

Laczkó Mária

Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia

A szerző a tanulási zavarral jelzett szindróma leggyakoribb tünetét, az olvasásproblémát elemzi az elmélet és a gyakorlat oldaláról. Áttekinti mindazokat a részkészségeket, amelyek nélkülözhetetlenek a sikeres tanulás alapját képező olvasási folyamathoz. E részkészségek szerepét főképpen a középiskolás korosztályra vonatkozó vizsgálatokkal támasztja alá. Ehhez kapcsolódóan diagnosztikai céllal összegzi az egyes részterületeken az olvasásproblémára utaló tüneteket az említett korcsoportra nézve, továbbá terápiás céllal megoldási javaslatokat mutat be a probléma orvoslásához.

TANULÁSI ZAVAR, BESZÉDFELDOLGOZÁS ÉS OLVASÁS

Az utóbbi években számos vizsgálat eredménye, de a pedagógiai tapasztalat is azt mutatja, hogy mind az általános iskolában, mind a középiskolában megnőtt a tanulási zavarral küzdő tanulók számaránya. E terminus összefoglaló értelmű, hiszen a különböző típusú és fokú olvasási problémákkal küzdő gyerekeket, az írási, fogalmazási nehézségeket mutató, a helyesírás bizonytalanságait tükröző és a következményesen fellépő helyesírási hibákkal küzdő gyerekeket egyaránt érthetjük rajta. Az iskoláskorúak egy csoportjánál a beszédfeldolgozási folyamatok bizonytalansága érhető tetten, amely a beszédészlelés életkori szinttől való elmaradásában vagy súlyosabb esetben a beszédmegértés zavarában nyilvánul meg. Ez az összetett és sokoldalú problémát jelző kórkép azonban nagyon gyakran a feladatmegértés és a tanulás alapját jelentő olvasásban manifesztálódik: különböző olvasástechnikai hibákkal jár együtt, és/vagy az olvasott szövegnek az adott életkorban elvárt megértési szintjéhez képesti elmaradásban mutatkozik. A probléma összetettségét láttatja az is, hogy ilyenkor gyakran a szóértés, valamint a mondatértés nehézségeivel is számolnunk kell. Következményként nem csupán a tanulás kudarcra figyelhető meg, hanem a sikertelenség miatt viselkedési zavarok, magatartási problémák jelentkezhetnek, sőt súlyos esetben deviáns magatartással és személyiségzavarokkal is számolni lehet.

Amint említettük, a tanulási zavar szindróma tipikus tünete az olvasási folyamat rendellenességeiben érhető tetten. Mit is értünk olvasáson? Klasszikus meghatározás szerint olvasni annyit, mint gondolkodni, társalogni (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2001, 60), vagyis az olvasás a kommunikáció speciális esete, amelyben az adó és a vevő az írónak és az olvasónak feltehető meg. Az olvasási készség tehát az olvasónak az a képessége, amely biztosítja az

írott szövegek megértését (THORNDIKE 1973). Ha az olvasás fogalmát a pedagógiai munka alapját adó módszertan felől közelítjük meg, akkor az olvasást egyrészt az ember olvasótevékenységeként értelmezhetjük, amelynek lényege a szövegben található információk megértése. Másrészt azt a folyamatot is értjük rajta, amely olvasáskor az agyban lejátszódik (vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2001, 60.). Nyelvészeti, pszicholingvisztikai megközelítésben az olvasás dekódolási készség: az írott nyelv szavainak transzformációja kiejtett szavakká (PERFETTI 1986a, 18). Ez a definíció rámutat az írott nyelv feldolgozásakor zajló transzformációs folyamatokra; a leírt betűsornak és a neki megfelelő beszélt hangsornak az egyén mentális lexikonában való megfeleltetésére, majd grammatikai, szintaktikai, szemantikai szerkezeteként való azonosítására (BROWN 1992; GÓSY 1995). Azt, hogy e működéssorozatban meghatározó jelentőségűek a nyelvi folyamatok, ami az anyanyelv megfelelő szintű tudását jelenti, Leonard Bloomfield (1942) óta ismeretes. A kutatási eredmények megerősítették továbbá, hogy az olvasástanulás eredményességét a beszédet létrehozó nyelvi műveletek hatékonysága és az adott nyelv fonológiai szerkezete határozza meg. Számtalan kísérletben igazolták, hogy az olvasási rendellenességek hátterében gyakran kimutathatók a beszéd-folyamat, a beszédprodukciónak a nehézségei. Az is megállapítást nyert, hogy a leggyakrabban a beszéd-percepció nehézsége, valamint a beszédmegértés zavara áll az olvasási kudarcok hátterében. Következésképpen a hangzó beszéd feldolgozásáért, megértéséért felelős beszédészlelési, -megértési mechanizmus működése döntő mértékben határozza meg az olvasás sikerét, az olvasott szöveg megértését (MANN 1984/1992; VELLUTINO 1980, 1987; magyarra GÓSY 1990a, 1992, 1995; LACZKÓ 1990, 1992, 1997, 2006).

Nézzük meg, mit értünk beszédészlelésen és beszédmegértésen! A beszéd észlelése *Lurija* meghatározásában a beszédmegértés első szakasza, azaz nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek értelmezése. A másik szakasz, a megértés, magának a kódrendszernek az értelmezése (LURIJA 1979, 291–292). Amíg tehát a beszédészlelés a beszédhangok és beszédhangkapcsolatok felismerésének a képessége, addig a megértés a szavak és a mondatok megértése, amely a jelentés felismerésén alapszik. Egy egyszerű példán szemléltetve ez a következőket jelenti. Amíg az elhangzó *nüs* hangsort a nazális mássalhangzó [n], a rövid magánhangzó [y] és a „susogó” mássalhangzó [j] kapcsolataként észleljük, addig ugyanezen mássalhangzóknak fordított sorrendű, az említett magánhangzóval alkotott kapcsolatából álló *sün* hangsor elhangzásakor elsőként az a kistermetű, mezőn élő emlősállat jut eszünkbe, amelyik védekezéskor összegömbölyödik, tüskéit kimereszti. A beszédészlelési, -megértési folyamat működéséről különböző elméleti megfontolások vannak, amelyeket modelleznek. Ezen elképzelések egyike az ún. hierarchikusan építkező modell (a fogalomra vö. GÓSY 1989). E modellben a megértés egyre magasabb szinteken egymásra építkező működésekben történik. Az alsóbb szintű működések a hallási működések, az akusztikai szintű elemzés, a fonetikai és a fonológiai szintű feldolgozási műveletek jelentik, míg a magasabb szintű működések, a megértést a mondattani, a jelentéstani elemzések biztosítják. A megértés teszi lehetővé a legmagasabb szinten az asszociációk működését (GÓSY 1989).

