

**Magyar és Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék**

**HATÁRTALAN NYELVÉSZET
ALKALMAZÁSBAN,
HATÁRTALAN ALKALMAZÁS
A NYELVÉSZETBEN**

Tanulmánykötet

Basch Éva Sulyok Hedvig Erdei Tamás



SZTE JGYPK

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

2019

Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

HATÁRTALAN NYELVÉSZET ALKALMAZÁSBAN, HATÁRTALAN ALKALMAZÁS A NYELVÉSZETBEN

Tanulmánykötet

Basch Éva Sulyok Hedvig Erdei Tamás

Az SZTE JGYPK

Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén
rendezett 2018. november 30-i hallgatói konferencia
tanulmánykötete

SZTE JGYPK
MAGYAR ÉS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANSZÉK
2019

Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben
Tanulmánykötet

Az SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén rendezett
2018. november 30-i hallgatói konferencia tanulmánykötete

Szerkesztők:

BASCH ÉVA, SÜLYÖK HEDVIG, ERDEI TAMÁS

Borítóterv:

HERASZIKA VIKTÓRIA

Technikai szerkesztő:

ERDEI TAMÁS

© A szerzők és a szerkesztők, 2019

ISBN: 978 963 306 688 1

ISSN: 2939-8770

Kiadja: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Szeged, 2019

Tartalomjegyzék

Szerkesztői előszó

Beszélők és hallgatók

(Hallgatói írások nyelvről, nyelvhasználatról, oktatásról) 4

Farkas Attila

Kontextuskezelés a rendőri nyelvhasználatban 8

Hupka Emese

Diskurzus- és társalgási jelenségek elemzése
a magyar ‘trash’ kultúrában kognitív nyelvészeti keretben 19

Murányvári Aliz

Az egyensúly és a beszéd kapcsolata
4–12 éves korú gyermekek beszédfejlődésében 48

Perényi-Csáthi Éva

A háttértudás mint szövegértést befolyásoló tényező 72

Szántóné Balogh Róza

Az önszabályozó tanulási képesség mérése
motivációsprofil-vizsgálattal 86

Teknős Viktória

A fordítás rejtelmek: Nietzsche nyomában –
A Zarathustra magyar nyelvű fordításainak összehasonlító
vizsgálata 101

Várkonyi Beáta

A Waldorf-iskolába járó fiúk és lányok
verbális megnyilvánulásainak összehasonlítása –
Avagy ki beszél/ír többet a szegedi Szabad Waldorfban? 113

Vinnai Vanda

Az olvasási hibák és a vizuális észlelés kapcsolata 132

Szerkesztői előszó

Beszélők és hallgatók (Hallgatói írások nyelvről, nyelvhasználatról, oktatásról)

Kedves Olvasó! Immár többéves tanszéki hagyományt követünk azzal, hogy közreadjuk az alkalmazott nyelvészet szakra, illetve a nyelv- és beszédfejlesztő szakvizsgára felkészítő képzésre járó hallgatóink – tanszéki, hallgatói konferencián is bemutatott – írásait, amelyekkel tanúsíthatják: nemcsak figyelnek, tanulnak és gondolkodnak az egyetemi órákon, hanem szívesen megírják és közre is adják, hogyan gazdagodott a nyelvvel kapcsolatos látásmódjuk, problémaérzékenységük. A dolgozatokat olvasva megtudhatjuk, milyen kérdések, problémák állnak kutatásuk fókuszában, módszereikből, témakifejtésükből pedig azt is: a nyelv számtalan aspektusból vizsgálható.

Farkas Attila írása alapján hamar megértjük, mit is jelent a nyelv(észet) „alkalmazása”. A rendőri kommunikáció hatékonyságáról szóló gondolataiban azt hangsúlyozza, hogy az állampolgárokkal közvetlen kapcsolatban lévő rendőröknek nemcsak szakmai tudásuk, hanem a nyelvhasználat szempontjából is nagyon jól felkészült szakembereknek kell lenniük, hisz egy-egy intézkedés sikeréhez az ő adekvát kommunikációjuk is hozzájárul. A szerző konkrét esetek leírásával és elemzésével színesíti írását, ezzel is közelebb hozva az Olvasóhoz a rendőri nyelvhasználat világát. Arra is rálátást biztosít, hogyan hidalható át a rendőri (az ún. szakmai) és az állampolgári (tulajdonképpen a köznap) kommunikáció közötti eltérés.

Hupka Emese a 'trash', azaz a kulturális „hulladék” nyelvi jellegzetességeiről ír nem csak a fiatalok érdeklődésére számot tartó tényeket és kuriózumokat. A szerző a könnyednek tűnő témát jól szerkesztett elméleti keretbe ágyazva közelíti meg: leírja, milyen szerepet játszik e kérdéskör vizsgálatában a társalgás- és diskurzuselemzés, valamint a kognitív nyelvészet, s minthogy a 'trash' műfaja sok humort tartalmaz, ennek mibenlétét is bemutatja. A tanulmány szerzője több élőnyelvi mintát is közöl és elemez, így bepillantást nyerünk a 'trash' természetébe, és közelebből is megismerhetjük a médiában nap mint nap tapasztalt jelenség nyelvészeti hátterét.

A kifejezetten a nyelvvel foglalkozó írások sorából némileg kiválik Szántóné Balogh Róza munkája. A nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus

azt vizsgálja, hogyan lehet sikeressé tenni az általános iskolás kisgyermek tanulását. Ma még többségben vannak azok, akik a hagyományos, frontális oktatásban részesültek általános és középiskolai tanulmányaik során, és valószínűleg nehéz elképzelniük, hogy a tanítóknak, tanároknak ma már egészen más szemléletet kell képviselniük az oktatásban, ha meg szeretnék felelni a modern kor kihívásainak és (főként) a gyerekek elvárásainak. Szántóné Balogh Róza erről az új tanítási módszerről, illetve annak alkalmazásáról számol be, amikor arról ír, milyen motivációkra lehet felépíteni a diákok hatékony és sikeres tanulását. Megtudhatjuk, mit is jelent a motivációs profil és az önszabályozó tanulás, s a szerző vizsgálata azt is bebizonyítja, hogy az új módszer segítségével a (beilleszkedési, tanulási, magatartási) problémával küzdő gyermekek is sikerélménnyel gazdagodnak, fejlődnek és jó eredményt érnek el iskolai pályafutásuk során.

Várkonyi Beáta kutatásának színtere szintén az iskola; ez esetben sem szokványos oktatásról beszélünk, tekintve, hogy a szerző Waldorf-iskolában szerezte tapasztalatait. Azt vizsgálta meg, hogy az ebbe az iskolatípusba járó fiúk és lányok tanórai szóbeli és írásbeli kommunikációja milyen jellegzetességeket, eltéréseket mutat. A szerző arra (is) kereste a választ, hogy valóban igaz-e az a nemi sztereotípia, mely szerint a lányok többet beszélnek, több szót használnak, mint a fiúk. A dolgozatban egy részletes vizsgálat és elemzés mutatja be a – különböző korosztályhoz tartozó – fiúk és a lányok által (egy adott témában) használt szavak számát, így kiderül az is, hogy helyesek voltak-e a szerző kezdeti hipotézisei. Mindeközben magáról a Waldorf-iskoláról, annak szellemiségéről, pedagógiai hozzáállásáról, módszeréről is értékes ismereteket kapunk.

A nem nyelvészek körében mindig is érdeklődésre tarthat számot a kisgyermek anyanyelv-elsajátítása, az a folyamat, amit minden szülő már-már csodaként él meg. A nemrég még csak gögicselő kisgyermek egyszer csak szavakat, majd „távírat stílusban” elhangzó megállapításokat, egyszerű mondatokat hoz létre, kisvártatva pedig folyamatosan, megállíthatatlanul beszél. Teszi mindezt bármiféle látható erőfeszítés nélkül, olyan természetességgel, mintha ebben semmi sem akadályozhatná meg. Murányvári Aliz ezt a tévhitet oszlatja el. Munkájában arról ír, hogy a kisgyermek mozgásfejlődése miként befolyásolja beszédfejlődését. A szerző részletes alapossgal mutatja be a gyermekkori mozgásfejlődés szakaszait, felhívja a figyelmet az egyensúlyozás és a szenzomotoros integráció jelentőségére, illetve arra, hogy ezek hogyan függenek össze a beszédfejlődéssel. Arra is választ kapunk, hogy milyen célzott terápiákkal fejleszthető a gyermekkori beszédzavar.

Manapság gyakran esik szó arról, hogy sok kisgyermek küzd olvasási nehézséggel. Azoknak a szülőknek, akiknek soha nem okozott problémát az olvasás, talán meg sem fordul a fejében, hogy már gyermekük óvodáskorában megmutatkozhatnak a majdani olvasási nehézség előjelei. Vinnai Vanda azt fejtegeti, mekkora jelentősége van az idejében felismert téri tájékozódásbeli, a vizuális észlelésbeli zavaroknak. A vizuális észlelés és az olvasás kapcsolatát vizsgálva választ keres arra, játszhat-e szerepet a vizuális észlelési zavar az olvasáselsajátításban. A cikkből – többek között – az is kiderül, hogy miért jelenthet csapdát az olvasni tanuló kisgyermeknek például a *p-b* vagy a *d-b* betűpár.

Reading literacy. Ez a fogalom talán még az angolt idegen nyelvként beszélőknek is feladja a leckét, mert magyarul nem lehet egyetlen terminussal visszaadni a kifejezés jelentését. Perényi-Csáthi Éva ennek megfejtésében segít minket, miközben a szövegértés bonyolult folyamatát világítja meg: mi befolyásolja a szövegértést, s milyen paraméterek alapján tudják ezt mérni egyáltalán? A szerző ebben a témakörben folytatott kutatást, arra keresve a választ, hogy az előzetes háttértudás milyen mértékben befolyásolja a szövegértést. Perényi-Csáthi Éva három feltételezést is megfogalmazott a vizsgálattal kapcsolatban, ezek egyike: azok a tanulók, akik az olvasandó szövegről, a szöveg tartalmához kapcsolódó előzetes információval rendelkeznek, jobban meg fogják érteni a szöveget. Ez a feltevés némileg evidenciának tűnik, ám a cikk tanulságos eredményről számol be.

Az eddigiek alapján úgy vélekedhetnénk, hogy a nyelvészet csak akkor érdekes, ha gyakorlati, a mindennapokat érintő témákkal foglalkozik. Ám Teknős Viktória okfejtése bizonyítja, hogy a nyelv elméletibb megközelítése legalább ennyi kuriózumot kínál. Az idegen nyelv(ek)et tanuló nem nyelvész is óhatatlanul szembesülhet azzal a kérdéssel, hogy miként lehet egy szöveget bármely más nyelvre lefordítani. Mit jelent a fordításban az ekvivalencia? Mi történik azokkal a szavakkal, amelyeknek egy másik nyelvben nem is létezik megfelelőjük? Mi az oka annak, hogy ugyanarról a szövegről különböző időszakokban más és más fordítások születnek? Milyen szerepet játszik egy fordító abban, hogy az adott műről milyen kép alakul ki a fordítás olvasójában? Ilyen – és ezekhez hasonló, látszólag egyszerű – kérdésekre válaszol Teknős Viktória egy Nietzsche-mű négyféle fordításának vizsgálata alapján, miközben azt is bemutatja, hogyan kapcsolódik mindehhez a filozófia.

A komoly eredmények eléréséhez minden téren (hivatásban, szakmában és foglalatosságban) nemcsak elmélyült tudásra, gyakorlatra és szakadatlan kíváncsiságra van szükség, hanem – meggyőződésünk szerint – munkaszeretetre, -morálra is. E kötet szerzői – kezdő vagy gyakorló

szakemberek – odaadással és érdeklődéssel és érdeklődéssel végezték munkájukat. Most e munkálkodás eredményét ajánlják az Olvasó szíves figyelmébe a szerkesztők.

Szeged, 2019 augusztusa

Sulyok Hedvig és Basch Éva

Farkas Attila

Kontextuskezelés a rendőri nyelvhasználatban

Bevezetés

Vitatkozunk. Vitatkozunk egymással: barátunkkal, testvérünkkel, szomszédunkkal. Ami régebben szinte elképzelhetetlen volt: szüleinkkel is. Miért pont a rendőrrel ne? Több évtizede kísérhetem figyelemmel a rendőrök egymás közötti és az állampolgárok felé irányuló kommunikációját. Arra a megállapításra jutottam – és ebben megerősít az a néhány kutatás, ami e témában fellelhető –, hogy a rendőri munkának jelentős részét teszi ki ez a tevékenység, melynek minősége nagymértékben befolyásolja a munka hatékonyságát, eredményességét (Anderson et al. 2002, Giles 2002, Korabljev 2003). Könnyen belátható, hogy a rendőr a hatáskörébe tartozó eseményeknél ritkán van jelen, ez az úgynevezett „tettenérés”. A rendőr munkájának lényege tehát jelentős részben a másoktól kapott információn nyugszik, azaz a kommunikáció így a rendőr egyik elsődleges és leggyakoribb munkaeszköze. A médiában sokat hallunk eszközeikről: egyre újabb, korszerűbb módszerek, járművek stb. állnak rendelkezésükre. De mi a helyzet a kommunikációval? A magyarországi helyzettel kapcsolatban nem találtam számottevő kutatási anyagot, az is főként a rendőri szlenggel foglalkozik. Vizsgáljuk most meg, hogy a magyar rendőr milyen kommunikációs helyzetekbe kerülhet (annak fizikai, társadalmi, személyi és kulturális szempontjaival együtt, azaz a kontextusában), és hogy ehhez milyen minőségű „eszközzel” rendelkezik (azaz a rendőr kommunikációs képességeit is)!

A téma vizsgálhatósága

Nem véletlen, hogy a témában – mind itthon, mind külföldön – kevés a szakirodalom. A rendőrség rendkívül zárt közösség, feladatuk jellege és a jogi környezet miatt pedig az információszerzés igen körülményes. Ahhoz, hogy megfigyeljük, hogyan kommunikálnak, jelen kell lennünk az intézkedéseiknél, különböző, információcserével járó tevékenységeiknél. Ehhez olyan megfigyelőre van szükség, aki – mind számukra, mind munkájuk szempontjából – megbízható. Ugyanakkor, a rendőri munka sok szempontból kiszámíthatatlan: bármikor sor kerülhet olyan intézkedésre, amely a jelenlévők testi épségét – akár életét is – veszélyeztetheti. Az ilyen esetekre is fel kell készülnie a megfigyelést végzőnek – és a rendőröknek is. További nehézséget jelenthet, ha az ún. megfigyelő nem a zárt

közösség tagja, idegen, „külsős”: a rendőrök (és az intézkedéssel érintett személyek) minden valószínűség szerint másképp fognak megnyilatkozni a jelenlétében, mint „normál” helyzetben. A legpontosabb eredményt akkor kaphatjuk, ha a megfigyelő maga is rendőr, lehetőleg a testületen belül a megfigyelttel hasonló szintű beosztásban lévő, vagy általuk jól ismert, elfogadott munkatárs.

A kommunikáció szerepe a rendőri munkában

Anderson is rámutat a hatóságok és tagjainak kommunikációs helyzeteire: az állampolgárokkal (köztük elkövetőkkel és áldozatokkal), a társzervekkel (ügyészség, bíróság, szakértők), a sajtóval és – természetesen – az egymással folytatott interakciókra. Kiemeli, hogy az egyes intézkedések és a rendőrség munkájának sikere, a rendőr biztonsága, továbbá a rendőrség külső megítélése is nagyban függ(enek) a felek közötti kommunikáció minőségétől. Mindemellett a kommunikációs képesség „romlandó áru” („perishable skill”), melynek folyamatos fejlesztése, karbantartása is szükséges (Anderson et al. 2002).

Ez könnyen belátható, ha arra gondolunk, hogy a nyelv – a társadalommal együtt – folyamatosan változik. Ezenkívül a társadalomnak számtalan rétege, csoportja van (politikai csoportok, etnikumok, szurkolói „kemény magok” stb.); mindezek más-más kommunikációs jellemzőkkel rendelkeznek, amelyek – ráadásul – maguk is szintén folyamatos változásban vannak.

Korabljev a következőképpen határozza meg a rendőrök kommunikációjának területeit (Korabljev 2003; a szerző fordítása): „A kommunikáció az alábbi területeken játszik fontos szerepet a körzeti megbízott munkájában: a) a körzet megismerése; b) az operatív helyzet megismerése és értékelése; c) együttműködés a belügyi szervek és szolgálatok más munkatársaival adatsere útján; d) a szervezeten kívüli együttműködők kiválasztása és felkészítése; e) együttműködés a közösségi szervezetekkel, a közrend fenntartásában együttműködő védelmi cégekkel; f) kapcsolattartás az állampolgárokkal; g) az elvégzett munka értékelése.”

