

Hajdúné Csakajda Ildikó

Hátrányos helyzet = nyelvi hátrány?

*Nyelvi fejlesztés az Arany János Kollégiumi Program
9. előkészítő évfolyamán a hódmezővásárhelyi
Németh László Gimnázium és Általános Iskolában*

AZ INDÍTÉKOKRÓL

Az Arany János Kollégiumi Program előkészítő évfolyamán hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat készítünk fel érettségire adó középiskolai tanulmányokra. A tanulók eltérő lexikális tudással, motivációval, mentális érettséggel¹ rendelkeznek. Az előkészítő évfolyam célja nem az általános iskolai tananyag újratanítása, hanem a sérült nyelvi képességek, készségek fejlesztése. A hiányosságok feltárásához mérőeszközök, a fejlesztéshez speciális feladatgyűjtemények, tankönyvek kellenek.

Tanulmányomban azt kívánom bemutatni, hogy logopédus magyartanárként milyen diagnosztikus méréseket végeztem három éven át az előkészítő évfolyamon, és ezen mérések alapján hogyan határoztam meg a tanév feladatát, az egyéni differenciált fejlesztést

A felzárkóztatás, a középiskolai tanulmányok sikeres befejezésének alapja az egyéni képességeknek, készségeknek megfelelő differenciált fejlesztés. A fejlesztés megtervezéséhez azonban szükség van a tanulók kognitív képességeinek és alapkészségeinek megismerésére, az egyéni diagnózis felállítására, a tanítás–tanulás folyamatának tudatos megtervezésére. Ehhez olyan mérőeszközök szükségesek, mellyel megállapíthatók az egyéni elmaradások. A pedagógusnak ismernie kell a tanuló megismerési technikákat is. Nemcsak szakmai tudás, hanem korszerű módszertani, mérési, didaktikai ismeretek is szükségesek a hatékony munkához.

Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése nagyon szerteágazó, összetett feladat, ezért felmerül a kérdés: az előkészítő évfolyamon az anyanyelvi kompetencia fejlesztéséhez szükség van-e speciális elméleti és didaktikai ismeretekre? Az anyanyelvi fejlesztést befolyásolja-e a programban résztvevő tanulók családi, anyagi helyzete?

Előítéletek nélkül feltételezhető-e, hogy a programban résztvevő gyerekek szociokulturális hátránya, a szegénység, az élményhiány nyelvi, műveltségbeli hátránnyá jelentkezik, tanulási problémákat is jelent?

1 Van közöttük sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehezítettséggel küzdő, esetleg érzékszervi fogyatékos tanuló is.

Magyartanári és logopédusi végzettséggel óráimon az előbbi kérdésekre kerestem a választ. Azt kutattam, hogyan lehet a logopédia diagnosztikai eljárásait és terápiás elemeit felhasználni a magyarórán az AJKP előkészítő évfolyamán. Munkám eredménye, hogy az általam kidolgozott módszertan „Jó gyakorlatként” megjelent az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft-nél, a tanórai fejlesztő feladatokat tartalmazó könyvem – *Lépésenként kicsiknek, nagyoknak* – tankönyv lett. Eredményeimet több regionális konferencián és az AJKP országos konferencián is bemutattam.

AZ ANYANYELVI FEJLŐDÉS NÉHÁNY GÁTJA

Az anyanyelvi kompetencia az anyanyelv elsajátításának minőségétől függ. A nyelv elsajátításának sérülései azonban befolyásolják, nehezítik a nyelvi kompetencia fejlődését.

A nyelv elsajátításának biológiai, társadalmi és pszichés feltételei vannak. Társadalmi, szociokulturális feltétel az optimális beszélő környezet, a beszédminta minősége és mennyisége. Ez a feltétel egyre jobban sérül, ma már nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók esetében kell a sérülés következményeivel számolnunk. Nyelvi közeg nélkül ugyanis nincs anyanyelvtanulás. Általános tapasztalat a családon belüli verbális kommunikáció szűkülése, a napi mesélés hiánya, melynek következménye a szókincs, a nyelvi rendszer elmaradása.

A mese tele van szimbólumokkal, nehezen megfejthető többletjelentéssel, ezért alkalmas a képzelet, a fantázia fejlesztésére, az érzelmek árnyalt kifejezésére. Vannak gyerekek, akik nem szeretik a mesélést, elutasítják az óvodai mesehallgatást, ami már logopédiai kórkép tünete is lehet.