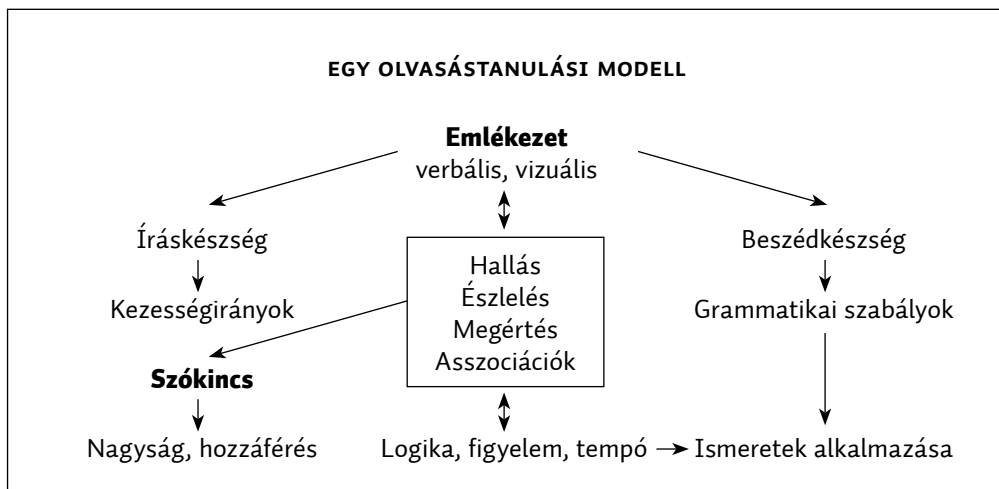
Minthogy az olvasás a beszéd feldolgozásán alapszik, így az olvasás során gyakorlatilag ugyanazok az egymásra épülő műveletek játszanak szerepet, mint az elhangzó szöveg feldolgozásakor, noha a két folyamat kiindulópontjában eltérés van. Amíg a hangzó szöveg, a beszéd feldolgozása a hallási elemzéssel kezdődik, amit a beszédészlelés műveletei (akusztikai, fonetikai, fonológiai elemzések) követnek, addig az írott szöveg feldolgozása a látással, az optikai elemzéssel indul, amit a vizuális észlelési folyamatok követnek. Ez utóbbi a betű-hang megfeleltetést, illetőleg a leírt betűsornak és annak megfeleltethető kiejtett hangsornak a lexikai azonosítását jelenti, majd ezt követi a grammatikai, szintaktikai struktúrák felismerésének a szintje, a megértés (GÓSY 1995). Az írott szöveg feldolgozásának kezdeti fázisában tehát több kapcsolat azonosítható a beszélt nyelv és az írott nyelv dekódolási folyamatai között, később viszont a betű-hang megfeleltetés automatikussá válásával a vizuális inger gyorsabban működteti a lexikai azonosítást, és ezért kevesebb kapcsolat mutatható ki.

Az olvasástanuláshoz és az olvasott szöveg sikeres feldolgozásához azonban egyéb készségek is szükségesek. Nem véletlen, hogy az olvasást összetett folyamatként értelmezik, amelyben vizuális, nyelvi, kognitív és idegrendszeri működések vesznek részt. Pontos és találó Pearson és Stephens definíciója, amely szerint az olvasás komplex, szervezett és konstruktív folyamat, amelynek során az egyén hozzájut a jelentéshez (PEARSON–STEPHENS 1994). E bonyolult és összetett folyamat dekódolási szakaszában (olvasás technikai oldala) történik meg a szó szegmentálása, vagyis a leírt betűsorok betűinek azonosítása a megfelelő beszédhanggal. A következő szakaszban a már szegmentált szó morfológiai-szintaktikai szerkezetének azonosítása és a jelentés felismerése a fő feladat. Nyilván a két szakasz közül a szövegértés központi szerepet tölt be, hiszen az olvasás végső célja a szöveg szó szerinti értése mellett a mögöttes sorok megfejtése és a szöveg tanulságának, a végkövetkeztetésnek a megfogalmazása (PERFETTI 1986b).

Ahhoz, hogy a két szakasz tökéletesen működjön, amint írtuk, megfelelő nyelvi és nem nyelvi készségekre egyaránt szükség van. Mann (1992) a nyelvi készségeknek öt olyan szintjét különíti el, amelyek az olvasástanulásban meghatározóak: a fonetikai észlelés, a mentális szótár, a fonetikai rövid távú emlékezet, a mondattan (szintaxis), a jelentéstan (szemantika). Mindezeknek az összefüggésrendszerét és az olvasás sikerét biztosító, nem nyelvi készségekkel való kapcsolatrendszerét mutatja az 1. ábra. Amint az ábráról leolvasható, az olvasás mind pontosabb elsajátításában és az olvasottak mind tökéletesebb megértésében a már említett hierarchikusan építkező beszédmegértési műveletek központi szerepet töltenek be. Ugyanakkor az is látható, hogy igen lényeges a mentális lexikon (szókincs) nagysága és a szókincs elérhetősége, vagyis a lexikonból a szavak megfelelő ingerre való előhívása, továbbá a meglévő háttérismeret előhívása, illetve a grammatikai szabályok és azok alkalmazása. Az olvasás, az olvasásértés sikerességét befolyásolja a rövid idejű és a hosszú idejű emlékezeti működés is, hiszen egy-egy bekezdés részeinek a megjegyzése vagy a részek közötti kapcsolatra történő visszaemlékezés a rövid idejű emlékezeti működésen alapszik, míg a háttérismeretnek az olvasottakkal történő összekapcsolása a hosszú idejű pontos emlékezeti működést feltételezi. Az emlékezeti működés szoros kapcsolatban áll a

