

Látens részképesség problémák és a nyelvi kompetencia kapcsolata

Oláh Örsi Tibor

Bevezetés

A mindennapi oktatás, gyakorlat területén a nyelvben található hátrányokról egyértelműen beszélhetünk. A nyelvi hátránnyal való foglalkozásnak már nincs olyan lehetősége, mint ami volt a 60-70-es években, amikor leginkább politikai, szociálpolitikai kérdéskörbe helyezték a problémát, bár a megoldást oktatási oldalon próbálták alkalmazni. A különböző szakterületek (gyógypedagógia, nyelvészet, szociológia) ugyanazt a problémát vizsgálják más-más oldalról, más-más szegmensét adva a témának.

A szociológia a hátrányos helyzetből indul ki, s a mai szakirodalomban leginkább a cigány lakosság körére korlátozza a vizsgálatokat. Megállapítja a szociális hátrányt, s ennek egyik kivételként meghatározza a nyelvi hátrányt is. Itt tehát a nyelvi hátrány egy résztényezőként szerepel.

A nyelvészetnek az alkalmazott nyelvészeti oldala foglalkozik e témakörrel. Itt a nyelvi hátrány eredményként, az alkalmazott (interdiszciplináris) empirikus vizsgálat eredményeként fog jelentkezni (lásd Bernstein méréseit, ahol az oktatást és a szociálpolitikát kapcsolta össze, s jutott el a nyelvi hátrány szociális alapú magyarázatáig; lásd pl: Bernstein 1972).

A gyógypedagógia területén nagyon erőteljes diagnosztikai, terápiás alkalmazást látunk. E szakterület számára a kezelendő probléma szakirodalmi alapvetés, a terápia, a fejlesztés alapját képezi. A hátrány azonban leginkább egyénre kivetített, nem úgy, mint az előző két esetben, ahol társadalmi oldalról közelítenek.

Jelen tanulmány és a hozzá kapcsolódó empirikus vizsgálat arra a kérdésre keresi a választ, vajon a gyengébben teljesítő diákok tanulmányi eredményének háttérében fellelhető-e részképesség problémák tünetei, azaz beszélhetünk-e látens részképesség problémákról e diákok esetében. Az eredmények egyik kimenete így az, hogy az iskolában megjelenő nyelvi hátrány bizonyos esetekben a fejlesztés hiányát mutatja, a gyerekek egy része kimarad a logopédiai fejlesztésből (a logopédia és a fejlesztés nem kötelező jellegű, a szülő felelőssége), az ebből következő hiány pedig fennmarad, elmélyül. A mérés eredményei a gyógypedagógiában és az oktatásban hasznosíthatók.

Tézisek

A tanulmány egyik fontos tézise, hogy a normál, nem specifikus pedagógiát igénylő iskolákban a gyengébb tanulmányi eredményt nyújtó diákok teljesítménye mögött látens (nem diagnosztizált) részképesség probléma húzódik meg, ami összetetten, minden tárgynál kifejti hatását. A fel nem ismert hiány helyett általánosan gyengébb képességűnek tekintik a gyermeket. Ezen diákok kirekesztődnek a szükséges (logopédiai, fejlesztő pedagógiai) fejlesztésből, s végérvényesen kizáródnak a gimnáziumi- vagy felsőoktatásból. A logopédia kapcsolódik leginkább a mindennapi oktatáshoz, hiszen mindkettő az egyes gyermek oktatásban betöltött helyét, fejleszhetőségét tekinti gyakorlati területének. Az oktatás és a gyógypedagógia területe, eredményei azonban sokszor nem is találkoznak, hiszen a logopédus is mást lát a gyerekből, s mást a tanító, tanár; az oktatásban az írásproblémát helyesírást nem tudásnak értékelik, stb.

A logopédiában a gyermek valamely képességének fejlesztése a cél. Az oktatásban az esetlegesen megjelenő részképesség probléma deficitjét legtöbb esetben a gyermek összképességének hiányaként fogják fel, értékelik úgy, hogy sokszor a valós hiány (annak oka, formája) nem is válik ismertté, a gyermek kívül marad a fejlesztésen. Az oktatók az írás és a helyesírás problémáját nem különböztetik meg. Az írásproblémával küszködő gyermek

valamely rész-képesség problémával rendelkezik. A tanítók, tanárok részéről megmutatkozó indifferens magatartás következménye a diáknál jelentkező frusztráció, illetve a sikertelenség. Vannak olyan esetek, amikor a gyermek habár szakvéleménnyel rendelkezik íráshibájáról, a tanár ezt semmilyen mértékben nem tolerálja, s egyazon csoportba sorolja azokkal a diákokkal, akik nem-tanulva kapják elmarasztaló érdemjegyeiket.

Az oktatás területén a hátrány összetett tényezőként szerepel, a mindennapi gyakorlatban leginkább szociális, etnikai oldalról közelítenek ahhoz.

A tanulmány legfontosabb tézise, hogy a diákok tantárgyi lemaradásának hátterében, több esetben valamely rész-képesség probléma állhat. Ennek tünetei szövegalkotási feladat keretében megjelennek.

