

XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia
Tanulás- és Tanításmódszertani Tudástechnológiai Szekció

Magyar középiskolások anyanyelvi percepciója

Témavezető:

Dr. Raácz Judit
főiskolai tanár

Készítette:

Éles Gergely
magyar-német
tanári mesterszak

Küldő intézmény: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Lezárás dátuma: 2015. január 7.

Tartalom

1. Bevezetés	2
1.1. A kutatás tárgya és célja	2
1.2. A Nemzeti Alaptanterv és a hallott szöveg megértése	4
1.3. A beszéd észlelésének és megértésének folyamata	6
2. Kutatás és minta	11
2.1. A kutatás módszere.....	11
2.2. Kutatási minta és hipotézisek	14
3. Eredmények	16
3.1. Az évfolyamok összesített eredményei	16
3.2. A közvetítő közeg és a szövegtípus hatása a megértésben	18
3.3. A feladattípusok és a megértés kapcsolata	24
4. Összegzés	30
Bibliográfia	35
Mellékletek	38
1. számú melléklet: Kérdőív az adatközlők háttéréről, szokásairól	38
2. számú melléklet: Anyanyelvi percepciók teszt	39
3. számú melléklet: Értékelési útmutató	43

1. Bevezetés

1.1. A kutatás tárgya és célja

A körülöttünk lévő világhoz hasonlóan folyamatosan alakul az iskolai tudás és műveltség fogalma is (Csapó 2002). A ma iskoláskorú gyermekek és fiatalok életének vitathatatlanul lényeges elemévé vált a tömegkommunikáció és a modern információs-kommunikációs technikák használata. Az internethasználattal együtt új kultúraelsajátítási formák is kialakulnak, az internethez kapcsolódó virtuális tanulási környezet egyre inkább meghatározóvá válik a diákok tanulási folyamatában (Nyíri 2001). Az internet egyik sajátossága a nagyfokú vizualitás (Bódi 2007). Ennek következtében a kép egyre inkább átveszi az írott szó helyét. Vizuális jellegű tudástartalmakat szavakba öntött, szövegszerű megjelenés nélkül is megértünk, ugyanakkor a korunkat meghatározó vizualitás hat a verbális jellegű tudástartalmak közvetítésére és befogadására is (Nyíri 2006).

Emellett a modern tanulási környezetre – ahogyan hétköznapijainkra – nemcsak önmagában a képiség jellemző, hanem az is, hogy hangzó vagy audiovizuális csatornákon (televízió, internetes videók, hanganyagok stb.) keresztül jutunk információkhoz, illetve ilyen anyagokra építő taneszközök (pl. interaktív tábla, laptop, táblagépek stb.) segítik a tanulási folyamatot (Gonda 2008). Ez nem véletlen, hiszen a kognitív pszichológiához szorosan kapcsolódó konstruktivista pedagógia támogatja, hogy minél többféle eszköz és inger kísérje a tanulás folyamatát (Nahalka 2002). E felfogásban ugyanis a tudás nem egy közvetítődési folyamatban lesz a megismerő ember sajátja, hanem azt mindenki maga hozza létre, konstruálja. A tanulás és a megismerési folyamat is aktív, a tanuló nem egyszerűen elraktározza az ismeretet, hanem megalkotja magában. A tanítást-tanulást tehát nem tekinthetjük egyszerű ismeretátadásnak. A tanuló az új információkat a meglevő tudása segítségével dolgozza fel, és a meglevők rendszerébe illeszti be. Ebben a folyamatban minden gondolatot és lépést a már korábban megszerzett tudás rendszere irányít. A kiindulópont a világról való tudásunk, a világnak a fejünkben létező modellje. A konstruktivista pedagógia alapjaira épülő tanulási környezetben valóságos, életszerű helyzeteket teremt a pedagógus; sokféle tevékenységgel és ingerrel erősíti meg a tanulási és az önértékelési folyamatot; különféle eljárásokkal és eszközökkel aktivizálja a tanulókat; és igyekszik bennük megfelelő viszonyt kialakítani a segédeszközökhöz, támogatja őket abban, hogy megtanuljanak önállóan tanulni (Nahalka 2003).

Minden tanulási folyamatban, bármely életkort tekintve kulcsszerepe van az észlelés és megértés folyamatának, azaz a percepciónak (Eysenck – Keane 2003). Pedagógusként a megfelelő szaktárgyi és módszertani ismeretek mellett elengedhetetlen, hogy tisztában legyünk azzal, hogyan is értik meg, dolgozzák fel a diákok az olvasott vagy elhangzott információkat, mi okoz nehézséget a feldolgozás során. E téren szerzett ismereteink segíthetnek többek között abban, hogy a diákok életkorának, igényeinek legmegfelelőbb tanórai kommunikációval segítsük a megértést, illetve hatékonyan tudjuk differenciálni a tananyagot. Az elmúlt években, évtizedekben folyamatosan elvégzett országos és nemzetközi vizsgálatok – többek között a PISA felmérések (vö. Csapó 2005) – eredményeiből az olvasott szöveg percepciója kapcsán mára viszonylag sok tapasztalattal rendelkezünk. A hallott szövegek, videók, illetve maga a spontán beszéd percepciójáról azonban jóval kevesebbet tudunk. Különösen igaz ez az anyanyelvi szövegekre, hiszen, amíg az idegennyelv-oktatásnak már évtizedek óta része a hallott szöveg értésének fejlesztése, addig az anyanyelvi órákon a magyarországi közoktatás gyakorlatában – annak ellenére, hogy a Nemzeti Alaptantervek is kulcskompetenciaként emelik ki a területet – ez nem jellemző.

Dolgozatomban ezért egy olyan felmérés elvégzésére vállalkozom, amely hanganyagok és videorészletek segítségével vizsgálja a diákok percepcióját, és remélhetőleg – még ha nem is reprezentatív mintával – rámutat néhány ezzel kapcsolatos problémára. A kutatásban egy egészen új percepció tesztet használok, amelyet az ELTE BTK Fonetikai Tanszék oktatóinak segítségével mesterszakos diplomamunkájaként Mészáros Katalin fejlesztett ki, és amely alkalmas 12 év feletti percepciójának vizsgálatára (Mészáros 2013). Mivel a dolgot jelenleg még nem publikálták, illetve a tesztet eddig nem alkalmazták szélesebb körben, a kutatás során célom az is, hogy a diákok percepciójának vizsgálata mellett a teszt alkalmazásával kapcsolatos esetlegesen felmerülő elméleti vagy gyakorlati problémákra is kitérjek, hozzájárulva ezzel a későbbi, nagyobb volumenű kutatások sikeréhez.

A dolgozat bevezető részében áttekintem, mit tartalmaznak a Nemzeti Alaptantervek a beszédmegértés és a hallott szöveg értése kapcsán, illetve röviden felvázolom a beszédpercepció folyamatát és a legfontosabb beszédfeldolgozási modelleket. Ezt követi a kutatási módszer és minta leírása, a hipotézisek megfogalmazása, majd a kutatási eredmények részletezése. Az utolsó fejezetben a hipotézisek ellenőrzésével, illetve az eredmények, tanulságok összegzésével zárom a tanulmányt.

1.2. A Nemzeti Alaptanterv és a hallott szöveg megértése

Hazánkban jelenleg több Nemzeti Alaptanterv (NAT) van érvényben, amelyek felmenő rendszerben lépnek hatályba. A legkorábbi a 2003-ban elfogadott NAT (A Kormány 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelete), amelyet 2004. szeptember 1-jétől kezdtek alkalmazni az általános iskolák első évfolyamaiban, felmenő rendszerben. Ennek kiadták egy módosítását 2007-ben (A Kormány 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról). A legújabb NAT-ot 2012-ben készítették el, amely 2013. szeptember 1-jén lépett hatályba első, ötödik és kilencedik évfolyamon, szintén felmenő rendszerben.

Mindegyik NAT tartalmaz a hallás utáni szövegértés, illetve a beszédmegértés fejlesztésére vonatkozó ajánlásokat, bár igen eltérő mértékben. A 2003-as NAT a hallás utáni szövegértés fejlesztését használja fel más területek fejlesztésére. „A beszéd-készségnek és a szóbeli szövegek megértésének fejlesztésével önismeretre, önbecsülésre, az ezeken alapuló magabiztos fellépésre és mások személyiségének tiszteletére, véleményének megbecsülésére nevelés” (MK 2003: 11379). Itt nincs külön évfolyamokra bontva a fejlesztés mértéke. Ezt kiegészíti a 2007-es módosítás, amely a hallás utáni szövegértés fejlesztésével már jóval részletesebben foglalkozik. Már a bevezetőben kiemeli a fejlesztés fontosságát. „Hangzó szövegek verbális és nem verbális kódjainak megértése és értelmezése, a hangzó szöveg különféle kommunikációs helyzetekben, beszéd-szándékokkal és célokkal. Törekvés a megértés aktusának beteljesülésére, a megértetésre; a megértési folyamat hibáinak, fennakadásainak reflexiója, korrigálása” (MK 2007: 7666). A fejlesztések évfolyamokra való bontásánál a 6. évfolyamig beszél a hallás utáni értés fejlesztéséről. Itt az 1–4. évfolyamon a rövid hallott szöveg lényegének, érzelmi tartalmának megértése a cél, az 5–6. évfolyamon pedig a hallott szöveg rövid szóbeli összefoglalása (MK 2007: 7667).

A legfrissebb, 2012-ben kiadott NAT már az egész közoktatási rendszert átfogóan szól a beszéd-készség és a szóbeli szövegek megértésének fejlesztéséről.

1. táblázat: Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása (MK 2012: 10661–10662)

5–8. évfolyam		9–12. évfolyam
5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	
Törekvés a jól formált, nyelvi igényes beszédre és a megfelelő artikulációra. A szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtés mód eszközeinek alkalmazása. A szünet, a hangsúly-, a beszédtempó-, a hangmagasságváltás és a hanglejtés modulációjának használatában rejlő kommunikációs lehetőségek megfigyelése és alkalmazása. A kommunikációs folyamat összetevőinek azonosítása, értelmezése.		
A szóhasználat, a kiejtés, a testbeszéd összehangolása különféle beszédhelyzetekben.	A testbeszéd, gesztusnyelv lehetőségeinek és korlátainak megtapasztalása. A testbeszéd, a térközsabályozás és az arcjáték szerepének ismerete, tudatos alkalmazása különféle kommunikációs helyzetekben; dekódolása a hétköznapi kommunikációs helyzetekben és a tömegkommunikációban.	
Részvétel a tanulócsoporthoz folyó beszélgetésben, vitában.		
Hallott szöveg rövid szóbeli összefoglalása. A beszélő fellépésének, szóbeli viselkedésének megfigyelése.	Empatikus együttműködés a beszédpartnerrel. Érvelés: érvek felkutatása, vélemény, állásfoglalás kialakítása, ►►	Törekvés a hallott szöveg üzenetének dekódolására. ►► továbbfejlesztése.
Törekvés alkalmazkodni a hallgatósághoz, a beszédhelyzethez, az arányok érzékeltetésére.	Különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése ►►	►► hétköznapi kommunikációs helyzetekben, a tömegkommunikációban.
Saját vélemény megfogalmazása, megvédése érvekkel. Mások véleményének meghallgatása, megértése többszereplős helyzetekben.	Saját vélemény újrafogalmazása adott szempont szerint. Mások véleményének tömör reprodukálása többszereplős helyzetekben.	Saját vélemény megvédése vagy korrekciója. Együttműködés csoportos beszélgetésben, vitában. A kommunikációs zavarok, konfliktusok feloldásának eljárásai. A manipulációs szándék(ok), a hibás következtetések és a megalapozatlan ítéletek felismerése.
Tanult szövegek szövegértés és kifejező tolmácsolása. Ismert szövegek megjelenítése drámajátékkal. Különféle dramatikus formák kipróbálása (pl.: bábjáték, árnyjáték, némajáték, versmondás, helyzetgyakorlat, ►►		►► improvizáció, diákszínvadi előadás.

Amint a fenti táblázatban is kiemeltem, a hallott szöveg megértésének szempontjából a legújabb NAT a tartalom rövid szóbeli összefoglalását, illetve az üzenet dekódolását tartja legfontosabbnak. Később, a közműveltségi tartalmaknál ismét megjelenik beszédhallás és a hallás utáni értés. Maga a fejlesztést az első 8 évfolyamnál emeli ki a NAT, 9–12. évfolyamon a hallás utáni értés alatt a beszédzándékok (tájékoztatás, kapcsolattartás, beszélgetés, meggyőzés, manipuláció) felismerése, fejlesztése kap fontos szerepet. (MK 2012: 10670-10675).

A Nemzeti Alaptantervek áttekintéséből kirajzolódik, hogy a beszédmegértés, illetőleg a hallott szövegek megértésének fejlesztése, ugyan egyre többször, részletesebben jelenik meg az újabb NAT-okban, összességében mégis periferikus helyet kap a többi területhez képest. Ez lehet az oka annak is, hogy többek között a forgalomban lévő anyanyelvi tankönyvekben sem találhatók kifejezetten hallott szöveg értését fejlesztő feladatok. Annak ellenére, hogy az iskolai tanórák szinte mindegyikén, módszertől függetlenül az információk befogadása nagyrészt a hallott szöveg (tanári beszéd, társak beszéde, hanganyagok, filmrészletek stb.) megértése által megy végbe. Így súlyos tanulási nehézségeket okozhat, ha egy tanuló nem képes a tanórai feladatokat az olvasás mellett hallás után is értelmezni, „a tananyagot mint szöveget szemantikai és szintaktikai gondolati egységként részleteiben és összefüggéseiben birtokba venni” (Simon 2001: 93). Mindenesetre egyelőre az adott pedagógus felelőssége, szán-e időt a tanórán az anyanyelvi hallott szöveg értésének célzott fejlesztésére.