raktározással és a figyelemmel. Ha a figyelem működése kielégítő, akkor ugyanis a látási és hallási ingerek tárolódnak az érzékek raktárában, és innen jelle alakulva továbbítódnak és őrződnek meg a hosszú távú memóriában, ellenkező esetben kiesik az adott inger a memóriából (vö. VELLUTINO 1987). A kutatók továbbá említik a lateralizációt és ennek kapcsán a kezességet is (PALOTÁS 1986; VELLUTINO 1987).

1. ÁBRA: Az olvasás elsajátításához szükséges készségek rendszere (Gósy 1990b, 3.)



OLVASÁSPROBLÉMÁRA UTALÓ JELEK – DIAGNOSZTIKAI MÓDSZEREK, VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

Említettük, hogy a tanulási zavar gyakori tünete az olvasásprobléma, amely vagy az olvasás technikai nehézségében, vagy az olvasottak feldolgozási nehézségében mutatkozik. Lehetséges az is, hogy mindkét területen probléma van, sőt az olvasás szakaszainak problémái egymástól függetlenül is felléphetnek. Az olvasott szöveg megértése és a szövegértési bizonytalanságok és azok okainak kiderítése egyre hangsúlyosabb, főképpen amióta ez a kompetencivizsgálatok, továbbá az érettségi vizsga tárgyát is képezi. Empirikus vizsgálatok gyakran mutatnak rá arra, hogy az életkor előrehaladásával a kognitív fejlődésből elvárható javulás nem vagy alig tükröződik a szövegértésben, s gyakran még a középiskolások is különböző mértékű szövegértési gondokat mutatnak (SIMON 2001, CS. CZACHESZ–VIDÁKOVICH 2003). Ezért pedagógiai szempontból a felső tagozatos, de a középiskolás korosztály esetében is indokolt a jól megválasztott, tudatos fejlesztés, amelynek a megtervezéséhez pontos diagnózisra van szükség. Ezért a továbbiakban egyrészt összefoglaljuk azokat a jeleket, tüneteket, amelyek olvasásproblémára utalhatnak, és némi odafigyeléssel könnyen felderíthetők. Másrészt rámutatunk olyan vizsgálati eredményekre, amelyek az olvasáshoz

szükséges részkészségek rejtve maradásáról számolnak be, mintegy utalva ezzel az olvasási nehézség háttérében latensen is meghúzódó okokra, amelyeket a fejlesztésben szintén érdemes figyelembe venni.

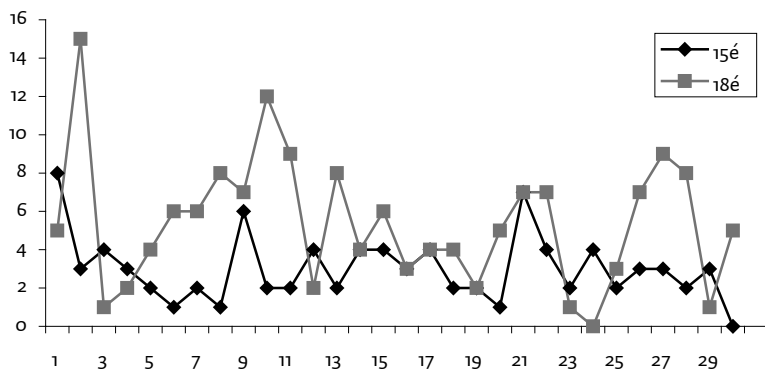
Melyek tehát azok a jelek, amelyekből a középiskolában, a fiataloknál olvasásproblémára lehet következtetni?

Problémák a beszédben

Nagyon gyakran tapasztalható, hogy a feltételezett olvasásproblémát mutató tanulók bizonyos nevek (emberek, helynevek) kiejtésében gyakran hibáznak, esetenként szótagokat is elnyel(het)nek. Máskor a szótalálási nehézség jellemzi őket, nehezen emlékez(het)nek vissza és idéz(het)ik fel emberek, helyek neveit, a hasonló hangzásúakat pedig gyakran keverik. Ezzel függ össze az is, hogy a mindennapi kommunikációs helyzetekben gyakran produkálják a „nyelvem hegyén” jelenséget, vagyis gyakran ismételtetik azt, hogy ismerik, tudják a keresett szót, de az sehogyan sem jut az eszükbe. Ha e tanulók a figyelem középpontjába kerülnek, beszédük szaggatottá is válhat a gyakori akadozás miatt. Szókincsük gyakran szegényes, sokszor a szókincs nagysága és a szókincs hozzáférhetősége miatt, máskor csak az előhívás/szótalálási nehézség következtében kevésbé választékos a beszélt nyelv. A szókincs és a szövegértés összefüggéseit a középiskolások körében vizsgálatok is igazolták (vö. 2. és 3. ábra).