Rész-képesség problémák

(Ebben a részben azon rész-képesség problémákról szólnék, melyek a vizsgálat során megjelentek, illetve amelyek tünetei nagy valószínűséggel fellelhetők a szövegalkotásokban.)

A gyógy-pedagógia területéről a tanulási zavar/nehézség, egyéb eltérő teljesítmény, illetve az eltérő fejlődésmenet fogalmak feleltethetők meg a nyelvhasználati hátrány fogalmának.

Tanulási akadályozottságról azért nem beszélhetünk, mivel ez a terminus idegrendszeri, funkcionális zavart jelöl, olyan organikus problémát, ahol az organikus eredet határt szab a fejleszhetőségnek. Ezen esetekben a fejlesztésnek számolnia kell az eredménytelenséggel.

A vizsgálat egyik munkatéziseként a gyógy-pedagógia által leírt rész-képesség problémák szolgáltak. Az iránytévesztés a térbeli tájékozódás zavara. A gyermek azért nem tud síkban differenciálni, mert térben sem tud; ha a saját testen és a térben való tájékozódás nehezített, akkor ennek a síkban való megkülönböztetése, felismerése, leképezése végképp megoldhatatlan, például a *b-t*, *e-t* fordítva írja.

A fonémahallás nehézségeiről nagyon fontos beszélnünk, hiszen a magyar nyelvben minden hangnak jelentésmegkülönböztető szerepe van. Ha a gyermeknek nem megfelelő a fonémahallása, akkor a probléma megmutatkozhat a beszédhangok egymással való helyettesítésében, azaz paraláliájában. Ez 4-5-6 éves korra jellemző. Később pedig, ha a gyermek nem kap megfelelő fejlesztést, ez áthúzódik az iskoláskorra, s már az írott nyelv használatban is megmutatkozik. Elhúzódik a betűelsajátítás, illetve a gyermek nem fog tudni olyan betűelsajátításra szert tenni, ami az olvasás eszközszerű használatához nélkülözhetetlen. Megoldhatatlan probléma lesz a gyermek számára a zöngés-zöngétlen hangpárok akusztikus differenciálása (*p-b*, *k-g*, *t-d* hangpárok például a *pap-bab*, *kép-gép*, *tél-dél* szavakban). De a legnehezebb, s az iskolai évek során a legtovább elhúzódó probléma a hangok időtartamának felismerése, megkülönböztetése (a hosszú magánhangzókat röviden írja, nem hallja a különbséget!). Az időtartambeli problémát a tanár helyesírási problémaként fogja értelmezni, durva hibának minősítve azt. Itt nem arról van szó, hogy a különböző helyesírási elveket megfelelően használja-e a diák, hanem arról, hogy a beszélt, hallott nyelvet tudja-e transzformálni az írott nyelvre. A hangot a betűnek meg kell feleltetnie, s azon kívül csak azt fogja az írott formára transzformálni, ami az ő nyelvi kódjában jelen van, ami kódolt. Ez független attól, hogy a megfelelő helyesírási szabályt megtanulta-e. Hangsúlyozni kell, hogy mindezek ép hallás mellett jelentkeznek.

A szerialitás felismerése és reprodukálási képessége az írott nyelv elsajátítás feltétele.

Az a gyermek, akinek a szeriális észlelése elmaradott vagy zavart, súlyos kudarccokat él át az írás-olvasás tanulásakor (Gósy 1995. 24).

A probléma tünetei között szerepel többek között az is, hogy a diák a szavak helyett szócsonkokat ír, a hangsort nehezebben differenciálja, metatézisek is megjelenhetnek (ez szóban és írásban is megjelenik, és súlyosabb zavarról árulkodik).

A vizsgálat leírása

Jelen tanulmány az alkalmazott nyelvészet oldaláról közelítve, szakterületi kölcsönhatásában határozza meg a nyelvi hátrányt, s egy egységes nyelvhasználati hátrányként felfogva azt egyik szegmensét, a gyógypedagógiai oldalát írja le. Ehhez egy olyan empirikus vizsgálatot rendel, amely a mindennapi oktatás területére koncentrálja a nyelvhasználati hátrányt, leírva annak logopédiai problémakörét.

A mérés során egy budapesti belvárosi, két külvárosi (peremkerületi), illetve egy vidéki általános iskola egyes osztályainak tanulói által megírt tesztek lettek felhasználva. Azonos osztályok esetén életkorban, nemben nem voltak különbségek, a 2. osztályosok 8-9, míg az ötödikesek 10-12 évesek voltak. Nem szociológiai mérési keretet kapcsoltam a vizsgálathoz, azt inkább pedagógiai helyzetekkel váltottam fel (1. táblázat).