Ebből is látható, hogy a rendőrök munkájának nemcsak hogy jelentős részét képezi a kommunikáció, de sok, egymástól nagyon eltérő, változatos helyzetben, kontextusban kell megnyilvánulniuk, így munkájuk megfelelő végzéséhez magas szintű kommunikációs képességekre és ismeretekre van szükség.

Ahogy az előzőekben már utaltam rá, a magyar nyelven megjelent munkák elsősorban a rendőri szlenget vizsgálják.

Végh Fruzsina – a téma egyik kutatója – így osztja fel a rendőri nyelvezetet: „A *hivatalos rendőri nyelvet* a szakirodalomban és a hivatalos belső érintkezés során alkalmazzák. A *rendőri köznyelv*re a civil lakossággal történő párbeszéd (pl. a sajtóban, az igazoltatás vagy az ügyintézés) során van szükség. A *rendőri zsargon* pedig a kötetlen, bizalmas belső érintkezés során használt nyelv” (Végh 2009).

Ez egyfajta függőleges felosztás, nem szabad azonban elfelejteni, hogy létezik vízszintes tagolódás is, hiszen az általa „rendőri zsargon”-ként hivatkozott nyelvezet szakáganként eltérő. Ezt támasztja alá – már címében is – Nochta Rita dolgozata: „A B-i motoros rendőrök szlengje” (Nochta 1996).

A rendőri kommunikáció során figyelembe veendő tényezők

Ahhoz, hogy a rendőr kommunikációja sikeres legyen – többek között – az alábbiakra kell tekintettel lenni:

Az ügy jellege:

- a normaszegés nem szándékos, olykor nem is tudatos, ráadásul a közösség elvárásai olykor nem találkoznak a társadalom elvárásával (pl. közlekedési szabálysértés);
- az elkövető maga is áldozat egyben (pl. baleset);
- szándékos normaszegő cselekmény (pl. bolti lopás).

Az ügy jellege, bár elméletileg nincs befolyással az elvárásokra, mégis árnyalatnyi stíluseltérést kíván meg a rendőrtől, mivel a stílus kihat az állampolgárok együttműködési hajlamára, ezáltal a tényállás felderíthetőségére is.

A résztvevők attitűdjei:

- törvénytisztelő (azaz csak „megtévedt”, de a hatósággal együttműködő személy);
- a törvényeket nem tiszteli (de tisztában van azzal, hogy normaszegést követett el, valamint cselekménye súlyával is, és együttműködik);
- bűnöző életmódot folytató (a törvényekkel és a rendőrséggel ellenséges viszonyban van, gyakran ellenszegül).

Az intézkedés célja a visszatartó erő növelése: az intézkedés alá vont értse meg és fogadja el, hogy cselekménye nem helyes, és a jövőben tartózkod-

jon a hasonlóktól. A hatás más kommunikációval érhető el egy olyan embernél, aki maga is tisztában van jogsértésével, azt nem szándékosan, nem tudatosan követte el, és már megbánta, de megint más kommunikációt kíván olyan elkövető esetén, aki meggyőződéssel vallja, hogy a törvények azért vannak, hogy megszegjük őket, a rendőrök pedig csak „pénzbehajtók”.

A résztvevők ismeretei (a skála két végpontja):

- többször volt már hasonló helyzetben, illetve „szakmabeli” (azaz tisztában van az ügymenettel, jogaival és kötelességeivel);
- nem volt még hasonló helyzetben, „laikus” (azaz lépésről lépésre végig kell őt vezetni az intézkedésen).

A résztvevők ismereteinek felmérése alapvető annak érdekében, hogy a rendőr megőrizhesse nyugalmát, türelmes legyen, illetve felismerje az intézkedés alá vont személy szándékát az intézkedés akadályozására. Amennyiben a személy nem volt még hasonló helyzetben, a rendőr szóhasználatát célszerű a köznyelvihez közelíteni. Egy-egy lényegi kifejezés esetén akár a hivatalos nyelvi változat és a köznyelvi változat együttes alkalmazásával segíthetjük az eligazodást.

A résztvevők minősége, viszonya:

- elkövető;
- sértett;
- tanú.

A résztvevők minőségétől függően meghatározza a jogszabály az alkalmazandó eljárást: mások a kötelező kijelentések, figyelmeztetések, jogok és kötelességek. A résztvevők viszonyában figyelemmel kell lenni arra, hogy lehetnek akár rokonok (ellenérdekűek családon belüli erőszak esetén, közös érdekűek közötti baleset esetén), lehet közöttük vezetői-alkalmazotti viszony (a rendőrnek mindezeket figyelembe kell vennie kommunikációja során).

A résztvevők kommunikációs képességei (a skála két végpontja):

- magas szintű nyelvhasználók (ismerik a hivatalos nyelvet, eligazodnak a különböző stílusok között);
- alacsony szintű nyelvhasználók (gyér szókincs, esetleg korlátozott nyelvi kód – az áldozat vagy a tanú lehet akár gyermekkorú, esetleg szellemi képességeiben korlátozott személy is).

A rendőrnek tudnia kell megnyilatkoznia olyan szinten, amelyet egy magasan képzett, művelt ügyfél elfogad, de szót kell értenie a jellemzően gyakorlatlan nyelvhasználókkal is.

A résztvevők nyelvhasználatának sajátosságai:

- egyéni szókincs;
- kevert nyelv;
- tájszólás.

A rendőrnek fel kell ismernie, hogy a kommunikációs partner megnyilatkozása eltér-e a normától, és hogy ennek mi az oka. Enélkül a körülményekkel kapcsolatban pontatlan, téves adatokhoz juthat, illetve félretájékoztatja a partnert.

Helyzetvariációk:

A fenti lehetőségek, helyzetek ritkán járnak önmagukban. Jellemzően egy időben több is fennáll, ennek megfelelően a kommunikációt finomítani, hangolni kell, szükség esetén váltogatni a stílust vagy akár a kódot (pl. ha gépkocsi üt el gyermekkorú kerékpárost, ill. ha a baleset egyik részese külföldi stb.).

A rendőri kommunikáció tényezői a gyakorlatban

Lássunk kezdetnek egy (látszólag) egyszerű helyzetet: a rendőr közlekedési baleset helyszínére érkezik, köszön, majd az alábbi kérdést teszi fel:

- *Történt sérülés?* – Mire az alábbi választ kapja:
- *Nem látja, hogy összetört az autóm?*

Amikor a rendőr a „sérülés” felől érdeklődik, kifejezetten a büntetőjogilag releváns személyi sérülés érdekli, számára a gépkocsiban (és egyéb vagyontárgyakban) keletkezett elváltozás ’anyagi kár’. A baleset résztvevője számára azonban a „sérülés” szó általában valamilyen ’sérelem’ értelmet kap. Hasonló terminológiai eltérést találunk például a köznyelvi „cserbenhagyásos gázolás” kifejezés használatánál. A hivatalos nyelvben – jogi terminológiával – cserbenhagyásról csak akkor beszélhetünk, ha nem történt személyi sérülés (ellenkező esetben „segítségnyújtás elmulasztása” a cselekmény), a „gázolás” viszont a gyalogos elütéses balesetekre referál – ezek általában személyi sérüléssel járnak. A „cserbenhagyás” a helyszín elhagyására utal: a „cserbenhagyásos gázolás” tehát hivatalosan: ’gyalogos elütése segítségnyújtás elmulasztásával’. A fenti

esetben a félreértés abból ered, hogy az intézkedés alá vont személy nem ismeri a hivatalos terminológiát, míg a rendőr nem készül fel előre erre a lehetőségre.

Előfordul – sőt általában jellemző –, hogy a helyszínen több különböző társadalmi rétegből származó, eltérő kódhasználatú személy kommunikál egymással. Egyes súlyosabb kimenetelű balesetek helyszínén például a baleseti helyszínelőn és a baleset részesein kívül jelen van a helyszínt biztosító közrendvédelmi járőr és a balesetvizsgáló is. Ez azzal járhat, hogy egy-egy közlést akár többször is át kell fogalmazni. Egy baleset helyszínén az alábbi párbeszéd hangzott el:

- Alkalmaztatok már *alkoholtesztet*? (a balesetvizsgáló kérdése a helyszínelőhöz)
- *Lion* volt? (a helyszínelő kérdése a helyszínt biztosító közrendvédelmi járőrhöz)
- Mi? (a helyszínt biztosító közrendvédelmi járőr kérdése a helyszínelőhöz)
- *Dräger* volt? (a helyszínelő felismeri, hogy eltérő szlenget használt)
- Nem tudom, a Józsi intézte. (a közrendvédelmi járőr válasza a helyszínelőnek)
- A kollégáim fújattak önökkel *alkoholszondát*? (a helyszínelő kérdése a baleset résztvevőikhez).

Ebben az esetben az okozta a nehézséget, hogy az alkoholos befolyásoltságot a kilélegzett levegő alkoholtartalma alapján kimutató eszköz a köznyelvben szonda/alkoholszonda, a hivatalos nyelvben alkoholteszter, a rendőri szlengben pedig – a típusa alapján – *Lion* (ahol ez a típus van rendszeresítve), illetve *Dräger* (ahol ez a másik típus van rendszeresítve).

A fenti példa is jól mutatja, hogy a rendőrnek jó kommunikációs képességekkel kell rendelkeznie, könnyen és gyorsan kell váltania a különböző kommunikációs stílusok, eltérő szóhasználatok, de olykor a nyelvek, nyelvi kódok között is (ha egy vagy több résztvevő nem ismeri a magyar nyelvet). Találkoztam olyan extrém esettel, amikor a baleset részesei között volt egy magyarul korlátozott nyelvi kódot használó erdélyi román, egy angolul jól beszélő francia és egy oroszul társalgási szinten beszélő szerb állampolgár, aki mellel jól beszélt francia nyelven is. A szerb és a francia jól megértették egymást, a francia és a román félíg-meddig, de ennek a szerb csak a francia részről elhangzott kijelentéseit értette. Így rövidesen senki sem tudta, hogy mi az, amit mindenki értett, és mi az, amit csak a szituáció egyik vagy másik résztvevője fogott fel: ebből sorozatos félreértések származtak. Végül az vezetett eredményre, hogy (a rendőr javaslatára) minden kijelentést lefordítottak minden részt-

vevő számára. Így például, ha a szerb szólt a franciához, azt az illető elismételte angolul, amit a helyszínelő magyarra és oroszra is lefordított. Amennyiben egy-egy kommunikációs helyzetben a rendőr nem boldogul, az jelentősen megnövelheti az intézkedés időtartamát, ami egy közúti baleset esetén gyakran az útzár időtartamára is hatással van; a félreértések pedig azt eredményezhetik, hogy az adott helyzetben nem megfelelő döntés születik. Az is megtörténhet (és meg is történik), hogy a helyszínen nem születik semmilyen döntés, hanem eljárás indul: további eljárási cselekmények kerülnek bevezetésre, újabb személyek kapcsolódnak be a munkába (előadók, szakértők), ami meglehetősen idő- és költségigényes – ez sem a résztvevőknek, sem a hatóságnak nem érdeke.

A rendőr kommunikációs eszközei

A rendőr pillanatnyi kommunikációja az alábbiakból tevődik össze:

- a rendőri munkára jelentkezőkkel szemben támasztott követelmények;
- a magukkal hozott többletismeretek (esetleges);
- elsődleges képzések;
- továbbképzések.

A rendőrség állományába belépők a legkülönbözőbb élethelyzetekből, véletlenszerű előképzettséggel érkeznek. Egy adott rendőr kommunikációs képességében döntő szerepet játszik tehát a rendőrségnél kapott képzés.

Bemeneti követelmények, képzés

A rendőrség kötelékébe való bejutásnak jelenlegi, szokásos módja: valamelyik rendészeti szakgimnázium elvégzése. A rendészeti szakgimnáziumba történő jelentkezés képzési előfeltétele az érettségi bizonyítvány megléte. A rendészeti szakgimnázium képzése 2 éves, OKJ minősítéssel zárul.

Példaként a Miskolci Rendészeti szakgimnáziumban (MRSZK KP 2017) a 2 éves képzés keretein belül „2.1.1. Pedagógiai alapelvek, értékek, célok, feladatok” címen, a személyiségfejlesztéshez kapcsoltan jelenik meg a kommunikáció: *„A kommunikatív, meggyőző, kölcsönös párbeszédet folytatni tudó, vitára, érvelésre képes személyiség minden tanítási órán nyerjen megerősítést”* – ajánlás a nevelőtestület tagjai számára. A nyelvi képzés („Idegen- (sic!) és magyar nyelvi kommunikáció”) az intézmény prioritási irányai közé tartozik. A „Társadalmi- és kommunikációs ismeretek” tantárgy egyik témaköre a „Rendőri intézkedések

kommunikációja”, melynek témája a különböző kontextusok felismerése, illetve kommunikáció a különböző kulturális háttérű személyekkel, beleértve a nonverbális kommunikáció jelzéseinek felismerését és felhasználását. A tantárgy a kétéves képzésben összesen 72 órát ölel fel, ez a különböző modulok (például: „Rendvédelmi alapfeladatok”, „Őr- járőr-társi feladatok”, „Csapatszolgálati feladatok” stb.) között elosztva jelenik meg. A szakgimnáziumok képzési programja tehát tartalmaz kommunikációs képzést, melynek része a kontextuskezelés elsajátítása is.

Kommunikációs továbbképzés – lehetőségek

A rendőrök szakmai továbbképzése központilag szabályozott. A testület tagjai számára vannak kötelező képzések (ezek általában a jogszabályi környezet változásával, új okmánytípusok létrejöttével vagy a technológia és a módszertan fejlődésével kapcsolatos, minden rendőr, illetve az állomány egy-egy nagyobb csoportja által elsajátítandó ismeretek). Vannak szabadon választható képzések is, melyek kiválasztásával, elvégzésével meghatározott kreditet kell összegyűjteni. A képzések egy elektronikus felületen választhatók ki. Egyes képzések elektronikus úton, „online” végezhetők, mások személyes részvételt igényelnek. A képzések akkreditálásakor meghatározzák, hogy az állomány mely csoportja veheti fel a képzést. A Belügyminisztérium Rendészeti Vezetőkiválasztási, Vezetőképzési és Továbbképzési Főosztálya honlapján megtalálható a képzések jegyzéke (BMKSZF 2019). A jegyzéken található képzéseket vizsgálva azt látjuk, hogy összesen 2365 aktív képzés szerepel rajta. Ezek közül címében 69 egység tartalmaz kommunikációt. Az intézkedés sikere érdekében felhasználható kommunikációs ismereteket (is) magába foglaló az állomány részére: 33 (a többi elsősorban nyelvtanfolyam, idegennyelvgyakorlás, infokommunikációs eszközök használata stb.).

A képzések fő témái az asszertív kommunikáció; az áldozattal való kommunikáció; intézkedéstaktika; általános kommunikáció stresszkezeléssel (önérvényesítés); civilekkel való kommunikáció (korruptióellenes program); oktatási módszertan bűnmegelőzéshez; bűnügyi adatgyűjtés; sajtószóvivőknek szóló képzések; egyéb képzések.

A képzések kiírói a rendészeti szakgimnáziumok, a megyei főkapitányságok, az Országos Rendőr-főkapitányság, a Budapesti Rendőr-főkapitányság, az EU-rendőrákadémia. Ezek közül a vizsgált egységnél – közlekedérendészeti osztálynál – felvehető képzés: 1 (a 2019. április 14-i állás szerint ezt a képzést is inaktívtázták). Jelenleg pl. Bács-Kiskun megyében nem érhető el kommunikációs képzés a közterületi állomány számára.

További kérdés, hogy amennyiben van elérhető kommunikációs képzési kurzus, akkor a parancsnok engedélyezi-e annak a szolgálat terhére történő teljesítését, vagy a rendőr vállalja-e annak a szabadidő terhére történő elvégzését.

Kommunikációs továbbképzés – megvalósulás

Az előzőekben áttekintettük a rendőrök kommunikációs és képzési lehetőségeit. Annak vizsgálatára, hogy a rendőrök mennyire élnek ezzel a lehetőséggel, egy kérdőívet állítottam össze, melynek segítségével teljesebb képet kaphatunk a rendőrök kommunikációs képzettségéről.

A továbbképzés tekintetében adott válaszaik alapján a rendőrök a továbbképzési lehetőségeiket nem tudják kihasználni. Egyetlen – már 11 éve (!) szolgálatban álló – válaszadó számolt be a szolgálati ideje alatt elvégzett több (3) kommunikációs képzésről. Van azonban olyan válaszadó is, aki 13 éve rendőr, és saját bevallása szerint ez idő alatt még nem vett részt kommunikációs képzésen.