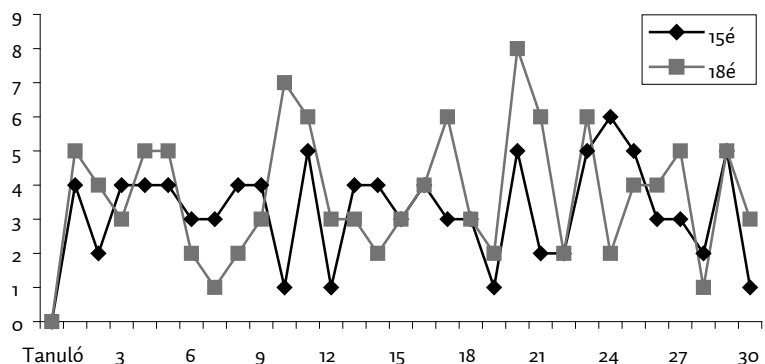
A 2. ábrán 15 és 18 évesek beszédprodukciónál előforduló szerkezetek láthatók. Szerkezetek alatt a nyelv állandó építőelemeit (szólásokat, frazeológiai kapcsolatokat), továbbá olyan névszói, igei alaptagú szerkezeteket is értünk, amelyek a grammatikai/szintaktikai szabályok alkalmazását is feltételezik. Így a szerkezetek számával és típusaival minősíthető produkciós szint nemcsak a lexikális egységek, de a grammatikai szabályok elsajátításának és alkalmazásának fokozati szintjét is jelöli a produkcióban, s az összefüggés miatt ez jelentkezik az olvasottak megértésében is. A szövegértés és a beszédprodukciónál előhívott különböző szerkezetek közötti feltételezett összefüggést mindkét korcsoportban igazoltuk oly módon, hogy megnéztük a köztük lévő korrelációt, s azt találtuk, hogy e két tényező között nagyjából azonos mértékű a korreláció a két korcsoportban ($r = 0,3$ a 15 éveseknél és $r = 0,25$ a 18 éveseknél). Az egyéni teljesítmények elemzése megerősítették az összefüggést. Például a 15 éveseknél a 10. és a 20. tanuló beszédprodukciónál is alacsony a szerkezetek száma, szövegértési eredményük valamennyi típusú vizsgált szövegben (narratív, ismeretközlő, kommentár típusú szövegek) gyenge. E korcsoportban zömében olyan tanulók találhatóak, akik kevesebb szerkezettel tudták kifejezni az adott témát (vö. például az 5., 6., 7., 8., 19. számú tanulók), szövegértési teljesítményük ingadozott a szöveg típusától függően, de többnyire nagyjából közepes szintűek voltak az eredményeik. A 18 éveseknél például a 13. számú diák jól tudta használni a szerkezeteket, s valamennyi szöveg megértésében jó eredményt produkált, de említendő a 10. számú diák is, akinek a beszédében a használt szerkezetek nemcsak mennyiségileg, de minőségileg is kiemelkedtek, s a szövegértésben ő is jó eredményt ért el valamennyi típusú szöveg esetében.

2. ÁBRA: A szerkezetek aránya egyéni beszédprodukciókban (Laczkó 2005,155.)



A 3. ábrán az egyetlen jelentést kifejező rokon nyelvi formák (a szeret ige szinonimáinak alkalmazása) megoszlása látható az említett 15 és 18 éves tanulók egyéni beszédprodukciójában. A mentális lexikonban aktivált elemek és a szövegértés szintje között a csoportokra nézve ugyan kisebb volt a korrelációs együtthatók értéke, mint a szerkezetek esetében, de az egyéni szövegértési teljesítmények elemzése ezúttal ismét azt mutatták, hogy a szókincs nagysága, illetve annak hiánya (utóbbi a 15 évesekre igaz) erőteljesen hat a szövegértésre. Példaként a szeret igéhez „előhívott” rokon jelentésű nyelvi formákat (szavak, illetve szerkezetek) tekintve a 18 évesek beszédprodukcióját illetően a 2., 9., 11., 13. tanuló emelhető ki, akiknek a szövegértése is jó. A gyengéknél említhető a 6. és a 19 számú tanuló, ők a szeret ige szemantikai tartalmát kevés más szóval/szerkezettel tudták kifejezni, szövegértési eredményük minden szövegben gyenge volt. A 15 évesek közül említjük például a 2., a 10. és a 19. tanuló, ők a szövegértésben szintén gyengén szerepeltek.

3. ÁBRA: A szeret/nem szeret szemantikai kategória kifejezésére használt rokon formák megoszlása az egyéni beszédprodukciókban (Laczkó 2005, 151.)

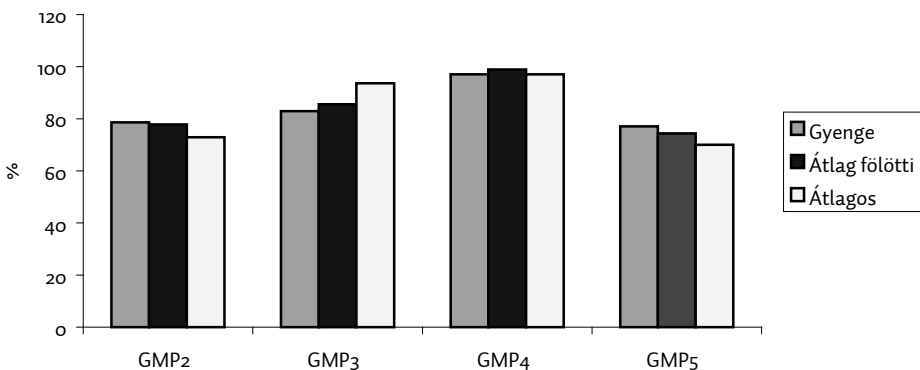


Problémák a beszéd feldolgozásában

E folyamatok működési zavarát s az adott életkorban elvárt szinttől való kisebb-nagyobb mértékű elmaradását (amely rejtve maradhat a gyermek jó intelligenciája, logikai készsége miatt az esetlegesingerszegény családi háttér ellenére is) számos, általános iskolás gyermekkel végzett kísérletben mutatták ki az olvasási kudarcok meghatározó okaként (GÓSY 1992; LACZKÓ 1992; CSÉPE 2006).

