

HARMADIK OSZTÁLYOS TANULÓK SZÓÉRTÉSI NEHÉZSÉGEINEK VIZSGÁLATA

WORD COMPREHENSION DIFFICULTIES AT THIRD GRADE STUDENTS

Demény Piroska

Abstract: In the current study we analyze the particularities of third grade students at word comprehension in reference to text with scientific content. The obtained results pointed unequivocally out the levels of difficulties accompanied with word comprehension at students. Recognizing the subtle differences in the meaning of words proved to be the biggest challenge, this led, in the comprehension of sentences, to confusion of homonymous words. Based on our observations, we consider vocabulary practice and conscious word comprehension to be part of elementary education and provide in the following suggestions for solutions.

Keywords: word comprehension, reading difficulties, vocabulary practice

Bevezető gondolatok

Napjainkban egyre többet beszélünk a tanulók olvasási kultúrájának hanyatlásáról, olvasásértési és szövegértési nehézségeiről, s a gyakran mindezek következtében fellépő, növekvő tendenciát mutató feladatmegértési problémáikról, tanulási nehézségeikről. A tanulók szegényes szókincse szóelőhívási kudarcaikban, kifejezési nehézségeikben nyilvánul meg. Pedagógiai szempontból mindez azt jelenti, hogy egyre gyakrabban kell szembenéznünk tanítványaink alacsony szintű anyanyelvi tudásával. A nyelvi hátrány a szinte állandó helyesírási bizonytalanságok, nehézségek, továbbá a nyelvtani alapok hiányosságai mellett mind gyakrabban különböző mértékű lexikai, illetve szemantikai tévesztésekben is megnyilvánul. Az elemi osztályos tanulók sokszor az aktív szókincsükbe tartozó szavak jelentését sem ismerik, s a szöveggörnyezet alapján sem tudják kikövetkeztetni. A ritkább előfordulású, esetleg archaikus szóalakok jelentése még kevésbé ismert számukra, de az általuk is használt idegen szavak pontos jelentésével sincsenek mindig tisztában (Laczkó 2004, 2006). Pedagógiai tapasztalatból jól ismert az is, hogy szóbeli feleleteik és írásbeli munkáik gyakran mutatnak olyan „képzavarokat”, amelyek az előhívott szavak/szerkezetek keveredése vagy a hasonló hangzású szavak cseréje miatt gyakorlatilag értelmezhetetlenek, ám a tanulók nemhogy észre sem veszik a hibát, de sokszor nem is értik, mi a „rossz” az adott szóbeli/írásbeli megnyilatkozásban. Ha a tanuló nem veszi észre, hogy nem ért valamit, annak pedagógiai szempontból két komoly következménye van: képtelen lesz egyedül tanulni és nem tudja megmondani, hogy mit nem ért. Az olyan tanuló, aki rosszul tudja, a tanító által feltett „mit nem értesz” kérdésre törvényszerűen a „semmit nem értek” választ fogja adni. Ugyanis még ha mond is valamit, hogy "ezt nem értem", az biztosan nem a valódi forrása a meg nem értésének! Hiszen már korábban csupán csak "azt hitte", hogy érti. Emiatt ott nem állt meg, hogy nem érti. Logikus, hogy a későbbi szöveg a korábban félreértett részhez képest előbb-utóbb "értelmetlen" lesz. További fontos következmény: hiába magyarázzuk, amire ő azt mondja, hogy nem érti, ha egyszer korábban kell keresni a hiányosságot! Minél később veszi észre a tanító, hogy a tanulók nem értenek valamit, annál több munkája lesz azzal, hogy korigálja. No meg sokkal több energiája megy el a fegyelmzésre.