1.3. A beszéd észlelésének és megértésének folyamata

A spontán beszéd percepciója kapcsán számos modell, teória és séma született mind a pszicholingvisztika, mind a kognitív pszichológia szakirodalmában. Ezek áttekintése előtt érdemes azonban kitérni arra, hogyan is határozható meg a spontán beszéd fogalma. Természetesen e definíciót is sokan sokféle szempont alapján kísérlék meg minél pontosabban leírni. Wacha Imre megállapítása szerint a beszélt nyelv „kötetlen beszéd, annak a szövegnek és hangzásnak az együttese, amely gondolataink születésekor vagy a tudatban előre megfogalmazódott gondolatok elmondásakor szólal meg, vagyis bizonyos szöveg megkonstruálása és elmondása szimultán folyamatban” (Wacha 1974: 209). Három évtizeddel később Szathmári István kiemeli, hogy mindennapi beszédünk nem a sztenderd vagy írott nyelvi változatnak valamilyen nyelvi devianciákat, helytelenségeket tartalmazó variánsa. Más nyelvhasználati típus, amelynek megvannak a saját grammatikai és egyéb szabályai. Sokkal

nagyobb teret foglal el a társadalom és az egyén életében – különösen a rádió, a televízió és a mobiltelefon világában –, mint az írás. Bizonyos logikátlanság, jelentős redundancia, laza szerkesztés, illetve gyakori témaváltás jellemzi (Szathmári 2008: 92). Fonetikai szempontból a fenti meghatározásokhoz fontos hozzátenni, hogy „a spontán beszéd létrehozását számos tényező befolyásolja: a genetikai adottságok, az artikulációs biztonság, a szókincs nagysága, illetve aktiválása, az anyanyelvi ismertek biztonsága, s végül, nem elhanyagolhatóan a szorongás mértéke” (Gósy 2004: 228).

A beszédmegértés folyamatának leírásakor az egyes tudományterületek olyan modellekben próbálják ábrázolni a megértési folyamatot, amelyekben lényegében egyszerűsítve reprezentálható a működéssorozat. Céljuk annak bemutatása, hogy milyen szinteken, milyen jellegű működések történnek a megértés mechanizmusában (Gósy 2005: 125). A 20. század folyamán számos percepció modell született különböző elméleti alapokról indulva, más és más részfolyamatokat előtérbe helyezve. Jelen dolgozatban csupán a legjelentősebbekre, illetve az oktatásban eredményesen használhatóakra térek ki. Az alábbi ismertetés alapvető forrása Gósy Mária tankönyve (2005: 120–133), a további felhasznált szakirodalomra a szöveg közben hivatkozom.

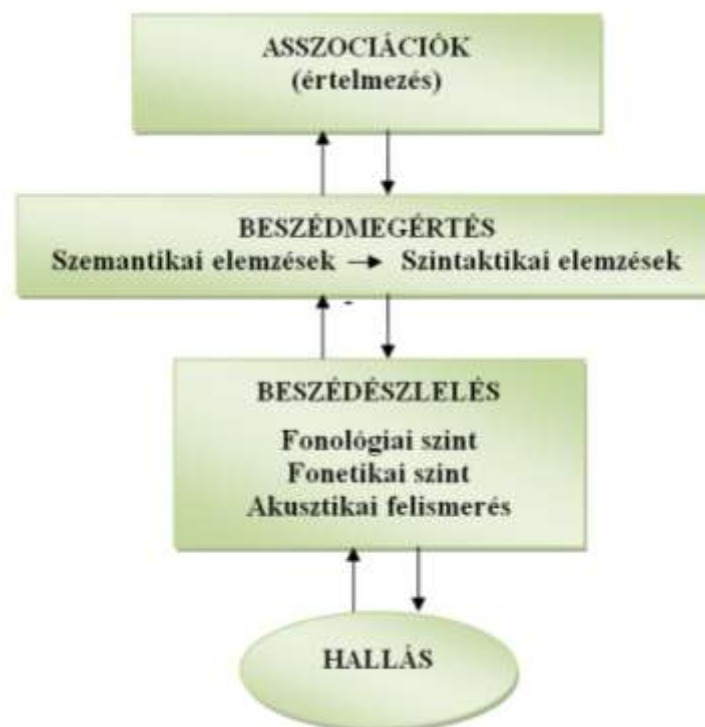
Az 1950-es években Lieberman és munkatársai által kidolgozott **motoros teória** szerint a képzési és akusztikus jegyeteket a percepcióban is együtt kell vizsgálni. Ennek oka, az úgynevezett belső artikuláció megléte, ami annyit jelent, hogy az emberi szervezet a hallott hangokat saját beszédképzési folyamataira vezeti vissza a percepció során.

Stevens a '60-as években azt állította, hogy a hallgató a beszédhangot a belső artikuláció segítségével saját maga számára szegmentálja, a megértés pedig akkor következik be, amikor a beszélő hangjelenségei és a hallgató belső jelei megegyeznek. Ez a kategoriális percepció elmélete vagy más néven az **analízis szintézissel modell**, amely mára ugyan elavultnak tekinthető, alkalmas a beszédhangok izolált felismerési folyamatának szemléltetésére, illetve alapként szolgál a globális beszédmegértési modell számára

Bondarko **hierarchikus szerveződésű** modelljének alapvető feltevése, hogy a hallási feldolgozás eredményeiből sokszoros döntés történik a percepcióban, az egyes szintek egymásra épülve valósítják meg a beszéd megértését. Több hierarchikus jellegű megértési modell is született a 70-es évek második felében. Ezek közös jellemzője, hogy a megértési folyamatot egymással összefüggő szintekben képzelik el. E szintek megfelelnek a nyelvi absztrakciónak. Alapvetően fontosnak tartják a nyelvi meghatározottságot, és minden szinten feltételeznek egy elemi percepció egységet.

Ilyen hierarchikus modellek alapján dolgozta ki GÓSY MÁRIA igen ismert beszédfeldolgozási modelljét. Ez az oktatásban is eredményesen használható, hiszen a teljes feldolgozási folyamatot reprezentálja. A beszédészlelés és beszédmegértés valamennyi kérdésére kínál megoldást, hiszen nemcsak számba veszi a nyelvi szintek és a jelentés alkotóelemeit, hanem a valódi megértéshez szükséges felsőbb szintet, az asszociációk szintjét is figyelembe veszi. Hangsúlyt helyez emellett az információk tárolásának folyamatára, valamint a beszédmegértési folyamat visszacsatolására is.

1. ábra: A hierarchikus beszédfeldolgozási modell (Gósy 2005: 148)



Amint az ábrán is látható, a beszédfeldolgozás hallási elemzéssel indul, amelyet a beszédészlelés és a beszédmegértés, valamint az asszociációs szint követ.

A **hallás** dekódolja az akusztikai ingereket, beszédelemzés és megértés azonban ezen a szinten még nem történik. Ebből fakad, hogy „a hallási rendszer tökéletes működése nem biztosítja az elhangzó beszéd pontos azonosítását, megértését, értelmezését” (Gósy 2000: 16).

A **beszédészlelés** mechanizmusa három részfolyamatra tagolódik. Az akusztikai szinten a nyelvi információt tartalmazó akusztikai jelsorozatot dolgozzuk fel, előzetes döntést hozunk az időszerkezet, intenzitás és frekvencia tekintetében. E döntések által felismerjük például, hogy zene vagy előszó hangzott-e el, illetve szubjektív értékítéleteket is alkotunk (kellemes vagy kellemetlen az adott hang). Az észlelés fonetikai szintjén a hallott jeleket

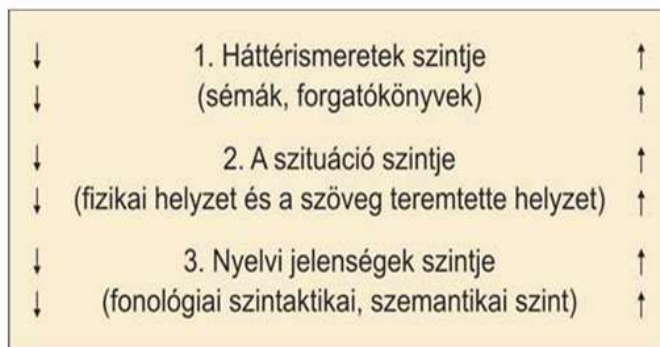
megfeleltetjük az adott nyelv fonémáinak, ezután a harmadik, fonológiai szinten pontosan felismerjük a hangkapcsolatokat és hangsorokat.

A **beszédmegértés** szintjén a szavakat, szókapcsolatokat, mondatokat, nagyobb szövegegységeket ismerjük fel és értjük meg. Két részfolyamata a szemantikai, illetve a szintaktikai elemzés, amelyek kölcsönösen hatnak egymásra, emellett visszahatnak az észlelési műveletekre is. A megértés során a szöveget mint szerkezeti, jelentéstani, gondolati egységet vesszük birtokba, megértjük a részleteket, összefüggéseket.

Az **asszociációk** során már értelmezés zajlik, elvonatkoztatunk a konkrét szövegtől, a hallott, megértett információkat belehelyezzük egy tágabb ismeretanyagba, összekapcsoljuk az emlékezetünkben már korábban tárolt tapasztalatokkal. Egyetértve a modell megalkotójával fontos kiemelni, hogy „valószínűleg nem létezik olyan szemantikailag dekódolható közlés, amely ne indítana el egyúttal asszociációs/értelmezési folyamatokat” (Gósy 2005: 149).

Az eredményes tanórai alkalmazhatóság szempontjából feltétlenül fontos a nyelvpedagógiából ismert **háromszintű beszédértési modell**, amely amellet, hogy a hierarchikus felépítésű modell lényegi elemeit tartalmazza, kiegészül a kommunikációs helyzet által meghatározó és befolyásoló tényezőkkel is (Bárdos 2003: 111; Raátz 2006: 3).

2. ábra: Háromszintű beszédértési modell (Raátz 2006: 3)



Az ábrán látható legalsó, harmadik szint magának a nyelvi rendszernek teljes ismerete, amelyre a fonológiai, szemantikai és szintaktikai ismeretek teljes egybefonódása jellemző. A szituációt maga a beszéd vagy az elhangzó szöveg teremti. Ez jelenti egyrészt a konkrét fizikai környezetet, másrészt beletartozik a szöveg kezdetéig aktivált ismeretek összessége is. Mind a nyelvtudás, mind a szituáció ismerete nélkülözhetetlen a megértés folyamatában, fontos szerepe van azonban háttérismereteinknek is. Ezen első szint részét képezik a szociokulturális ismeretek, a világról való tudás, különböző sémák és forgatókönyvek. Az elemzés történhet főlülről lefelé, azaz a háttérismeretek szintjétől a nyelvi jelenségek szintje

felé, vagy fordítva. Gyakorlott nyelvhasználóknál a saját ismeretek halmaza egy időben társulhat az aktuálisan hallott szöveghez, azaz a két irány szimultán is működhet (Bárdos 2003; Raátz 2006: 3).

A hierarchikus megértéssel szemben a **globális megértés** modellje szerint az akusztikus inger szinte azonnal képes asszociációkat létrehozni, és egyúttal az alternatívákat korlátozni, azaz gyakorlatilag nincs az egyes szinteken külön-külön lejátszódó működés. A **kulcsszó-stratégia** szerint a közlésben egy-egy szót tudunk azonosítani, és ezek alapján történik a megértés. Ez a felfogás – hasonlóan a globális megértés elméletéhez – az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamataiban alkalmazható leginkább, általánosan azonban nem.

Az eddig felsoroltak mellett a tudományban meghatározóak a kognitív beszédmegértési modellek, amelyek alapvetően három nagy csoportba sorolhatóak

Az **interaktív modellek** szerint a műveletek állandó kapcsolatban vannak egymással, így lehetőség nyílik az együttműködésre, korrekcióra. A megértési folyamatot nem csupán egyirányúnak alulról felfelé építkezőnek képzelik el, kiemelik a felülről lefelé ható folyamatok fontosságát. Emellett az előfeltevések és a jelentés központi szerepét hangsúlyozzák, illetve hogy jelentés és a forma egységet alkotnak. Egy központi irányító meglétére alapoznak, amely mintegy „teremfelügyelőként” irányítja az egyes működéseket.

A **moduláris modellek** lényege, hogy a műveletek a lexikális hozzáférés folyamatában nincsenek kapcsolatban egymással. Az egyes műveletsorok külön álló szinteken, sokszor egymás mellett, modulokban jönnek létre. A beszédpercepció első részfolyamatában egymástól független modulok működnek, ekkor még nincs szerepe az ismereteknek és a kontextusnak. A második folyamatban történik meg a szövegértelmezés, amely során kapcsolatot alakítunk ki a már tárolt ismeretekkel. A modulok pontos definícióját tekintve máig sok vita van a tudományban.

A harmadik nagy csoportot a **konnekcionista modellek** alkotják. E felfogás szerint a feldolgozás párhuzamosan megy végbe, nincsenek alá-fölé rendeltségi viszonyok. A megértés egyes hálózatok idő függvényében való aktiválásaként fogja fel – hasonlóan az idegsejtek működéséhez – és fontos szerepet szán az asszociációknak.

Az elméletek és modellek áttekintése jól mutatja, hogy a beszédmegértés folyamata igen összetett kognitív tevékenység, amelyben kulcsszerepe van megfelelő anyanyelvi kompetenciáknak, előismereteinknek és egyéni asszociációinknak. Mindezek mellett minden érzékünk segít a beszéd, illetve egyéb hallott szöveg megértésében, leginkább a látás. Ennek következtében a vizuális ingerek is kulcsszerepet kapnak az oktatásban.