Kiderül, hogy a válaszadók jellemzően határozottnak és magabiztosnak ítélik meg saját kommunikációjukat. Ennek ellenére legtöbbjük szükségesnek tartana további képzéseket mind maga, mind általánosságban a rendőrség számára. Az a tény, hogy általában a „rendőrség” – azaz, tulajdonképpen a társaik – számára fontosnak tartják a kommunikációs képzéseket, jelzésértékű: nem érzik úgy, hogy a rendőrök kommunikációja tökéletesen megfelelő, vagy az intézkedések szempontjából irreleváns faktor lenne.

Rendőri kommunikáció – visszajelzések

A rendőri kommunikáció szerepe azonban nem (mindig) ér véget az intézkedés befejezésekor. Az egyik fórum, ahol folytatódhat, a Független Rendészeti Panasztestület. A testülethez érkező panaszok vizsgálata (Repate 2019) azt mutatja, hogy a panaszok jelentős hányadában szerepet játszik a rendőr nem megfelelő – sértőnek, provokatívnak tartott – kommunikációja. Néhány esetben a panasz tárgya alapvetően a rendőri kommunikáció. A Független Rendészeti Panasztestület honlapján megtalálható eseteleírások alapján elérhető ügyek:

2017-ben érkezett panaszok száma: 237

A panasz mibenléte értékelhető: 157 (a többi esetben a panaszos nem járult hozzá az adatközléshez)

A panasz része a kommunikáció: 68

A panasz alapja a kommunikáció: 12

A 2017-es évben tehát a panaszügyek közel felében kifogásolták a rendőrök hangnemét, szóhasználatát. Csaknem minden tizedik panasz kifejezetten a rendőrök kommunikációjával kapcsolatos.

Az ehhez hasonló esetek jelentősen rontják a rendőrség megítélését, és többletköltséget is jelentenek – a fegyelmi eljárásokra fordított munka-
idő, illetve esetenként a nem dologi kártérítés megítélése miatt. Attól füg-
getlenül tehát, hogy mit gondolnak a rendőrök a saját kommunikációs
képessegeikről, ilyen irányú képzésük szükségességéről, látható, hogy
szükség van a rendőrök – eddiginél intenzívebb, célirányosabb – képzésé-
re.

Összefoglalás

Vizsgálódásaim során bebizonyosodott, hogy a rendőrök feladatellá-
tásában a kommunikáció központi szerepet játszik: befolyásolja az intéz-
kedések tartamát és sikerét, a rendőrök közötti kapcsolattartást, a rendőr-
ség megítélését, sőt, akár a rendőr szakmai előmenetelére is hatással lehet.
A rendőrnek sokféle kommunikációs helyzetben kell megnyilvánulnia,
sokféle kommunikációs partnerrel kell szót értenie, akár egyszerre több
partner kommunikációját egymáshoz közelítve. Képesnek kell lennie fel-
ismerni a kontextust, több stílusban megnyilvánulnia, alkalmazkodnia a
különböző kommunikációs képességekkel rendelkező partnerekhez. Az
előzetes követelmények között nincsenek kiemelve a kommunikációs
képességek, ismeretek, és bár az alap rendőri képzés tartalmaz kommuni-
kációs ismereteket, az ez irányú továbbképzés meglehetősen esetleges. A
részt vevő megfigyelések és a rendőri intézkedésekkel kapcsolatos pana-
szok vizsgálatának tanulsága, hogy a rendőrök kommunikációja fejlesz-
tendő, és fejlesztésre is szorul, annak ellenére, hogy maguk a rendőrök
jónak ítélik saját képességeiket.

Megállapítható, hogy szükséges a rendőri kommunikáció további,
kiterjesztett mintavétellel történő vizsgálata, valamint a rendőrök számára
megfelelő összetételű, célirányos, rendszeres kommunikációs képzési
programok, tréningek kidolgozása, és ezek kötelező jelleggel történő
beépítése a továbbképzési rendszerbe.

Felhasznált irodalom

*A Szegedi Rendészeti Gimnázium Igazgatójának 24/2018. számú
intézkedése.* [http://docplayer.hu/24763198-Szegedi-rendeszeti-
szakkozepiskola.html](http://docplayer.hu/24763198-Szegedi-rendeszeti-szakkozepiskola.html) Letöltés: 2018. 09. 12.

- Anderson, M. Ch., Knutson, T. J., Howard, G., Arroyo, M. L. 2002. Revoking our right to remain silent: Law enforcement communication in the 21st century. In: Giles, H. (szerk.). *Law Enforcement, Communication, and Community*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- BMKSZF. 2019. <https://tovabbkepzes.bmkszf.hu> – Útmutatók, letölthető dokumentumok / Nyilvántartás / Belső továbbképzési programok. Letöltés: 2019. 01. 22.
- Giles, H. (szerk.). 2002. *Law Enforcement, Communication, and Community*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 5.
- Кораблев, С. Е. 2003. *Специфика речевого воздействия в профессиональной коммуникации сотрудника правоохранительных органов на примере участковых уполномоченных милиции*.
<https://cyberleninka.ru/article/v/spetsifika-rechevogo-vozdeystviya-v-professionalnoy-kommunikatsii-sotrudnika-pravoohranitelnyh-organov-na-primere-uchastkovyh> Letöltés: 2019. 02. 09.
- MRSZK KP. 2017. *A Miskolci Rendészeti Szakgimnázium képzési programja*. 41.
https://www.mrszg.hu/images/docs/alapdok/mrszg_ped_program_2017.pdf#page=190 Letöltés: 2019. 04. 14.
- Nochta R. 1996. *A B-i motoros rendőrök szlengje*. Szakdolgozat, Debrecen. <http://mnytud.arts.klte.hu/szleng/szakdolg/nochta.htm> Letöltés: 2018. 10. 12.
- Repate. Független Rendészeti Panasztestület. 2019. *A Független Rendészeti Panasztestület honlapján elérhető panaszesetekkel kapcsolatos állásfoglalások*.
https://www.repate.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=162&lang=hu Letöltés: 2019. 03. 20.
- Végh F. J. 2009. Dióverő vagy szolgálati gépkarabély. *Nyelv és Tudomány* 2009. június 16. <https://www.nyest.hu/hirek/diovero-vagy-szolgalati-gepkarabely-a-rendori-nyelvrol> Letöltés: 2019. 03. 10.

Hupka Emese

Diskurzus- és társalgási jelenségek elemzése a magyar trashkultúrában kognitív nyelvészeti keretben

Bevezetés

Ha egy ismerősünk megmutat nekünk egy szórakoztató, bár kevésbé emelkedett tartalmat, az nagy valószínűséggel nevetést, nem pedig megbotránkozást vált ki belőlünk a megtekintése, és úgy véljük, hogy barátunk alábecsüli ízlésünket. „Olyan rossz, hogy már jó” – ez a befogadói attitűd jellemzi a kulturális ‘trash’ jelenségét. De megragadható-e a ‘trash’ nyelvészeti szempontból? Mire engednek következtetni a trashvideók szövegei?

Abban, hogy valamit rossznak, helytelennek titulálunk, a normatuda-tunk vezérel minket. Normáink pedig kulturális prototípusok, sémák szerint értelmezendők, forgatókönyvek alapján kikövetkeztethetők. Hipotézisem, hogy e sematikus kognitív működéseket – azáltal, hogy felfedez-zük őket a trashvideókban – mi is sémák alapján értelmezzük, így a videókban lévő megnyilatkozásokat kreatívnak, viccesnek tarthatjuk szokatlanságuk miatt, függetlenül a beszélők intencióitól. A szövegekben a hagyományos nyelvhasználattól eltérő nyelvi megvalósulásokat – a tel-jesség igénye nélkül – vizsgálom mind a nyelvi kód, mind a kontextus tekintetében. A tanulmányban a felhasznált nyelvészeti kutatási módsze-rek, szemléletek rövid bemutatása után a kulturális ‘trash’ mibenlétét tag-laló rész következik, majd a szövegelemzések következnek. A tanulmány nem terjed ki a megszólalók különböző mentális problémáira vagy a különböző tudatmódosítók általi befolyásoltság jeleire, továbbá multi-mediális elemzésbe sem bocsátkozom.

A diskurzus- és társalgáselemzés témakörében az angol nyelvű (Brown–Yule 1983, Widdowson 2004) és a magyar szakirodalomból (Pléh 2012) is merítettem. A kognitív nyelvészet tekintetében pedig Tolcsvai Nagy Gábor (2013) és a Kövecses–Benczes (2010) szerzőpáros összefoglaló kötetei alapján dolgoztam. A trashról szóló résznél Duranti (1997) nyelvészeti antropológiai munkájára, Cartmell (1997) és Sági (2010) írására, illetve különböző publicisztikákra támaszkodtam, tekintve, hogy a témával kapcsolatos tudományos szakirodalom hiánycikknek szá-mít. Ezenfelül különböző pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tárgyú (Huszár 2005, Wardhaugh 1995) műveket, továbbá humorral

foglalkozó elméleti munkákat (Chlopicki–Brzozowska 2017, Palágyi 2016, Schnell 2008) vettem igénybe.

Kutatási módszerek

Kutatásom során a kognitív szemlélet és a diskurzuselemzés szintetikus használatára vállalkozom. Ezek a megközelítésmódok máshova teszik a relevanciapontot a nyelv vizsgálatában. Az az alapvető nézetkülönbség – talán inkább eltérő tudománytörténeti kiindulópontok és kezdeti stratégiák –, hogy míg a kognitív nyelvészet kezdetben nagyrészt a szemantikai aspektus felől fogalmazta meg a nyelvet érintő állításait, a diskurzuskutatások a nyelv használat közbeni, funkcionális vizsgálatára fókuszáltak (Noordman–Kibrik–Van Hoek 1999). Ugyanakkor mindkettő vizsgálati tárgyában kiemelt helyet kapott a kontextus.

A két nézőpont egyre inkább közeledik egymáshoz, felismerve, hogy a diskurzuselemzésnek hasznára válik a kognitív szemlélet és fordítva: a kognitív nyelvészet határai is kiterjeszthetők a diskurzusokra. Erre utal az is, hogy számos olyan fogalom van, amely mindkét típusú kutatásban megjelenik: a világról való tudásunkkal, a sémákkal, a keretekkel és a forgatókönyvekkel a kognitív nyelvészeti és a diskurzuselemzési tárgyú munkák is egyaránt foglalkoznak – a diskurzuselemzés e fogalmakat a kognitív nyelvészetből kölcsönözte (Brown–Yule 1983, Kövecses–Benczes 2010, Tolcsvai Nagy 2013).

A humoros tartalom mindig bele van ágyazva a kontextusba (Chruszczewski 2011, Chlopicki–Brzozowska 2017). A jelentésképzés egy jellegzetes formájaként felfogva jelenségeinek elemzése kognitív keretben jól megvalósítható (Kövecses–Benczes 2010, Palágyi 2016). Ezt igazolja, hogy a különböző tréfás kifejezések fogalmi metaforákra, metonímiákra vezethetők vissza, melyek többnyire azért keltenek humoros hatást, mert nem megszokott szerepükben tűnnek fel (Benczes 2014). A humor értelmezéséhez szükségünk van arra, hogy bele tudjunk helyezkedni a beszélő helyzetébe: a humor nem szó szerinti jelentésekre szorítkozik, a létrehozó szándékának kikövetkeztetése a megértés része (Schnell 2008).

A vizsgált anyagban öt, a YouTube videómegosztóról származó videó szerepel. Az oldalon több lejátszási listát találunk a „‘trash’videó” kifejezésre keresve. Ezekből választottam ki a vizsgálandó tartalmakat, amelyek szövegét az 1. mellékletben közlöm lejegyezve. A nyelvhasználati normatívához a Magyar Nemzeti Szövegtár (Oravecz–Váradí–Sass 2014) második verzióját (a továbbiakban MNSZ2) vettem igénybe referencia-korpuszként, amely a legnagyobb magyar nyelvű annotált korpusz, így

terjedelme miatt előnyös a használata. Az egyes szavak definíciói A magyar nyelv értelmező szótárának (Bárczi–Ország 2004) online változatából származnak. A vizsgálati anyag kiválasztásánál előnyt élveztek a társalgások, melyek vizsgálatában a társalgáselemzés megfigyelései is alkalmazhatók. A „kérdezzük meg az utca emberét” formátumot preferáltam a talkshow-felvételekkel szemben, hiszen ezek kevésbé megrendezettek. Az interjúszövegekkel kapcsolatban viszont érdemes megemlíteni előljáróban a Labov által a „megfigyelő paradoxonának” nevezett jelenséget: eszerint a köznyelvi spontán beszédről csak megfigyelés által kaphatunk adatokat, az emberek viszont máshogyan beszélnek, amikor tudják, hogy figyelik őket (idézi: Wardhaugh 1995).

A trashkultúráról

A ‘trash’ szöveges megvalósulásai – mint nyelvi jelenségek – vizsgálatához elengedhetetlen, hogy megismerjük a ‘trash’ helyét a kulturális térben. Maga a szó az amerikai angolból terjedt el, elsődlegesen ‘*hulladékanyag*, *hulladék*’ jelentésben szerepel az Oxford Dictionariesben (English Oxford Living Dictionaries 2019), de ehhez kapcsolódva használatos a „rossz minőségű kulturális elemek, fogalmak, tárgyak” denotátumaként is.

A ‘trash’ kívülről meghatározott kategória: azok interpretálják trashként az adott kulturális produktumokat, akik magukat a társadalom magasabb kulturális szintjére pozicionálják. Bourdieu a habitus fogalmát vezette be a tudományos diskurzusba: mint rendelkezések azon rendszere, amelyen keresztül az új résztvevők kompetenciára tesznek szert olyan tevékenységekben, melyek elvárások sorozatát támasztják irántuk (idézi: Duranti 1997). A habitus fogalma alkalmazható a médiafogyasztás viszonyainak leírására. Alapvetően osztályhelyezeten, nem pedig egyéni életszemléleten alapul: azt feltételezi, hogy az azonos pozícióban lévő emberek ízlésvilága közel azonos, és helyzetük a társadalomban összefüggést mutat kulturális preferenciáikkal – a magasabb státuszúak a magaskulturális, míg az alsóbb osztályok a tömegeknek szóló tartalmakkal szórakoztatják magukat. A fogyasztáselméleti skála másik végén az individualizációelmélet képviselteti magát: az életstílust osztálytól független kategóriának tekinti, melyben az egyén kultúrafogyasztását az önmegvalósítás motiválja. A „omnivore-univore” szemlélet egy középutas megoldást kínál azzal, hogy a törésvonalat nem a magaskultúra és a tömegkultúra fogyasztói közé helyezi, hanem a „mindenevők” és a csak egyfajta kulturális terméket fogyasztók közé. A sokrétű, mindenféle kulturális nivójú produktumból válogató fogyasztás a magasabb státuszúakra igaz. A

‘trash’ jelenségét és társadalmi beágyazottságát ez utóbbi szemléletben lehet a leginkább megérteni: az alacsonyabb nivójú produktumok esetében a közönség tisztában van azok értékbeli deficitjével, de ettől függetlenül nyitottak a „guilty pleasure” (bűnös élvezet) élményre (Sági 2010). A ‘trash’ népszerűsége, humoros tartalomként való aposztrofálása egy olyan kultúrafogyasztásra utal, melyben egyrészt a középosztálybeli fogyasztók homlokzatvédő mechanizmusa bontakozik ki, másrészt a diverzitás felé való nyitás, az alacsonykulturális elemeknek újrafelhasználása zajlik az adott társadalmi réteg képviselőitől való távolság megtartásával (Szarvas 2018). Ez nem mond ellent a freudi pszichológiában megfogalmazott nézetnek, amelyben a humor általánosságban a „nárcizmus diadalaként” aposztrofált – az örömforrás emelkedik a valóság rendje fölé (Freud 1927).

A televíziós műsorok bőven szolgáltatnak ‘trash’ alapanyagot, gondoljunk csak az olyan beszélgetős műsorokra, mint az amerikai The Jerry Springer Show, illetve annak magyar változata, a Mónika-show; vagy épp a különböző valóságshow-kra, melyek az emberek voyeurisztikus késztéseit táplálják (Cartmell 1997). Megosztó lehet a tény, hogy a ‘trash’videók szereplői sokszor a társadalom periferiájára szorult emberek, akikből politikailag nem korrekt viccet csinálni. Kétségtelen, hogy a sztereotípiáknak nagy szerepük van a videók kontextusában, mégsem kielégítő a konklúzió, hogy ezeket nézni, vagy épp nevetni rajtuk morálisan elfogadhatatlan. Ha Hymes azon megállapításából indulunk ki, hogy nyelvi viselkedésünk alapján véve ismétlődő mintákból és rutinokból áll, akkor a sztereotípiára is tekinthetünk egy ilyen sémaként, amely a társalgások egy meghatározó, de nem kizárólagos aspektusa (Balázs–Takács 2009, Hymes 1964, Pap et. al. 1975). Az előítéletek leírására használhatjuk a kognitív nyelvészeti terminológiát is, melynek értelmében azok a TAG A KATEGÓRIA HELYETT metonimikus kapcsolatban fejeződnek ki (Kövecses–Benczes 2010). Annyi megállapítható, hogy a ‘trash’ – ahogyan gondolkodásunk is – kapcsolódik a sztereotípiához, de nem feltétlenül erősíti meg azt, és nem explicit célja kinevettetni bizonyos társadalmi csoportokat, de az ezen társadalmi csoportokról alkotott előítéleteink hozzájárulhatnak az interpretációnkhoz.