Szóértés – szövegértés

A pszicholingvisztika a szövegértésben elkülöníti 1. az olvasó előzetes tudását; 2. a teljes szöveg megértését meghatározó kisebb egységek (szavak, mondatok, mondatrészek, bekezdések, fejezetek) megértési szintjét; 3. tekintetbe veszi az olvasás minőségi fokozatait (szó szerinti megértés, értelmező megértés, kritikai olvasás, kreatív olvasás) annak alapján, hogy milyen mélységben kell egy adott szöveget megérteni. Ennek megfelelően hangsúlyozza a jelentéstan és a szövegtan (szöveggrammatika, szövegsemantika, szövegpragmatika) lényeges szerepét az olvasástanításban és a szövegértés fejlesztésében (Adamikné 2001). A szövegértés sikerét több tényező is befolyásolja: a megfelelő olvasástechnika, a világról való háttérismeretek, a szöveg nehézségi foka, a szövegtípusok ismeretének foka, a kontextuselemzés, a szövegértés mikrokészségei (a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak megfejtésének a képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség), az információfeldolgozás menete, a szövegértési műveletek végzésének képessége és a szociális tényezők. A felsorolt területek mindegyike befolyásolja a szövegértés minőségét, illetőleg az információfeldolgozás szintjét. Ezek ismerete azért fontos, mert ha a folyamat bármelyik komponense hiányzik vagy nem megfelelően működik, akkor a szövegértés és az információfeldolgozás nem hatékony, vagy éppen sikertelen. Jelen dolgozatban csupán a teljes szöveg megértését meghatározó kisebb egység a szavak, mondatok megértési szintjét vizsgáljuk.

A *szövegértés kutatásában* gyakori a szövegértés eredményességéért vagy eredménytelenségéért felelős faktorok vizsgálata. Így például, összefüggést mutattak ki a hallott és az olvasott szöveg értéke között, s a szövegértés hierarchikus modelljét alkalmazva (a fogalomra lásd Gósy 1996) a szövegértés legfelső szintjének, az *asszociatív szerveződésnek* a folyamatban betöltött szerepét hangsúlyozzák (Dennett 1996; Pléh 2003; Pléh 1998). A szövegtani kutatások rámutattak a *megértés és a szöveg terjedelme*, valamint a *megértés és a szöveg típusa* közötti kapcsolatra. (Előbbire lásd Brown 1986, utóbbira például Laczkó 2006.) A narratív, a leíró és a kommentár típusú szövegek megértésének összevetésekor a megértés eredményességében egyértelműen kimutatható a szöveg szerveződése, hiszen az időbeliségen alapuló, az események linearitását mutató narratív szöveg megértése jóval pontosabb volt, mint a másik két szövegtípusé. Több kutatás rámutatott arra is, hogy az olvasott szöveg értékekor elsősorban az összefüggések megértése nem megfelelő szintű. Főleg az ún. implicit, tehát a szövegből kikövetkeztethető információk megértése, valamint a végső tanulság megfogalmazása jelenti a legtöbb nehézséget (Simon 2001; Cs. Czachesz–Vidákovic 2003; Laczkó 2004, 2006). Az összefüggések értésében a szintaktikai viszonyok feldolgozási nehézségei sokkal számottevőbbnek bizonyultak, mint a szemantikai viszonyokéi, noha a szemantikai viszonyok értelmezési nehézségei az életkortól is függenek, főleg a fiatalabb tanulók szövegértési teljesítményére jellemzőek (Laczkó 2006). A szöveg mondatainak összetettsége tehát nagyobb mértékben nehezíti a helyes logikai viszony meglátását vagy kikövetkeztetését, mint például archaikus szóalakok, szókapcsolatok, igealakok. A mondat szerkezet megértésre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások szerint a megértést nehezíti, ha az egymással szerkezeti kapcsolatban levő elemek között nagy a távolság a mondatban (vö. Pléh 1974). A jelenség magyar anyanyelvű tanulók szövegértési teljesítményében is nyomon követhető.

Az olvasó kisiskolás a szöveget úgy értelmezi, amilyen mértékben az új szavakat, információkat be tudja építeni előzetes tudásába. Ha ez nem történik meg, akkor vagy egyáltalán nem érti meg, vagy félreértelmezi a szöveget. Ugyanígy történik akkor is, ha a mondatot csupán az őt alkotó szavak jelentéseként fogja fel, kiemelve a szöveggörnyezetből. Minél nagyobb és minél rendszeresebb az olvasó már meglévő tudása, annál könnyebb az olvasott szöveg megértése. „...minden mondat egyben szövegmondat, azaz a szöveget alkotó többi mondat is alakítja jelentését.” (Demény, 2009) A hatékony fejlesztőmunka nem nélkülözheti azoknak a jellemzőknek a feltárását, amelyek a harmadikos korosztály szóbeli és írásbeli munkáinak lexikai hiányosságaihoz és/vagy szemantikai hibázásaihoz kapcsolhatók. A szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei között tartjuk számon, fejlesztése már kisgyermekkorban elkezdődik. A kicsiknek már ekkor vannak tapasztalataik „írott” szövegekről, hiszen nézegetik a képeskönyveket, a plakátokat. A kompetenciák tehát elsősorban természetes, interaktív módon fejlődnek, amely nem egyszerűen kumulatív gyarapodás, hanem inkább erősödés jellegű. A szövegértés fejlesztése koncentrikusan bővülő didaktikai feladat, mely feltételezi,