2. Kutatás és minta

2.1. A kutatás módszere

Ahogy ezt már a tanulmány első részében leírtam, a felmérés során a Mészáros Katalin, illetve az ELTE BTK Fonetikai Tanszékének oktatói által 2013-ban kifejlesztett anyanyelvi percepció tesztet használtam. A teszt kifejlesztését elsősorban az indokolta, hogy az anyanyelvi beszédfeldolgozás vizsgálatára a gyermekkoránál idősebb korosztályban eddig nem volt megfelelő eszköz. Az anyanyelvi percepció, illetve a beszédfeldolgozási elmaradások vagy zavarok felderítésére évtizedek óta sikerrel alkalmazott GMP-diagnosztika is csak 12–13 éves korig alkalmas a mérésre (Gósy 2006). A beszédfeldolgozás célzott vizsgálatára azért is nagy szükség van, mert a mindennapokban a percepció problémák sokszor rejtve maradnak (Gósy 2006), csak közvetetten, a produkción keresztül értesülünk ezekről, ám ahogy a kutatások mutatják, a jó beszédprodukciós képességek mögött akár komoly percepció zavarok is meghúzódhatnak (vö. Horváth 2006).

A vizsgálat során a feladatok sorrendjén, típusán, a tesztelés módján semmit nem változtattam. Kiegészítésként a teszt megkezdése előtt a tanulókkal kitölttettem egy rövid kísérő kérdőívet (ld. 1. számú melléklet), amely a szociális háttérükről, nyelvtudásukról, internet- és televízió-használati szokásaikról tartalmazott kérdéseket. Ennek indoka, hogy mindezen tényezők nagyban befolyásolják az egyéni percepció képességeket. Bár a jelen dolgozat kereteiben a kérdőívek információit részletesen nem vetem össze a tesztek eredményeivel, egyes egyéni eredmények kiemelésekor utalok a kérdőívben található háttér-információkra. További kiegészítésként az általam kiosztott tesztlapok, a feladatsor legvégén tartalmaznak egy kérdést, amely a teszt kitöltése során tapasztalt nehézségekre vonatkozik. Ezáltal képet kaphatunk arról, a gyakorlatban milyen nehézségeket észlelnek az adatközlők, akár tartalmi, akár módszertani szempontból a teszt kitöltése közben.

Az alábbiakban Mészáros Katalin (2013) tanulmánya alapján – bekezdésként külön nem hivatkozva – jellemzem a tesztben előforduló szöveg- és feladattípusokat, hozzáfűzve a kiválasztás, megszerkesztés szakmai indokait. Ezután szintén a kiinduló tanulmány alapján ismertetem az értékelés szempontjait, kiegészítve ezt egy általam a saját felmérésem során kialakított – a gyorsabb javítást elősegítő – részletes értékelési útmutatóval, amely a feladatok mellett tartalmazza az elfogadható és nem elfogadható válaszok példáit, pontszámait és az elfogadást vagy elvetést alátámasztó főbb alapelveket.

A teszt elkészítésekor az átlagos anyanyelvi beszélőtől elvárható anyanyelvi tudás szintjét a jelenleg Magyarországon elérhető egy-, illetve kétnyelvű akkreditált nyelvvizsgák alapján próbálták behatárolni. Feltételezve, hogy a nyelvhasználat a mindennapi használat során legnagyobbbrészt a spontán beszéd fajtát foglalja magában, a teszt anyagát a spontán beszédet leginkább megközelítő szövegek alkotják. Emellett a részfeladatok viszonylagos homogenitása is fontos szempont volt, így a feladatok minden esetben a médiában elhangzott szövegekhez kapcsolódnak, amelyekhez könnyű hozzáférni a különböző internetes oldalakon, adatbázisokban, archívumokban.

Négy szövegtípust tartalmaz a feladatsor: időjárás-jelentés, riport, párbeszéd (beszélgetés) és reklám. A spontán beszéd jellemzői ezek közül elsősorban a párbeszédekben jelennek meg, az ilyen adások jelentős részt foglalnak el a különböző csatornák műsoridejében. A mindennapi élet során emellett kiemelt szerep jut az időjárás-jelentés értelmezésének, hiszen itt a percepció sikerességnek vagy sikertelenségnek az egyén életére nézve közvetlen következményei is lehetnek. Átmenetet képez a dialogikus és monologikus szövegek között a riport, amelyben tények és kiegészítő információk egyaránt megtalálhatóak. A reklámot speciális típusként kezelték a teszt összeállításakor (vö. Olaszky 2005), hiszen jelen csoportosításon belül talán ez áll a legtávolabb a spontán megnyilatkozásoktól, megértése mégis a nyelvhasználati gyakorlat kiemelkedő részét képezi. A teszt minden szövegtípus esetében tartalmaz egy televíziós és egy rádiós megfelelőt, vagyis rendelkezésre áll egy kizárólag audio, valamint egy audiovizuális szöveg. Minden audiovizuális anyag esetében beépítettek olyan kérdéseket a feladatsorba, amelyek megválaszolása csak a vizuális információ helyes dekódolása alapján lehetséges.

Az **első feladat** téma tekintetében kötöttebb: Magyarország területére vonatkozó országos előrejelzéseket tartalmaz. Az 1 perc 15 másodperces rádiófelvételen a Kossuth Rádióban egy női bemondó tájékoztat a havazás, valamint a köd alakulásáról a 2011. február 9-ét követő napokban. A videó a Magyar Televízió 1-es csatornáján 2010. január 5-én Vissy Károlytól elhangzott időjárás-jelentés, amely 2 percben a ciklonok alakulását szemlélteti, beszámol a hőmérséklet alakulásáról, valamint ónos esőre figyelmeztet.

A **második feladatban** két riport hallható, illetve látható. Ezek esetében már jelentősebbek a tematikus különbségek. A Kossuth Rádióban a Hortobágyi Nemzeti Parkról 2011. februárban elhangzott műsor 1 perc 32 másodperces részlete a fényszennyezésnek az élővilágra gyakorolt hatását taglalja. Kitér a világítótestek által okozott problémákra, amelyek a rovarokat és a madarakat érintik leginkább, ezáltal az egész ökoszisztémát befolyásolják, hiszen a táplálékláncból fontos elemek esnek ki. A szöveg köznapitapasztalatokon keresztül

világít rá az állatvilágot érintő átfogó következményekre. Tudományos tárgy közérthetően megfogalmazva. Az 1 perc 36 másodpercnyi videó a Magyar Televízió 1-es csatornáján egy olyan televíziós riport, amely részint az időjárás-jelentésekhez kapcsolódik, ugyanakkor a bemutatott helyzet következményeire koncentrál az emberek életében. A téli fagyok, havazás, valamint a hóolvadás miatti nehézségekről szól Nyugat-Európa országaiban különös tekintettel a közlekedési állapotokra 2010. január 9-én.

A **harmadik feladat** két beszélgetésének kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy ne két résztvevős párbeszéd legyen, hiszen ezek sokkal szigorúbb keretek között valósulnak meg a médiában, így a spontán beszéd jellemzői jobban háttérbe szorulhatnak. A Kolozsvári Rádióban 2012. december 18-án készítették műsort a karácsonyi készülődésről, ennek 2 perc 42 másodperces részletére vonatkoznak a feladatsor kérdései. A mézeskalácsos standnál a vásárlók nyilatkoznak arról, kinek milyen ajándékokat szánnak, milyen értékben, illetve milyen szempontokat tartanak fontosnak az ünnep kapcsán. Egy általános érvényű kérdéskör, amellyel mindenki találkozhat az élete során. Az audiovizuális változat egy 2008. március 14-én az RTL Klub reggeli műsorában készült interjú a Kiscsillag együttes két tagjával. A szövegből kiderül, milyen céljaik vannak a zenekarral, illetve a zenélés hogyan hat a családi életükre. A szöveg kapcsán jól láthatóvá válnak a spontán társalgás jellegzetességei is (belebonyolódási stratégiák, nonverbális jelek stb.).

A **negyedik feladat** reklámszövegei esetében nemcsak az eltérő ingertípusokat vették figyelembe a teszt elkészítésekor. Két különböző korszakot reprezentáló szöveget tartalmaz a feladat, amelyek közül az első a Városi Taxi mindössze 24 másodperces rádiós reklámja. A cég tarifája és telefonszáma mellett különböző beszélőktől elhangzanak különböző érvek, amelyek általában a taxizást mint közlekedési formát népszerűsítik. A videó ezzel szemben egy 1960-as években készült reklám, amely a grapefruitlé fogyasztására biztatja a nézőket 30 másodpercben. Tartalmaz információkat magáról a gyümölcsről, valamint különböző vizuális eszközökkel erősíti meg az elhangzó állításokat. A két reklám között tapasztalható stílusbeli különbségek felismerése is a nyelvi kompetencia részének tekinthető, így erre is vonatkozik kérdés a feladatban.

A feladatlap (ld. 2. számú melléklet) összeállításánál fontos szempont volt, hogy a szövegből kinyerhető tényszerű információk mellett a teszt az asszociációs szint működéséről is képet adjon, így az elhangzottak tágabb értelmezésére is vonatkoznak kérdések minden feladatrésznél. Az első két kérdés minden részfeladat esetében nyitott, vagyis kifejtett választ igényel. Ezeket követi két hiányos mondat kiegészítése, amelyek szó szerint szerepeltek a szövegekben. Majd két állítás igazságértékéről kell döntenie az adatközlőnek. Végül az

összefüggések megértését ismét két nyitott kérdéssel vizsgálja a feladatlap. Ez jelentheti az elhangzottak alapján következtetések levonását, esetleg egy-egy olyan elhangzott kifejezés (pl. *biodiverzitás*, *fix*) magyarázatát, amelyek megértése elengedhetetlen a szöveg értelmezéséhez.

A pontozás során egyaránt figyelembe vettek általános szempontokat, illetve feladatspecifikus jellemzőket. Az igaz/hamis kérdések értékelésekor minden helyes válasz egységesen 1 pontot ér. A szövegen kívüli információt igénylő válaszok esetén a megfelelő logikai összefüggésre 2 pont adható. Részlegesen jó válasznak minősül, ha az adatközlő nem vonatkoztat el a szövegben elhangzottaktól, ilyenkor 1 pontot kap. Helytelennek számít a logikai tévesztés vagy az indoklás hiánya, így az adott válasz 0 pontot ér. A helyesírási hiba, illetve a rossz válasz a jó mellett nem érvényteleníti a választ. Amennyiben az adatközlő nem válaszol egy kérdésre, nem kap pontot. A részletes értékelési útmutató a 3. számú mellékletben található.

2.2. Kutatási minta és hipotézisek

A jelen dolgozat eredményeit adó kutatást a Teleki Blanka Gimnáziumban végeztem 2014 júniusának elején. A tesztet az iskola négy évfolyamából egy-egy osztály, összesen 116 diák töltötte ki, közülük 66 lány és 50 fiú. A 9. osztályban 32 fő, a 10. évfolyamon 31 diák, 11. osztályban 29 tanuló, míg 12. évfolyamon 24 fő. Saját bevallásuk szerint mindannyian ép hallással és – a szemüveg vagy kontaktlencse viselését leszámítva – ép látással rendelkeznek. Az egyes osztályok létszámából látható, hogy 9-11. évfolyamig sikerült nagyjából teljes osztályokat bevonnom a felmérésbe, míg a 12-es tanulók körülbelül kétharmadnyi osztálylétszámot tesznek ki. Ennek oka, hogy a felmérés készítésének hetében már csak egyetlen 12.-es osztályt tudtam elérni. Azt, amelynek tanulói az öt évfolyamos, nyelvi előkészítő osztályban végzik a gimnáziumot, így csak 13. évfolyam után kell érettségizniük. Ennek ellenére az osztály jelentős része a felmérés napján előre hozott érettségi vizsgát tett, ezért nem volt jelen az iskolában. A tesztek kitöltése az iskolavezetőség, illetve a felkért tanárok hozzájárulásával, az érintett osztályok egy-egy tanóráján zajlott. Minden alkalommal a tesztek megírásához szükséges technikai feltételeknek megfelelő tanteremben folyt a felmérés.

A feladatrészekhez kapcsolódó hanganyagokat és videorészleteket számítógépről játszottam le, a tanulók minden esetben jó minőségű, kifogástalanul működő hangfalak és

projektor közvetítésével hallhatták, illetve láthatták az anyagokat. A felmérés során a válaszadók minden szöveget egyszer hallgathattak meg. Az egyes anyagok rövidege miatt a memória szerepét a teszt nem vizsgálja. A felmérés megkezdése előtt a tanulók kézhez kapták a teljes tesztet, így az egyes szövegek elhangzása és az adott anyaghoz tartozó feladatsor kitöltése után csak lapozniuk kellett, és indult a következő hanganyag, videorészlet. E mozzanat tekintetében a jelen felmérés módszere némileg eltér az eredetitől, Mészáros Katalin ugyanis csak az adott szöveg lejátszása után bocsátotta a megfelelő kérdéssort a kitöltők rendelkezésére (vö. Mészáros 2013). Az eltérés oka elsősorban az időtakarékosság volt, és mivel a memória szerepét a teszt nem veszi figyelembe, ez az eltérés jelentősen nem befolyásolja az eredményeket. Az anyagok lejátszása után a kitöltés idejét nem szabtam meg, ám megvártam, hogy mindenki elkészüljön. A gyakorlat azt mutatja, hogy az egyes anyagok után átlagosan 3–4 perc mindenkinek elegendő volt a feladatsor kitöltéséhez. Ennek az az előnye, hogy a teszt egészének kitöltésére, a felmérés lefolytatásával kapcsolatos tájékoztatóval, illetve a végén a tesztlapok begyűjtésével együtt kényelmesen elegendő az egy tanórányi idő, körülbelül 40–42 perc. Így a teszt valóban alkalmas lehet az esetleges későbbi, szélesebb körben, iskolai keretek között végzendő kutatások lebonyolítására. A feladatokat a fent bemutatott sorrendben végezték el a diákok, vagyis a műfajok szerint csoportosítva, előbb a csak hangzó, majd a hangzó és vizuális anyagot hallgatták, illetve nézték meg. A kapott válaszokat – Mészáros Katalin tanácsai és útmutatása alapján – Microsoft Excel táblázatban összesítettem, majd a meghatározott pontszámok alapján szintén a Microsoft Excel program segítségével kódoltam és ábrázoltam.