Az olvasásproblémák hátterében a beszédfeldolgozás nehézségei a középiskolások esetében szintén meghúzódhatnak latens módon. Egy 30 fős 9. osztályban az év eleji szövegértési eredményekből kiindulván a tanév folyamán folyamatos volt a tanulók szövegértésének fejlesztése, ám az év végi eredmények nem voltak látványosan jobbak az év elején mértekénél. Ebben a csoportban végeztünk egy vizsgálatot, amelyben egyrészt ellenőriztük az olvasott szöveg megértését, másrészt megnéztük azoknak a részkészségeknek a működését, amelyek az olvasásban, az olvasott szöveg megértésében lényegesek. Ily módon vizsgáltuk a beszédészlelési-beszédmegértési folyamat működését, továbbá a hallás utáni mondatértést és a hangzó szöveg feldolgozását is. A kapott eredményeket a 4., illetve az 5. ábrán tüntettük fel.

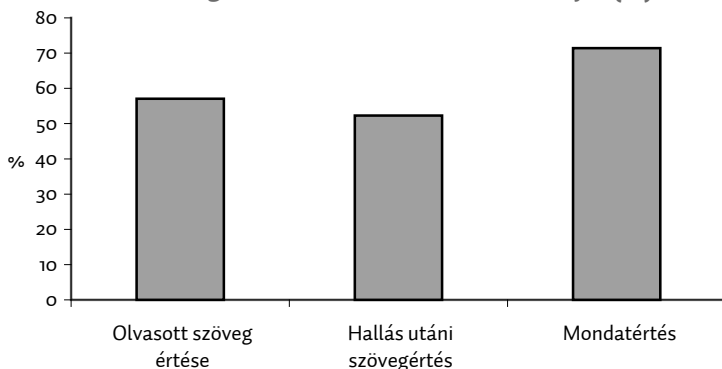
4. ÁBRA: A beszédészlelés eredményei az olvasott szöveg értékekor kapott csoportokban



A 4. ábrán az egyes beszédészlelési szinteken mért eredmények láthatók a tanulóknak az olvasott szöveg megértésében elért teljesítményei (gyenge, átlag fölötti és átlagos) szerinti bontásban. (A GMP elnevezés egy beszédészlelést vizsgáló tesztcsomag, a mögötte álló számok azt jelzik, hogy a bevezetőben említett hierarchikusan építkező beszédészlelési folyamatban melyik szintnek a vizsgálatára alkalmas a teszt. Az akusztikai szint működését méri a GMP2 és a GMP3 teszt, a fonetikai szint működését a GMP4, a fonológiai működésekről a GMP5 ad információt [vö. GÓSY 1995/2006].) Az eredmények szerint csak a fonetikai működés elfogadható szintű, s az észlelési zavar súlyosságának fokát jelzi, hogy ehhez a szinthez

képest milyen mértékű elmaradás látható a fonológiai szinten. Az elmaradás átlagos mértéke a vizsgálatban részt vevő tanulók esetében 24,7%, míg az olvasott szöveg megértési eredményei alapján három kategóriába (gyenge, átlag feletti, átlagos) sorolt tanulóknál az eltérés mértéke a csoportok sorrendjében 20%, 23% és 27,1% (LACZKÓ 2008b, 112.).

5. ÁBRA: A hallás utáni szövegértés és mondatértés eredményei (%)



A beszédészlelés elmaradását a fonológiai működésekben tapasztaltuk, vagyis azokban a feladatokban mutattak alacsony eredményeket a tanulók, amelyekben a szavak belső szerkezetét kell felismerni. A beszédmegértés zavarát a hallott szöveg igen alacsony eredményeiben követhettük nyomon (vö. 5. ábra). Az olvasott szöveg értésében gyenge tanulók hallás utáni eredménye is nagyon alacsony, míg az átlagot mutatóké a hallott szöveg értésekor is átlagosnak mondható volt. Ugyanakkor a szövegértés és a mondatértés fejlődésének különbségeit ezúttal is tapasztalhattuk. A hallás utáni szövegértés és a mondatértés között statisztikailag szignifikáns eltérést ($p < 0,001$) találtunk, a hallás utáni szövegértés és az olvasott szöveg értése között azonban nem ($p = 0,281$). A hallott szövegre kapott alacsony eredmények, főleg az olvasott szöveg értése alapján átlag alattinak nevezett csoportban, mindenképpen rizikófaktort jelentenek a tanulási folyamatban, hiszen azt jelzik/jelezhetik, hogy a tanórákon hallott információk megjegyzésére és lejegyzésére nehezen képesek, ami gyenge teljesítményekben mutatkozhat. Különösen igaz ez, ha meggondoljuk azt, hogy a középiskolai tanórákon az információk feldolgozása, az új anyag elsajátíttatása, sőt a gyakorlás is zömében a hallás útján történő működésekben alapul.

Problémák az olvasásban és a szövegértésben

Az olvasásproblémák az olvasás technikai oldalára és az olvasottak megértésében tapasztalható nehézségekre egyaránt vonatkozhatnak a középiskolás tanulók esetében is. Az olvasástechnikát alapul véve nem csupán arról van szó, hogy a diák akadozva, bizonytalanul képes olvasni, hiszen ez viszonylag hamar kiderül a hangos olvastatás alkalmával. Az esetleges olvasásproblémát latensen hordozó diák számára az olvasás – noha idővel lehet,

hogy fontos lesz – igen nagy erőfeszítést igényel, a folyékony olvasás szinte elérhetetlen számára. Nem véletlen, hogy a hangos olvasás minden formáját kerüli az ilyen diák. Személyes tapasztalatom is alátámasztja ezt. 2002 októberében egy akkor 11. osztályos fiút az egyik irodalomórán Arany János Epilógus című költeményének – felkészülés utáni – hangos olvasására kértem. A fiú a vers szavait nagyon nehézkesen, többszöri nekifutásra tudta csak olvasni, s közben azt is megjegyezte, hogy az ilyen „nehéz” szöveget nem tudja olvasni. Később kiderült, hogy komoly tanulási nehézségei vannak, s emiatt nem volt képes folytatni a tanulmányait. E tanulók általában sok időt töltenek az iskolai munkához kötődő feladatok, anyagok elolvasásával, s jellemzően azokat a könyveket „részesítik előnyben”, amelyekben a vizualitás meghatározó, tehát sok a táblázat, ábra, grafika. Ugyanakkor a feleletválasztós feladatok megoldása is nehéz lehet számukra, a megoldásukhoz az átlagosnál általában több időre van szükségük. Az olvasás olykor annyira kimerítő lehet, hogy esetenként egy feliratos film nyomon követése is nehézséget jelenthet nekik.