Méréseim igazolják az előkészítő évfolyamon tanulók szókincsének szegényességét, ennek következményeként a nyelvi rendszer elmaradását, a szövegalkotási nehézséget. A szövegértés a közvetlen információk visszakeresésére korlátozódik. Az anyanyelv elsajátításának, a grammatikai rendszer kialakulásának feltétele minimum 50 szó, az olvasásképesség és olvasáskészség kritikus szókészlete pedig 5 000 szó. A szókincsfejlesztés azonban nem az iskolában kezdődik.

A hátrányos helyzetű tanulók nyelvhasználatára a rövid, egyszerű mondatok alkalmazása, a zsargonok használata, általában felszólító mondatok, rövidre zárt kommunikációs stratégia jellemző (Mészáros – Kas 2010). Emiatt a szavak jelentése megtapad az adott közösségben használt jelentésnél, nem értik az összetett mondatok tagmondatai közötti logikai vagy tartalmi kapcsolatot, nem értik az irodalmi vagy ismeretterjesztő szövegek okozati összefüggéseit, az átvitt értelemben használt kifejezéseket az adott szövegben.

Kisgyermekkorukból nemcsak a mesék hiányoznak, hanem a versikék, a „höcögтетők”, a mondókák is, ezek hiánya ritmustalansághoz vezet, ami szintén nehezíti a későbbiekben a lírai művek befogadását.

Nyelvünkben 250–300 szó tartozik a relációs szókincsbe. A térre, időre, hasonlóságra, mennyiségre igekötők és toldalékok is utalnak. A relációs szavak biztonságos alkalmazása nélkül a nyelv használhatatlan (Nagy 2002). Szövegértési, szövegalkotási, matematikai nehézséget okoz a relációs szavak hibás alkalmazása vagy alkalmazásának hiánya. Ezért ez az anyanyelvi hiányosság a matematikai kompetenciában is hátrányt, elmaradást jelent.

A nyelvi kompetencia sérülését okozza az intenzív környezeti zaj, amelynek következménye az akusztikus alak-háttér megkülönböztetés nehézsége. Gyerekeink ma négyszer gyorsabban beszélnek, mint 30-40 évvel ezelőtt. Ez nehezített agyi akusztikus feldolgozáshoz vezet.

A beszédészlelés, beszédértés zavara az olvasás, írás, az idegen nyelv elsajátításának nehézségét okozza (Gósy 2009).

A felsoroltakon kívül az anyanyelv elsajátításának folyamatát más tényezők is befolyásolják. Az éves munka, a fejlesztés lépéseinek megtervezésekor a pedagógusnak számolnia kell az adott társadalmi helyzetű tanulók nyelvi elmaradásával.

A DIAGNOSZTIKUS MÉRÉSEK EREDMÉNYE

A kerettantervhez igazítva a tanmenetben meghatározott órákra lebontott anyagnak széles bemeneti mérésen kell alapulnia. Sajnos az előkészítő évfolyamon nincs egységes, országos mérési eljárás, nincs egységes értékelési rendszer sem. Az általam alkalmazott bemeneti, diagnosztikus mérésekben felhasználtam az országos mintán kipróbált SuliNova mérőeszközöket és a nyelvi szintek elmaradását feltáró saját teszteket. A SuliNova által kidolgozott mérőlapok használatával a tanulók eredményei az országos eredményekkel összehasonlíthatóak. A mérésekkel nem a hozott lexikális ismereteket, hanem az olvasás, írás alkalmazásához szükséges alapvető készségek szintjét mértem. Az egyéni, differenciált fejlesztést a nyelvi szintek elmaradását mérő tesztek alapján kezdtem meg. A mérések előtt feltételeztem, hogy jelentős elmaradást tapasztalok a morfológiai, szintaktikai, lexikai, szemantikai szinteken egyaránt. A méréseket a 2008/2009. tanévben kezdtem, tanulmányomban három évfolyam eredményeit hasonlítom össze.

A BEMENETI MÉRÉSEK EREDMÉNYEI

a) A hangos olvasás

A mérés célja: a hangos olvasás minőségi vizsgálatával, a dyslexiára utaló tünetek feltárása az olvasási tempó és a hibaszámok, hibatípusok alapján. Az 1. táblázat a dyslexia tüneteit mutató tanulók számát jelzi.