A trashedelemek a digitális térben vagy akár a vizuális színtér elhagyásával is felidézhetők, ezért bizonyos részleteik szállóigeként hétköznapi társalgásainkban is egyre inkább szerepet kapnak. A szólások elterjedtségének bizonyítására olyan közösségi felületet igyekeztem keresni, amelyben a felhasználók szabadon használnak általuk megadott leírásokat, ugyanakkor mégis egyszerűen kereshető és kvantitatív adatokkal tud szolgálni. Mivel az Instagram képmegosztó alkalmazásában lévő tartal-

mak többször kapnak olyan hashtaget, amelyekben ezek a kulcsmondatok jelennek meg, érdeemesnek láttam rákeresni a vizsgálati korpuszom különböző részleteire. A hashtag a programnyelvekre visszavezethető címkéző rendszer, célja a kereshetőség, illetve az azonos címkével ellátott tartalmak tematikus összekapcsolása, amely ezáltal a használok közötti kapcsolatokat is elősegíti (Veszelszki 2016). Az általam vizsgált szövegekben is vannak olyan megnyilatkozások, amelyek a felhasználók képeihez valamilyen módon kapcsolódnak (l. 2. melléklet). Egyes kifejezések különösen termékenynek bizonyultak: például a *#legyéntánc* és annak különféle változatai összesen 5161 posztban szerepelnek a közösségi platformon. A képek, amelyekhez társulnak, többféle logikai kapcsolatban állnak a kifejezésekkel: a trashtartalmak felidézésének célja az, hogy humorosabbá tegye a bejegyzést. Ahhoz, hogy valaki értse e hashtagek jelentését, szüksége van arra, hogy ismerje ezeket a videókat, használatukkal a felhasználók saját kultúrafogyasztási szokásaikra is reflektálnak.

A téma kognitív nyelvészeti értelmezését külön érdekessé teszi a metaforikus kategóriaelnevezés, amely kapcsán érdemes rávilágítani annak analóg voltára az ipari termeléssel és hulladékgazdálkodással, amely a tömegeknek való tartalomgyártás, az „iparosodott kultúra” hozadéka. Az alábbi táblázatban A KULTÚRA IPAR fogalmi metafora megfeleltetéseit szemléltetem. Az ábrázolás módja Kövecses–Benczes: Kognitív nyelvészet (2010) címen megjelent kötetében található táblázatok mintáját követi, a forrás- (IPAR) és a céltartomány (KULTÚRA) közötti kapcsolatok értelmező feltárására magam vállalkoztam.

IPAR	KULTÚRA
gyár	alkotó
a legyártott termék	a kulturális termék
selejt, ‘trash’	alacsony színvonalú kulturális termék

1. táblázat: A KULTÚRA IPAR fogalmi metafora

A szövegek elemzése

Szöveg I.: Ezek az állatok nagyon kemény állatok

A szöveg egy kecskeméti televíziónak készült interjú, alanya egy helyi lakos. A Greenpeace környezetvédő szervezet egy rendezvényén járunk, ahol az aktivisták igyekeznek felhívni a figyelmet a globális felmelegedésre, amely miatt a jegesmedvék otthonát, a sarkköri területeket az olvadás fenyegeti. Bár az interjúalany tájnyelvi nyelvhasználata is szokatlan egy televíziós nyilatkozat során, a válasz értelmezését inkább a különböző, normától való eltérő közlések hátráltatják.

Vegyük például a *kifelejt* szót: az értelmező szótár tárgyas igeként definiálja: „*Valakit, valamit kifelejt valahonnan: valakiről, valamiről megfeledkezve kihagyja onnan, ahova (bele)tartozna*” (Bárczi–Ország 2004). A szöveg eleje tájéka az ige így jelenik meg:

(1) ...*evvel szerettem volna kezdeni, de kifelejtettem.*

A TARTÁLY egyike a legalapvetőbb képi sémáknak, a testben létezésre vezethető vissza: testünk egy tartály, és testünk is közvetlen környezetünk tartályában létezik (Kövecses–Benczes 2010). Ha valamit kifelejtünk valahonnan, akkor egy, már eleve kész TARTÁLYT feltételezünk. Ez nem zárja ki, hogy egy ilyen tartály befejezetlen legyen, de tudunk következtetni hatáira, felépítésére, a benne tárolt elemekre: jelen esetben a kezdetektől a folytatás mikéntjére, illetve a lezárásra. Ez működhet, amennyiben olyan fogalmakról van szó, melyekre létezik elménkben egy prototipikus kép, egy lehetséges forgatókönyv. Itt azonban nem tudunk még következtetni sem arra, hogy mi az a gondolatmenet, amelyből kifelejt valamit a beszélő, hiszen még nem ismertünk meg semmit abból, mi lesz a mondandója célja. Ennek ellenére az ő gondolati síkján már létezhet egy forgatókönyv erről, így a *kifelejt* szó használata csak a befogadó számára hangzik a szokványostól eltérő megfogalmazásnak, hisz nincs még konszenzus a beszélővel a közös ismeretről. A TARTÁLY séma a 2. példában is szemléletes:

(2) *Ezzel a kutatóknak nagyon nehéz munkájuk van, hogy ilyet egy emlékebe főlészödjenek.*

Az *emlékebe főlészödjenek* kiemelt szókapcsolat alapján az EMLÉK EGY TARTÁLYBAN LÉVŐ ÉRTÉKES TÁRGY, HOLMI metaforikus kapcsolatra aszszociálhatunk. Ezt olyan kifejezések is alátámasztják, mint *emlékeiben őriz*, *eltesz emlékebe*, *emlékébe zár*, *emlékeiben kutat* stb. A példamondatban viszont csak abban az átvitt értelemben nyer értelmet a közlés, hogy

’megörökít, dokumentál’. Ezt is magyarázhatjuk az előbbi fogalmi megfeleltetéssel, amennyiben az EMLÉKEZET nem egyéni, hanem egy KÖZÖSSÉGI TARTÁLY.

(3) *a városnak a népnek legyen olyan **emléki hagyománya**.*

A kiemelt szokatlan szókapcsolatnak érdemes utánajárni. Az MNSZ2-ben csak egy adatot találni az *emléki* szó jelzőként való használatára:

(4) *Lövétén már van egy hősök **emléki** szobor, egy nagy szobor, és az első világháborúba, akik meghaltak, annak a neve mind rajta, fel volt írva a neve, hogy... Azt ott a kommunizmusban betakarták, hogy többet nem lesz változás (MNSZ2 v2.0.5 #910252472).*

A *hagyomány* és az *emlék* szavak jelentései nem állnak olyan távol egymástól szemantikailag: a hagyománynak előfeltétele az emlékezet, az emlék eszköz a hagyomány megőrzésére az elkövetkezendő korok számára. A hagyományt megelőzhetik -i képzős jelzők, például családi, nemzeti stb.: az ezzel képzett melléknév többféle jelentéstartalmában az alapjául szolgáló kifejezés jelentéseinek sokrétűsége mutatkozik meg (Kiefer 2015). Az „emlék a hagyomány megőrzésének eszköze” párhuzamot alkalmazhatjuk a „családi”, „nemzeti” példákra is: a család a hagyományörzés eszköze, a nemzet a hagyományörzés eszköze. A család és a nemzet itt metonimikus kapcsolaton keresztül értelmezendő: CSALÁD A CSALÁD EMLÉKEZETE HELYETT, NEMZET A NEMZET EMLÉKEZETE HELYETT. Elméletileg így akár létezhetne is emléki hagyomány alak, azonban ez az összetétel nem mondható szokványosnak a mai nyelvhasználatban. „A szókapcsolatot szemantikai hasonlóság által motivált kontaminációként” (Huszár 2005: 86) is fel lehet felfogni: két versengő kifejezés (emlék és hagyomány) egyike sem válik kizárólagossá a végső produktumban, egy jelzős szerkezetben állnak össze.

A következő mondatban szokatlan határozószó-használattal találkozunk:

(5) *Ezek nagyon kemény állatok. **Főleg**.*

A *főleg* szó a *nagyon* szinonimájaként szerepel. Előbbi használatakor azonban mindig meg kell említeni, hogy mi az, amit kiemelünk egy adott halmazból.

(6) *E bizalomszövevény oly erős volt, hogy még a tényeknek is meglepő soká ellenállt, az egyszerű szívekben **főleg** (MNSZ2 v2.0.5 #17501577).*

Az MNSZ2-ből származó idézet az egyszerű szíveknek tulajdonít különösen nagy ellenállóságot. Ezzel szemben a *nagyon* megerősítés a mondat végén az előtte álló tagmondatra (esetleg mondatra) vonatkozik, azt erősíti meg.

- (7) *Szept. 20-án az Ikek megkapta első fizetését. Boldog volt, **nagyon*** (MNSZ2 v2.0.5 #3114817).

A 8. példa arra utal, hogy a beszélő a válasza végén már nem a jeges-medvékről, hanem általánosságban a medvékről beszél.

- (8) *Ez nagyon kemény állatok, nagyon. Van **barna is közöttük**, meg || aztán **fekete** is, vagy **sötétbarna** is... erre mán én nem emlékszőm.*

A MEDVE A JEGESMEDVE HELYETT, azaz a KATEGÓRIA A KATEGÓRIA EGY TAGJA HELYETT metonímia miatt úgy tűnhet, hogy a beszélő nincs tisztában azzal, hogy nem a jegesmedvékből, hanem a medvékből létezik többféle fajta, amelyek különböző színűek.

Szöveg II.: Füzesabonyi választási híradó

Ez a videó szintén egy regionális televízió interjúanyaga, egy Füzesabonyban tartott képviselőválasztásról ad hírt. Az összevágott felvétel felváltva közöl részleteket két választóval készült riportból. Mindkettőjük beszédében rendkívül sok normától való eltérés és bizonytalansági jelenség figyelhető meg.

A 9. példában a fogalomhasználat nem felel meg a szemantikai normatívának.

- (9) ***gondolatba'** ||... szavaztam... akit láttam, hogy jó, az... arra szavaztam.*

A megszólaló az önálló döntéshozatalra használja a *gondolatba'* szavaztam kifejezést, pedig ha valamit gondolatban teszünk, az pusztán a képzeletünkben játszódik le. A MNSZ2 alábbi példája is jól szemlélteti a szóalak sztenderd használatát:

- (10) *Krém Erik tehát sietve átvágott a parkon, tisztelettel kalapot emelt volna a mellszobor előtt, de mert télen-nyáron fejfedő nélkül járt, ezt csak **gondolatban** tette* (MNSZ2 v2.0.5 #673829).

A gondolat rendhagyó használatát itt a FOGALOM A FOGALOM ÁLTAL MOTIVÁLT TETT HELYETT metonímiára vezethetjük vissza.

A szövegben találkozhatunk a szócsere egy speciális esetével, a malapropizmussal: ekkor a kifejezést a helyes szóalakra hasonlító, de eltérő jelentésű szóval pótoljuk. A szavak keverésének oka sokszor azok

nem megfelelő elsajátításának következménye – ezért gyakoriak az idegen szavak malapropizmusként. Nem minden esetben sorolják a jelenséget a nyelvbtlásokhoz, mivel az sokszor nem ütközik a közlő nyelvi normatudatával (Huszár 2005).

(11) *...szeretnének mondjunk, esetleg ilyen **univerzális balhékat** csinálni meg bulikat csinálni itten Abonyba’.*

Az *univerzális* melléknév itt malapropizmus lehet, a *balhé* pedig olyan eseményt takarhat, amelynek pozitív következménye lesz az emberek életére nézve. Így a jelzős szerkezet utalhat egy nagy beruházásra, vagy épp egy közösségi rendezvényre is. Az utóbbi értelmezést valószínűsíti, hogy hozzáteszi később: *meg bulikat csinálni*.

A 12. példában elhangzó *zárcsökkenés* alakot értelmezhetjük a beszélt nyelvben gyakori szóhatár-eltolódásként (Balázs 2008), esetleg az *ár* és a *zár* szavak kontaminációjaként.

(12) *ez a **zárcsökkenés**... ööö...ööö... szemétdíjcsökkenés...*

A B megnyilatkozó a *tánc*, a *táncest* és a *programok* kifejezéssel utal a szórakoztató rendezvény fogalomra.

(13) *Legyen **tánc**... **táncest**... meg ilyen... hogy **programok** ő... legyenek, *mittudomén*.*

A CSELEKVÉS és a CSELEKVÉS VÉGZÉSÉRE RENDEZETT ESEMÉNY fogalmak versenyeznek a megnyilatkozásban a kimondott státuszért, de a produkcióban végül mind megemlíthődnek. A *táncest* egyfajta programnak minősül, így a TAG A KATEGÓRIA HELYETT metonímia figyelhető itt meg. Hasonló szemantikai műveletekre gyanakodhatunk a *játszótér*, a *park*, illetve a *pálya* esetében is, utalva egy rendezvény helyszínére. Az utóbbi fogalmakban a közös, hogy mind fedetlen helyszínre utalnak. Egy park magában foglalhat játszótérrel és sportpályát is, így ezt tekinthetjük egy holonimikus alaknak. Szokatlannak tűnik a *pálya* és a *játszótér* a parkkal koreferens elemként, hiszen más-más funkciót társítunk ezekhez a helyekhez (a *játszótér* a játék helyszíne, a *pálya* pedig a sporté):

(14) *Nem, például itt a **játszótéren** legyenek ööö || hm || (cuppogás) *tánc... táncest, akik énekelnek... hogy ki lehessen nyugodtan menni a parkba, mert ed... ed... ed... eddig nem lehetett kimenni a **parkba**, mert nem volt... nem volt... semmi, ami jónak látnám, hogy ki kék... ki érdemes lenne menni, szóval, || hogy ki lehessen érdemes legyen kimenni a **pályára**, hogyha... valami...**

A sorrendiség hibája is észrevehető: a megnyilatkozásnak több jó megoldása lehetne, például **ami miatt jónak látnám kimenni a pályára*¹, vagy **ami miatt érdemes lenne kimenni a pályára*. Az utóbbi esetet rekonstruálva anticipációról lehet szó (Huszár 2005): a *ki* igekötő hamarabb bukkan fel, mint ahogy indokolt lenne. Feltűnő az is, hogy először a *nem lehetett* szókapcsolatot használja a *nem volt érdemes* helyett, tehát az AZ EREDMÉNY AZ OK HELYETT áll a közlésben.

A 15. példában a *terjeszkedni* szerepel *fejlődni*, majd a *terjeszteni* ige *fejleszteni* jelentésben:

(15) ...csak **terjeszkedett** Füzesabony. Meg... meg azé' mindig jobb... jobb... jobb lett... jobb-jobb lett... és... és én... én az szeretném, hogy azé' minél tovább... minél tovább ööö... **terjesszük** ezt a dolgot.

Ez azért lehetséges, mert a *terjeszkedett* ige használatakor a VÁROS MÉRETE áll A VÁROS MINŐSÉGE HELYETT, a *terjesszük* alak pedig egy dolog NAGYOBB MÉRTÉKŰ TERJEDÉSÉT segíti elő a MINŐSÉGBELI JAVULÁSA HELYETT. Azt, hogy a beszélő minőségi javulásra gondol, alátámasztja, hogy azt állítja, a város mindig *jobb-jobb* (egyre jobb) lett. Ezek alapján a MINŐSÉG MÉRET metaforikus kapcsolatra következtethetünk.

A nyelvbotlás során létrejöhet olyan szóalak is, amely nem is létezik a nyelvhasználatban:

(16) *tehát ne nevetségesidejük má' Füzesabonyt.*

A *nevetségesidejük* alak nyilvánvalóan nem létező szóalak, és valószínűleg itt a *tegyük nevetségesé* kifejezés használata lett volna célszerű, bár a beszélő vélhetően a *nevetségesítsük* alakot artikulálta a lexikai normától eltérően. Hiperkorrekciós alakkal is találkozhatunk egy helyen, mégpedig a C interjúalany egyik válaszában: az *újítjuk föl* alakot használta *újítsuk föl* helyett.