A kutatás legfőbb célja a magyar középiskolások hallás utáni szövegértésének felmérése anyanyelven. A vizsgálat elvégzése előtt az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

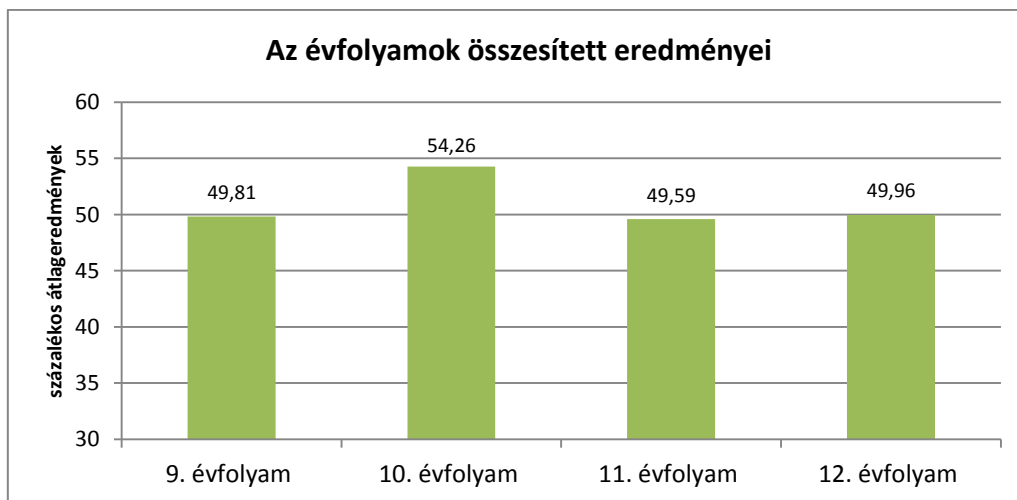
1. Eltérés tapasztalható a csak hallás alapján történő szövegértés, valamint a képi információval kísért hallott szöveg megértése között: a vizuális inger segíti a megértést.
2. A szöveg típusa befolyásolja a megértést, bizonyos szövegtípusoknál jelentősen jobb eredményeket érnek el a diákok, mint másoknál.
3. Az életkor előrehaladtával fejlődik a percepciós képesség, a magasabb évfolyamokon egyre magasabb pontszámokat érnek el feladatonként a tanulók.

3. Eredmények

3.1. Az évfolyamok összesített eredményei

Az összesen 116 adatközlő nyolc felvételt hallgatott, illetve nézett meg, majd mindegyik anyaghoz 8, illetve a reklám esetében 6, összesen 60 kérdésre adott választ. Az elérhető maximális pontszám 100 pont volt, így a százalékos értékek egybe esnek a tényleges pontértékekkel. Az eredményeket szemléltető grafikonokon minden eredmény százalékban értendő.

3. ábra: A tesztek összeredményének átlaga évfolyamonként



Amint a 3. ábra is szemlélteti, a tesztek összeredménye minden évfolyamon nagyjából 50% körül alakult. Ez meglepően alacsonynak tűnik, figyelembe véve, hogy a felmérés egy budapesti, még ha nem is elitnek mondható, de jó tanulmányi eredményeket elérő gimnáziumában készült, illetve, hogy a teszt kifejezetten olyan szövegeket tartalmaz, amelyekkel a diákok nap mint nap találkozhatnak, a különböző médiumokban, így előzetes tudással is rendelkeznek, mind a témák, mind pedig a szövegtípusok szerkezetének tekintetében. Ha azonban ezeket az eredményeket összevetjük Mészáros Katalin tanulmányával, amelyben 19-28 év közötti felnőtteket vizsgált, nem annyira sokkolóak az átlageredmények. Az adatközlők száma ott ugyan lényegesen kevesebb volt, mindössze 30 fő, közülük azonban 28-an az ország legnevesebb egyetemeire (ELTE, Corvinus, PPKE, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) járó hallgatók, „akik anyanyelvüket feltételezhetően a lehető legteljesebb mértékben birtokolják, illetve gyakorlottak az ilyen

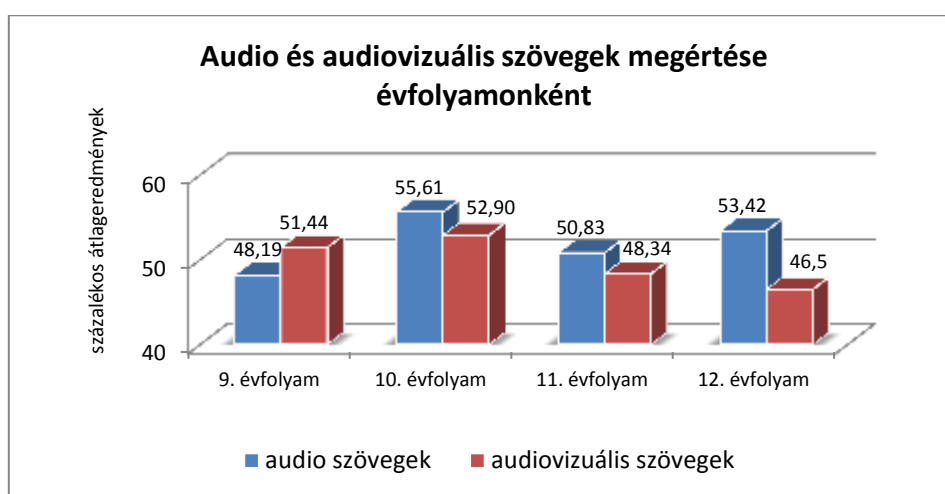
típusú szövegértésben” (Mészáros 2013: 38). Az említett tanulmányban a szerző a fiatal felnőttek esetén a jelen tesztre 60%-os küszöbértéket tart elvárhatónak, felmérésében ezt az értéket nem sokkal meghaladva az összes pontszám átlaga 66,1 pont. Ezt figyelembe véve az egymástól nyelvilleg, szociális háttér és műveltség tekintetében valószínűleg jóval különbözőbb, még nem érettségizett, középiskolás korú fiatalok esetén az 50% körüli küszöbérték elfogadhatónak mondható.

Az egyéni eredményekben természetesen ezen átlagértékhez képest mind negatív, mind pozitív irányban tapasztalhatóak eltérések. A legalacsonyabb eredmény 26 pont volt, amelyet egy 9. osztályos, 15 éves lány ért el. A szociális háttérrel kapcsolatos kísérő kérdőívből kiderül, hogy a lány angol-magyar kétnyelvű, Floridában született, azonban általános iskolás évei meglehetősen hányatottak voltak, sokat költöztek, összesen hat iskolába járt. Ennek következtében valószínűleg a magyar nyelvet tekintve jelentős nyelvi hátránnyal rendelkezik. Ezt megerősíti a teszt végén feltett, a kitöltéssel kapcsolatos nehézségeket firtató kérdésre adott válasza is. Itt leírta, hogy túl gyorsnak találta a felvételeken a beszédtempót, érzése szerint nem ejtették ki a szavakat „rendesen”, illetve hozzátette: „eleve többször mondatom el az emberekkel [amit érteni szeretnék – ÉG], hogy felfogjam.” A legmagasabb eredményt szintén egy lány érte el a 11. évfolyamon, pontszáma 76. A kísérő kérdőívből róla az derül ki, hogy magyar egynyelvű, szülei mindketten főiskolát végeztek. Kiskorában mindennap meséltek neki, illetve naponta beszélgetnek otthon egymással. Mindezek eredményezhetik a magas anyanyelvi, azon belül szövegértési kompetenciáját. A további egyéni eredmények e két említett pontszám között változatosan szóródnak 30 ponttól 73-ig. Visszatérve az átlageredményekre, míg az 50%-os küszöbérték összehasonlításban már elfogadhatónak tűnik, a 3. ábrán jól látható, hogy a magasabb évfolyamokon nem tapasztalható az átlagok tendenciaszerű emelkedése. Sőt, a legjobb átlagot összességében a 10. évfolyam tanulói érték el 54,26%-os eredménnyel. Nem igazolódik tehát az a feltevés – legalábbis az átlagértékek tekintetében –, miszerint az életkor előrehaladtával látványosan javul a percepció képesség. Ez az adat már aggodalomra adhat okot, hiszen az eredményes oktatás során a diákok tudása elvileg egyre szélesebb körű lesz, készségeik, kompetenciáik fejlődnek. Mindez elősegíti az anyanyelvi percepció fejlődését minden területen, különösen a szintaktikai, szemantikai, illetve az asszociációs szinteken. Amennyiben nincs fejlődés vagy üteme nem megfelelő, az a későbbiekben, például a munkaerőpiacon vagy az idegennyelv-tanulás területén komoly hátrányokat jelenthet a tanulóknak.

3.2. A közvetítő közeg és a szövegtípus hatása a megértésben

Az összesített eredmények mellett vizsgáltam az audio, illetve audiovizuális szövegek megértése közti különbségeket is. Szerencsés eleme a teszt pontozási rendszerének, hogy különválasztva az audio és audiovizuális szövegekhez tartozó feladatok maximális pontszáma 50-50 pont ad ki, így itt is egyszerű a százalékok kiszámítása. A 4. ábrán látható grafikon bemutatja, a tanulók milyen sikerességgel oldották meg összességében a csak hangzó szövegekhez, illetve a videorészletekhez kapcsolódó feladatsorokat.

4. ábra: Hangzó és audiovizuális szövegek megértési sikeressége évfolyamonként



A fenti ábráról azonnal szembetűnik, hogy a várakozások ellenére a 9. osztályt leszámítva minden évfolyamon – így összességében is – a kizárólag hangzó szövegek megértésében érték el jobb eredményeket a diákok. Ezek az adatok tehát szemben állnak azzal a várakozással, miszerint a vizuális inger mindenképp segíti a megértést. Természetesen – ahogyan ezt majd lejjebb is részletezem – egyes kérdések, feladatrészek esetében a vizuális kíséringer nagyban segíti a megértést, ám ez nem jelenti automatikusan, hogy az audiovizuális szövegek percepciója globálisan feltétlenül jobb lesz, mint a kizárólag hangzó szövegeké. Ennek oka lehet, hogy egy audiovizuális szöveg esetében jobban megoszlik az egyén figyelme (vö. Szabó 2011), több csatornán érkező ingerre kell egy időben koncentrálni. Ennek következtében bizonyos információk, ingerek feldolgozása hangsúlyozódik, másoké csökken, gátlódik (vö. Séra 2004: 215-223), tehát összességében több információ marad figyelmen kívül, mintha csak egyféle csatornára kellene összpontosítani. A figyelem megosztásának ilyen hatását különösen erősíti az a tényező, hogy a teszt során mind az audio mind pedig az audiovizuális szövegeket csak egyszer hallgathatják, illetve tekinthetik meg a diákok. A

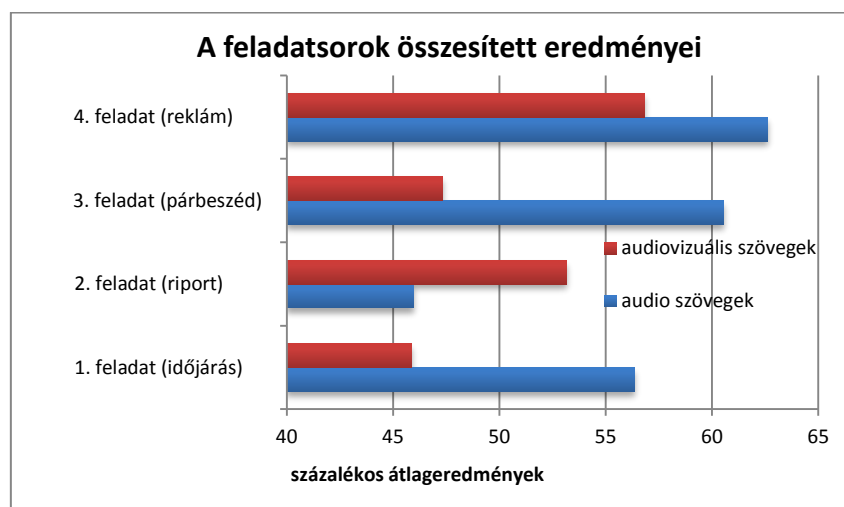
szakirodalom szerint a figyelem fejlődésében 6–7 éves korban következik be ugrásszerű változás, a korral azonban folyamatosan fejlődik a figyelem irányítására és fenntartására való képesség (Séra 2004: 221). Ebből következően a magasabb évfolyamokon egyre jobb eredmények várhatóak el az audiovizuális szövegek percepciója tekintetében. Az átlageredményekhez hasonlóan a jelen kutatás ezt sem igazolja, hiszen ebben a kimutatásban is a 10. évfolyam érte el a legmagasabb eredményeket mindkét szövegtípusban. Emellett, ha kiemeljük az audiovizuális szövegek eredményeit, látható, hogy éppen a 12. évfolyam teljesített leggyengébben. Természetesen a felmérés nem reprezentatív, arra azonban mindenképp figyelmeztetnek az eredmények, hogy a figyelem célzottabb fejlesztésére még a középiskola során is nagy szükség lenne, hiszen a figyelmi rendszerek állapota kritikus jelentőséggel bír a magasabb kognitív működések, így az anyanyelvi percepció fejlődésében (vö. Séra 2004: 222–223).