hogy az életkorra jellemző sajátosságokat (különösen a gondolkodási formák fejlődését) figyelembe kell venni akkor, amikor a tevékenységeket tervezzük. Célszerű a fejlesztési folyamatban a szövegek témáit úgy tervezni, hogy a konkrét, szubjektív szövegek felől haladjunk az elvontabb, objektívebb szövegek felé. Minden esetben figyelembe kell vennünk, hogy milyen szövegfajta értelmezésével boldogul könnyen a tanuló, és milyenfajta szöveg okoz számára nehézséget. A szövegtípusok arányát a gyermek tudásának függvényében kell kialakítani. Meg kell tartanunk a fokozatosság elvét, vagyis a szövegértési szintek tanítása során az információ visszakeresésétől kell haladnunk a szövegek összehasonlítása felé. Ebben a tanulmányban csupán arra vállalkozunk, hogy a harmadikos tanulók szóértését vizsgáljuk tudományos ismerettartalmú tankönyvi szövegen.

A vizsgálat

Szóértés-vizsgálatunkat három erdélyi megyére terjesztettük ki, amely megyék a magyarság számarányát tekintve a következő csoportosítást tették lehetővé: Fehér megye- szórvány, Kolozs megye – átmenet és Kovászna megye- tömb. Ezen megyék reprezentatív magyar iskoláinak 3. osztályos diákjai szóértését vizsgáltuk. Szóértés-tesztünket a Magyar Pedagógiai Társaság "Szókincsháló" szakosztálya által kidolgozott modell alapján állítottuk össze, s tudományos ismerettartalmú szövegre vonatkozott. Néhány bekezdésnyi tankönyvi (környezetismeret) szöveget választottunk ki. A tesztet egy-egy osztállyal végeztettük el, és osztályonként külön adatlapra összesítettük. Kutatásunk első lépéseként három megye harmadikosainak szóértését vizsgáltuk: egy szórvány megye – Fehér megye (Nagyenyed) 25 tanuló, egy átmeneti megye (Kolozs megye – Kolozsvár) 26 diák és egy tömbmegye: (Kovászna- Sepsiszentgyörgy) 22 elemistáját figyeltük meg. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a három megye magyar gyermekeinek szóértésében nagyobb eltérések is lehetnek. Felmérésünkben a harmadik osztályos tankönyvből kiragadott rövid tudományos jellegű szöveggel dolgoztattunk, hiszen tudjuk, hogy a szövegműfaj is meghatározója a szóértésnek. Fontos itt azt is megjegyeznünk, hogy olyan tudományos ismerettartalmú szövegrészletről van szó, amely megtalálható ugyan a harmadik osztályos tudományok tankönyvben, de a teszt felvételekor egyik osztályban sem tanulták az illető szöveget. Tehát: mindhárom osztály esetében ismeretlen szöveggel dolgoztak. A tanulóknak először el kellett olvasnia, és aláhúzással megjelölnie, hogy mely szavakat nem érti a szövegben. Majd mondatba kellett foglalnia a teszt összeállítója által előre kiválasztott szavakat. A tanulóknak 20-25 percig tartott a teszt kitöltése. Íme a teszt:

Húzd alá a szövegben azokat a szavakat, amiket nem értesz!

Megfigyelhetjük, hogy a Nap nem világítja meg egységesen a Földet. Ezért vannak nappalok és éjszakák. Amikor nálunk nappal van, a földbolygó másik oldalán éjszaka.

A nappalok és az éjszakák között hőmérsékleti különbség is van, ugyanis a Nap nemcsak megvilágítja, hanem melegíti is a Földet. Ezért van nappal mindig melegebb, mint éjszaka.