Szöveg III.: Kórház?

Ezt a szöveget vélhetően a Békéscsaba Mentőállomás telefonos ügyfélszolgálatán rögzítették. Az ügyfélszolgálati hívás egy olyan sajátos helyzet, amelynek során kifejezetten sok, előre nem ismert tényezővel szembesül mind a hívásindító, mind a -fogadó fél, tehát kevés előfeltevéssel indul az interakció – ez mind megnehezítheti a kommunikációt a felek között. Ugyanakkor a beszélgetés nem mondható prototipikusnak: hiányzik belőle a köszönés–elköszönés szekvenciája, amely udvariatlannak számít a hivatalos ügyintézésben.

¹ *-gal jelölöm a rekonstruált alakokat.

A téves szótalálás a félreértések fő oka: az idős telefonáló hölgy a kórházat keresi, a telefonos ügyintézőnek pedig többször is el kell ismételnie, hogy ő a Békéscsaba mentők (sic!) nevében ad információt. Ez sérti az ügyintéző homlokzatát, így a 8. forduló során a „mikrofonba mellé” (Pléh 2012) stratégiát alkalmazza: céloz arra, hogy már meg kellett volna értenie a hívónak, hogy nem a kórházzal beszél.

(17) *Békéscsaba Mentőállomás. Harmadszorra mondom. A kórháznak a száma 441-411.*

Amennyiben azt feltételezzük, hogy a betelefonáló nem érzékeli a különbséget a mentők és a kórház fogalom között, a többszöri rákérdezés teljesen érthetővé válik. Egy BETEGELLÁTÁS fogalmi keret feltételezésével a tévedés metonimikus kapcsolódási pontjaira is rávilágíthatunk, ez esetben a BETEGSZÁLLÍTÓ INTÉZMÉNY A BETEGELLÁTÓ INTÉZMÉNY HELYETT áll.

A következő megnyilatkozásban a *kiír* igét használja a hölgy, arra utalva, hogy orvosa azt javasolta, nem megnevezett hónap negyedik napján vesse be magát a kórházba. A szemantikai hiány miatt a közlés értelme kissé homályos:

(18) *énnekem negyedikére írta ki az orvos, hogy negyedikén... de hívjam már másodikán...*

Az MNSZ2 korpuszban talált példák alapján világos, hogy a *kiír* ige tárgya lehet időpont.

(19) *Visszatérve császáromra, sajnos vagy nem, de én nem vajúdtam, mivel teljesen megelőző jellegű császárom volt, egyszerűen kiírtak egy műtéti időpontot.*

(20) *A Nyugat azt akarja, hogy mielőtt kiírják a parlamenti választás időpontját, amely ősztől gyakorlatilag bármikor esedékes, változtatásuk meg a választási törvényt Horvátországban.*

A szövegben lévő közlés ezek alapján kiegészíthető a hiányzó tárggyal, az időpont céljával, illetve adott az intézménnyel: **énnekem negyedikére írta ki az időpontot az orvos, hogy negyedikén menjek be a kórházba... de hívjam már másodikán a mentőket.* A közlés így teljes mértékben értelmezhető, rekonstruálása azért lehetséges, mert ismerünk olyan szituációkat, melyekben időpontot kell kérnünk – tehát az ilyen jellegű interakciók forgatókönyvét –, valamint a két intézmény – a kórház és a mentők – közötti különbséget.

Szöveg IV.: Mi újság van a tóparton, tópartokon

A IV. videóban egy interjúrészletet látunk: egy rendezvényen járunk, ahol a riporter arról érdeklődik egy résztvevőtől, hogy meg tudják-e beszélni – feltételezhetően egy találkozó során a riportalany és társai –, mi a helyzet a tóparton, tópartokon.

A megértést itt főleg ellipszisek nehezítik: olyan, szemantikailag hiányos mondatszerkesztésekkel találkozunk, amelyeknél a beszélő számos kérdőszó után nem fejezi be a mondatot, így nem derül ki, mit is szándékozik vele kifejezni. Metonimikus viszonyként értékelhetjük a kétszer is felbukkanó kérdőszóhalmozást:

(21) ...*ki, hogyan, hogyan, merre, meddig... sz || mivel...*

(22) ...*mik, mit, mivel lehet még, meg mit érdemes, meg hogyan...*

A megnyilatkozásban a RÉSZ AZ EGÉSZ HELYETT áll, azaz a KÉRDŐSZAVAK EGÉSZ KÉRDÉSEK HELYETT szerepelnek. A megszólaló a TÁRSAS ÖSSZEJÖVETEL forgatókönyve alapján feltételezheti, hogy egy ilyen szituációban általános kérdéseket fognak megvitatni a felek, így lehetséges, hogy ezért nem tartja szükségesnek a beszélő, hogy ezeket a kérdéseket specifikálja. Érdekes módon a halmozás alakzata kérdőszavak esetében sok magyar állandósult, konvencionált kifejezésben megtalálható, például: *hogy s mint; nem tudja, mikor merre hány óra; mikor hogy, attól függ...* stb. Ezekre az alakzatokra az MNSZ2 segítségével számos példát találunk:

(23) *Egy nap az Úr felhívja a Sátánt telefonon, és évődve kérdezi: - Hát hogysmint mennek a dolgok odalent a Pokolban (MNSZ2 v2.0.5 #450740053)?*

(24) *Kedves Hacsek, köszí, hogy bemutattál a többieknek, nélküled nem tudtam volna ki-kicsoda, meg merre hány méter, milyen színű, stb. (MNSZ2 v2.0.5 #114808233).*

Érdekes megfigyelni a 2. forduló kezdetét is, azaz a *messzeségből jött* kifejezést, melyet ebben a kontextusban nehéz értelmezni: talán azt szeretné mondani a beszélő, hogy az összejövetelel tartózkodó felek egymástól messze élnek, nem találkoznak napi szinten, ezért sok megbeszélőjük adódhat, azaz az OK AZ OKOZAT HELYETT metonímia magyarázhatja az elszólást (Kövecses–Benczes 2010).

Az agytekervényének a fölvilágosítása szokatlan kifejezés úgyszintén metonimikus értelmezésben, az AGYTEKERVÉNY ÉRTELEM HELYETT, azaz SZERV A SZERV KÉPESSÉGE HELYETT kapcsolattal magyarázható, mivel a *fölvilágosítás* szó az észre, értelemre vonatkozik.

Szöveg V.: Oláh Gino majálisa

A videóban az RTL Klub tévécsatorna látogatott el egy rendezvényre a munka ünnepén, hogy megkérdezze, mit is jelent a résztvevőknek e jeles nap. Az Oláh Gino majálisa néven elhíresült felvételben már a cím is jelzi, hogy ez a majális, amelyikről szó lesz, nem egy átlagos május else-jei ünnep, hanem a főszereplő, Oláh Gino által alternatíván értelmezett esemény.

Az elszólások, szokatlan kifejezések sorozatát kezdjük a 7. fordulóval, melyben egy beszédhang kiesése figyelhető meg:

(25) *Persze, jók a **pogramok**, minden jó. || Csak sok köcsög van.*

Bár a *programok* helyett *pogramok* hangzik el a szövegben, de ez nem gátolja a megértést a befogadó részéről. Az elszólás fogalmi szinten viszont humoros hatást kelthet, egyrészt, mert a *pogram* a kevésbé örömteli együttlételet jelző *pogrom* szóra hasonlít, másrészt az idegen szavak nem megfelelő alakban való használata sokszor keltheti a műveletlenség látszatát. A 2. mellékletben lévő táblázatban számos olyan hashtaget sikerült összegyűjtenem, ahol ez a szövegrészlet helyesen, *jók a programok* formában jelenik meg az internetfelhasználók által interpretálva. A forduló folytatásának online terjedő változataiból is kitűnik, hogy az internet-társadalomban nem mindig az eredeti szólás terjed el: a változatok körülbelül 10-szer többször szerepelnek, mint az eredeti verzió. Az MNSZ2-ből is ezek, az eredetitől eltérő, személyes-közösségi használatok adatolhatók:

(26) *Igazából jó a buli **csak sok a köcsög** (MNSZ2 v2.0.5 #954781312)!*

(27) *JO ez a facebook **csak sok itt a köcsög** (MNSZ2 v2.0.5 #1090840076).*

Tapaszthalhatunk disszonanciát az igei vonzatok terén is:

(28) ***ami** már... **ami** már oda kéne figyelnie sok embernek.*

Az *odafigyel* ige helyes vonzataként a Magyar igei szerkezetek: A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótárában a *-ra* határozórag van megadva (Sass et al. 2010), nyilvánvalóan itt is ez felelne meg a normának.

A téves fogalomhasználatra számos egyéb kifejezést említhetünk meg. Például a *biztonság*, *ember* és *biztonsági szervezet* szavakkal, szókapcsolatokkal megközelítőleg ugyanazt a jelentéstartalmat szeretné kifejezni a B szereplő:

(29) *Hm... Nem nagyon jó a **biztonság**.*

(30) *Hm... Kevés az **ember**.*

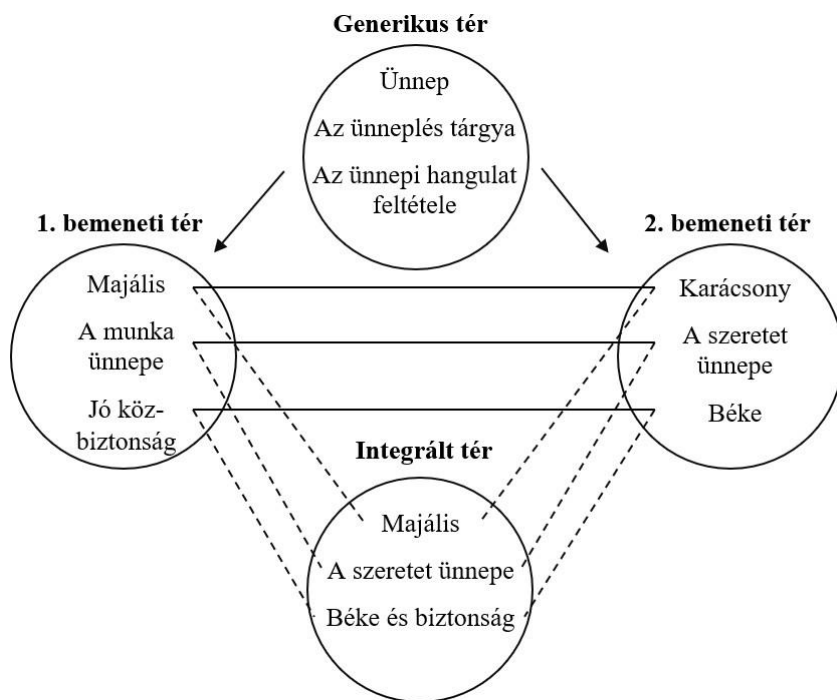
(31) *Hát a **biztonsági szervezet** kevés nagyon. Rosszul van megcsinálva nagyon.*

A fogalmi zavar forrása megközelíthető a metonímián keresztül. A BIZTONSÁGI SZERVEZET A BIZTONSÁGI ŐR HELYETT, a SZERVEZET A SZERVEZET TAGJA HELYETT kapcsolat miatt jöhet létre, azaz a RÉSZ ÉS EGÉSZ IKM-re vezethető vissza (Kövecses–Benczes 2010).

Fogalmi integrációra (blend) is lehet példát hozni a szövegből. Az interjú 20. fordulójában az alábbi kijelentést teszi az egyik szereplő:

(32) *E...Ez az a **szeretet ünnepe ez a ma...majális**. Mindenkit szeressünk, békében éljünk, és nem szabad rosszindulatúnak lenni, mert elég sok a rosszindulatú ember sajnos... és nagyon sok a veszedelem, ami már... ami már oda kéne figyelnie sok embernek.*

Itt az ÜNNEP kerete szolgál a szemantikai terek szervezőjeként. Az első bemeneti tér a május elseje, a másodikban a karácsony szemantikai tere található. A kompatibilis elemek blenddé állnak össze, így válik a majálisból a szeretet ünnepe (ábra: Kövecses–Benczes 2010 szerint).



1. ábra: A majális mint szeretet ünnepe blendalapú elemzése

Az 33. példában az *infláció* szó jelenik meg a kevésbé elterjedt értelmében:

(33) Amilyen **infláció** folyik itt ebben... rendszerbe’.

Az MNSZ2-ben találunk példát a szóra a gyakori ’pénzromlás’ jelentésben:

(34) *Hősrünk is éhezik az **infláció** idején, de beleszeret Lenucába, akitől nem sajnálja a pénzt, megkedveli a mozit, a ponyvákat, a rendes tanárokat, és megérti, hogy a munkásosztályt nem szép leköpní, és el kell tőrni a büntetéseket, mert a legjobb röhögni és enni, ha van mit* (MNSZ2 v2.0.5 #698934).

Ugyanakkor elértéktelenedésre vonatkoztatható jelentése is adatolható:

(35) *Derrida, amidőn arról beszél, hogy az írás fogalmát a nyelv fogalmához hasonlóan az **infláció**, mármint az "írás" szónak túlzott igénybe vétele kerítette hatalmába, szót ejt a kibernetika programjáról is* (MNSZ2 v2.0.5 #243084990).

Mivel a ’pénzromlás’ jelentés jobban konvencionált, ezért az ’elértéktelenedés’ jelentést érdemes pontosítani (*mármint az írás szó túlzott igénybevétele*). Ennek elmaradása miatt a néző úgy gondolhatja, hogy inkább malapropizmusról lehet szó.

Összegzés

Áttekintve a fentebb leírtakat, láthatjuk, hogy a ‘trash’ egy komplex jelenség, vizsgálata több különféle szempont együttes számbavételét igényli. A diskurzuselemzés, a társalgáselemzés és a kognitív nyelvészet jellegéből adódóan egy inter- és multidiszciplináris munka született, amelyben beigazolódni látszik a hipotézisem: a kontextust – amely a humoros tartalmak vizsgálatánál kiemelt jelentőségű – sémák alapján fogadjuk be, értelmezzük, így a beszédproduktumokban a korábbi, formális leíró nyelvészeti aspektusból hibának számító megnyilatkozásokban is jól megmutatkoznak a nyelv és gondolkodás alapvető kognitív, kulturális sémái.

A szövegek mindegyike mutat olyan eltéréseket grammatikai vagy kontextuális minőségben, amelyek miatt e videók megmosolyogtatják, avagy épp újragondolásra ösztönzik az internetes közönséget. A nyelvi kód szintjén bekövetkező szabályszerűtlenségek is több helyen fogalmi szintű tévesztésekkel járnak együtt. A grammatikai sztenderdtől való

eltérések nem voltak minden szövegben egyformán nagy arányban jelen, viszont a fogalmak szintjén mindben több alternatív koncepció jelent meg, amelyeket sémákra és foratókönyvekre, illetve a különböző sémák egymással való megfeleltetéseire vezettem vissza. A metonimikus kapcsolódások gyakoribbak voltak, mint a metaforikus változatok.

A kutatásom megerősített abban, hogy a különféle pesszimista jóslatok – amelyek a magaskulturális értékek elvesztését és az érvénytelenségben tobzódást vizionálják mint a jövő emberének új fogyasztási preferenciáját –, sokszor eléggé szélsőségesek: az új gyakorlat inkább tűnik számomra kulturális „mindenevésnek”, mint magaskultúrát romboló, neoprimitivista gyakorlatnak. Ebben az értelmezésben a posztmodern ember egy nyitott, kritikai érzékkel megáldott, a kontextust értelmező és interpretációs mechanizmusokat használó egyén, nem pedig egy üres lap, amely ki van téve a média által közvetített kultúra megosztó színvonalának, káros hatásainak.

A videók nem szokványos kulcsmondatainak szólásként való használata kiteljesíti a ‘trash’ metaforikus fogalmát: produktumai a humor által hasznosulnak újra a nyelvhasználatban és a kultúrában egyaránt.

Felhasznált irodalom

- Balázs G. 2008. Szódarabolósdí. *Napút Online* 2008/1.
http://www.napkut.hu/naput_2008/2008_01/043.htm
Letöltés: 2019. 04. 05.
- Balázs, G., Takács, S. 2009. *Bevezetés az antropológiai nyelvészetbe*.
Celldömölk, Budapest: Pazu–Westermann, Prae.hu.
- Bárczi G., Ország, L. 2004. *A magyar nyelv értelmező szótára 1959–1962*. Budapest: Arcanum. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/>
Letöltés: 2019. 03. 12.
- Benczes R. 2014. Nyelvi kreativitás és motivációs tényezők. In: Havas F., Horváth K., Kugler N., Vladár Z., Ladányi M. (szerk.). 2014. *Nyelvben a világ: tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 31–39.
- Brown, G., Yule, G. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Cartmell, D. (szerk.). 1997. *Trash aesthetics: popular culture and its audience*. London: Pluto Press.