Az egyéni eredményeket tekintve a csak hangzó szövegekhez kapcsolódó feladatoknál a legalacsonyabb eredmény 16% volt, amelyet az összesített átlagoknál már említett 9. osztályos, Floridában született lány produkált. A maximumot, 80 %-ot szintén az összesített eredményben legmagasabb pontszámot elérő 11.-es, jó percepciós képességű lány érte el. Az audiovizuális szövegek esetében más adatközlőkhöz köthetők az eredmények legalsó és legfelső értékei. A legmagasabb eredményt, 74%-ot egy 9. osztályos lány érte el, akinek a háttérét tekintve érdekes információ, hogy bár szülei iskolai végzettsége alacsony (8 osztály és érettségi), kiskorában hetente többször meséltek neki, illetve a kezdetektől mostanáig napi szinten beszélgetnek otthon a napi eseményekről. A legalacsonyabb, 22%-os eredmény a videorészletek esetében szintén egy 9. évfolyamos tanulóhoz köthető. A kistarcsai fiú a kísérő kérdőívben szülei végzettségéről nem nyilatkozott, az viszont kiderül, hogy neki is meséltek naponta kiskorában, illetve napi szinten beszélget szüleivel, testvérével. Ez tehát nem indokolna ilyen alacsony eredményt (összesített pontszáma is mindössze 32 pont). A válaszait áttekintve egyrészt figyelmének összpontosításával lehetnek gondjai, illetve néhány humorosnak szánt válaszból az is kitűnik, hogy nem vette egészen komolyan a feladatot.

Az 5. ábra szemlélteti a hangzó szövegekhez kapcsolódó a)-feladatsorok, illetve a képpel kísért hangzó szövegekre vonatkozó b)-feladatsorok összesített átlageredményeit feladatonként. Ezeken az adatsávokon is rögtön látható, hogy globálisan a hangzó szövegek megértésében mutatkoznak jobb eredmények, azonban a feladatonkénti bontással árnyaltabb képet kapunk arról, mely hangzó vagy audiovizuális szöveg megértése volt könnyebb vagy különösen nehéz a diákok számára. Emellett az adatok ilyen elrendezése azt is szemlélteti, hogy az egyes szövegtípusok (időjárás-jelentés, riport, párbeszéd, reklám) szerint

össességében milyen eredményeket értek el a tanulók, befolyásolták-e ezek kimutathatóan a percepciót vagy sem.

5. ábra: Az audio és audiovizuális szövegek feladatsorainak átlageredménye



Szembetűnő, hogy a 4. feladat eredményei a legmagasabbak mind az audio, mind pedig az audiovizuális szöveg tekintetében. Ezt részben indokolhatja a reklám szerkezete, amelynek tudvalevően egyik legfontosabb jellemzője, hogy a közönség meggyőzése érdekében törekszik az egyszerűsége, egyértelműsége, sokszor ismétli a fontos tartalmi információkat, ezzel segítve a percepciót. Emellett közrejátszhat az eredmények alakulásában az is, hogy a diákoknak feltételezhetően a reklám szövegtípusával kapcsolatban van a legtöbb előismeretük, sémájuk, hiszen ez a műfaj kikerülhetetlen egy internetet, televíziót rendszeresen használó fiatal számára. A teszt módszertanát illetően fontos azonban hozzátenni, hogy a reklámhoz kapcsolódó 4. feladatsorból – ahogy ez majd a lejjebb értelmezett adatsorokból is egyértelműen kiderül – az összeállításakor szándékosan kihagyták a mondatkiegészítési feladattípust. Így az a) és b) feladatsorban egyaránt kettővel kevesebb feladat volt, persze ennek megfelelően kisebb pontszámot is lehetett elérni, mint a többi feladatrésznél. Ennek oka, hogy a reklámok időtartama sokkal rövidebb, nem hangzik el olyan összetett információkat tartalmazó mondat, amely alkalmas egy mondatkiegészítési feladathoz, vagy ha esetleg elhangzik, azt többször ismétlik, így szintén nem válik alkalmassá egy ilyen méréshez.

A párbeszéd (beszélgetés) mint a valós, mindennapi beszédhelyzetekhez, a spontán nyelvhasználathoz legközelebb álló szövegtípus kapcsán szintén kiemelkedő percepciós sikeresség várható el. Ez a hangzó szöveg esetén igazolódik is, hiszen a reklámétól nem sokkal elmaradva átlagosan 60% feletti a megoldási sikeresség. Ennek oka a szövegtípus mellett téma is lehet, hiszen egy kolozsvári karácsonyi vásáron készült rádiós interjúról van

szó, amelyben arról kérdezik a vásárlókat, ki milyen ajándékkal készül karácsonyra, illetve egy eladó beszél a mézeskalács készítéséről, annak népszerűségéről a vevők körében. Ezt a témát illetően a tanulók feltehetően sok előismerettel rendelkeznek, saját élményeik is segíthetik a megértést. Érdekes mozzanat, hogy sem a gyakori beszélőváltás, sem pedig a beszélők nagy részének nyelvjárási színezete nem befolyásolja jelentősen a szöveg percepcióját. Ellentétben a rádiós beszélgetéssel a párbeszéd audiovizuális változatnál csupán 47,3% a 3. feladat összesített átlageredménye, elmaradva ezzel a reklámon kívül a riporttól is, amelynél az audiovizuális szöveghez tartozó feladatsor átlageredménye 53,1 százalék. Meglepő ez az eredmény nemcsak a szövegtípus, hanem a téma miatt is, hiszen egy népszerű kereskedelmi csatorna reggeli műsorában készült beszélgetést láthatnak az adatközlők a Kiscsillag zenekar két tagjával, akikkel arról beszélgetnek a műsorvezetők, milyen koncertekre készülnek, hogy viselik a zenészek családtagjai a távollétüket, mik a terveik a zenekarral. E témákban a diákok jelentős részének biztosan vannak előismeretei, feltehetően sokan ismerik, sőt hallgatják is a Kiscsillag zenekar dalait. Az alacsony percepció sikerességben ennél a szövegnél kevésbé okolható az audiovizuális csatorna fent már említett figyelemmegosztó hatása. Láthatóak ugyan a képernyőn feliratok, de ezek viszonylag állandóak, nem igazán váltakoznak, eleinte lehet, hogy elvonják az adatközlő figyelmét, de a szöveg egészének befogadásában nem jelentős a gátló szerepük. A jelen szöveg esetében az alacsony megértési eredmény elsősorban a beszélgetés stílusának tudható be. Ezt megerősítik a feladatsor (3/b) utolsó kérdésére – *Mit gondolsz a szöveg stílusáról? Válaszodat indokold!* – adott válaszok is. A válaszadók túlnyomó része válaszában arra panaszkodott, hogy nehezen értette a szöveget, mert túl gyorsan beszéltek, nem tisztán artikuláltak a beszélgetés résztvevői. Sokan kizárólag ezt írták le válaszukban, amelyre így pontot sem kaptak, hiszen nem társítottak valamilyen stílusminősítést (hétköznapi, laza, szleng stb.) a szöveghez. Ez a részeredmény és a hozzá tartozó indokok egybevágnak a teszttel végzett első felmérés eredményeivel, ahol a felnőttek szintén a többihez képest alacsonyabb sikerrel oldották meg a 3. feladat b)-részét és ugyanúgy a túl gyors beszédtempóra, elnagyolt artikulációra panaszkodtak (vö. Mészáros 2013). Látható tehát, hogy a tematikus előismeretek és a szövegtípusra vonatkozó sémák, elvárások mellett a megértésben kulcsszerepe van a szöveg strukturáltságának, a beszédtempónak és az artikulációnak is (vö. Bóna 2005). Mindemellett az említett utolsó kérdésre kapott válaszokból az is érzékelhető, hogy a beszélgetés fent részletezett megformáltsága sokakban negatív érzelmeket váltott ki, amely szintén erősen gátolhatta a befogadást. Ez a mozzanat is azt mutatja, milyen nagy szerepe van az érzelmeknek és a motivációnak a percepcióban. Ebből következően az oktatás minden

szintjén kiemelt figyelmet kell fordítani a tanulók motiválására, érzelmi bevonására (vö. Golnhofer 2003). Ha ezt egy tanórán nem vesszük megfelelően figyelembe, még a témában, tartalomban legaktuálisabb, a diákokhoz legközelebb álló tananyag befogadásában, feldolgozásában sem számíthatunk jó eredményekre.

Egyedül a második feladatban sikerült az audiovizuális szöveghez kapcsolódó feladatsort jobb átlageredménnyel (53,1%) megoldani, mint a kizárólag hangzó szöveghez tartozót, amelynél átlagosan mindössze 45,96 százalékos eredményt értek el a válaszadók. Ebben az esetben gyengébb percepció eredmény egyik fontos oka a téma nehézsége lehet. A rádiós riport ugyanis a Hortobágyi Nemzeti Park és a fényszennyezés kapcsolatát boncolgatja. Bár alapvetően ismeretterjesztő céllal, de sok tudományos kifejezés (biodiverzitás, ökoszisztéma, bioritmus) hangzik el, miközben a riportalany több bonyolultabb összefüggésre világít rá az élővilág, főként a rovarok életritmus és a fényszennyezés arra gyakorolt hatása kapcsán. Ebben a témában a tanulók feltehetően jóval kevesebb vagy hiányos előismerettel rendelkeznek. Ezt támasztják alá a szöveg feladatsorának utolsó kérdésére adott válaszok is, ahol a kitöltőket a *biodiverzitás* kifejezés magyarázatára kéri a teszt. Annak ellenére, hogy a riport végén a definíció ('az élővilág gazdagsága') szó szerint elhangzik, csak nagyjából az esetek felében tudták a diákok pontosan meghatározni a jelentést. Emellett a szöveg összetettsége miatt az egynél többszöri meghallgatás is nagyban segítette volna a megértést. Egyetértve Mészáros Katalinnal magam is úgy vélem, hogy a jelen szöveg esetében a vizuális kísérőinger (pl.: képek a madarakról, rovarokról stb.) is jelentősen hozzájárult volna az információk eredményesebb befogadásához, feldolgozásához (vö. Mészáros 2013). Ezt a vélekedést igazolja a riorthoz tartozó audiovizuális anyag megértésének eredménye, amely az 53,1%-os átlageredménnyel a második legjobban megértett szöveg a képpel kísért hangzó anyagok közül. Bár a téma ennél a szövegnél valószínűleg több előismeretet mozgósít a befogadáskor (a híradós összeállítás fő témája a nyugat-európai országokban szokatlanul hideg időjárás, nagy havazás és az ebből származó károk, közlekedési problémák), a rádiós riorthoz hasonlóan ebben az esetben is sok konkrét információ, számszerű adat hangzik el, több bonyolultabb összefüggést érint a szöveg, emellett gyorsan váltakoznak a helyszínek, beszélők is. Azonban minden fontos vagy meglepő információt (helikopteres mentés, mínusz 20 fok alatti hőmérséklet, sítalpakon közlekedő franciák stb.) egyértelmű képi illusztráció kíséri. A szöveghez tartozó 2/b)-feladatsor több ilyen konkrét adatra, érdekes információra rákérdezett, amelyekre a kitöltők jelentős része pontosan tudott válaszolni. Ezen szövegek esetén tehát kimondható, hogy a vizuális kísérőinger nagyban hozzájárul a sikeres percepcióhoz.

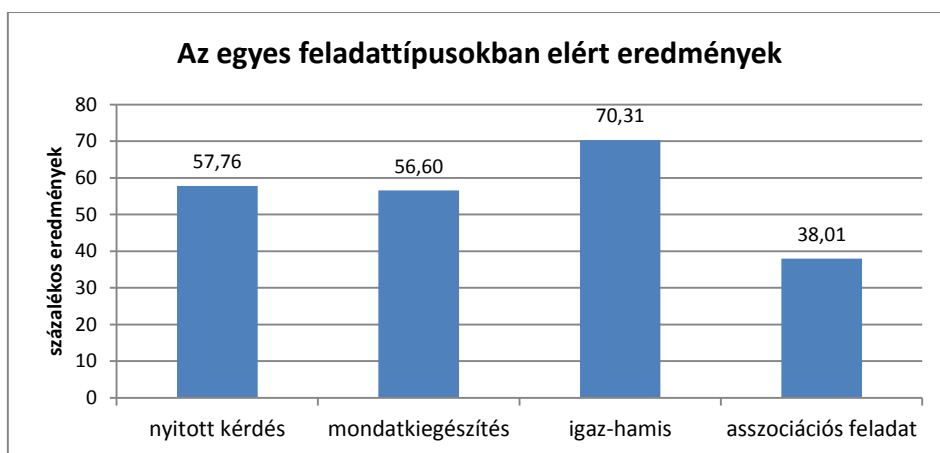
Az időjárás-jelentés kapcsán mindkét csatornán feldolgozandó szöveg eredménye meglepő. A hangzó szöveg átlageredménye összehasonlításban ugyan csak a harmadik legjobb, az 56,36%-os érték azonban jelentősen átlépi a fentebb meghatározott általánosan elvárható 50% körüli küszöbszintet, meghaladva ezzel a reklámon kívül az összes audiovizuális szöveg megértési sikerességét is. Ez az eredmény szemben áll a teszttel végzett első felméréssel, amelyben a válaszadók az ehhez a szöveghez tartozó feladatsort oldották meg a legalacsonyabb átlageredménnyel. Mészáros szerint ez a feladatban való gyakorlatlanságnak tudható be, lévén ez az első szöveg, amely a testben elhangzik. Ezt a feltevését saját felmérésében alátámasztja a második szöveg, a képpel kísért időjárás-jelentés feladatsorának jóval sikeresebb feldolgozása (vö. Mészáros 2013). Mivel a jelen testben ezek az eredmények éppen fordítva alakultak, nem jelenthető ki, hogy az első feladat eredményében szerepet játszott volna a feladat újdonsága, a kitöltők gyakorlatlansága. Sőt, feltételezésem szerint éppen azért lett meglehetősen magas az első hangzó szöveg megoldási sikeressége (illetve ahogy fenti részletezés mutatja, a második kivételével az összes többié is), mert az audio szövegek hallgatásában és az azokhoz kapcsolódó különböző feladatok megoldásában a diákoknak jóval nagyobb a gyakorlata, hiszen az idegennyelvi órákon rendszeresen találkoznak ehhez hasonló feladattal. Az időjárás-jelentéshez kapcsolódó videorészlet feladatsorának megoldási átlaga mindent egybevéve a legalacsonyabb, mindössze 45,85 százalék. Ennek hátterében feltételezhetően a vizuális inger figyelemmegosztó, gátló hatása áll, hiszen a televíziós meteorológiai jelentésekhez hasonlóan ebben a szövegben is rendkívül sok adat jelent meg egyszerre a képernyőn (térkép, hőmérsékleti értékek, szélirány stb.), illetve viszonylag gyorsan is váltakoztak a képek, miközben a meteorológus számos a képen látható adatot szóban ki is egészített egyéb információkkal. Az eredményeket befolyásolhatják továbbá a fiatalok televíziózási szokásai is. Amint azt többen említették a test kitöltése alatt vagy után, sokan egyáltalán nem néznek televíziós időjárás-jelentést, vagy ha mégis, akkor rendszerint nem koncentrálnak rá, figyelmen kívül hagyják az információk nagy részét.