Írj egy mondatot a szóval (kifejezéssel): *világítja, egységesen, földbolygó, hőmérsékleti különbség, Nap, melegíti, nappal.*

A mondatalkotás alapján a tanító el tudta dönteni, hogy mennyire értette a tanuló az adott szó jelentését. A kiértékelésnél fontos információt szolgáltatott az a tény is, mennyire tudta megítélni a tanuló, hogy érti-e egy-egy szó jelentését.

A tanulói tesztek javítása a következő szempontok figyelembe vételével történt:

A tanuló tesztlapján soronként írtuk a táblázat mellé a T, N vagy R betűk valamelyikét:

T = **Tudja** a szó jelentését, mert jó példamondatot írt hozzá.

N = **Nem tudja** a szó jelentését: vagy üresen hagyta, vagy hibás a példa, **DE a szövegben aláhúzta a szót** (azaz jelezte, hogy nem tudja a jelentését).

R = **Rosszul tudja**: vagy üresen hagyta, vagy hibás a példa, **ÉS a szövegben nem húzta alá a szót** (vagyis nem vette észre, hogy nem tudja)..

Az első próbák után az a tapasztalat, hogy a tanulók *szinte alig veszik észre olvasáskor, ha nem értenek egy szót*. Ha a gyerek a példa írásakor rájön, hogy mégsem tudja, az még viszonylag a jobbik eset. Ennél sokkal rosszabb, ha hibás a példa. Vagyis, amikor a tanuló azt gondolja, hogy jó, amit ír. A felmérésnél tehát fontos információ, hogy meg tudjuk különböztetni a J, N és R eseteket! A tesztelés eredménye bizonyítja, hogy a tömbmagyarság reprezentatív iskolája teljesített a legjobban: a sepsiszentgyörgyi harmadik osztályos gyermekek tudományos szövegek értési aránya 76,8%. A legtöbb gyermek ismeri a szavak jelentését és mondatba is tudja őket foglalni. Átmeneti megyében már gyengébb az arány: a kolozsvári kisdíákok 60,9% -a ismeri a szavak jelentését és helyesen alkot mondatot vele. A szórványban működő osztály tesztje alapján *meglepően magas az R, azaz "rosszul tudja" aránya*. A fehér megyei osztály harmadikosainak 52,8%- a jelezte, hogy ismeri a szavak jelentését, de helytelen mondatokat alkotott a megadott szavakkal, innen tudjuk: rosszul értelmezte a szót, vagy egyáltalán nem értette a jelentését.

A legnehezebb szónak az „egységesen” kifejezés bizonyult (e szó esetében a Fehér megyei harmadikosok 56,2%-a, a Kolozs megyei gyermekek 38,6%-a, a sepsiszentgyörgyiek 23,1%-a aláhúzta a szövegben a szót, ezzel jelezve, hogy nem ismeri pontosan a szó jelentését), több harmadikos pedig hibás mondatot alkotott a kifejezéssel. A „földbolygó” kifejezés értelmezésével leginkább a szórvány megyében voltak gondok (a gyermekek 36,4%-a nem tudott helyes mondatot alkotni a kifejezéssel. A nehézséget talán az okozhatta, hogy az összetett szóval még ilyen formában nem találkoztak, s a föld szó jelentéseit sem tudják még elkülöníteni. Ugyanilyen probléma jelentkezett a „Nap” és a „nappal” kifejezések ellenőrzésekor: a harmadikosok nagy része a szövegben nem húzta alá a kifejezéseket (tehát: úgy gondolja, érti a jelentést), de amikor mondatalkotásra kerül a sor, kiderül, hogy hibás az alkotott mondat. A cselekvést jelentő szavak értelmezése jelentette a legkevesebb gondot minden vizsgált megyében: a sepsiszentgyörgyi harmadikos diákok értik és helyesen használják a „melegíti” és a „világítja” szavakat, a Fehér és a Kolozs megyei kisdíákok közül 2-2 harmadikos nem ismerte egyik vagy másik igének a jelentését, ezért helytelen mondatot alkotott. (a szövegben azonban senki sem jelölte aláhúzással, hogy nem ismeri egyik vagy másik igét.)