- Chlopicki W., Brzozowska, D. 2017. *Humorous Discourse*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Chruszczewski, P. P. 2011. *Językoznawstwo antropologiczne: zadania i metody*. Wrocław: Polska Akademia Nauk, Oddział we Wrocławiu.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- English Oxford Living Dictionaries. 2019.
<https://en.oxforddictionaries.com/definition/trash>
 Letöltés: 2019. 03. 28.
- Freud S., Pál K. (ford.). 1927. A humor. *Irodalmi Szemle* 2013. 10. 15.
<http://irodalmiszemle.sk/2013/10/freud-sigmund-a-humor-tanulmany/>
 Letöltés: 2019. 04. 21.
- Huszár Á. 2005. *A gondolattól a szóig: a beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hymes D. H. (szerk.). 1964. *Language in Culture and Society, A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Kiefer Ferenc (szerk.). 2015. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
https://mersz.hu?xmlazonosito=magyarnyelv_s6.5.1_p3
 Letöltés: 2019. 04. 21.
- Kövecses Z., Benczes R. 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Noordman, L. G. M., Kibrik, A. A., Van Hoek, K. 1999. *Discourse Studies in Cognitive Linguistics: Selected Papers From the Fifth International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam, July 1997*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Oravecz, C., Váradi, C., Sass, B. 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: *Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC2014)*. Reykjavík: European Language Resources Association.
- Palágyi L. 2016. A verbális humor kognitív nyelvészeti megközelítése – a lexikai vegyítés és a szemantikai újraértelmezés. *Magyar Nyelvőr* 140/3. 332–346.
- Pap M., Szépe Gy., Bollobás E., Grozdics J., Iványi T. 1975. *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat.
- Pléh Cs. 2012. *A társalgás pszichológiája*. Budapest: Libri Könyvkiadó.

- Sági M. 2010. Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósak”, „egysíkúak” és „nélkülözők”? Az „omnivore-univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In: Kolosi T., Tóth I. G. (szerk.). 2010. *Társadalmi riport*. Budapest: TÁRKI. 288–311.
http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-922/publikaciok/tpubl_a_922.pdf Letöltés: 2019. 04. 21.
- Sass B., Váradi T., Pajzs J., Kiss M. (szerk.). 2010. *Magyar igei szerkezetek: a leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Schnell Zs. 2008. A humorértelmezési stratégiák kognitív aspektusai. In: Daczi M., Tóthné Litovkina A., Barta P. (szerk.). 2008. *Ezerarcú humor: az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 240–248.
- Szarvas M. 2018. Miért a trash az, amit mindenki hallgat? *MÉRCE* 2018. 09. 23. <https://merce.hu/2018/09/23/miert-trash-az-amit-mindenki-hallgat/> Letöltés: 2019. 03. 28.
- Tolcsvai Nagy G. 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Veszelszki Á. 2016. A hashtag mint új frazeologizmus. In: Bárdosi V. (szerk.). *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Budapest: Modern Filológiai Társaság, Tinta Könyvkiadó. 147–158.
- Wardhaugh, R. 1995. *An introduction to sociolinguistics, Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris, Századvég.
- Widdowson, H. G. 2004. *Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.

Források

Ezek az állatok nagyon kemény állatok

<https://www.youtube.com/watch?v=3NbEG4Otrlk>

Letöltés: 2019. 04. 21.

Füzesabonyi választási híradó

<https://www.youtube.com/watch?v=TPhSEsGuXYA>

Letöltés: 2019. 04. 21.

Kórház?

<https://www.youtube.com/watch?v=Bm1PoLJO46E>

Letöltés: 2019. 04. 21.

Mi újság van a tóparton, tópartokon?

<https://www.youtube.com/watch?v=k-6ZMz1X8nE>

Letöltés: 2019. 04. 21.

Oláh Gino majálisa

<https://www.youtube.com/watch?v=eXHCaPu7UIc>

Letöltés: 2019. 04. 21.

Mellékletek

1. Szövegek²

Szöveg I.: Ezek az állatok nagyon kemény állatok

...(szer)vezet Kecskeméten a globális felmelegedésre próbálta meg felhívni az emberek figyelmét, mivel véleményük szerint ezáltal veszélyeztetve vannak a jegesmedvék csökkenő életterületeknek köszönhetően. Halljuk, mi a véleménye a jegesmedvékről egy helyi nyugdíjasnak.

1. A: Miért tartja fontosnak most ezt a petíciót?

2. B: Azért, mer' engöm érdekel ez, mer'... úgy mondom magának, hogy || ez a tengeri állatok, ezek a jegesmedvék... evvel szerettem volna kezdeni, de kifelejtettem. Hogy ezzel... ezek a ragadozó állatok. Érti? Ezzel a kutatóknak nagyon nehéz munkájuk van, hogy ilyet egy emlékebe fűlszödjének. És ezt azért csinálták, alapul, aaa || munkájuk által... a kutatók munkájuk által csinálták ezt azért, hogy a városnak a népnek legyen olyan emlékei hagyománya. És ez az emlék, én mióta Kecskeméten lakok, '59 óta, én még ilyet... pedig majd' mindön nap benn vagyok a városnak a közepin, de még ilyet még nem láttam, se nem vöttem észre. Ez nagyon jó a városnak, a lakosságának, a népnek a dicsőségire, mer' ez egy emléket vesz föl magunkra. És ezért kívánok maguknak sok jó erőt, egészséget, mög annak jó egészségöt, aki eztet kikutassa... na annak kemény munkája van ezzel kapcsolatosan, tetszik érteni? Me' ez nem gyereksjáték. És

² Az átiratokban a rövidebb szüneteket három ponttal jelöltem, a hosszabbakra a || jelet alkalmaztam. Félkövérrrel emeltem ki a III. szövegben azokat a fordulókat, melyek szükségesek a csatorna létrehozásához/megszakításához – telefonos beszélgetés lévén –, de nem járnak együtt verbális tartalommal.

ezek az állatok, ezek nagyon kemény állatok. Nagyon. Arról tudom, mer' miko' iskolába jártam, akkor én ezt tanultam. Igaz, hogy arra nem jártam, de televízió köröszől láttam űket. Ez nagyon kemény állatok, nagyon. Van barna is közöttük, meg || aztán fekete is, vagy sötétbarna is... erre mán én nem emléksöm. De ez nagyon kemény állatok. Majdnem || még keményebb állatok, mint a tigris vagy az orosz lány. Ezek nagyon kemény állatok. Főleg.

Szöveg II.: Füzesabonyi választási híradó

- 1.a A: Hogyan tájékozódott a jelöltekről?
- 2.a B: Ö... Nem nyilatkozom. Nem nyilatkozom, hogy hogy tájékoztattam.
- 3.a A: Minek alapján hozta meg a döntését, hogy kire fog szavazni?
- 4.a B: Öhm.. Én csak öö... gondolatba' || szavaztam... akit láttam, hogy jó, az... arra szavaztam.
- 5.a A: De valahogy csak tájékozódott a 31 jelöltről és a 4 polgármester jelöltről...
- 6.a B: Ö... igen, de... hm || (cuppogás) na. Nem tudom, hogy ööö.., milyenek lesznek, komolyan mondom, tényleg, de szerintem jók || lesznek a jelöltek, akik... akikre én szavaztam, de nem tudom. Nem vagyok benne biztos.
- 1.b C: Ö... hát hm... ö... az az igazság, hogy ööö... mindenki szeretne || valami jobbat csinálni, ööö.. szeretnének mondjunk, esetleg ilyen univerzális balhékat csinálni meg bulikat csinálni itten Abonyba'. Meg... meg... meg ezt meg... meg ezt, ami meg ezt, ami volt is pénteken, hogy...hogy... hogy... hogy vannak ezek a bulik, meg satöbbi...
- 2.b A: De most választás van, nem lehetne arra korlátozódni?
- 3.b C: Ö... Lehetne, lehetne arra korlátozódni. Hm...
- 4.b A: Milyen szempontok alapján hozta meg a döntését, hogy ma kire szavaz Füzesabonyban?
- 5.b C: Én az az igazság, hogy én azt szeretném, hogy ha... hogy ha... hogy ha tényleg mindenki azt szeretné, hogy ha... hogy ha... hogy ha tényleg jó lenne mondjuk nekünk. Nem tudom, mibe, de... De hogy ha jó lenne nekünk.
- 7.a A: Tudja egyébként, hogy kik a... tehát ki a 31 || képviselőjelölt és ki a négy polgármester jelölt?

- 8.a B: Ö || a négy polgármester jelölt az ö... Nagy Csaba, öö || Dr. Ondos-Csontos || hm... na... ö... Dr. Csontos ö || László, || meg öö... a harmadikat, azt nem tudom.
- 9.a A: De négy van..
- 10.a B: Akkor... akkor a másik kettő az nem tudom.
- 11.a A: És a jelöltek közül, a 31 jelölt közül esetleg tud valakit, akit tüze-
tebben öö... átnézett, a munkásságát megnézte, || egyáltalán
az alkalmasságát megnézte akár újságban, tévében, interneten,
kiadványban?
- 12.a B: Nem, nem néztem meg.
- 13.a A: És akkor így nem volt egy kicsit nehéz döntést hozni?
- 14.a B: Hát nehéz döntésnek nehéz döntés volt, de || (cuppogás) döntöt-
tem.
- 15.a A: És mi... mi a szándék és a cél az ön döntésével? Mondjuk a
város érdekét tekintve.
- 16.a B: Az hogy öö... jó legyen minden, hogy a zutak is rendbe' legye-
nek. Meg öö... rendbe' legyenek a || házak, meg... szóval hogy
be legyen minden parkosítva... hogy szép legyen a ház előtt,
meg szép legyen az egész város, meg az utak jók legyenek...
hogy ne legyenek kátyúk, ne legyenek hm... gödrök, hogy az
utat meg lehessen csinálni normálisan, mer' némelyik út úgy néz
ki, hogy az valami siralmas. || De || úgyhogy...
- 6.b C: Mondjuk, mondjuk, mondjuk, mondjuk, ez a... e... ez a... ez a...
ez a || zárcsökkentés... öö...öő || szemétdíj-csökkentés...
öő...
- 7.b A: Mi az a zárcsökkentés?
- 8.b C: Ö... Én csak hallottam. Én csak hallottam, hogy... hogy... hogy
dobnak fel ilyeneket is.
- 9.b A: Hol csökkentik a zárat?
- 10.b C: Hát gondolom, hogy ebben... ebben... ebben... ebben. Hogy...
hogy...
- 11.b A: De kik?
- 12.b C: Hát gondolom...öő.. ezők.. ezők a kormánytagok... ,hogy...
hogy... gondolom szét...szétdobják, szétdobják, én...
- 13.b A: Mert Ön most kormányzati tagokra szavazott?
- 14.b C: Nem, nem... csak... csak... csak, hogy gondolom, hogy hát...
de... mindegy, az a lényeg, hogy én... án azt szeretném, hogyha
valami jobb lenne.
- 17.a B: Legyen tánc... táncest... meg ilyen... hogy programok ö... legye-
nek, mittudomén.
- 18.a A: Mármint hogy hol? A beparkosított házak előtt, például?

- 19.a B: Nem, például itt a játszótéren legyenek ööö || hm || (cuppogás) tánc... táncest, akik énekelnek... hogy ki lehessen nyugodtan menni a parkba, mert ed... ed... ed... eddig nem lehetett kimenni a parkba, mert nem volt... nem volt... semmi, ami jónak látnám, hogy ki kék... ki érdemes lenne menni, szóval, || hogy ki lehessen érdemes legyen kimenni a pályára, hogyha... valami...
- 15.b C: Én azt szeretném, hogyha az volna, mint... mint ezelőtt mondjuk négy évvel-öt évvel volt, ami... ami... ami... mondjuk eddig is volt. Négy vagy öt évvel. É...én az szeretném.
- 16.b A: És el...elmondja nekünk, hogy mi az amit szeretne, és mi volt négy vagy öt éve?
- 17.b C: Hát most mondtam el. Most mondtam el, hogy ööö... hogy... hogy... hogy... hogy tényleg azok a... azok a... azok a bulik, meg... meg... meg... meg azok a tényleg... tehát... tehát azé'... újítsuk má' föl Füzesabonyt... tehát ne nevetségesidejük má' Füzesabonyt, tehát újítjuk föl... ööö... tehát azé' csak...csak terjeszkedett Füzesabony. Meg... meg azé' mindig jobb... jobb... jobb lett... jobb-jobb lett.. és .. és én... én az szeretném, hogy azé' minél tovább... minél tovább ööö... terjesszük ezt a dolgot.
- 18.b A: ...és lehetett táncolni a parkban.
- 19.b C: Akár!
- 20.b A: Mit vár ön az új testülettől?
- 21.b B: Hát hogy... ööö || legyen... legyenek jók, hogy ööö || hm... be legyen... (cuppogás) hát, hogy ööö || na.. hogy legyen aszondja... legyen olyan, hogy ööö || (cuppogás) hm || ne legyen tán', legyen tánc, meg legyen || hm... az, hogy jól csinálják az ilyen programokat!

Szöveg III.: Kórház?

1. B: (felhívja A-t, telefoncsörgés)
2. A: Békéscsaba, mentők.
3. B: A kórház?
4. A: Békéscsaba mentők.
5. B: De a kórház?
6. A: || Milyen kórház?
7. B: Békéscsabai kórház?
8. A: Békéscsaba Mentőállomás. Harmadszorra mondom. A kórháznak a száma 441-411.
9. B: Igen?
10. A: Igen.

11. B: Onnan kell a mentőket hívni?
12. A: Nem. Ha a mentőket akarja hívni, akkor most jó helyre telefonált.
13. B: Igen, de hát énnekem negyedikére írta ki az orvos, hogy negyedikén... de hívjam már másodikán...
14. A: Jó, de még csak harmincadika van.
15. B: Mára?
16. A: Igen.
17. B: || Mára harmincadika van?
18. A: Igen.
19. B: És akkor mikor lesz negyedike a... milyen napon?
20. A: Csütörtökön.
21. B: Csütörtökön?
22. A: Szerdán, szerdán.
23. B: Szerdán?
24. A: Igen.
25. B: Akkor másodika mikor lesz?
26. A: Hétfőn.
27. B: Hétfőn? Mára vasárnap van, ugye?
28. A: Szombat.
29. B: Szombat van?
30. A: Igen.
31. B: Hát teljesen meg vagyok zavarodva... Akkor mit hívjak majd?
32. A: Majd hétfőn a 444-844-et.
33. B: 444-844. Köszönöm.
34. A: Szívesen.
35. (Hívás vége)

Szöveg IV.: Mi újság van a tóparton, tópartokon?

1. A: És gondolom, ilyenkor jó alkalom van arra is, hogy megbeszéljék egymás közt, mi újság van a tóparton, tópartokon...
2. B: Nyilvánvaló ugye, azért a messzeségből jött, hogy ki, hogyan, hogyan, merre, meddig... sz || mivel... Igaz, hogy tél van, de most már reméljük elmúlik, és a tavasz azér' a... a... egymásnak a || az agytekevénységnek a fölvilágosítása egy kicsit, hogy || mik, mit, mivel lehet még, meg mit érdemes, meg hogyan, biztos, hogy sok ilyenre sor kerül majd.
3. A: Köszönöm szépen.

Szöveg V.: Oláh Gino majálisa

1. A: Sziasztok. Hadd kérdezzünk már egy-két kérdést. Mit jelent nektek a május elseje? Itt közbe már itt a kollega el is indult.
2. B: Há...
3. A: Miért vagytok itt? Miért jöttetek ki?
4. C: Ünnepelünk.
5. B: Ünnepelünk, mulatunk, szórakozunk || evés-ivás.
6. A: Aha. || És jól érzitek magatokat? Rendszerben van minden? Programok?
7. B: Persze, jók a programok, minden jó. || Csak sok köcsög van.
8. A: Miért?
9. B: Hm... Nem nagyon jó a biztonság.
10. A: Mert hogy?
11. B: Hm...Kevés az ember.
12. A: Milyen ember?
13. B: Hát a biztonsági szervezet kevés nagyon. Rosszul van megcsinálva nagyon.
14. A: Mert szerinted van mitől félni itt most?
15. B: Persze.
16. D: Vannak rossz emberek mindig.
17. B: Rossz emberek vannak || na.
18. D: A Rosszakat el kell ítélni.
19. B: Ja.
20. D: A Rosszakat el kell ítélni. Akik bűnösök, szenvedjenek. || E..Ez az a szeretet ünnepe ez a ma..majális. Mindenkit szeressünk, békében éljünk és nem szabad || rosszindulatúnak lenni, mert elég sok a rosszindulatú ember sajnos... és nagyon sok a veszedelem, ami már... ami már oda kéne figyelnie sok embernek.
21. A: Mert itt most milyen veszedelmet láttok? Vagy...
22. D: Hát most nem itt jelenleg. Amilyen infláció folyik itt ebben... rendszerbe'.
23. A: Ühüm.
24. D: Most itt szeretni kell... ünnepkor szeretni kell az embereket, a népeket, egymást. Mindenki egyért, egy mindenkiért.
25. A: Köszí.
26. D: Köszönjük szépen.
27. A: * Nevet adjunk Önnek?
28. D: Gino. Az Oláh család. Ja
29. B: Mikor lesz benne? Mikor lesz benne?
30. A: Es(te)...