Végigtekintve a csatornák, illetve a szövegtípusok szerint csoportosított eredményeken összegzésként elmondható, hogy a vizuális inger nem biztosít minden esetben jobb percepciós eredményt, sőt sokszor gátol a megértésben. Az egyes szövegtípusokról sem jelenthető ki egyértelműen, hogy feltétlenül jobb vagy rosszabb feldolgozást biztosítanak. Ezeken túl számos tényező gyakorol jelentős befolyást a percepcióra: többek között az egyes szövegek témája, strukturáltsága, a különböző szuprasegmentális jegyek, a hallgatók érzelmi viszonyulása, előismeretei.

3.3. A feladattípusok és a megértés kapcsolata

Kutatásomban az adatok alapján azt is vizsgáltam, hogyan befolyásolták a válaszadás sikerességét a különböző feladattípusok. Az egyes szövegekhez tartozó feladatsorok egységesen négyféle feladatot tartalmaztak: **nyitott kérdést**, amely a szövegekben elhangzott konkrét információkra kérdez rá; **mondatkiegészítéssel feladat**ot, amelyben a felvételeken szó szerint elhangzott hiányos mondatot kellett egy-egy szóval kiegészíteni; **igaz-hamis feladat**ot, amelyben a szövegekkel kapcsolatos állítások igazságértékéről kellett dönten; végül olyan nyitott kérdést, amely az összefüggések megértését, az asszociációs szintet vizsgálja. Ezt a továbbiakban az átláthatóság miatt – és illeszkedve a teszt alkotóinak terminológiájához – **asszociációs feladat** névvel illetem. A különböző szövegekhez tartozó tesztsorok minden feladattípusból egymás után kettőt-kettőt tartalmaztak, összesen tehát szövegenként nyolc feladatot kellett megoldaniuk az adatközlőknek. Ez alól kivétel a reklámokhoz tartozó 4. feladat, amelynek feladatsoraiba – a fentebb már részletezett okok miatt – a teszt készítői tudatosan nem építettek be mondatkiegészítéssel feladatokat, így abban a két tesztrészben csak hat-hat feladatot kellett megoldaniuk a válaszadóknak. A feladattípusokkal kapcsolatos eredmények elemzése mellett, hogy rámutat, milyen fajtájú kérdések, feladatok megoldása volt nehezebb vagy éppen könnyebb az adatközlők számára, arra is rávilágíthat (még ha nem is teljes egészében), hogy a beszédmegértés mely szintjeinek működése mutat jobb eredményeket a tanulónál. A következő adatoszlopok szemléltetik az egyes feladattípusokban elért összesített eredményeket.

6. ábra: A különböző kérdéstípusokban elért összesített átlageredmények

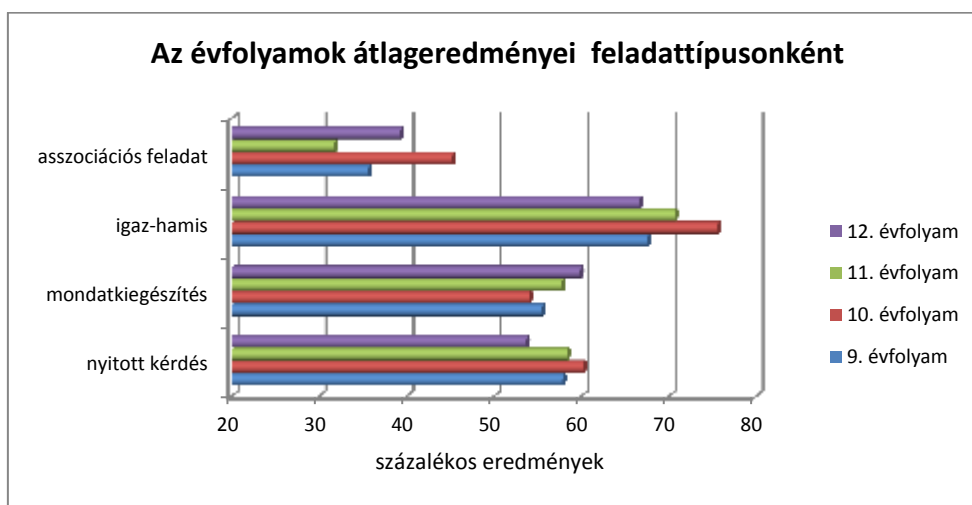


Amint látható a diákok a legjobb arányban az igaz-hamis kérdésekre tudtak válaszolni, a legalacsonyabb eredményeket az asszociációs feladatokban érték el, míg a nyitott kérdéseket és a hiányos mondatok kiegészítését nagyjából azonos sikerességgel oldották meg. Az állítások igazságtartalmával kapcsolatos feladatok jó eredményében nyilvánvalóan szerepet játszik, hogy az ilyen típusú feladatokban eleve 50% a helyes válaszadás esélye. Emellett bizonyos, nem kizárólag az adott szöveg kontextusához kapcsolódó állításokról (pl.: *Csak a madarak tudnak a csillagok állása alapján tájékozódni; Sok rovar számára a fény kulcsinger; A mézeskalács-készítésből jól meg lehet élni*) az adatközlők saját ismereti alapján is kikövetkeztethető azok igazságértéke. Habár valószínűsíthető volt, hogy az asszociációs feladatok eredménye lesz a legalacsonyabb, a 38%-os átlageredmény kiugróan kevés, főleg ha figyelembe vesszük, hogy leszámítva ezeket a feladatokat minden eddig elemzett és még elemzendő, bármely szempont szerint összesített adat átlaga meghaladja, vagy nagyon megközelíti (ezután csak 45% feletti eredményeket látni) az 50%-ban meghatározott, általánosan elvárható küszöbértéket. Természetesen nehezíti a megoldást, hogy az ilyen feladatok esetén már szükséges az összefüggések meglátása, tanulságok levonása, a szöveg információi és a szövegen kívüli ismeretek összekapcsolása, így a legnagyobb mentális erőfeszítést igénylik az adatközlőktől, azonban nem feltétlen csak ez okozhatja az alacsony megoldási sikerességet. Közrejátszhat a feladatmegoldás kimenetelében az adott kérdés megfogalmazása, az arra kapható válaszok körének szélessége. Több félreértésre, általánosításra adhat esélyt például az időjárás-jelentés hangzó anyagánál feltett, erre a szintre vonatkozó kérdés (*Mire kell ügyelni ködös időben?*), mint mondjuk a riport esetében ugyanígy az asszociációs szintet vizsgáló, sokkal kevésbé félreérthető választ indukáló (*Mi a biodiverzitás?*) kérdés. Emellett áttekintve az értékelést, nagyban befolyásolhatják az eredményt a pontozás elvei is. Észrevehető, hogy míg a több válaszelemet igénylő kérdések esetében a teszt értékelési rendszere általában elfogad részlegesen jó válaszokat (még ha kevesebb pontért is), az asszociációs szintre vonatkozó kérdések jelentős hányadában szigorúbb, csak az indoklással ellátott válaszokat fogadja el 2 pontért, amennyiben hiányos a válasz, 0 pontra értékeli. Ez persze nem jelenti, hogy rendkívül nehéz kérdésekkel állnak szemben az adatközlők, de a pontatlanság, esetleg hanyagság jelentős pontveszteséggel járhat ezekben a feladatokban. Mindezen kiegészítések mellett az alacsony eredmények arra figyelmeztetnek, hogy a középiskolás tanulóknak évfolyamtól függetlenül nagy kihívást jelent az asszociációs szint működtetése a percepcióban. Annak ellenére, hogy ez kulcsfontosságú lenne abban, hogy a tanulók az elsajátított ismereteket, készségeket, kompetenciákat a gyakorlatban alkalmazni tudják, ezáltal megfelelően helyt tudjanak állni többek között a

munkaerőpiacon. Ebből következően nagy szükség lenne az asszociációs szint célzottabb iskolai fejlesztésére szemben a mindennapi tapasztalatokkal, amelyek azt mutatják, hogy a magyar közoktatás még mindig inkább az ismeretek izolált átadására és azok adatszerűen való előhívására fekteti a hangsúlyt (vö. Golnhofer 2003), nem ágyazva azokat – akár a hagyományos didaktikai módszerek színesítésével, a diákok szabadságát, ötleteit jobban figyelembe véve – szélesebb kontextusba.

A feladattípusokban elért eredmények évfolyamonkénti bontásában is (ld. 7. ábra) egyértelműen látható az igaz-hamis feladatok minden osztályt érintő legmagasabb megoldási sikeressége, szemben az asszociációs feladatok minden évfolyamban a legalacsonyabb átlagokat elérő eredményével. Árnyaltabb képet ad azonban a grafikon a nyitott kérdések és a mondatkiegészítéssel feladatok eredményeiről. Míg az összesítésben alig több mint 1 százalékkal magasabb a nyitott kérdések megoldási átlaga (57,76%) a hiányos mondatok kiegészítésénél (56,6%), a részletezés rámutat, hogy a nyitott kérdések feladatait három évfolyam is sikeresebben oldotta meg, mint a mondatok kiegészítését, közülük a 9. és a 11. osztály 60 százalékhoz közeli eredménnyel, a 10. évfolyam pedig egy kevéssel 60 százalék felett. A mondatkiegészítéssel feladatok alacsonyabb megoldási sikere – jelen kutatás szempontjából a második legrosszabb átlageredmény – váratlannak tekinthető, ha figyelembe vesszük, hogy a diákok az idegennyelvi órákon nagyon gyakran találkoznak ilyen feladatokkal, illetve hogy az adott mondat szövegkörnyezete elvileg nagyban segíti hiányzó szó vagy kifejezés megtalálását.

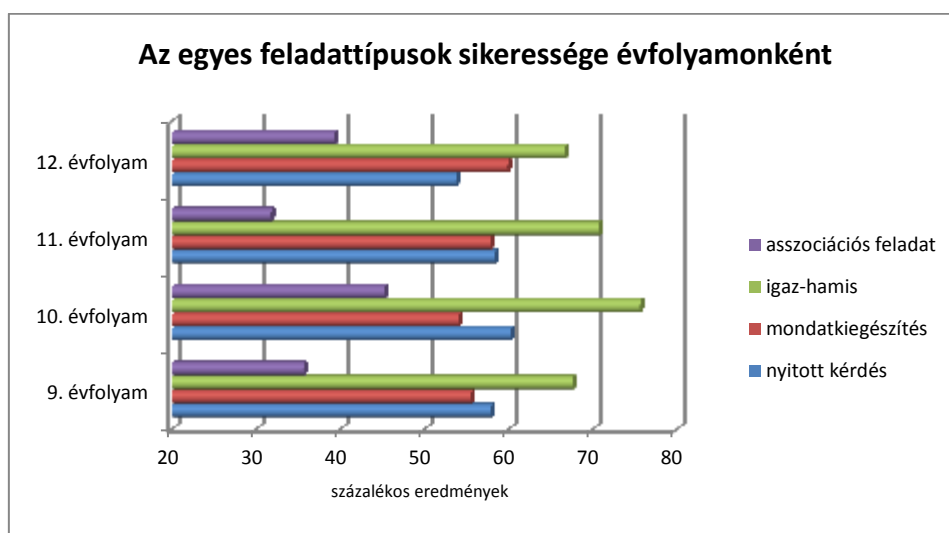
7. ábra: Az évfolyamok eredményei feladattípusok szerint



Amint a két előbbi feladattípus részletes eredménye is rávilágít, az átlagok csoportonkénti bontása jól mutatja azt is, hogy az összesített átlageredményhez képest hogyan teljesítenek az adott évfolyamok az egyes feladattípusokban. Kiemelendő például, hogy az asszociációs szint feladataiban (és mint már kiderült összesítésben is) legmagasabb eredményt elérő 10. évfolyam 45,26 százalékos átlagával jóval közelebb áll a meghatározott küszöbértékhez, mint amit az összesített eredmény mutat. Ebből jól érzékelhető, hogy a különböző felmérések általános eredményei nem adaptálhatóak automatikusan a kisebb csoportokra. Pedagógusként mindig külön fel kell mérni egy adott osztály képességeit, majd ezután a sajátos igényeknek, fejlesztendő területeknek leginkább megfelelő módszereket, feladatokat alkalmazva segíteni a fejlődést (M. Nádas 2008; Rapos – Lénárd 2008).

Az előbbi kimutatás adatainak átrendezése a 8. ábrán, központba állítva az évfolyamokat, különösen jól szemlélteti, hogy egy adott évfolyam összesített eredménye nem jelenti, hogy az egyes feladattípusok (vagy akár más változó) tekintetében is ugyanazt a helyet foglalja el a sikerességi sorban. Erre jó példa a 10. osztály, amely mind összesítésben mind pedig az audio és audiovizuális szövegek összevetésében a legjobb eredménnyel teljesített, a mondatkiegészítési feladatok tekintetében a leggyengébb eredményt (54,03%) érte el.