Az olvasott szöveg megértésével kapcsolatos vizsgálatokban rámutattak a szövegértési nehézségek tipikus tüneteire: az ok-okozati összefüggések megértési nehézségeire, a végkövetkeztetések megfogalmazásának problémájára (LACZKÓ 2004, 2006; SIMON 2001; CS. CZACHESZ-VIDÁKOVICH 2003). Igazolták a szöveg típusából következő szövegszerkezeti jellemzők szövegértésre gyakorolt hatását is, s ily módon a narratív szöveg lényegesen jobb megértését tapasztalták az ismeretközlő vagy kommentár típusú szövegekhez képest (LACZKÓ 2006). A logikai viszonyok feldolgozását a vizsgálatok szerint jelentősen megnehezíti a szöveg mondatainak szerkezete, az aszimmetrikus szórend, továbbá a referenciális viszonyok értelmezése. Az összetartozó gondolatok közötti távolság szintén nehezíti a szöveg megértését, s a szemantikai viszonyok feldolgozási nehézségei kevésbé zavaróak, mint a szintaktikai viszonyokéi, és itt az életkornak is szerepe van (PLÉH 1974; LACZKÓ 2006). Az újabb vizsgálatok eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy az igei és névszói morfémák felismerésén alapuló szövegértésben a grammatikai jelölők fel nem ismerése (igei személy- és számviszonyoknak a szövegbeli alkalmazási nehézsége) szintén vezethet a szövegértés kudarcához. A vizuális megjelenítés megértést befolyásoló szerepét is igazolták: eszerint egy szöveg mondataihoz megadott elemek sorrendjének a hatása a megértésben erősebben mutatkozott, mint a mondatban felismert grammatikai/szintaktikai viszony (LACZKÓ 2008a).

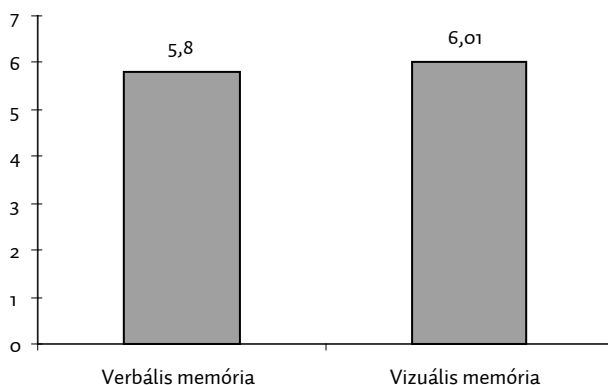
Memóriagondok

Az olvasástanulásban és az olvasottak megértésében – amint említettük – a raktározással és a figyelemmel kapcsolatot tartó rövid idejű és hosszú idejű emlékezeti működés egyaránt szerepet játszik. Gyengén olvasókkal végzett vizsgálatok egyrészt raktározási hibákat, másrészt nem a vizuális, hanem a verbális ingerek feldolgozási hiányosságait igazolták (KOSSAKOWSKI 1961). Frank Vellutino és munkatársai vizsgálatukban azt találták, hogy az olvasásban gyenge eredményt produkáló gyermekeknek az echotikus (hallási) emlékezete jól működik, azonban hosszú távú emlékezetükben nem tudják tárolni a hallási információkat. Kísérletükben e tanulók a nyelvi emléknymokat nehezen tudták visszaidézni, s ez a sza-

vakra való visszaemlékezési nehézségben jelentkezett (VELLUTINO 1987). A jelenség magyar anyanyelvű nehezen olvasókkal szintén igazolható volt (GÓSY 1990, 1992, LACZKÓ 1992). Az egyik vizsgálatban például azt találták, hogy 12 éves nehezen olvasók verbális memória eredménye mindössze 3-4 szó volt (LACZKÓ 1990). Felső tagozatos, 10-14 éves szövegértési nehézségeket mutató diákok rövid távú emlékezetének a vizsgálatokor a felidézett képek átlaga 5,68, s minthogy az országos átlag 5-9 kép ötéves korban, így az életkori elmaradás 4,3 év volt (SZABÓNÉ KÓSDY 2000).

Az emlékezeti működés nehézségét és rejtve maradását az említett, átlagos képességű középiskolásokkal végzett vizsgálatban szintén ki tudtuk mutatni (6. ábra).

6. ÁBRA: Középiskolások verbális és vizuális memória eredménye



Mind a vizuális, mind a verbális memória vizsgálatával kapott eredmény elmaradt a kívántól, mindkettő átlaga megközelítően 6 szó és 6 kép volt. (A vizsgálatban 12 szót, illetve képet alkalmaztunk.) Az olvasás alapján már említett csoportbontásban (gyenge, átlag feletti, átlagos) nem találtunk jelentős eltérést a csoportokban. A verbális memória esetében a 8 szó volt a legtöbb, ez három tanulónál fordult elő, ők mindannyian átlagos teljesítményt mutattak az olvasott szöveg megértésében. A vizuális memória vizsgálatokor 9 kép volt a legtöbb, ez mindössze egy tanulóra volt jellemző, az olvasásértésben ő is átlagos teljesítményt mutatott. Ugyanakkor e tanuló verbális memória teljesítménye mindössze 4 szó volt, amely a leggyengébbek egyike. Rajta kívül még három tanuló emlékezett vissza a felsoroltakból a csoport átlagánál kevesebb, 4 szóra, szövegértési teljesítményük még az átlagosnak volt mondható. A vizuális memória eredményében 3 kép volt a legkevesebb, ezt egy, a szövegértésben nagyon gyenge eredményt produkáló diáknál tapasztaltuk. Vagyis az átlagos képességű s az olvasott szöveg értésében nem jeleskedő középiskolások memóriagyengesége szintén a verbális memóriát illetően volt tapasztalható leginkább (LACZKÓ 2008b).