Bár a vizsgálat csupán a szavak – közöttük a szókinccs aktivizálhatóságra – és a mondatok megértésére irányult, az e területeken rendkívül gyenge teljesítmény mindenképpen rizikófaktort jelent a harmadikos diákok későbbi tanulmányai szempontjából. Ha az anyanyelvben sem képesek a gyakori/vagy kevésbé gyakori, de a szöveggörnyezet alapján kikövetkeztethető szavak jelentését definiálni, hogyan várhatjuk el ugyanezt később az egyes szaktárgyak terminusait illetően vagy akár az elsajátítandó idegen nyelven? S hasonlóképpen a súlyos szemantikai tévesztések/tévedések esetén milyen elvárásaink lehetnek egy-egy szövegrészlet, vers képes kifejezéseinek értelmezésével kapcsolatban vagy éppen egy-egy szaktárgyi definíció értelmezésekor?

Napjainkban a különböző szintű vizsgák fókuszába egyre inkább a szövegértést helyezik. A szövegértést célzó feladatok a szavak jelentésének értelmezésével összefüggő feladattípusokra építenek. Mindez azt sugallja, hogy a szókinccsfelkészítés napjaink valamennyi iskolatípusának szükségszerű feladata, de már elemi osztályban fő feladatunk a szóértés fejlesztése, az aktív szókinccs gyarapítása. Ez azonban nem egyszerűen a szókészlet bővítését igényli, hanem a szavak jelentésének és stílusértékének tudatosítását. Mindez az aktív és a passzív szókészletbe tartozó szavakra egyaránt vonatkozatható.

Megítélésünk szerint a játékos formában alkalmazott szógyakorlatok nemcsak az alsó tagozaton lényegesek, hanem a középiskolában is. Jól használható feladatok például a szóláncok variációi, a betűpiramisok, a szómagyarázat saját szavakkal, a szójelentésen alapuló „kakukktójtás” típusú gyakorlatok, a feleletválogatós gyakorlatok, az archaikus szavak helyettesítése, szinonimák, ellentétes értelmű szavak keresetése, a hibakeresés és -javítás stb. Mindezek kombinálhatók olyan stilisztikai feladatokkal, amelyekben a különböző stílusértéket hordozó szavak választását és annak indoklását kérjük a tanulóktól. Ilyenek például a hibakeresésen alapuló feladatok vagy szavak szinonimával történő helyettesítése. A *szóértés fejlesztése* mellett nagy szükség van a *mondatértés fejlesztésére*. Ehhez a (szemantikailag, stilisztikailag, esetleg grammatikailag) helytelen mondatok hibáinak javítása mellett jól alkalmazhatók például a szólásokkal és azok értelmezésével összefüggő gyakorlatok. Ez utóbbira különösen nagy szükség van, hiszen a diákok szólásokkal kapcsolatos ismerete nagyon hézagos, következésképpen a beszédbeli és írásbeli használatuk egyaránt elenyésző.

Szakirodalom

- [1] Adamikné Jászó A. (2006): *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére*. Holnap Kiadó, Budapest
- [2] Adamikné Jászó A. (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó
- [3] Brown, G. (1986): Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, 7(3), 284-302.
- [4] Cs. Czachesz E., Vidákovich T. (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2-3, 14-24.
- [5] Dennett, D. (1996): Micsoda elmék. Kulturtrade, Budapest. Idézi Pléh Csaba: A gyermeknyelv. In: Kiefer F., Siptár P. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003, 451-478.
- [6] Demény P. (2009): *Anyanyelvi nevelés óvodában és elemi osztályokban*. Gloria Kiadó, Kolozsvár
- [7] Gósy M. (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 2, 168-178.
- [8] Laczkó M. (2004a): Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító*, 4, 6-8.
- [9] Laczkó M. (2004b): Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító*, 5, 8-9.
- [10] Laczkó M. (2006): Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra*, 9, 39-57.
- [11] Pléh Cs. (1974): Mondat és emlékezet I-II. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 31, 24-35, 147-158.
- [12] Pléh Cs. (1998): *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest.
- [13] Pléh Cs. (2003): A gyermeknyelv. In: Kiefer F., Siptár P. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 451-478.
- [14] Simon O. (2001): Ötödik és hatodik osztályosok szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 11, 92-100.
- [15] <http://www.szokincshalo.hu/szokincskereso.php> (2011.12.08.)

Szerző

Demény Piroska, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár (Románia), E-mail: d_piroska@yahoo.com