8. ábra: A feladattípusok átlageredménye évfolyamok szerint

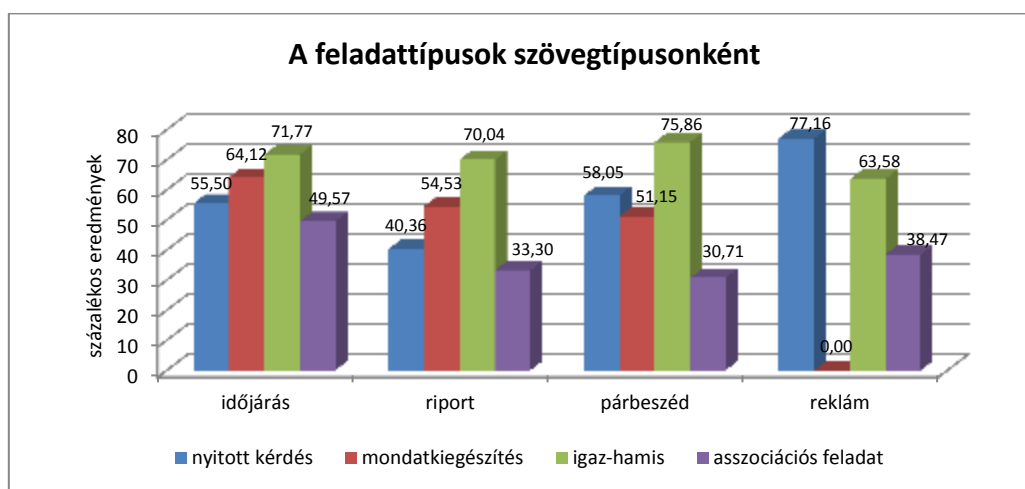


Ezzel szemben az összesítésben legalacsonyabb eredményt elérő 11. osztály mind az igaz-hamis feladatokban (70,69%), mind pedig a nyitott kérdéseknél (58,35%) a második legjobb átlaggal teljesített. Emellett az összesítés szerint második legjobb átlagot elérő 12. évfolyam a nyitott kérdésekhez kapcsolódó feladatokban a leggyengébben, mindössze 53,73%-os eredménnyel teljesített. Összehasonlítva az évfolyamonkénti összesített átlagokat a feladattípusok szerinti bontással, egyedül az asszociációs feladatok eredményei adják ki

ugyanazt a sorrendet. Ez lehet véletlen, de oka lehet esetleg, hogy az asszociációs szint működtetése a legkomplexebb szint a percepcióban, számos egyéb képességet, készséget aktivál, így összetettebb képet ad egy adott egyénről, csoportról.

A négy feladattípus kapcsán azt is vizsgáltam, milyen eredménnyel oldották meg az adatközlők a különböző típusú feladatokat egy-egy szövegtípuson belül. Az eredményeket a 9. ábra szemlélteti.

9. ábra: A feladattípusok megoldási sikeressége az egyes szövegtípusokban



Az adatoszlopokat nézve azonnal szembeötlő, hogy egy feladattípus összesített adatokban való sikeressége nem jelenti automatikusan, hogy egy szövegtípuson belül is mindig ugyanolyan magas vagy éppen alacsony megoldási eredményt mutat. Erre jó példa az igaz-hamis feladattípus, amely bár ahogy láthattuk az egész kutatásra vonatkozó átlagokat tekintve messze a legjobb eredménnyel megoldott típus, a reklám esetében mégis a második helyre szorul, majdnem 14%-kal előzi meg a nyitott kérdés sikeressége. Ennek oka elsősorban az lehet, hogy egy feladattípuson belül is eltérő az adott szöveghez tartozó feladatok nehézsége. A rádiós reklám esetében például az első állítás, amelynek igazságértékéről dönteni kellett, a diákok túlnyomó többsége sokan pontatlanul értelmezte. A teszt összeg igaz-hamis feladata közül ezt oldották meg a legrosszabb, kiugróan alacsony, mindössze 12%-os eredménnyel (szemben azzal, hogy az ilyen típusú feladatok megoldási eredménye általában 70% fölötti a tesztben). „A lánynak fontos, hogy olcsón járhat bulizni.” állítást a válaszadók igaznak értékelték, holott a szövegben csak annyi hangzik el, fontos a lány számára, hogy fix tarifával utazhat. Mivel a feladatrész utolsó kérdése kéri a *fix* szó értelmezését, és ebből az látható, hogy az adatközlők jelentős hányada tisztában van a jelentéssel ('előre megszabott', 'kötött' stb.), így a fenti állítás igaznak értékelésének hátterében valóban az értelmezési pontatlanság állhat. További nehézséget okozó igaz-hamis kérdés a televíziós reklámnál a grapefruitokról

leírt „*A sárgák picit érettebbek, a legfinomabbak.*” állítás, amely hamis, mert a szövegben úgy hangzik el: „*A sárgák picit érettebbek, a **zöldek** a legfinomabbak.*” Mégis a tanulók jelentős része igaznak értékelte, amelynek háttérében az állhat, hogy ez inkább megfelel az előzetes ismereteknek, mindennapi tapasztalatoknak. Ezekkel szemben a rádiós reklámmal kapcsolatos nyitott kérdés rendkívül egyszerű, többször ismételt információkra kérdez rá (*Melyik cég reklámját hallhattuk? Melyik szám szerepel legtöbbször a cég telefonszámában?*), így itt nagyon magas a sikeres megoldási arány. Fontos még kiemelni, hogy míg az összesített eredményekben, illetve az évfolyamonkénti bontásban is a mondatkiegészítési feladatok az utolsó előtti helyen szerepelnek a sikerességben, ebben a bontásban két szövegtípusnál is jelentősen megelőzik a nyitott kérdések eredményeit. Ennek háttérében több tényező állhat. Egyrészt, hogy mind az időjárás-jelentések, mind pedig a riportok esetében a kiegészítendő mondatokból valamilyen konkrét, jól kiérthető, a szöveg kulcsszavaként elhangzó információ hiányzik (pl.: *A legmagasabb nappali hőmérséklet **0 és +3** fok között alakul; A rosszul elhelyezett fényforrás veszélyes lehet a **rovarokra***). Másrészt a videorészletek esetében majdnem mindig olyan elemet kell a hiányos mondatba illeszteni ezeknél a szövegeknél, amelynek befogadását, megjegyzését nagyban segítette a vizuális inger (pl.: *Spanyolország déli részén az **úrvíz** okoz problémát; Anglia északi részén **mínusz 20-22** fok volt az éjjel*). Bár a párbeszéd esetén a nyitott kérdések megoldási aránya az összesítés eredményeinek megfelelően, a második helyen áll) nagyjából 7 százalékkal megelőzve a mondatkiegészítés eredményét), fontos kiemelni, hogy az itteni kérdések egyikénél található az egész tesztet tekintve legrosszabb, mindössze 3 százalékos helyes megoldási arány. Ez a kérdés az audiovizuális beszélgetés (3/b) második kérdése: *A Kiscsillag miért nem lesz „nagycsillag”?* A rendkívül alacsony eredmény háttérében feltehetően az áll, hogy ez a kérdés meglehetősen komplex választ igényel (*Mert hobbizenekar, szeretik, komolyan veszik, de nem ebből élnek meg*), illetve a metaforikus értelmezés miatt erőteljesen szükségessé teszi a percepció asszociációs szintjének működtetését is. Végül további feltűnő adat a feladattípusok eredményeinek szövegtípusok szerinti bontásában, hogy bár az időjárás-jelentés az összesített eredményeket nézve csak a harmadik legjobban feldolgozott szövegtípus, az egyes feladattípusok eredményei itt a legkiegyenlítettebbek, nincsenek nagy különbségek. Köszönhető lehet ez annak, hogy az időjárás-jelentések esetében vonatkoznak a feladatok leginkább az adott szövegre, itt várja el a teszt a legtöbb konkrét, jól befogadható információt minden feladattípusban.

Az utolsó grafikon eredményeiből is jól látható, hogy egy adott szövegtípus vagy feladattípus általános eredményei mellett számos tényező befolyásolja a szövegek megértését,

egy-egy adott feladat megoldási sikerét. Ilyen többek között a szöveg általános nehézségi foka, egy adott kérdés megfogalmazása, szöveghez való konkrét kötődése, illetve a válaszadók háttérismeretei, előzetes tudása, elvárásai.

A teszt kitöltésével kapcsolatos nehézségek kapcsán legtöbbször a hanganyagok minőségére, hallhatóságára panaszkodtak. Ez meglepő, hiszen amint az eredmények mutatják, általában a hangzó szövegek megoldási sikeressége magasabb, mint a videorészletekhez kapcsolódó feladatsoroké. Emellett megítélésem szerint valóban jó állapotban lévő technikai eszközök álltak rendelkezésre a tesztek kitöltésekor. Persze egy adott terem akusztikája is nagyban befolyásolhatja, mit, hogyan hallanak a tanulók. Mindenesetre fontos, hogy a megfelelő hang- és képi minőségre nagy figyelmet fordítsunk az efféle kutatásokban, bár a való életben is sokszor előfordul, hogy nem tökéletes minőségű hang- vagy képi anyagot kell értelmeznünk. További problémaként jelölték meg a diákok a szövegek egyszeri meghallgatását, megtekintését. Bevallásuk szerint nehezen tudtak koncentrálni, túl sok információt kellett megjegyezni. Ez valóban szokatlan helyzet, figyelembe véve, hogy például az idegennyelvi órákon általában kétszer hallgathatják meg a feladatokhoz tartozó hanganyagokat, a mindennapi életben azonban szintén nagyrészt csak egyszer van alkalmunk (a reklám kivételével) hallani, illetve látni a médiában előforduló különböző szövegeket. Mindemellett a koncentráció kapcsán kiemelten fontos, hogy az oktatásban figyelmet fordítsunk az összpontosítás, illetve az információk szelektálásának fejlesztésére. Ebben segít többek között a különböző olvasási technikák, stratégiák tanítása, gyakoroltatása is (vö. Tóth 2009). Néhányan panaszkodtak általában a szövegek gyorsaságára is annak ellenére, hogy a médiában mindennap hallható, átlagos gyorsaságú szövegeket (talán a Kiscsillag tagjaival készített, valóban gyorsabb tempójú beszélgetést) tartalmaz a teszt. Valószínűleg a szövegek gyorsnak érzékelése is a nem megfelelő összpontosítással és az egyszeri hallgatás szokatlanságával áll összefüggésben.

4. Összegzés

Dolgozatom elsődleges célja magyar középiskolás diákok anyanyelvi percepciójának, ezen belül is a spontán beszéd feldolgozásának felmérése volt. Ehhez egy egészen új percepciós tesztet használtam, amelyet mesterszakos diplomamunkájaként Mészáros Katalin fejlesztett ki 2013-ban az ELTE BTK Fonetikai Tanszék oktatóinak segítségével. A teszt több szempontból jelent újdonságot. Egyrészt a 12 év felettiek anyanyelvi percepciójának mérésére hozták létre,

amelyhez eddig nem állt rendelkezésre feladatsor. Másrészt a kizárólag hangzó anyagok mellett a teszt audiovizuális anyagok segítségével is vizsgálja a megértést. Megismerve és elvégezve a tesztet, alkalmasnak tűnt arra, hogy iskolai osztályok szövegértését mérjük fel vele az adott tantermi környezetben. Mivel a tesztet eddig nem alkalmazták szélesebb körben, dolgozatomnak célja volt az is, hogy a diákok percepciójának vizsgálata mellett a teszt alkalmazásával kapcsolatos esetlegesen felmerülő elméleti vagy gyakorlati problémákra is kitérjen, elősegítve ezzel a későbbi, nagyobb volumenű kutatások sikerét.

A tanulmányom eredményeit adó kutatást a budapesti Teleki Blanka Gimnáziumban végeztem 2014 júniusának elején. A tesztet az iskola négy évfolyamából (9–12.) egy-egy osztály, összesen 116 diák töltötte ki, közülük 66 lány és 50 fiú. A kutatás eredményeivel kapcsolatban a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. Eltérés tapasztalható a csak hallás alapján történő szövegértés, valamint a képi információval kísért hallott szöveg megértése között: a vizuális inger segíti a megértést.
2. A szöveg típusa befolyásolja a megértést, bizonyos szövegtípusoknál jelentősen jobb eredményeket érnek el a diákok, mint másoknál.
3. Az életkor előrehaladtával fejlődik a percepciós képesség, a magasabb évfolyamokon egyre magasabb pontszámokat érnek el feladatonként a tanulók.

Mivel a minta nem reprezentatív, illetve a kapott adatokon nem végeztem el a feltevések biztos igazolásához, illetve cáfolásához szükséges statisztikai próbákat és ellenőrzéseket, így az eredmények csak különböző tendenciákat mutatnak a hipotézisekkel kapcsolatban.

Az első hipotézist az eredményekben mutatkozó tendenciák csak részben erősítik meg. Bizonyos szövegek, bizonyos információi esetén valóban úgy tűnik, a vizuális inger segíti a percepciót. Ez azonban nem jelenti, hogy az audiovizuális szövegek feldolgozása összességében, tendenciaszerűen jobb eredményt hozna, mint a csak hangzó szövegeké. Az adatok éppen azt mutatják, hogy a diákok a kizárólag hangzó szövegeket jobb eredménnyel értik meg. Ennek hátterében állhat egyrészt a többféle inger figyelemmegosztó, így a megértést gátló hatása, illetve az hogy a diákoknak az idegennyelv-tanulás hatására valószínűleg nagyobb a gyakorlatuk a csak hallott szövegek feldolgozásában. Hozzá kell tenni, hogy az első hipotézis biztosabb vizsgálatához teljesen ugyanazon szövegek audio és audiovizuális változata értési eredményeinek összevetésére lenne szükség. Úgy azonban a teszt elvesztené életszerűségét, spontán beszédhelyzeteket és beszédet jól imitáló jellegét. Lehetséges tehát, hogy a teszt ebben a formában az első hipotézis vizsgálatára nem kifejezetten alkalmas, azt viszont rendkívül jól reprezentálja, hogy a percepció a közvetítő

csatorna mellett számos egyéb, egyedi tényezőtől függ. Többek között az adott szöveg nehézségi fokától, a hallgatóság előzetes tudásától mind a témát mind a szövegtípust érintően, illetve az érzelmi viszonyulástól, motivációktól is.