1. táblázat. A mérésben megjelenő reprezentatív csoportok jellemző adatai

Iskola Jellemző adat	Budapest, belvárosi	Budapest, peremkerületi	Vidéki	Összesen
Mintanagyság (N)				
a, 2. osztály	25	38	24	87
b, 5. osztály	28	45	25	98

A belvárosi iskola az ország legjobbjai között szerepel, a diákok főként értelmiségi szülők gyermekei, míg a két külvárosi iskoláról ez nem mondható el. Jelen tanulmány a nyelv, nyelvhasználat és a gyógypedagógiai kapcsolatát vizsgálja, a helyszín és a környezet szempontjainak kapcsolatára (az iskolák tanulói teljesítményének összehasonlítására) most nincs lehetőség. Egyéb szociológiai tanulságok levonására a vizsgálat nem kívánt kiterjedni.

A vizsgálati anyag három részből épült fel. A mérési anyag általános jellegű fejléce az iskolára (mely megyében található), valamint – a vizsgálat tézisei által feltételezetten – bizonyos érdemjegyekre (másodikosoknál olvasás, írás és matematika jegy, ötödik osztályosoknál magyar nyelv- és irodalom, idegen nyelv és matematika jegy) kérdezett rá. A mérés során a diákok kétféle nyelvi helyzettel találkoznak. Adott képről történő önálló szövegalkotás (*Meséld el, mi történik a képen!* – instrukcióval) után rövid (másodikosoknál öt, ötödikeseknél nyolcmondatos) diktálási feladatot kellett teljesíteniük (Melléklet 1).

A kép-szöveg – jellegű absztrakciós feladatnál egy (fekete-fehér) képet kaptak a gyerekek, amiről írásos formában kellett szöveget alkotniuk. A kép olyan rajzolt cselekvéskép, amilyen a logopédiai vizsgálatoknál is megjelenik (lásd: Juhász 1999). A rajz számos (szám szerint tizenhárom) olyan cselekvést mutat, melyek mind valamilyen elemháttérrel rendelkeznek. Az elem háttérének azt tekintem, hogy a cselekvést végrehajtó személynek van helyzete (*az utcán, a korláton, a nő mellett*) felismerhetők tulajdonságai (*szomorú, nevető, öreg*). A szövegösszetettségek és a felismert elemek száma adják a legfontosabb mutatókat. Az elemfelismerés értékhányadosát ($X/13$) a felismert elemszám adja: a tizenhárom elemből hányat (X) ismert fel a diák.

A diktálásnál a mondatok között nem volt kohézió, különálló mondatok jelentek meg, a két korosztály feltételezett, elvárt nyelvi, helyesírási képességeinek megfelelően.

A tanulók teljesítményét egy vizsgálati adatlapra vittem fel, mely az érintett jegyek mellett számos jellemzőt (fonémahallás, időtartam, zöngesség, szóhatárok, szerialitás, mondatösszetettség, nyelvi kompetencia, transzformációs észlelés) tartalmazott. Amennyiben a szavakban olyan tüneti jegyek mutatkoztak, melyek valamely probléma meglétét mutatták, a szavakat mindig felvezettem a vizsgálati lapra. A legtöbb vizsgálati tünetcsoport a szavakra vonatkozott, e mellett megjelent a szövegalkotás, de a diktálás helyesírási hibáit is feljegyeztem. A diktálásnál a hibákat az iskolai gyakorlatnak megfelelően értékeltem a tanítóval, a tanárral együtt.

Eredmények

A 2. osztályos vizsgálati lapokat figyelve elmondhatjuk, hogy a logikai, nyelvi (mondaton belüli, illetve mondatok közötti) relációk, a transzformációs összetettség oldaláról tapasztalható a legtöbb hiányosság. A feladat értelmezése után kéttípusú szövegalkotást kaptunk. A *Meséld el, mi történik a képen!* – instrukció hatására nem felsorolás jellegű mondatsort, hanem szöveget várhattunk el a diákoktól. Amennyiben inkább mondatsort kaptunk, s nem szöveget, ezt úgy értékelhettük, hogy a szövegösszetettség és a felismert cselekvések száma nem korrelál. Sokan csupán felsorolásban válaszoltak, viszont sok esetben magas pontszámot értek el a elem-felismerésekben. Második osztályban inkább predikatív (alany-állítmányi) szerkezetek jelentek meg, kevesebb bővítményi (tárgy, határozók, jelzők) szócsoporttal.

A táblázatba került szövegjellemzők olyan általános jegyeket ölelnek fel, melyek összetettsége a diák szöveghez, képhez való viszonyát adja, a nyelvi kifejezés tartalmasságát mutatja. Az explicit, kifejező, tartalmas szövegalkotást várta el vizsgálat. Ennek megfelelően jelentek meg a szövegösszetettségi mutatók. Az elemzési szempontok egyik része tehát a diákok szövegalkotására vonatkozott, a másik pedig a nyelvi kompetenciában megjelenő hiányosságokból próbált kiszűrni olyan jellemzőket, melyek látens részképesség probléma meglétére utalhatnak.

Amennyiben összehasonlítjuk az összetettséget a felismert cselekvési helyzetekkel, a nyelvhasználat alapján két csoportot különíthetünk el (2. táblázat).

Az egyik csoport jellemzője, hogy tagjainak nyelvi kompetenciája, nyelvi absztrakciója (elvonatkoztatási képessége) gyengébb, észlelési, verbális emlékezeti problémák nagyobb mennyiségben jelennek meg, a transzformációs észlelésben több hiba mutatkozott.