2. Táblázat

Szövegek	Hashtagek	Előfordulás
Ezek az állatok nagyon kemény állatok	#nagyonkeményállatok	4
	#vanbarnaiskozottuk	1
	#egyilyetfőszedniemlékbe	1
	#ezekazallatoknagyonkemenyallatok	1
Füzesabonyi választási híradó	#univerzálisbalhé	46
	#univerzálisbalhék	4
	#nehézdöntésneknehézdöntésvolt- dedöntöttem	1
	#belegyenmindenparkositva	1
	#mindenbelegyenparkositva	1
	#kilehessenérdemeslegyenkimenni- aparkba	22
	#nelegyenekkátyúk	2
	#nelegyenekkatyuk	2
	#nelegyenekgödrök	2
	#zárcsökkentés	31
	#zarcsokkentes	35
	#zàrcsökkentés	1
	#zárcsökkentès	1
	#zàrcsökkentést	1
	#zàrcsökkentes	1
	#legyentanc	2554

	#legyentanc 🇳🇪	29
	#legyentanc 🇳🇪🇺	8
	#legyentanc 🇳🇪	36
	#legyentanc	34
	#legyentanc	2496
	#legyentanc 🇳🇪	2
	#legyentanc 🇳🇪	2
	#legyentancest	3
Kórház?	#békéscsabaimentők	1
	#bekescsabamento	1
	#békéscsabamentők	1
	#békéscsabamentők	1
	#bekescsabamentok	4
	#ezittakorhaaaaz	1
	#kórháááz	8
	#kórháázzzz	1
	#teljesenmegvagyokzavarodva	5
	#teljesenmegvagyokzavarodva 🇳🇪🇺🇳🇪	1
	#teljesenmegvagyunkzavarodva	1
	#teljesenmegvanzavarodva	1
Mi újság van a tóparton, tópartokon	#topartontopartokon	109
	#tópartontópartokon	4

	#miújságvanapartokontópartokon	1
	#miujsagatopartontopartokon	2
	#agytekervenyekfelvilagositasa	2
	#agytekervenyekfelviragoztatasa	1
	#egymasagytekervenyekfelvilagositasa	1
	#egymasagytekervenyinekafovilagosittasa	1
	#egymasagytekervenyénekafelvilagosittasa	1
Oláh Gino majálisa	#jokapogramok	127
	#jókapogramok	26
	#jokapogramokcsaksokakocsog	4
	#jokapogramokcsaksokaköcsög	1
	#jókapogramokcsaksokaköcsög	3
	#jokapogramokcsaksokakenyer	2
	#jokapogramokcsaksokakocka	1
	#jokaprogramok	224
	#jókaprogramok	34
	#jokaprogramokcsaksokakocsog	10
	#jókaprogramokcsaksokaköcsög	3
	#jókaprogramokcsaksokköcsögvan	4
	#jokaprogramokcsaksokittakocsog	1
	#jokaprogramokmindenjo	1
	#jokaprogramokcsaksokkocsogvan	1

#jókaprogramok👉	1
#csaksokkocsogvan	6
#csaksokkőcsögvan	2
#csaksokkocsogvan👉	1
#csaksokakocsog	19
#csaksokakőcsög	9
#sokakocsog	39
#sokakőcsög	35
#sokakőcsögkevésabiztonság	2
#sokakőcsögdejóasör	1
#sokakocsogjokalogramok	1
#sokakocsogember	1
#nemnyonyoabiztonság	1
#nemnyonyoaközbiztonság	1
#kevesazember	3
#kevésazember	1
#kevésabiztonság	5
#kevésabiztonságiservezet	1
#arosszkatelkellitelni	3
#arosszkatelkellítelni	1
#szeretetunnepeezamajalis	6
#szeretetunnepeamajalis	1
#ezaszeretetünnepeezamajális	3

#majalisszeretetunnepe	1
#majálisszeretetünnepe	2
#majalisszeretetunnepe 🇵🇪 🇵🇪	1
#ginomajalis	13
#ginomajalisa	13
#ginomajális	4
#ginomajálisz	1
#olahcsalad	3
#oláhcsalád	7
#olahgino	5
#oláhgino	1
#ginoesazolahcsalad	1
#ginoésazoláhcsalád	1
#ginoesazolahcsalad 🇵🇪 🇵🇪	2
#olahdzsino	2
#dzsinomajalisa	1
#dzsinomajalis	1

Murányvári Aliz

Az egyensúly és a beszéd kapcsolata 4–12 éves korú gyermekek beszédfejlődésében

Bevezető gondolatok

Témaválasztásom azért esett a mozgás- és a beszédfejlődés kapcsolatának elemzésére, mert szerettem volna mélyrehatóbban megismerni, milyen összefüggés, kapcsolat fedezhető fel az egyensúly- és a beszédzavarok között. Választásomat – többek között – az is motiválta, hogy munkahelyemen a gyakorlati munkám során gyakran használom az állapot- és mozgásvizsgáló tesztet. Ennek értékelésénél mindig azt tapasztaltam, hogy a beszéd fogyatékos gyermekeknél a nem megfelelő koordináció és egyensúly szinte minden esetben jellemző probléma. A hagyományos logopédiai terápia bizonyos esetekben gyors, máskor viszont alig észrevehető fejlődést mutatott. Tanulmányomban az *egyensúly*, a *koordináció*, a *szenzomotoros fejlődés*, az *anyanyelv elsajátítása*, az *artikulációs zavar* fogalmak tisztázása után több oldalról, több megközelítésből is be kívánom mutatni a mozgásfejlődés és beszédfejlődés menetét, valamint a közöttük lévő szoros kapcsolatot. Azt a folyamatot kívánom körüljárni, amely meghatározó szerepet tölt be a gyermek anyanyelv-elsajátításában, kiemelt figyelemmel a fejlődésbeni megakadásokra. Dolgozatom első részében a szenzomotoros fejlődést, az érzékszervek, továbbá a vesztibuláris rendszer fejlődését jellemzem. Elemzem a szenzoros feldolgozást és zavarait, a szenzomotoros integrációs terápiákat. Röviden bemutatom a beszédfejlődés szakaszait, az artikulációs fejlődés alakulását és az artikulációs zavarokat. A következő részben összehasonlító vizsgálat keretében a szenzoros és artikulációs zavarral, illetve a „csak” artikulációs zavarral küzdő gyermekek terápiájának hatékonyságbeli különbségeit vizsgálom. Természetesen nem törekedhettem a teljességre, már a téma terjedelme és nagysága miatt sem. Mégis remélem, hogy ez a munkám egyfajta iránymutatást adhat a beszéd fogyatékosokkal foglalkozók és az érdeklődő olvasó számára.

Mozgásfejlődés

Szenzoros integráció – szenzoros feldolgozás

Az idegrendszernek három egymással harmóniában működő része van. Az egyik a perifériás idegrendszer, ami behálózza szerveinket, izmainkat, a szemeket, a füleket és a végtagokat. A második az autonóm idegrendszer, ami a szívritmus, a légzés, az emésztés, a szaporodás önkéntelen funkcióit vezérli. A harmadik a központi idegrendszer, ami számtalan idegsejtből, a gerincvelőből és az agyból áll össze. Az agyat és a gerincvelőt kétfajta idegsejt kapcsolja a test többi részéhez: szenzoros és motoros. A szenzoros idegsejtek az érzékszerveinkben, a szemünkben, a fülünkben, a bőrünkben, az izmainkban, az ízületeinkben és a szerveinkben található receptorokból kapják az impulzusokat. Az információt befogadva a motoros idegsejtek utasítják az izmokat, hogy mozduljanak, a mirigyeket, hogy izzadjanak, a tüdőt, hogy lélegezzon, a beleket, hogy emésszenek, illetve más testrészeket is, hogy megfelelően reagáljanak (Kranowitz 2012). Jelen dolgozat témája kapcsán érdemes kiemelni az érző kéreg területeit is, melyek tekintélyes nagyságban hivatottak arra, hogy a fejből és kézből érkező információkat fogadják, s nagyobbak annál, mint például a törzs vagy a kar területei. Ennek oka az, hogy a test funkciói fontosabbak a test méreténél; a fejnek és a kéznek vannak a legösszetettebb feladatai, így ezek produkálják a legtöbb ingert. Hasonlóan nagy részek szentelődnek nekik a motoros kéregben, amely részek parancsüzeneteket küldenek az ujjaknak, kéznek, nyelvnek és a toroknak. Döntő fontosságú annak megértése, hogy nem számít, mennyire fejlett agyi teljesítőképessége van egy gyereknek, mert az intelligencia önmagában nem elégséges a jól szervezett mindennapos működéshez, ha az alapvető érzékek nem dolgoznak össze. Egy gyermek akadály nélküli fejlődése az érzékek akadálymentes feldolgozásán múlik (Kranowitz 2012).

A szenzomotoros fejlődés zavarai

A filogenetikus fejlődésmenet fontos lépcsőfoka a gyermek első helyváltoztató mozgásegysége: a gurulás, kúszás, mászás, rugózás. A funkcióéréshez megfelelő mennyiségű gyakorlásra van szükség, mivel ezek a funkciók egymásra épülnek. A későbbiek során ezekből alakul ki a lateralitás, a térbeli tájékozódás, a számfogalom és az éntudat. Az egyes funkciók begyakorlásának kihagyása vagy felcserélése következtében a későbbiekben támaszos testtartás alakulhat ki, a karok és lábak ritmusos együttmozgása nehézségekbe ütközik, kóros együttmozgások, egyensúlyzavar jelentkezhethet. Nehézségekbe ütközik a mozgás sebességének változ-

tatása, az akadályok kikerülése. A gyermek fejlődése szempontjából nem megfelelő mennyiségű inger miatt gyenge lesz az ingerfelvevő és -feldolgozó képessége. Az információk beépítése, raktározása és előhívása nehézkessé válik. Ha a gyereket túl sok inger éri, az idegrendszer szűrő funkcióinak éretlensége miatt nem tudja azokról kiemelni a lényegeset (vö. Sófalvi 2015).

A kiegyensúlyozott szenzomotoros integráció jellemzői:

- a gyermek hatékonyan tud válaszolni a környezeti ingerekre,
- a válaszokban céltudatos és kreatív lesz,
- meg tud felelni a környezeti elvárásoknak,
- elégedett önmaga működésével és környezetével,
- fejlődik és egyre összetettebben szerveződik.

A gyenge szenzomotoros integráció jellemzői:

- az érzékeket rosszul szervezi össze,
- rosszul szervezi a (mozgásos) válaszait,
- magatartása, tanulása zavart szenved.

A gyenge szenzomotoros integráció tünetei kisgyermekkorban:

- alvásproblémák,
- étkezési problémák (az ok lehet pszichés zavar is, amit el kell különíteni),
- a gyermek mozgásfejlődése lelassul,
- bizonyos mozgásfejlődési lépcsőfok kimaradhat (pl. kúszás, mászás, gurulás), aminek kihatása lehet a későbbi fejlődésre,
- ügyetlen a mozgása (praxisproblémák),
- nem képes a mozgásait összerendezni,
- nagymozgás, finommozgás nem az életkornak megfelelő,
- figyelmi problémák jelentkezhetnek,
- bizonyos játékhelyzeteket kerül (amiben nincs sikerélménye),
- beszédfejlődése lelassul,
- logopédiai fejlesztése lassú,
- ügyetlen a szem-kéz koordinációs játékokban,
- nem megy a rajz, vágás, színezés,
- elhúzódik a tapintási ingerektől (taktilis háritás).

Iskoláskorban:

- tanulásban, olvasásban, írásban problémák mutatkoznak,
- figyelem-összpontosítási nehézségek,
- kortárs kapcsolat alakításának zavara,
- mozgásfejlődés elmaradása (lassú, ügyetlen mozgás),
- a tempó, a gyorsaság zavara,
- érzékekben nem tud szelektálni (minden ingerre reagál),
- önértékelési problémák (Sófalvi 2015).

Az egyensúlyozó képesség

A belső fülben elhelyezkedő vesztibuláris rendszert sokáig csak az egyensúlyozás szervének tartották. Ma már nyilvánvaló tény, hogy a helyzet- és mozgásérzékelés legfontosabb szerve is. Feladata testhelyzetünk téri érzékelése, testünk egyensúlyának megtartása, a test és a gravitáció közötti viszony állandó szabályozása. Érzékeli testünk elmozdulását és az elmozdulás intenzitását. Mindez az információk folyamatos felvételével, feldolgozásával, leadásával és folyamatos ellenőrzésével valósul meg a motoros cselekvés közben. A ránk ható külső és belső erők viszonyában testünk mindig egyensúlyi helyzetre törekszik. Az egyensúlyából kibillentett test újra és újra meg akarja keresni az egyensúlyát, ennek érdekében különböző izomcsoportokat mozgósít. A felnőttkori helyes testtartás alapfeltétele a jól működő egyensúlyozás (Pappné 2009).

Az egyensúlyozó képesség további lehetséges felosztása (Pappné 2009 nyomán):

1. stabilitási egyensúly,
2. haladási egyensúly,
3. repülési egyensúly,
4. forgási egyensúly.

1. A stabilitási egyensúly

A testi egyensúly fenntartása és visszaállítása helyzetváltoztatás nélküli mozdulatoknál. Ide tartoznak a különböző helyzetváltoztató mozgások, a nagy és stabil alátámasztási felületen való egyensúlyozástól kezdve egészen a kicsi alátámasztási felületen és külső zavaró tényezők mellett való egyensúlymegtartásig. Az egyre nehezedő körülményeket az alátámasztási felületek számának, nagyságának és stabilitásának csökkentése, a vízszintes felület egyre meredekebbé tétele, a vizuális kontroll korlátozása, valamint a külső zavaró tényezők alkalmazása, ütemre való gyakorlás és az időkénszer biztosíthatja. Legvégül a vesztibuláris rendszer előzetes ingerlésével (hosszanti és szélességi tengely körüli fordula-

tok) nehezíthetjük a feladatok végrehajtását. A stabilitási egyensúly fejlesztése fontos szerepet játszik a helyes testtartás kialakításában is.

2. A haladási egyensúly

A haladási egyensúlyt a helyzetváltoztató mozgások közbeni egyensúlymegtartás jellemzi. Ide tartoznak a stabil, a behatárolt, majd a labilis felületen történő haladások. Nehezebb az egyensúlymegtartás a hirtelen megállással és megindulással, az irány- és sebességváltásokkal, illetve a nagyobb sebességgel végzett haladással járó gyakorlatoknál. A haladási egyensúly fenntartásának speciális változata a „testhez kötött” eszközökön való haladás (kerékpározás, rollerezés, görkorcsolyázás). Ide sorolható minden klasszikus járás- és futásgyakorlat. A járásgyakorlatoknál először oldalsó középtartásban kezdjük a gyakorlást. Aztán fokozatosan csökkentjük a karmunka kiterjedését, ezzel nehezítve a végrehajtást. A vesztibuláris rendszer előzetes ingerlésével itt is nehezíthetjük a végrehajtást. Az egyik vagy mindkét végén emelt felületen való gyakorlás további kihívást jelent a gyermek számára. Feltétlenül fontos a gyakorlásnál a téri irány kihasználása.

3. Forgási egyensúly

A testi egyensúly fenntartása a test különböző tengelyei körüli forgásokkor a forgási egyensúly játszik szerepet. Az egyszerű hossz tengely körüli gurulásoktól a szélességi és mélységi tengely körüli átfordulásokig, az ülésben vagy állásban végzett fordulatokig. Az ilyen jellegű gyakorlatok fejlesztő hatása abból is fakad, hogy a támaszfelülethez viszonyított testhelyzet állandó változásban van. Minden gyermeknek van egy természetes forgásérzése, azaz az egyik oldalra szívesebben forog. Ez független a dominanciától. A szabad mozgások közben gyakrabban fogja használni ezt az oldalát. Azért is érdemes ezt felismernie a pedagógusnak, hogy kötött feladatoknál a másik oldalt intenzívebben tudja fejleszteni. Ide tartoznak a hintázások különböző formái, melyek különösen ingerlik a vesztibuláris rendszer három félkörös ívjáratát. Kerülendő viszont a hosszú ideig, nagy ismétlésszámmal végzett gyakorlás – a túlzott szédüléssel járó rosszullét kivédése érdekében. Fontos, hogy mindkét irányba ugyanannyiszor vagy ugyanannyi ideig végeztessük a gyakorlatot. A gyakorlás során fokozatosan növeljük a tempót és az ismétlésszámot.