A szövegtípus és a megértés kapcsolatára vonatkozó második hipotézisben megfogalmazott tendenciák sem érvényesülnek maradéktalanul az eredményekben. Az összesített adatok alapján a reklám szövegtípusáról kijelenthető, hogy a diákok a közvetítő csatornától függetlenül könnyebben, jobb eredménnyel dolgozzák fel, mint a többi szövegtípust. Ennek hátterében az állhat egyrészt a reklám szerkezete, amely a közönség meggyőzése érdekében törekszik az egyszerűsége, egyértelműsége, sokszor ismétli a fontos tartalmi információkat, ezzel segítve a percepciót. Emellett a diákoknak feltételezhetően a reklám szövegtípusával kapcsolatban van a legtöbb előismeretük, sémájuk, hiszen ez a műfaj kikerülhetetlen egy internetet, televíziót rendszeresen használó fiatal számára. Hasonlóan jó eredményekre számítottam a spontán beszédet, illetve beszédhelyzetet legjobban imitáló párbeszéd szövegtípusában. Itt a hangzó szövegnél igazolódtak is az elvárások. Összesítésben a reklám után a második legjobb, több mint 60 százalék a megértés sikeressége. Ennek hátterében elsősorban a hétköznapi téma (karácsonyi készülődés) és a diákok ezzel kapcsolatos megfelelő előismeretei, élményei állnak, melyek könnyebbé teszik a feldolgozást. A párbeszéd audiovizuális változata azonban meglepő eredményt hozott. Mindössze 47,3 százalék a megértés aránya az összesítésben. Annak ellenére, hogy a téma itt is hétköznapi, a beszélgetés résztvevői (a Kiscsillag zenekar tagjai) valószínűleg ismertek a diákság nagy része számára. Mint a feladatrész utolsó kérdésére adott válaszokból kiderül, az alacsony percepciós eredmény oka a beszélgetés résztvevőinek túl gyors beszédtempója, elnagyolt artikulációja. Ebből látható, hogy egy szövegtípus önmagában nem garantálja a jó vagy éppen gyengébb percepciós eredményt. Sok függ ilyenkor is az adott szövegtől és a hallgató ehhez való viszonyulásától. Ezt a kijelentést erősíti a teszt feladattípusai és a megértési eredmények közti kapcsolat vizsgálata is. Az adatok azt mutatják, hogy bár összességében az igaz-hamis típusú feladatokat oldják meg a válaszadók a legnagyobb sikerrel szemben az asszociációs szint aktiválását igénylő feladatok leggyengébb eredményeivel, ez nem jelenti, hogy minden szövegtípus vagy konkrét szöveg esetében ilyen eredmények születnek. A feladattípusok megoldási sikeressége is függ az adott szöveg nehézségi fokától, a kért információ komplexitásától, illetve az adatközlők előismereteitől.

Az életkor és a percepciós készség fejlettségére vonatkozó harmadik hipotézis tendenciái egyáltalán nem mutatkoznak meg a jelen kutatás adataiban. Az összesített eredményeket tekintve nincs jelentős különbség az évfolyamok között. Minden osztály 49 és

55 százalék közti átlaggal teljesített, a 9., 11. és 12. évfolyam közel azonos, 49 százalékot alig meghaladó eredményt ért el, míg a 10. évfolyam 54,26 megértési sikerességet produkált. Az egyéni eredmények is nagyon változatosak, a legmagasabb 76% eredményt egy 11. osztályos lány érte el. Nem mondható ki tehát, hogy az életkor előrehaladtával (legalábbis a 14–18 éves korosztály tekintetében) jelentősen javul percepciók képesség, a magasabb évfolyamokon egyre magasabb pontszámokat érnek el feladatonként a tanulók. Az összesített eredmények rámutatnak azonban, hogy kortól függetlenül, minden évfolyamon a legnagyobb gondot az asszociációs szint működtetése jelenti a diákok percepciójában. Ez az eredmény több vizsgálat adataival is egybevág (vö. Simon 2001, 2002; Vančoné 2002), de különösen Laczkó Mária (2006) szintén középiskolás tanulók körében végzett kutatásával. Az említett vizsgálat adatai – bár az olvasott szövegek megértése kapcsán – szintén azt mutatják, hogy a tanulók a legjobban értett szövegekben is a könnyen visszakereshető, szemantikailag és szintaktikailag könnyen feldolgozható, bonyolult gondolkodási műveletet nem igénylő egyszerű információkra vonatkozó kérdéseket tudták megválaszolni a legbiztosabban, míg az összetett gondolatot tartalmazó információk megértése már ott is problémát okozott (Laczkó 2006: 54). Az összefüggések meglátása, tanulságok levonása, az új ismereteknek a meglévőkkel való összekapcsolása azonban kulcsfontosságú az élet minden területén. Ebből következően teljesen egyetértek a szerző megállapításával, amely szerint az oktatásban elsősorban „nem a szöveg szó szerinti értésére (amely a szemantikai és szintaktikai kapcsolatok felismerésén alapul), hanem a szöveg értelmezésére, a háttértudás és a szövegben található információk közötti kapcsolat megláttatására kell a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetni. E fejlesztés nemcsak az alsóbb évfolyamon szükséges, de az érettségi vizsgára készülő tanulók esetében is, sőt náluk talán még inkább hangsúlyozandó” (Laczkó 2006: 53).

A diákok a teszt kitöltésével kapcsolatos nehézségként elsősorban a hanganyagok nem megfelelő tisztaságát, az egyszeri meghallgatást, megtekintést, illetve a szövegek gyorsaságát említették. Figyelembe véve, hogy a mindennapokban hallott-látott szövegeket a legtöbb esetben csak egyszer, nem mindig tökéletes körülmények közt fogadjuk be, illetve hogy teszt szövegei a médiában naponta megjelenő átlagos gyorsaságú anyagok, a panaszok hátterében valószínű az áll, hogy a diákok sokszor nehezen tudnak összpontosítani, válogatni az információk között. A szelekció és a koncentráció fejlesztése kiemelten fontos lenne tanórai keretek között, hiszen ezek fejlesztése nagyban javítja a percepció sikerességét (vö. Szabó 2011).

A felmérés tapasztalatai alapján a tesztet különösen alkalmasnak tartom a szélesebb körű vizsgálatok, iskolai felmérések elvégzésére. Nagy előnye, hogy kényelmesen

elvégezhető egy tanóra keretén belül, hiszen a tájékoztatóval együtt legfeljebb 40 percet vesz igénybe a kitöltés. Különösebb technikai felszereltséget sem igényel, ha feltételezzük, hogy a magyarországi iskolák jelentős részében legalább néhány tanteremben rendelkezésre áll számítógép, hangfal és projektor. Emellett a feladattípusok, illetve a választott szövegek alkalmassá tehetik a tesztet arra is, hogy akár egy anyanyelvi óra keretén belül a pedagógus felmérje egy adott csoport anyanyelvi percepciós szintjét. A teszt emellett hiteles képet ad az egyéni percepciós képességekről is. Ezek megismerése szintén fontos, hiszen egy korosztályon belül nagyban eltérhetnek az egyéni képességek (Golnhofer 2003), a tanulók a percepció tekintetében sem azonos ütemben fejlődnek (Gósy 2009). A tananyag megfelelő, valóban a tanulók igényeihez igazodó differenciálására csak az egyéni képességek feltérképezése után van lehetőség. Emellett a beszédfeldolgozás kapcsán kapott eredmények nagyban segíthetik az olvasási nehézséggel küzdő tanulók fejlesztését, hiszen amint azt a kutatások is bizonyítják, az olvasással kapcsolatos problémák hátterében különböző beszédpercepciós nehézségek állnak (Imre 2006; Vančóné 2002). Elképzelhetőnek tartom azt is, hogy a teszt mintájára a későbbiekben hasonló feladatsort fejlesszenek ki különböző új hangzó és videós anyagokkal, amelyek alkalmasak az anyanyelvi hallás utáni szövegértés fejlesztésére, újabb alternatívát kínálva a már meglévő módszerek mellé (vö. Gálné 2002; Kovácsné 2002).

A jelen dolgozatban nem vizsgáltam a nemek és a percepciós eredmények közötti összefüggéseket, a későbbi szélesebb körű vizsgálatok során azonban e szempont alapján is érdemes lenne a kapott adatokat elemezni. Nem vizsgáltam részletesen az eredmények és tanulók szociokulturális hátterének, szokásainak kapcsolatát sem, ezt azonban a további kutatások során feltétlenül szükséges volna részletesen elemezni, hiszen az egyén nyelvi kompetenciáját nagyban befolyásolják ezek a változók. Ebből következően a teszt elősegítheti az egyéni nyelvi hátrányok feltérképezését, illetve ezáltal az iskolában nyelvi hátránnyal küzdő tanulók (vö. Bartha 2002; Réger 1990/2002) célzott fejlesztését is.

Zárásként szeretném kifejezni köszönetemet Raátz Judit tanárnőnek, aki biztatásával, hasznos tanácsaival nagyban hozzájárult a dolgozat elkészítéséhez. Nagyon hálás vagyok Mészáros Katalinnak is, aki sok kiegészítő információval látott el a teszt kifejlesztésével kapcsolatban, illetve hatalmas segítséget nyújtott a feladatlapok kiértékelésében, az adatok rendszerezésében és a kimutatások elkészítésében is.

Bibliográfia

- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6–7. 84–93.
- Bárdos Jenő 2003. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103–112.
- Bódi Zoltán 2007. Az írott szöveg formája az interneten. In: A. Jászó Anna – Aczél Petra szerk. *A régi új retorika*. A memória és a szónoki beszéd. Trezor Kiadó, Budapest. 47–58.
- Bóna Judit 2005. A beszédtempó gyorsulásának hatása az eltérő akusztikai szerkezetű mondatok nyelvi feldolgozására. *Beszéd kutatás* 2005. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 91–98.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő szerk. *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Csapó Benő 2005. A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatában. *Új Pedagógiai Szemle* 3. 43–52.
- Eysenck, M. – Keane, M. 2003. *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 313–383.
- Gálné Mészáros Beáta 2002. A hallás utáni értés fejlesztése. In: Karacsné és társai szerk. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 255–272.
- Golnhofer Erzsébet 2003. A tanuló. In: Falus Iván szerk. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57–78.
- Gonda Zsuzsa 2008. Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 2.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (2014. október 1.)
- Gósy Mária 2000. *A hallástól a tanulásig*. Nikol, Budapest. 10–41.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris, Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.
- Gósy Mária 2006. *GMP-diagnosztika*. Nikol, Budapest.
- Gósy Mária 2009. A gyermekek anyanyelvi kompetenciájáról. *Gyógypedagógiai Szemle* XXXVII. 81–88.
- Horváth Viktória 2006. A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. *Beszéd kutatás* 2006. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 134–146.

- Imre Angéla 2006. Az olvasászavar és a beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései. *Beszéd kutatás* 2006. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 160–171.
- Kovácsné Varga Éva 2002. A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Karacsné és társai szerk. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. Veszprém. 239–253.
- Laczkó Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 2006/9. 39–57.
- Mészáros Katalin Edit 2013. *A spontán beszéd megértésének életkori sajátosságai*. ELTE BTK. Kézirat.
- MK 2003 = *Magyar Közlöny* 2003. 2003/147. szám. 11379.
- MK 2007 = *Magyar Közlöny* 2007. 2007/102. szám. 7666-7667.
- MK 2012 = *Magyar Közlöny* 2012. 2012/66. szám. 10662. és 10670-11675.
- M. Nádas Mária 2008. Adaptivitás az oktatásban. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra szerk. *Adaptív oktatás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest. 91–100.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nahalka István 2003. A tanulás. In: Falus Iván szerk. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 103–136.
- Nyíri Kristóf 2001. Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. In: *Tanulási-tanítási módszerek fejlesztése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iii-nyiri> (2014. október 15.)
- Nyíri Kristóf 2006. *A gondolkodás képelmélete*. <http://mek.oszk.hu/00500/00587/html/index.htm> (2014. október 15.)
- Olasz Gábor 2005. Prozáiai szerkezetek jellemzése a hírfelolvasásban, a mesemondásban, a novella és a reklámok felolvasásában. *Beszéd kutatás* 2005. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 21–50.
- Raátz Judit 2006. A hallás utáni szövegértés. *Magyartanítás* 2006/3. 22–26.
- Rapos Nóra – Lénárd Sándor 2008: Adaptivitás – módszer vagy szemlélet? In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra szerk. *Adaptív oktatás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest. 9–16.
- Réger Zita 1990/2002. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó/Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. http://www.nytud.hu/utak_a nyelvhez/utak_reger.pdf (2014. november 5.)

- Séra László 2004. Percepció és figyelem. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva szerk. *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris. Budapest. 192–223.
- Simon Orsolya 2001. Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra* 2001/11. 92–100.
- Simon Orsolya 2002. Egy szöveg értésének és rekonstrukciójának összefüggései. *Beszéd kutatás* 2002. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 131–149.
- Szabó Ágnes 2011. Szövegértési vizsgálat a modern tanulási szokások figyelembevételével. In: Kiss Zoltán – Ladányi Mária – Petykó Márton szerk. *A pszicholingvisztikától a beszédtechnológiáig: Tanulmányok az alkalmazott nyelvészet hagyományos és új témaköreiből*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 128. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 114–120.
- Szathmári István 2008. A beszélt nyelv a funkcionális stilisztikában. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd szerk. *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 88. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 92–96.
- Tóth Beatrix 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia* 2009/4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2014. szeptember 22.)
- Vančoné 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 (2014. november 3.)
- Wacha Imre 1974. Az elhangzó beszéd főbb akusztikus stíluskategóriáiról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* X. 203–214.