A szövegösszetettségi mutatók a mérésben részt vevő diákok nyelvi kompetenciáját adják. Ezt kapcsoltam össze a felismert elemek számával. Jól látható, hogy gyengébb szövegalkotás esetén az elem-felismerések száma is kevesebb.

2. táblázat. Gyengébb nyelvi kompetenciát mutató csoport jellemzői és elem-felismerési átlaga, 2. osztály

Szövegösszetettségi mutatók	Elem-felismerési átlag (X/13) N=49
-azonos mondatbevezetők -fogalmi egysíkúság (mindenki <i>fiú, néni</i>) -denotatív hiányosságok: pl: <i>A madarak</i> (magokat) <i>csipegetnek</i> . -helytelen megállapítások és felismerések -hiányos mondatok, fogalmi rések, a jelzős szerkezetek hiánya -átértelmezett feladat, a feladat helytelen értelmezése -az igei struktúrák hiánya -a képi szerveződést, a cselekvési helyzeteket önmagára vonatkoztatja, személyessé teszi a képet, nem általánosít -sematikus tömondatok, az SV-szerkezetek nagy száma (pl: <i>A gyerek játszik. A kutya ugat. A madarak esznek.</i>)	X= 5,98

Ezen csoport szövegalkotásainál megfigyelhető a szöveg személyesebbé tétele, a diák nem a kép valós struktúráját írja le, a képi helyzeteket nem képi kontextusában értelmezi, hanem személyessé teszi, önmagára vonatkoztatja. Ez az eredmény azt mutatja, hogy e jellemzőkkel rendelkező diákok leginkább a számukra ismerős, róluk már tapasztalattal rendelkező (képi) elemeket tudták értelmezni, azaz nem a kép elemeinek szövegabsztrakcióját hozták létre, hanem a képet mint már ismert szerkezetet fogták fel. Ezeknél a diákoknál a nyelvi absztrakció, az elvonatkoztatás gyengébb. Feltételezhetően az iskolai oktatási gyakorlatban megjelenő feladattípusok értelmezése náluk nagyobb gondot fog okozni, hiszen a feladatot egy már meglévő fogalmi keretbe próbálják belehelyezni. Ez a keret az általuk megismert, szocializációs jellemzők nyomán értelmezett világ. Igaz, hogy nem feladata a vizsgálatnak, de ennél a csoportnál a helyesírás is legtöbbször rosszabb minőségű.

Ezen jellemzők alapján a másik csoportot magasabb, absztrakcióval, fejlettebb nyelvi kompetenciával rendelkezőnek kell minősítenünk (3. táblázat).

3. táblázat. Fejlettebb nyelvi kompetenciát mutató csoport jellemzői és elem-felismerési átlaga, 2. osztály

Szövegösszetettségi mutatók	Elem-felismerési átlag (X/13) N=38
-fogalmi színesség -mondatbővítmények nagyobb száma -választékosabb nyelvhasználat -térbeli relációk felismerése -azonosítás, elkülönítés: a diák külön szemléli a képi tereket -megjelenik az időszemlélet, egyidejűség, az egymás utániség -egységességre törekvés, egy egészként szemléli a képet -érzelmi megnyilatkozások a képről (pl: <i>Szép tavasz van.</i>) -a szinonimitás megléte (pl: <i>A cica az utcán kóborol. A fiú az utcán kerekezik.</i>) -a részek között ok-okozati kapcsolatokat teremt	X=8,26

Az ebbe a csoportba sorolható második osztályos diákok elem-felismerési átlaga jóval meghaladja a másik csoportba tartozókat. A két csoport között e tekintetben 38 %-os különbség tapasztalható. Az elemek képi megjelenési tere, az elemháttér kifejtettebb. A képi struktúrát már temporálisan (időben) is értelmezi, több relációt ad, átgondoltabb következtetések jelennek meg. Ezek között a legfontosabbak az ok-okozati relációk, illetve az elemek egymástól való elkülönítése, amelyek a másik csoport szövegeiből szinte teljesen hiányoztak. Kisebb számban találunk denotatív hiányosságokat, az értelmezett elem mindig megjelenik. A személyek között szinonim különbségeket tesz a diák, esetleges egymáshoz való viszonyukat is leírja. A képet mint egységes struktúrát értelmezi, ahhoz érzelmi oldalról is közelíteni tud.

A két csoport közötti eltérés kapcsán felmerül a kérdés, vajon mondhatjuk-e azt, hogy ezen értékek korrelálnak az érdemjegyekkel. Az olvasás, írás és matematika jegyek a tanulási képességek egyik lehetséges mutatóját adják (4. táblázat).