1. TÁBLÁZAT: A hangos olvasás mérés eredményei		
2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
4	1	5 (ebből 3 tanuló szakértői véleménnyel rendelkezett)

Az előkészítő évfolyamon minden évben problémát jelent, hogy az általános iskolában a szakértői bizottságok vagy a nevelési tanácsadók által kiszűrt részképesség zavarral vagy beilleszkedési, magatartási problémával küzdő tanulók terápiája nem folytatódik, mert a szakértői véleményeket az új iskolába nem hozzák magukkal a tanulók, eltitkolják. Ebben a tanévben 2 SNI-s tanuló, 1 BTMN-s tanuló terápiáját látta el gyógypedagógus és fejlesztőpedagógus, 1 tanulót szurdopedagógus segít.

b) A hallott szöveg értése

A mérés célja: a hallott szöveg üzenetének azonosítása, értelmezése, az ok-okozati összefüggések hallás alapján való megértése, az asszociációs szint működése. A 2. táblázat azt mutatja, hány tanuló *nem érte el* az életkor alapján várható szintet.

2. TÁBLÁZAT: A hallott szöveg értésének eredményei		
2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
3	11	20

A mérés a Gósy Mária által kidolgozott, standardizált GMP 12 teszttel történt: a tanulók hangfelvételtől férfihang előadásában egy történetet hallottak, majd 10 kérdésre kellett válaszolniuk. A hallott szöveg értése döbbenetes eredményének lehetséges okai: ahhoz, hogy a hallgató a szöveget megértse, a nyelvi ismereteken túl jól működő mentális lexikonra, a hallottak gyors feldolgozására, fokozott asszociációs működésre, a háttérismeretek hatékony előhívására, megfelelő figyelemre van szükség. Legtöbbször az ok-okozati összefüggésekben és a részletekben tévedtek. A vizsgálatnak tanulásmódszertani és didaktikai következményei is vannak: a hallott szöveg nehezített feldolgozása miatt nem lehet hatékony az óravezetés, amely kizárólag frontális magyarázaton alapul.

c) Tollbamondás

A mérés célja: a helyesírási készség vizsgálata, a dysgrafiára utaló tünetek feltárása, a hibák számának és típusának megállapítása. A 3. táblázat a minimális és maximális hibaszámot és az osztály átlag hibaszámát mutatja. Minden helyesírási hiba 1 pont, a vessző 0,5 pont.

3. TÁBLÁZAT: A tollbamondás hibaszámai		
2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
1–25 átlag: 10 hibapont	2–36,5 átlag: 11 hibapont	0–31,5 átlag: 13 hibapont

A helyesírási képesség fejlettsége szoros összefüggésben áll a tanulók helyes ejtésével, olvasásával, szövegértésével, olvasottságával (Széplaki 2010). A helyesírás tanítása, tanulása az iskolai nevelésben nem köthető egyetlen évfolyamhoz, iskolafokozathoz sem. Minden életkornak és iskolatípusnak saját céljai, feladatai vannak a helyesírás tanításban.

Kutatások azonban azt bizonyítják, hogy a tanulók helyesírása a középiskolai évek alatt nem fejlődik számottevően (Józsa 2006, 135.).

Napjainkban az anyanyelvi kompetenciának, így a helyesírási képesség fejlesztésének is össze kell kapcsolódnia a digitális kompetencia fejlesztésével, a helyesírási szótárak, szabályzatok készségi szintű alkalmazásával (Antalné Szabó Ágnes 2008).

Mivel a gyakori helyesírási hibák hátterében a beszédészlelési mechanizmus nem megfelelő működése állhat (Laczkó 2008), a helyesírás fejlesztésében is alapozó feladat a beszédészlelés, a fonológiai tudatosság fejlesztése.

d) Nyelvi szinteket mérő feladatlap

A mérés célja: a nyelvi szintek elmaradásának, az anyanyelvi kompetencia hiányosságainak feltárása. A teszt 10 feladatból állt: 1. álszavak másolása, 2. szinonima keresés, 3. ellentétes jelentésű szavak, 4. hasonló hangzású szavak mondatba foglalása, 5. összekeveredett betűkből szóalkotás, jelentés magyarázás, 6. tömondat bővítése megadott számú mondatrészsel, 7. tagolatlan szöveg tagolása, 8. hibás toldalékok, vonzatok, névelő javítása szövegben, 9. szómagyarázat, 10. idegen szavak mondatba illesztése.

A 4. táblázat a feladatok megoldásának osztályátlagát mutatja.