MEGOLDÁSI JAVASLATOK, TERÁPIÁS LEHETŐSÉGEK

A tanulmányban említett vizsgálatok eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulási zavar, illetőleg az annak a háttérében meghúzódó olvasási nehézség kezelése is összetett feladat. A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy ilyenkor kézenfekvőnek látszik valamilyen szövegértéssel kapcsolatos, szövegértési gyakorlatokat tartalmazó könyvből, feladatgyűjteményből elindulni a fejlesztés útján, és a szövegek megértését folyamatosan gyakoroltatni. Nem vitatjuk, hogy a gyakorlás szükséges, ám nézetünk szerint a gyakorlás és a fejlesztés nem azonos fogalmak. A gyakorlással, a gyakoroltatással a tanulók jártasak lesznek bizonyos feladattípusok megoldásában, míg a fejlesztés során a hiányosságokat kell kiküszöbölni úgy, hogy ehhez meg kell keresni/találni a legmegfelelőbb módszereket. Ezért a szövegértési felmérésekben, sokszor a beiskolázáskor mért vizsgálatokban a gyenge teljesítmények alapján megkezdett szövegértési gyakorlatok tüneti kezelést jelentenek, ami hosszú távon nem feltétlen célravezető, s vélhetően nem is a fejlesztés kiindulópontja. A fejlesztést a felső tagozatban vagy a középiskolában is azon részkészségek működésének az ellenőrzésével, illetve elmaradás esetén korrekciójával érdemes kezdeni, amelyek – mint a tanulmányban bemutatott vizsgálatok eredményei is igazolták – a probléma gyökerei között lapulhatnak. Természetesen tudjuk, hogy közöttük vannak olyan speciális területek, amelyek egyrészt szakember (logopédus, fejlesztő pedagógus) kompetenciájába tartoznak, másrészt a magyarórák száma is véges, s így nem jut elég idő a fejlesztésre. Ezért olyan gyakorlatokat javasolunk – nem a teljesség igényével, csupán ötletként –, amelyek a szakórákon, de némelyek akár osztályfőnöki órákon is könnyen megvalósíthatók.

Így kiemeljük az emlékezeti működés (vizuális és auditív emlékezet) fejlesztését. A vizuális memória fejlesztéséhez használhatunk képeket, úgy, hogy a képek számát növeljük. A felidézésben fontos lehet a szerialitás, így ellenőrizhetjük a képek sorrendje alapján történő felidézést, de egy megadott szempont szerint is kérhetjük a felidézést. (Ez a feladat a szókincs és a szómegtalálási képesség fejlesztéséhez is hozzájárul.) A következő fokozatban szóképek megjegyzését kérhetjük, míg egy másik fokozatban mondatokat vagy mondatpárokat adhatunk. Az utóbbi feladatot végezhetjük képek segítségével, majd az írásképp memorizálásával. Az auditív memória fejlesztésében javasolt feladat, amikor szavakat kell a diáknak megjegyeznie és visszamondania (itt is lehet emelni a megjegyzendő szavak számát.) Hasznosak a szóláncok variációi, valamint az ún. mondatlánc is. Ez utóbbi esetben a mondatot nemcsak bővíteni kell egy szóval (helyesen), hanem az elhangzó és egyre hosszabb mondatokat az éppen sorra kerülő diáknak meg is kell ismételnie. Nagyobb/idősebb tanulóknál érdemes a meseszöveg/történetészövegnek azzal a variánsával is próbálkozni, amikor nem csupán az a cél, hogy a tanulók a már meglevő mondat(ok)hoz újat kapcsoljanak azért, hogy koherens történet legyen belőle, hanem a memória fejlesztéséhez igazodva az elhangzottakat a soron következő diákkal szintén megisméltetjük. Ez nem könnyű, ugyanakkor lényeges, hogy az említetteken túl a munkamemóriát is „dolgoztatja”.

A hallási figyelem fejlesztése is fontos. Ehhez hasznosak lehetnek olyan feladatok, amelyekben például szavakat kell visszamondani zenei, énekes vagy szöveges háttérrel.

A beszédészlelés, beszédmegértés fejlesztéséhez is javasolandók olyan gyakorlatok, amelyek hasznosak és könnyen elvégezhetőek. Például adhatunk a tanulóknak szópárokat, amelyekről el kell dönteniük, hogy egyformák vagy nem egyformák. A jelentés kizárásával adott logatompárok (értelmetlen hangsorokból alkotott párok) segítséget nyújtanak a hang-differenciálási képesség fejlesztéséhez is, ami a helyesíráshoz szintén nélkülözhetetlen.

A hallás utáni szövegértés fejlesztését rendkívül fontosnak véljük. A hallott szöveg feldolgozásában szintén többféle módszer lehetséges. Például kigyűjtethetjük a hallott szövegből az ismeretlen szavakat, vagy a szövegtől függően, meghatározott szempontok alapján kérhetjük a szavak kigyűjtését. Adhatunk mondatkiegészítéssel vagy mondatátalakításos feladatokat, és természetesen feldolgoztathatjuk a hallott szöveg kérdéseinek alapján is.