4. táblázat. Tanulmányi eredmények a kapott két csoport helyzetében

Csoportok (a kompetencia alapján)	Olvasás jegy	Írás jegy	Matematika jegy
Gyengébb N=49	3,94	3,8	3,9
Fejlettebb N=38	4,47	4,18	4,5
Eltérés	0,53	0,38	0,6

A jobb mérési eredményt adó csoport esetében minden értelmezett tantárgynál jobb tanulmányi eredményt kaptunk. A legkisebb eltérés az írás jegynél tapasztalható, a három közül ez a tantárgy követeli meg a legkevesebb absztrakciót. A matematika tantárgy követeli meg a legtöbb elvonatkoztató erőt. A két csoport esetében a legnagyobb eltérés ennél a tárgynál volt tapasztalható. A mérési módszer hitelességét mutatja, hogy a tanulók által létrehozott szöveg alapján vizsgált szövegösszetettségi mutatók és az elem-felismerés alapján meg lehetett határozni a nyelvi kompetenciát, ami az érdemjegyekkel korrelál.

A szövegalkotás során számos esetben észrevehetőek olyan nyelvi hiányosságok, melyek nem mondhatók helyesírási problémának, hanem tüneti szinten rész-képesség gyengeséget tükrözhetnek. Ezek mindkét vizsgált korcsoportra vonatkoznak. A fonémahallás (*ficiklicik* 'biciklizik', *néjen* 'mélyen', *szétáltat* 'sétáltat'), az időtartam (*megszídtá* 'megszídtá', *díszitti* 'díszíti', *megélezzhessen* 'megélezzhessen') problémái, a zöngés – zöngétlen hangok írásban történő elkülönítése (*nevedgél* 'nevetgél', *pukósisak* 'bukósisak', *kondolkodik* 'gondolkodik'), a szóhatárok nem érzékelése (*messző olló* 'metszőolló', *fáramásznak* 'fára másznak', *átkíséria* 'átkíséri a...') nyelvi gyengeséget mutatnak, rész-képesség problémákra, a készségek gyengeségére engednek következtetni. Ezen problémacsoportok és a szeriális integráció nehézségének tüneteit vessük egybe a már kapott mérési eredményekkel (5. táblázat).

5. táblázat. A két csoport eredményeinek összevetése a problémacsoportokkal, 2. osztály

Csoportok (a kompetencia alapján)	Olvasás jegy	Írás jegy	Mate- matika jegy	Fonémahallás, időtartam, zöngesség, szóhatárok, szeriális integráció (X/5)
Gyengébb N=49	3,94	3,8	3,9	2,51/5 =50%
Fejlettebb N=38	4,47	4,18	4,5	1,78/5 =35%
Eltérés	0,53	0,38	0,6	15%

A táblázatban jól látható, hogy hány esetben volt tapasztalható az adott probléma. Az öt tüneti csoport egy főre jutó átlaga magasabb a gyengébb szövegalkotási eredményt nyújtó diákoknál. Összevetve azt mondhatjuk, hogy az érdemjegyek, a szövegalkotási teljesítmény, a nyelvi absztrakció és a megjelenő tüneti jegyek egymással teljes mértékben korrelálnak.

Egyértelműen nem minősíthetjük hibának azon eseteket, amelyeknél a diák jó fonémahallással helytelen alakot hoz létre, így például: *egészséges*, *áltam*, *bicigli*. Ezek helyesírási, s nem íráshibák, s ezt a kettőt egyértelműen el kell különítenünk! Az íráshibák a beszédészlelés alapvető hiányosságainak írásban tükröződő tüneteinek (időtartam, ritmus, stb.), amiket az iskola helyesírási hibáknak minősít. Ezzel szembe a helyesírás elsősorban norma által meghatározott szabályrendszer, amit a diák az oktatási gyakorlatban sajátít el.

A megjelenő előfordulásokat nagyon nehéz, valószínűleg nem is lehet differenciálni, mivel ezek többféle hátteret feltételeznek. Az írásbeliségben megjelenő tünetek (felmerülő hibák)

háttérben nehéz eldönteni a valódi okot, annak esetleges multifaktorialitása (többokúsága) miatt. Jelen vizsgálatban nem cél az esetleges gyógypedagógiai problémák feltérképezése, vagy bárminemű beleszólás a gyakorlatba. A nyelvi hátrány oldaláról szemlélve viszont fontos tanulságokat vonhatunk le. A legtöbb esetben nyilvánvalóan nem tudnánk kimutatni meglévő problémát, s a vizsgálati lap is csupán feltételezhető problémákat jelölne, illetve maradvány tünetet állapítana meg. A biztos diagnózishoz körültekintőbb, kiforrottabb vizsgálati tesztekkel kell használnunk. Az összefüggések rendszere viszont jól látható.

