénzt annak, aki azt elveszítette.
- b. megismerni azt az embert, aki a pénzt elveszítette.
- c. elmondani, mit csinált a talált pénzzel.

6. Az elbeszélő 450 forintért:

- a. gyümölcsöt vett.
- b. zöldséget vett.
- c. könyveket vásárolt.

7. A pénz akkor fogyott el, amikor az elbeszélő

- a. elbiciklizett Sándorfalvára.
- b. ajándékot vett a feleségének.
- c. megivott egy pohár sört a kocsmában.

8. A törökszentmiklósi piacon az elbeszélő:

- a. talált kétezer forintot
- b. elveszített kétezer forintot.
- c. kétezer forintért zöldséget vett magának.

2. Milyen sorrendben történtek az események?

- a.) Az elbeszélő még sohasem talált pénzt.

- b.) Az elbeszélő vett másfél kiló barackot.
- c.) Az elbeszélőnek elfogyott a pénze.
- d.) Az elbeszélő ezrest talált.
- e.) Az elbeszélő beszélt a szerkesztővel.
- f.) Az elbeszélő elhatározta, hogy elszámol a pénzzel.
- g.) Az elbeszélő Törökszentmiklóson elvesztett kétezer forintot.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.