A FELADATOK	2008/2009. TANÉV	2009/2010. TANÉV	2010/2011. TANÉV
1. álszavak másolása	98%	99%	95%
2. szinonima	55%	53%	49%
3. ellentétes jelentésű szavak	75%	70%	79%
4. hasonló hangzású szavak mondatba foglalása	65%	63%	60%
5. összekeveredett betűkből szóalkotás, jelentés magyarázás,	46%	40%	31%
6. tömondat bővítése megadott számú mondatrészsel	51%	45%	29%
7. tagolatlan szöveg tagolása	41%	36%	24%
8. hibás toldalékok, vonzatok, névelő javítása szövegben	78%	75%	66%
9. szómagyarázat	94%	90%	82%
10. idegen szavak mondatba illesztése	65%	74%	68%

A teszt eredményei igazolják a hipotézist: a hátrányos helyzetű tanulók nyelvi képességei minden nyelvi szinten elmaradást mutatnak. Az álszavak másolásának hibája az alsó nyelvi szint sérülésére utalhat, ezért minden nyelvi szint hibásan működik. Az alsó nyelvi szint sérülése (a hangok azonosítása, megkülönböztetése, a hang-betű megfeleltetés) a felsőbb nyelvi szintek (szókincs, szó szerkezetek, mondatok, szöveg) hibás működését is jelenti. A szűk szókincs, a szemantikai hiányosságok nemcsak a nyelvi készséget, hanem a szövegértést, szövegalkotást is nehezítik. A 6. feladat nagyon gyenge eredménye a mondat-tani ismeretek alkalmazásának nehézségére utal, valamint jelzi a rövid mondat szerkezetek használatát az írásbeli és a szóbeli kommunikációban. A leíró nyelvtani ismeretek mellett, helyett kiemelt feladata az előkészítő évfolyamnak a nyelvi szintek fejlesztése. Erre jól használható kiegészítő tankönyv az általam kidolgozott *Lépésenként kicsiknek, nagyoknak* című feladatgyűjtemény. A feladatlapok a nyelvi szintek hierarchiájának megfelelő felépítéssel, fokozatosan nehezedő gyakorlatokkal a részképességek, a nyelvi rendszer fejlesztését segíti. A gyűjtemény nem kapcsolódik tantervhez, tankönyvhöz, tanmenethez. A tanóra menetébe jól illeszthető fejlesztő gyakorlatok segítik az anyanyelvi kompetencia, a beszédészlelés, a fonológiai tudatosság fejlesztését..

A SULINOVA MÉRÉSEK EREDMÉNYEI:

a) Íráskészség

A mérés célja: adott idő alatt (5 perc) szöveg másolásával az írás olvashatóságának és külalakjának mérésével az íráskészség kiépülésének vizsgálata. A leírt betűk száma alapján az íráskészség begyakorlottságának vizsgálata. Az 5. táblázat a saját mérés eredményeit és az országos eredményeket mutatja be².

5. TÁBLÁZAT: Az íráskészség kiépülése és a begyakorlottság eredményei			
	2008/2009.	2009/2010.	2010/2011.
	TANÉV		
Az íráskészség kiépülése	71%	65%	95%
9. évfolyamon országos átlag	59%	59%	59%
A begyakorlottság	81%	85%	83%
9. évfolyamon országos átlag	92%	92%	92%
Optimális szintet el nem érő tanulók száma	4	3	5

Az íráskészség begyakorlottságát tekintve a kezdő és a haladó szinten teljesítőknél nehézséget okoz az órai jegyzetelés, a gyors másolás. Mindenképpen fejleszteni kell az optimális szintet el nem ért tanulók íráskészségét napi rendszerességű másolással, jegyzeteléssel. Tanulástechnikai módszerekkel is segíthetjük a készség kiépülését.

b) Olvasásképeség

A mérés célja: folyamatos szöveg, valamint ábrák és táblázatok értelmezése. A 6. táblázatban szövegtípusonkénti bontásban láthatók a saját, illetve az országos mérés eredményei.

6. TÁBLÁZAT: Az olvasásképeség eredményei szövegtípusonként					
	TÁBLÁZAT I. ÁBRA		FOLYAMATOS SZÖVEG I. (SZÉPIRODALOM)	TÁBLÁZAT II. FOLYAMATOS SZÖVEG II. (ISMERETTERJESZTŐ)	
9. évf. országos átlag (%)	65	86	78	63	31
2008/2009. tanév (%)	55	79	69	68	19
2009/2010. tanév (%)	49	91	71	58	10
2010/2011. tanév (%)	60	81	60	67	16

A három szövegtípus más-más olvasási stratégiát követel. A három év alatt – országon is – a leggyengébb a szakszöveg értő olvasása. Ez az eredmény is jelzi, hogy az olvasásképeség fejlesztése nem csak a magyarórák feladata, a táblázatok, grafikonok értelmezése, a szakszöveg értő olvasása minden tanóra, minden szaktanár feladata.