A problémák általában nem elszigetelten jelentkeznek, az időtartambeli tévesztés mellett többször jelenik meg szeriális integrációs nehézség, zöngés- zöngétlen hangok keverése. Az írásban megjelenő hibákat is differenciáltan kell megítélnünk. Az íráshibákat, melyekben az észlelés, beszédértés, fonémahallás, az időtartam észlelésének nehézségei tükröződnek, nem minősíthetjük a szokványos helyesírás értékelés szempontjai szerint. Ezek a hibák – attól függően, hogy a háttérben megjelenő ok felderítésre került-e vagy sem, illetve, hogy megkapja-e a gyerek otthon, vagy az iskolai keretek között a célirányos fejlesztést – évekig leképeződnek az írásban és nehezíteni fogják az egész tanulási, ismeretelsajátítási folyamatot. Ahol komplexen, szinte minden vizsgált területen problémát tapasztalunk, ott a háttérben feltehetően több részképesség gyengesége állhat: vizuális analízis-szintézis gyengesége, fonémahallás kialakulatlansága, aktív szókinccs gyengesége, mentális lexikonhoz való analízis nehézsége. Ezért ismer fel a gyermek kevesebb elemet a képről, gyengébb szókinccsel, nem kifejtve írja le azokat, folyton visszatérő motívumokkal dolgozik. Hangsúlyozom hogy az írásban megmutatózó problémák háttérének feltárása jelen tanulmányban objektíven nem ítéltető meg, ez csak akkor lehetséges, ha az egész teljesítmény-struktúrát komplex pszichológiai, gyógypedagógiai vizsgálatokkal egészítik ki.

A gyengébb kompetencia mutatóval rendelkező csoportnál több esetben volt tapasztalható feltételezhető szeriális észlelési, fonémahallási probléma (ezeket a szakirodalom tipikus diszlexiás tünetekként aposztrofálja, vagy részképesség zavarra következtet belőle). Több szócsontot írtak ezek a gyerekek, így például: *ropogtss* 'ropogtass', *homozban* 'homokozóban', *farászik* 'fára mászik', *zölödség* 'zöltség', *egssés* 'egészséges'.

Legtöbb esetben időtartambeli tévesztéseket láthattunk, melyek ennél a korosztálynál még nem számítanak olyan nagyfokú problémának, mint később, illetve nem annyira nagy probléma, mint a szeriálisban, fonémahallásban megjelenő tünetcsoport.

Ezen csoportnál nagyobb az esetleges részképesség zavar rizikó faktora. Jelen tanulmány számára az egyik nagyon fontos megállapítás, hogy ezeket a problémákat a diákok tanárai, tanítói helyesírási problémaként fogják meghatározni, holott kezelendő, logopédiai, fejlesztő pedagógiai segítséget igénylő problémával állunk szemben. Természetesen az iskolák logopédiai szűrései hatására több gyerekről kiderülhet az esetleges részképesség gyengeség, de tapasztalataink szerint számos gyerek, úgymond nem akad fel ezen a szűrőn. A nem kezelendő gyerekek teherként fogják magukkal vinni 14 éves korukig, amikor már több problémát nem is lehet mérni, illetve szinte semmilyen terápiás foglalkozásra nem lesz lehetősége, a tünetek alapján csupán megállapítják a problémát. Amennyiben általános iskola alsóbb osztályaiban a gyermek nem kapja meg a szükséges fejlesztést, később erre már alig lesz lehetősége. A részképesség gyengeség maradványai később rosszabb helyesírással, azt idegennyelv tanulás nehézségeivel, általában nehezebb tanulással járhatnak majd együtt, s mindezeket összevéve rosszabb tanulmányi eredményeket hoznak.

Az ötödik osztályos teszteknel, ugyanezen csoportalkotást követve szintén megállapíthatunk összefüggéseket. A két csoport jellemzőiből számos szabályosságra következtethetünk (6. táblázat).

6. táblázat. A különböző nyelvi kompetenciát mutató két csoport mutatói ötödik osztályosoknál

Gyengébb nyelvi kompetencia mutatói N=56	Fejlettebb nyelvi kompetencia mutatói N=42
<ul style="list-style-type: none"> -inkább felsorolás jellegű -több tömondat -több javítás, bizonytalanság -kevés informális elem -kevesebb grammatikai elem -több, média hatását mutató elem beépülése -mert – típusú mondatok halmozása -helytelen nyelvi megformálású mondatok, helytelen következtetések -semantikusság, stíluskeveredés, a szleng használata -logikai, informális örök (pl: <i>A szomszédunk most volt terhes és kihozta a gyermekét a friss levegőre. egy hölgy gyermekét babakocsiban tolja.</i>) -egysíkú cselekvésleírások, a létige nagyarányú használata -helytelen igehasználát (pl: <i>A bicikli elkezd fékezni, mert eljön a zebra.</i>) -helytelen kötőszó használát és ok-okozati összefüggések (pl: <i>Kettő kislány felmászik a fára, hogy milyen volt a negyedik az első napon.</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> -keretbe illesztett szövegalkotás -bővített összetett mondatok, több cselekvéselem transzformálása -időbeli és térbeli relációk felismerése -idegen szavak használata (pl: <i>illusztrál</i>) -szinonimák nagyobb arányú használata -érzékletesség, szemléletességre törekvés a leírásokban -társadalmi, szocializációs információk, értékítéletek megjelenése (pl: <i>A biciklis szabályosan közlekedik, bukósíkat visel.; A mentőautó újabb életet ment meg.</i>) -a képbe adekvátan beillesztett elemek, melyek a képet érzékletesebbé teszik -személyes érzelmek megjelenése a szövegben -logikus elkülönítések, csoportalkotás (emberek, állatok, növények elkülönítése a szövegben; kint/bent relációk; ok-okozat kapcsolatok)