A szókinccs bővítésében azokat a feladatokat „preferáljuk”, amelyek egyidejűleg a szó jelentésének a tudatosítását is célozzák. Ehhez jó feladatok lehetnek például a szó és a szóhoz tartozó definíciók párosítása, a szóhoz definíció íratása vagy ennek a fordítottja, amikor a definíció alapján kell felismerni az adott fogalmat reprezentáló szót.

A szövegértés fejlesztésében a narratív szövegek mellett inkább az ismeretközlő és a dokumentum/kommentár típusú szövegek, valamint a mindennapi/hétköznapi életben előforduló szövegekkel történő gyakorlást tartjuk lényegesebbnek.

A „felvillantott” megoldási lehetőségek tárháza egyfelől nyilván bővíthető, másfelől tudjuk, hogy megfelelő kiadványokra is szükség van, amelyek a pedagógusok, fejlesztő pedagógusok célzott, fejlesztőmunkáját segíthetik. Itt csupán arra hívtuk fel a figyelmet, hogy a tanulók gyenge szövegértése esetén a rendre megjelenő szövegértési feladatgyűjtemények hasonló feladatainak mechanikus alkalmazása önmagában nem elég. Érdemes a háttérben meghúzódó részkészségek elmaradására is gondolni. Fontos tehát, hogy egy megtervezett fejlesztésben némi ötlettel, de természetesen rendszeresen végzett gyakorlatokkal pedagógusként (is) képesek legyünk hathatós segítséget nyújtani tanítványainknak az elmaradások leküzdéséhez.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- BROWN, PATRICIA (1992): An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies. In *Literacy Without Frontiers*. Eds.: F. Satow – I. Gatherer. Edinburgh, 148–155.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET – VIDÁKOVICH TIBOR (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2003. 2–3. sz. 14–24.
- CSÉPE VALÉRIA (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1992): A Multitude of Reasons for Reading Difficulty. In *Literacy Without Frontier*. Eds.: F. Satow – B. Gatherer. Edinburgh, 1992, 191–200.
- GÓSY MÁRIA (1995): Anyanyelv és olvasási készség. In *Anyanyelvi nevelés – Embernevelés*. Szerk.: Szende Aladár. Budapest, 59–66.
- GÓSY MÁRIA (1989): *Beszédészlelés*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1990a): *Beszédészlelés és olvasási készség*. *Tanító*, 1990. 2. sz. 13–17.

- GÓSY MÁRIA (1995/2006): *GMP diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok.* Nikol Kkt., Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1990b): Modell az olvasástanításhoz. *Fejlesztő Pedagógia*, I. 1990. 2. sz. 3–6.
- KOSSAKOWSKI, A. (1961): Az olvasás és a helyesírási gyengeség okai és terápiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. sz. 184–195.
- LACZKÓ MÁRIA (1997): *Anyanyelv és olvasás.* Kézirat, Budapest, 80.
- LACZKÓ MÁRIA (2008a): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új pedagógiai Szemle*, 2008. 1. sz. 12–22.
- LACZKÓ MÁRIA (1990): A beszédmegértési folyamat zavarai és következményei. In *Tanulmányok a beszédjavítás köréből III.* Budapest, 34–45.
- LACZKÓ MÁRIA (2005): *Beszédprodukción és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven.* PhD-disszertáció, kézirat, Budapest, 294.
- LACZKÓ MÁRIA (2006): A beszédprodukción és szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben. *Magyartanítás*, 13–21.
- LACZKÓ MÁRIA (1992): Iskolások GMP eredményeinek és olvasási megértési teljesítményének kapcsolatáról. In *Fonetikai, foniatríai és logopédiai tanulmányok.* Budapest, 65–75.
- LACZKÓ MÁRIA (2008b): A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2008. 8. sz. 1–2., 101–120.
- LURIJA, A. R. (1979): *Jazik i szoznanyije.* Moszkva.
- MANN, A. V. (1992): *Why some children encounter reading problems? The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability.* In Torgesen, J. K. – Wong, B. Y. X. (eds.): *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities* (pp. 133–159.). Academic press, New York. In Reitsma, P. – Oakhill, J. – Garnham, A.: *Becoming a Skilled Reader.* Basil Beackwell Ltd., Oxford, 1992.
- PALOTÁS GÁBOR (1986): A félteke-dominancia és a kezesség témakörében végzett kutatások mai állása és ennek hatása a logopédiára. In *Tanulmányok a beszédjavítás köréből.* Gyógypedagógiai Továbbképzés Könyvtára 27. Budapest, 60–69.
- PERFETTI, CH. A. (1986a): Cognitive and Linguistic Components of Reading Ability. In *Acquisition of Reading Skills.* Eds.: Foorman, B. R. – Siegel, A. W. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 11–41.
- PERFETTI, C. – CURTIS, M. (1986b): Reading. In Eds. Dillon, R. – Stenberg, R. *Cognition and Instruction.* In Brown, Patricia: *An Approach to Improving Reading Comprehension by Training Metacognitive Strategies.* In Literacy Without Frontiers. Eds.: F. Satow – I. Gathener. Edinburgh, 1992, 148–155.
- PEARSON, D.P. – STEPHENS, D. (1994): *Learning about Literacy. A 30-year journey.* In Ruddell-Ruddell-Singer. 22–44.
- PLÉH CSABA (1974): Mondat és emlékezet. I–II. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 31. 24–35., 147–158.
- SIMON ORSOLYA (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 2001. 11. sz. 92–100.
- SZABÓNÉ KÓSDY ILONA (2000): *Olvasási problémák diagnosztizálása GMP-teszttel (szakdolgozat).* ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.
- THORNDIKE, R. L. (1973): *Reading as Reasoning.* Reading Research Quaterly 2. 135–147.
- VELLUTINO, F. (1980): Perceptual deficiency and or perceptual inefficiency. In *Ortography, Reading and Dyslexia.* Eds.: J. F. Kavanaghi – R. L. Venezky. Baltimore, 251–270.
- VELLUTINO, F. (1987): Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia. *Tudomány*, V. 14–22.