² Az országos eredmények forrása: http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban arra a kérdésre kerestem választ, hogy az Arany János Kollégiumi Program előkészítő évfolyamán tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók anyanyelvi kompetenciáját befolyásolja-e szociokulturális hátrányuk.

Három tanév diagnosztikus bemeneti méréseinek eredményeit összehasonlítva azt tapasztaltam, hogy az anyanyelvi kompetencia minden területén elmaradás tapasztalható. Figyelemfelhívó a nyelvi szintek – még az alsó fonetikai, fonológiai szint – elmaradása is. Ezért minden nyelvi szint sérülése valószínű.

Az országos eredményekkel való összehasonlítás azt igazolja, hogy az olvasásképeség, az íráskészség, a szókincs fejlesztése minden tanórán minden szaktanár feladata.

Az Arany János Kollégiumi Program előkészítő évfolyamán tanító szaktanároknak szükségük lenne egységes, országosan kipróbált, standardizált bemeneti mérőeszközökre, értékelési rendszerre, a fejlesztést, felzárkóztatást segítő tankönyvekre, feladatgyűjteményekre.

IRODALOM:

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig* Trezor Kiadó, Budapest.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái
WWW.ANYANYELV-PEDAGOGIA.HU/CIKKEK.PHP?ID=109 2008. 3-4. SZÁM.
- BÓNA JUDIT (2007): *A fonológiai és szeriális észlelés fejlődése 4-10 éves korban* In Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Nikol Kkt., Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA (2006): *Az olvasó agy.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- CSÉPE VALÉRIA (2007): *A beszédészlelés kritikus kérdései és a beszédészlelés fejlődése „neuro”-nézetből* In Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Nikol Kkt., Budapest.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT – JÓZSA KRISZTIÁN (2009): *Tanulásban akadályozott alsó tagozatos gyerekek beszédhanghallása.* In Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 151–177.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS (2006): *Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók?* Új Pedagógiai Szemle, 2006/7-8.
- GEREBEN FERENCNÉ (2009): *Tanulási sikeresség – (anya) nyelvi kompetencia.* Gyógypedagógia Szemle, 2009/2-3.
- GÓSY MÁRIA 1995/2006. GMP – DIAGNOSZTIKA A BESZÉDÉSZLELÉS ÉS A BESZÉDMEGÉRTÉS FOLYAMATÁNAK VIZSGÁLATA. NIKOL KKT., BUDAPEST.
- GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (2009): *Gyermek anyanyelvi kompetenciájáról.* Gyógypedagógiai Szemle, 2009/2-3.
- HAJDÚNÉ CSAKAJDA ILDIKÓ (2010): *Lépésenként kicsiknek, nagyoknak Helyesírást és szövegértést alapozó gyakorlatok 8-16 éveseknek.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

- JÓZSA KRISZTIÁN – PAP-SZIGETI RÓBERT (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelv- használat fejlődése In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- KAS BENCE (2009): *Morfológiai rendszerek elsajátításának nehézségei nyelvfejlődési zavarban*. In Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 103–123.
- LACZKÓ MÁRIA (2008): *Beszédészlelési működések a helyesírási hibák hátterében*. *Fejlesztő Pedagógia*, 2008./2. 4–8.
- LŐRIK JÓZSEF – KÁSZONYINÉ JANCSÓ ILDIKÓ (2009): *A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására*. In Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 11–43.
- MÉSZÁROS ANDREA – KAS BENCE (2008): *A kognitív funkciók megismerésének szerepe a nyelvfejlődési zavar diagnosztikájában*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2008/2.
- MEIXNER ILDIKÓ (1995): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2002): *Relációszókincs*. In Nagy József (szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. OKÉV KÁOKSZI, Budapest.
- WWW.SULINOVAADATBANK.HU/INDEX.PHP?AKT_MENU=3721
- SZÉPLAKI ERZSÉBET (2010): *Kézikönyv a magyar nyelv tanításához 8. évfolyam*. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 58.
- ZSILINYINÉ TÓTH ÁGNES (2007): *A bemeneti mérések tapasztalatai egy szakiskolában a 2005/2006-os tanévben*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. február