A mérés által meghatározott két csoport közötti különbség ugyanúgy fennáll, ezen kívül egyéb elemekkel is kibővül. A televízió, a telekommunikáció hatása egyértelműen tetten érhető. Több, médiából állandósulhatott szakkifejezés, állandósult szókapcsolat jelent meg a gyerekeknél, általában nem megfelelő szövegkörnyezetbe ágyazva. Ez a frazeológia szinte csak a gyengébb nyelvi absztrakciót mutató diákoknál fordult elő. Jóval több relációs elem kapcsolódik össze az érzékletesebb leírással a magasabb kompetenciát mutató csoportnál. A mérés egyik fontos eredménye, hogy a két csoport között elsősorban a szövegösszetettségi oldaláról figyelhetünk meg különbségeket, az elem-felismerések esetében már nincs olyan erőteljes különbség (körülbelül 9 %-os), mint a második mérési eredményeknél. A szövegösszetettségi mutatókat tekintve azonban fontos megállapítást tehetünk. A másik korosztályhoz viszonyítva nagyobbak az eltérések a szöveg megszerkesztettségénél, illetve a gyengébb nyelvi absztrakciót mutató ötödikes diákok inkább a második azonos típusú csoport mutatóihoz állnak közel. A két azonos kompetenciájú csoport közötti különbség tehát elsősorban a képi értelmezés javulásában mérhető, a szövegalkotás azonban ezzel arányosan nem fejlődött.

Azt láthatjuk, hogy az idegen nyelvi jegy a változásokban korrelál (7. táblázat). Nem csak az anyanyelvet, hanem a tanult nyelvet is érinti ez a változás, mivel ezek a problémák egyaránt kihatnak a nyelvhasználat minden területére. Az esetleges problémák meglehetősen ugyanúgy sújtja az idegen nyelvtanulást is, mint egyéb tantárgyak tanulását, megértését. Egy funkcióról, illetve funkciózavarról van tehát szó.

A második diákok tesztjeivel összevetve azt látjuk, hogy az esetlegesen kimutatható nyelvi problémák száma nem csökkent, hanem a két eltérő kompetenciát mutató csoport közötti

különbség elmélyült. A mérés alkalmával létrehozott két csoport szövegalkotásában 35 %-os eltérés tapasztalható a részképesség probléma rizikó faktorában.

7. táblázat. A két csoport tanulmányi eredményei és a feltételezhető tünetek

Csoportok	Magyar nyelvi jegy	Magyar irodalom jegy	Idegen nyelvi jegy	Matematika jegy	Fonémahallás, időtartam, zöngéesség, szóhatárok, szeriális integráció (X/5)
Gyengébb kompetencia X=10,51 N=56	3,89	4,03	3,65	3,34	2,75/5 =55%
Fejlettebb kompetencia X=11,43 N=42	4,57	4,38	4,14	4,23	1,29/5 =20%
Eltérés	0,68	0,35	0,49	0,89	35%

A problémák – szintűgy, mint a 2. osztályos felmérésben – a gyerekeknél halmozottan jelentkeznek. Az eltérés még nagyobb arányban kimutatható ötödik osztályban, ami számos kérdést vet fel. A háttérben leginkább a fejlesztés hiányára következtethetünk. Lehetséges, hogy nem nyilvánították olyan fokúnak a diákok hiányosságait, hogy logopédiai kezelést javasoljanak számukra, illetve az oktatók a hiányosságokat más (tanulmányi, társadalmi) okokkal magyarázták. Mindenesetre ennek tárgyalása jelen esetben meghaladja a vizsgálat kereteit. A feltételezhető, látens részképesség probléma ötödikes gyerekeknél a gyengébb mérési teljesítményt nyújtó csoportban még nagyobb arányban jelenik meg, mint a másodikos reprezentatív csoportban. Ezenkívül a tanulmányi eredmények minden kérdezett tantárgynál korrelálnak a mérési eredményekkel: gyengébb nyelvi kompetencia minden esetben rosszabb tanulmányi eredményekkel jár együtt. Lényeges változás, hogy a két reprezentatív korosztály esetében a gyengébb csoport feltételezhető tünetei növekedtek, a fejlettebb kompetenciát mutató csoportnál azonban csökkentek.

Következtetések

Az oktatás területén általánosan kimutathatunk tehát egy gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező csoportot, mely esetében látens részképesség problémákat feltételezhetünk, vagy ha nem azokat, akkor egyszerűen a fejlesztés, a nagyobb odafigyelés hiányát. Egy globális hátrány képét látjuk itt, a gyermek nyelvi, nyelvhasználati hátránya minden területen jelentkezve fejt ki negatív hatását. Ezzel a csoporttal ellentétes egy fejlettebb kompetenciával, magasabb nyelvi absztrakcióval rendelkező csoport. A két csoport az évek során egyre erősebben eltávolodik egymástól. Mivel a csoportelkülönülés már második osztályban kimutatható volt, feltételezhetően már a preedukációban, a szocializációban jelen vannak azon alapvető jellemzők, melyek oktatási helyzetben fogják kifejteni hatásukat, a különbözőségi formai kereteket ölt. Egy másik fontos vizsgálati eredmény, hogy a nyelvi hiányosságokat nem kezelik megfelelő mértékben, az iskola sincs kellően tudatában a részképesség problémák jellegének.

Más megvilágításba helyeződik tehát a nyelvi hátrány. A gyógypedagógiai jellemzők figyelembe vételével a magyarázati kör mindenképpen kibővült. Ezek után nem vizsgálhatjuk, s definiálhatjuk a nyelvi hátrányt csupán szociológiai keretek között. Az alkalmazott nyelvészet számára kínálkozik az a lehetőség, hogy valóban komplex formában térképezze fel az amúgy is sokak által vitatott hátrányos helyzetet. A vizsgálat másik oldala annak tudomásul vétele, hogy a hátrányos helyzet nem minden esetben jelent nyelvi hátrányt is, illetve mondhatjuk: a hagyományos hátrányos helyzet kifejezésnek a nyelvészetben, így az alkalmazott nyelvészetben nincs jogossága.

A hiányosságok komplex formában jelentkeznek, amelyek együttese a tanuló számára kellő frusztrációt okozva fejté ki hatását: meghatározza a tantárgyakkal való kapcsolatát, a tanuláshoz való viszonyát befolyásolja, meghatározza a pályaválasztást, s kontinuitásában később, felnőttként megjelenik majd a szocializációban, bizonyos szempontból öröklődik.

A nyelvi/nyelvhasználati hátránynak van gyógypedagógiai kivételése is.

Melléklet

1. Diktálás

A diktáló tanár az általános iskolai gyakorlatot követve: felolvasta az egész szöveget, majd a mondatokat, majd a tagmondatokat kétszer, külön-külön.

Ügyelt arra, hogy semmiféle segítő hangsúlyozást ne használjon, ami a diáknak megkönnyítené a leírást.

2. osztály

(A mondatokat szavanként is diktálták, követve a kisiskolások írástempóját.)

Szárítsd meg a vizes ruháidat!

A karalábé egészséges zöldség, ropogtass gyakran!

Játék közben a gyerekek megizzadtak.

Hoztam a lányoknak labdát.

Ott álltam mellettük.

5. osztály

A katonák tűzzel-vassal irtották az ellenséget.

Még be sem fejeztem az olvasást, máris el kellett mennem, hogy megélezzem a korcsolyámat.

Olyan mélyen aludtam, hogy nem hallottam a dörrenést.

Károly elvesztette a metszőollót. Édesapja megszidta, mert az olló nagyon költséges szerszám.

A Móricz Zsigmond körteret I. István király, fiának, Imre hercegnek a szobra díszíti, Kisfaludi Strobl Zsigmond alkotása. Ugyancsak az ő munkája a Szabadság-szobor a Gellérthegyen.

Mondd meg!

Fűts be!

Bibliográfia

- Bernstein, B. 1972. *Class, Codes and Control*. Volume 1. Theoreticas Studies Towards Sociology of Language. 2nd revised edition. London. Routledge and Kegan
- Gee, J. P. – Allen, A. – Clinton, K. 2001. Language, class, and identity: teenagers fashioning themselves through language, *Linguistics and Education*. USA. University of Wisconsin-Madison. 2001. 12. 2. 175-194.
- Ferge, Zs. 1972. A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*. 1972. 2.
- Gósy, M. 1995. *GMP – diagnosztika*. Bp. Nikol Gmk.
- Gósy, M. 1996. (szerk.) *Gyermekkorai beszédészlelés és beszédmegértési zavarok*. Nikol Gmk.
- Gósy, M. 1997. *Beszéd és óvoda*. Bp. Nikol Gmk.
- Gósy, M. 2000. *A hallástól a tanulásig*. Bp. Nikol Kkt.
- Juhász, Á. 1999. (szerk.). *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Bp. Új Múza Kiadó
- Kulcsár, M. 2000. *A tanulás öröm is lehet*. Dalacato módszere alapján. Bicske. Magánkiadás.
- Pap, M. 1982. A Berstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. *Általános nyelvészeti tanulmányok*. XIV. 1982. 2.
- Pap, M. – Pléh, Cs. 1972. Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia*. 1972. 2.
- Pap, M. – Pléh, Cs. 1972. Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében. *Szociológia*. 1972. 2.
- Vámos, Á. 1999. Kisebbségi oktatás, cigány tanulók oktatása. Bábosik, I. –Rác, S. (szerk.). *Romapedagógia. Pedagógiai tanulmányok*. Bp. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
- Vassné, Kovács E. 1988. *Szemelvények a dyslexia köréből*. Bp. Tankönyvkiadó.
- Skutnabb-Kangas, T. – Phillipson, R. 1995. *Linguistic Human Rights*, Mouton de Gruyter. Berlin – New York.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom Téglássy Adrienn logopédusnak szakmai segítségéért !