4. Repülési egyensúly

A repülési egyensúly játszik szerepet az egyensúlyozás támasz nélküli repülési fázissal járó gyakorlatoknál az egyszerű szökdelésektől, az ugróiskoláktól az atletikus ugrásokig. A különböző szereken végzett ugrások, az azokról való leugrások is ide sorolhatók. A repülési fázis intenzív

hatást gyakorol a vesztibuláris rendszerre. A trambulinon, ugróasztalon való ugrálás – ha rövid ideig is – a súlytalanság állapotát szimulálja. A repüléssel együtt járó egyensúlyvesztés élménye szinte minden extrém sportra jellemző (bungee-jumping, sziklaugrás, ejtőernyős ugrások stb.).

A civilizált életforma – más érzékszervek működéséhez hasonlóan – nagymértékben csökkentette és csökkenti az egyensúlyérzés szervrendszereinek funkcionális szintjét is. Az embernél elsősorban a látás, másodszorban pedig a kinesztézia nagymértékben pótolni tudja a vesztibuláris rendszer működését. Az óvodás- és kisgyermekkorban meglévő kedvező pszichológiai feltételek az iskoláskorba érve is megmaradnak, ami összefüggésben van a központi idegrendszer és az egyensúlyozásért felelős analizátorok további éréseivel, fejlődésével. Ezért emlegetik ezt az életszakaszt az egyensúlyozóképesség-fejlesztés legérzékenyebb, legszenzibilisebb időszakának (Pappné 2009).

A ritmikus intendálás a konduktív pedagógiában

A ritmikus intendálás is facilitáció. Két fontos tényezőt foglal egybe: a tevékenység akaratlagossá tételét és a ritmust. A szóbeli intendálás (a mozgás szándéka és annak verbális megfogalmazása) jelentőségét a tevékenység megkezdése előtt már ismerjük. Tudjuk, hogy a beszéd és a tevékenység egybekapcsolásával a reafferentatív szabályozóköriben válik a cél elérése tudatossá, intendálhatóvá. A szóbeli ráhangolódás előkészíti a tevékenységet, beindítja azt teljes bonyolultságában (Hári et al. 1971). A ritmikus intendálás az intendálás és a ritmus egybekapcsolása, amellyel a tevékenység üteme is szabályozható. A szabályozás megszilárdulásával elmarad előbb a számolás, s a tevékenység egyidejűvé válik a szóbeli megerősítéssel. Később az intendálás csak az átfogóbb feladatokra korlátozódik, majd elegendő a belső, hangosan nem végzett segítségadás is, végül ez is jóformán észrevétlenné válik, csupán a tevékenységre irányuló szándékká alakul, mint az a szabályosan működőknél általános. A számolásban a beszéd ritmusa hat ki a többi mozgásra. Más mozgások ritmusa – pl. a kézé – viszont kihat az afáziások beszédének szabályozására. Aki nem tud beszélni, annak a számolását szájmozgás vagy egyéb ritmikus mozgások pótolhatják. A ritmusadás egyszerűsége lehetővé teszi, hogy azok is bekapcsolódjanak a ritmikus intendálásba, akik különben nem tudnak beszélni. Így kezdik hallani a saját ritmusukat, majd kezdik azt hangadással is produkálni. A ritmikus intendálás ily módon bevezetést alkot a beszéd oktatásába, amelynek a kezdetleges formája éppen a ritmikus intendálás révén jelenhet meg (Hári et al. 1971).

Az anyanyelv-elsajátítás

Az anyanyelv a korszerű pszicholingvisztikai felfogásban az a – gyermekkorban elsajátított – kommunikációs eszköz, amellyel a gondolatok nyelvi formába önthetők és másokkal közölhetők, valamint amelynek révén mások közlésének észlelése és megértése történik. Az anyanyelv-elsajátítás az a folyamat, amelynek során birtokba vesszük az emberi nyelv egy specifikus változatát: a gyermek elsajátítja a produkciós és a percepciós jellemzőket, valamint a használati stratégiákat. Az anyanyelv-elsajátítás kiinduló kérdése az, hogy miképpen kerül az (anya)nyelv az agyba. Nyelvészek, pszichológusok, pszicholingvisták, az emberi tudatot tanulmányozók, sőt filozófusok foglalkoztak és foglalkoznak a kérdéssel és mindazon továbbiakkal, amelyeket ez a kiinduló felvetés implikál (Gósy 2005, Pléh–Lukács 2014). Mára már egyértelmű a válasz erre: az anyanyelv elsajátításának képessége kódolt az emberi csecsemőben (LAD: Language Acquisition Device: nyelvelsajátítási eszköz, vagyis egy belső mentális mechanizmus, ami lehetővé teszi a nyelvelsajátítást, illetve UG: Universal Grammar: univerzális nyelvtan). Beszélő környezet nélkül azonban a folyamat nem indul meg, nem fejlődhet (Gósy 2017). Az anyanyelv elsajátításának megismerése nem nélkülözheti a gyermek fiziológiai, biológiai, pszichés és egyéb jellemzőinek és azok változásainak ismereteit. A kezdetekben a gyermeki toldalékcso a csimpánzéra emlékeztet, mivel nem elkülönítettek a szájüregi, faringális üregek, a légyszájpad eléri az epiglottist, a hallás élesedik, a beszédhallás differenciálódik, a rövid idejű memória kapacitása állandósul.

Az artikuláció

Az artikuláció (a beszédképző szervek koordinált mozgása) és az akusztikum (a keletkező beszédjel) kapcsolata már legalább az 1700-as évek óta foglalkoztatja a beszédkutatókat (pl. Kempelen Farkas). Ahhoz, hogy a beszédképző szervek (pl. hangszalagok, nyelv, ajkak) mozgását vizsgálni tudjuk, speciális eszközökre van szükség, mivel a legtöbb ilyen szerv nem látható folyamatosan beszéd közben.

Artikulációs zavarok

A hazai és nemzetközi kutatási beszámolók és a gyakorlat tapasztalatai alapján is tudjuk, hogy a logopédiai ellátásba kerülő gyermekek többségét azok az esetek adják, amelyekben a beszédhangok produkciója és/vagy használata nem felel meg az életkor alapján elvárhatónak. A beszédbeli elmaradás különböző természetű lehet; e problémakör jelölésé-

re az utóbbi évtizedekben az angol nyelvű szakirodalomban új terminust vezettek be, a *speech sound disorderst* (beszédhangzavarok), amely az addig széles körben használt másik elnevezést, az *articulation and phonological disorderst* (artikulációs és fonológiai zavarok) váltotta fel (vö.: Tar 2017).

Egy korábbi kutatás ismertetése

A következőkben részletesen bemutatom Tung és munkatársai (2013): A szenzoros feldolgozási zavar befolyásolja a logopédiai fejlesztés minőségét artikulációs zavarok esetében (Sensory integration dysfunction affects efficiency of speech therapy on children with articulation disorders. Original research. In *Neuropsychiatric Disease and Treatment* 9: 87–92) című tanulmányát, mert ebből merítettem a legtöbbet a saját vizsgálatomhoz is. A kisgyermekkorú artikulációs zavarok oka gyakran a szenzoros vagy motoros fejlődési hiányosságokban keresendő. Néhány esetben az artikulációs probléma mellett szenzoros feldolgozási zavar is tapasztalható. A vizsgálatnak az a feltételezése, hogy a szenzoros zavarral küzdő gyermekek esetében a logopédiai terápia kevésbé hatékony, mint a szenzorosan jól működő társaiknál. A tanulmány célja az volt, hogy összehasonlítsa két gyermekcsoport logopédiai fejlesztését. Az egyik csoport tagjai az artikulációs zavar tünetei mellett szenzorosan is érintettek, a másik csoport viszont nem. Ebben a vizsgálatban heti egy-egy alkalommal félórás foglalkozáson vettek részt a gyerekek. A terápia folyamán 12 kezelési ciklus volt 3 hónap alatt. A 3 hónapos periódust követően megvizsgálták a terápia hatékonyságát. Az artikulációs zavarokkal küzdő gyerekek javulnak a heti egy-két alkalommal végzett félórás foglalkozás hatására is. A kezelés időtartama 12–20 alkalom vagy 10 hét és 3 hónap közötti időtartam, hogy jelentős terápiás hatékonyságot érjenek el. A korrekció módszerei: hallási diszkrimináció, célzott hangképzés, fonetikus elhelyezés vagy orális-motoros funkcionális képzés. A beszédterápia javította az artikulációs működészavarokkal küzdő gyermekek artikulációs teljesítményét, függetlenül attól, hogy rendelkeztek-e SID-del is, de szignifikánsan nagyobb javulást eredményezett a SID nélküli gyermekeknél. A SID befolyásolhatja a beszédterápia kezelésének hatékonyságát az artikulációs rendellenességekkel rendelkező kisgyermekeknél. Az egyidejűleg alkalmazott SID azonosítása fontos lehet a beszédterápia hatékonyságának megjósolásában.

Saját vizsgálatom felvétele

Az eredeti vizsgálatból kiindulva, a saját vizsgálatomban három csoport logopédiai fejlesztésének hatékonyságát kutattam. Mindhárom korcsoport életkora 5–12 év. Az első csoportban artikulációs zavarral küzdő gyermekek vannak, akiknek nincs szenzoros elmaradása. A másik két csoport szenzorosan és az artikulációjában is érintett. Mindhárom csoport logopédiai szűrővizsgálaton vett részt. Ezt a Szól-e szűrővizsgálattal (Kas et al. 2010) logopédus végezte. A szenzoros érintettséget magam mértem fel az Állapot- és mozgásvizsgáló teszttel (Lakatos 2000).

A szűrővizsgálatot követően mindhárom korcsoport logopédiai terápiában vett részt három hónapos intervallumban, minimum heti egy alkalommal 45 perces időtartammal. A második csoport a logopédiai terápia mellett mozgásfejlesztésre is járt heti egy alkalommal. A harmadik csoport pedig célzott szenzomotoros mozgásfejlesztést kapott, beszéd-mozgás-ritmus alapú mozgásterápiával heti két alkalommal (a logopédiai terápia mellett).

A kutatás célja, hogy a három hónap fejlesztés után összehasonlítsa, van-e különbség a logopédiai terápia hatékonyságában a szenzorosan érintett, illetve nem érintett gyermekek között. Az eredeti kutatás alapján azt a hipotézist fogalmaztam meg, hogy: a szenzorosan nem érintett gyermekek hagyományos logopédiai terápiája gyorsabb fejlődést mutat, hatékonyabb.

A Szól-e szűrővizsgálat

„A szűrőeljárás az óvodai logopédiai ellátásban Kas Bence, Lőrík József, M. Bogáth Réka, Sz. Vékony Andrea, Sz. Mályi Nóra nevéhez kötődik. Az eljárás alkalmas az 5-6 éves gyermekek beszéd- és nyelvi elmaradásának és az írott nyelvi zavarok kockázatának kimutatására. A logopédiai szűrőeljárás feladatai tíz területen tárják fel a gyermek teljesítményét: artikuláció, álszóismétlés, mondatismétlés, szóemlékezet, figurásor másolása, álszavak hallási megkülönböztetése, fonológiai tudatosság, nyelvtani morfémák használata, gyors megnevezés, formaegyeztetés. Részletes, átfogó képet ad a kiejtésről, a nyelvi produkcióról és megértésről, az olvasásra-írásra való előkészültségről, megalapozva a további vizsgálatokat és az ezekre épülő logopédiai terápiát. Az egyes feladatokban elért eredményeket 740 5-6 éves gyermek adatához viszonyítva értékelheti a szűrést végző logopédus, és alkothatja meg a gyermek nyelvi- és beszédteljesítményének profilját. A szűrés egyéni helyzetben történik, s általában 20 perc alatt elvégezhető. A szűrőeljárás alkalmazása logopédusi szakértelmet igényel (vö. Kas et. al. 2010).

Állapot- és mozgásvizsgáló teszt

Ez a teszt neuro- és szenzomotoros vizsgálatokat tartalmaz. Az idegrendszer kéreg alatti integrációs működését vizsgálja, ami azért fontos, mert ha ebben hiányosságok jelentkeznek, akkor a magasabb szintű, kérgi funkciók is érintettek lehetnek. A feladatokat úgy állították össze, hogy egy átlagos mozgáskészséggel rendelkező, egészséges 5 éves gyermek min. 75%-os átlagteljesítményt érjen el. A teszt öt részterületből áll: az idegrendszer érettsége; mozgásvizsgálat; testvázlat, térbeli tájékozódás, lateralitás; taktilis érzékelés; ritmusérzék (vö. Lakatos i.m.).

A fejlesztés

A logopédiai terápia alapelvei mindhárom csoportban a következők voltak: (1) hallási diszkrimináció, (2) hangzók motoros differenciálása, (3) a célhang helyes kiejtése, (4) megszilárdítás a célhang előállításában, illetve (5) képes a célhang használatára különböző helyzetekben.

A második csoport mozgásfejlesztését heti egy alkalommal a helyi szakszolgálat látta el.

A harmadik csoport mozgásfejlesztését heti két alkalommal magam láttam el mint az utazó konduktori hálózat tagja.

A fejlesztés egységei: mozgásfejlesztés, anyanyelvi fejlesztés, megismerő funkciók fejlesztése. A komplex mozgásfejlesztés egységei csak a módszertani leírás kedvéért választhatók szét, de a gyermekek szempontjából ezek kölcsönös egymásra hatása biztosítja a fejlődést.

A mozgásfejlesztő program célja, hogy az artikulációs zavarban szenvedő gyermekek érző, mozgató funkcióit, valamint ezek integrációját sokoldalúan fejlessze, a szenzomotoros ismeretszerzés lehetőségeit javítsa, csökkentve ezzel a megismerő funkciók fejlődési lemaradását; megfelelő, termékeny talajt biztosítson a beszédszerveződés számára. A mozgásfejlesztő program feladata a testkép, testfogalom kialakítása, az egyes érzékelési területek és ezek összehangolt működésének fejlesztése, különös tekintettel a tapintás-testérzet-egyensúlyérzékelés-vizualitás összefüggésére. A vestibuláris rendszer – mint integrációs tényező – működésének korrigálása. A téri tájékozódás fejlesztése; mozgáskoordináció fejlesztése. A mozgás – mint kommunikáció – átélése folytán a beszédre való készítés felkeltése. A mozgásfejlesztés területei: a testtudat fejlesztése (testkép, testfogalom, testséma); az egyes érzékelési területek fejlesztése (tapintás, taktilis lokalizáció, mozgásérzékelés); a vestibuláris rendszer fejlesztése (statikus, dinamikus, haladási, repülési, reflexgátló gyakorlatok, kitámasztás-erősítés, pozitív túltengő támaszreakció leküzdése, izomtónus-szabályozás, erőadagolás, impulzivitás,

monotóniatűrés, helyes posztura kialakítási készség, kóros együttmozgások leépítése); a két testfél mozgásának összerendezése; az alapmozgások koordinációjának javítása (analitikus mozgáskivitelezés, mintamásolási készség, szerialitási készség, ritmusérzék, célzó mozgás); a téri tájékozódás fejlesztése; mozgás-beszéd-ritmus összerendezése; bizalomerősítő gyakorlatok.

Az anyanyelvi fejlesztés részei: fűvő-szívó légzőgyakorlatok; artikulációs izmok ügyesítése; hallási differenciáló képesség fejlesztése; ciklizálás; beszédmegértés fejlesztése; szókincsfejlesztés, egyszerű mondatalkotás; ritmus-mozgás-beszéd koordinálása. A fonológiai tudatosságot alapozó szókincsfejlesztés (Juhász–Kálló 2017). A megismerő funkciók fejlesztése: érzékelés, észlelés fejlesztése; figyelem, megfigyelőképesség fejlesztése (egyirányú figyelem, többirányú figyelem, folyamatos tartós irányított figyelem); emlékezet fejlesztése; gondolkodási funkciók fejlesztése; grafopercepció fejlesztése.

Eredmények

Az eredmények azt mutatták, hogy az első, nem SID-es csoportban a logopédiai terápia hatására 2–4 hangot, illetve egy esetben 6 hangot is megtanultak tisztán ejteni a három hónap után. (1. táblázat)

A második csoport SID-es volt (akik a logopédiai terápia mellett mozgásfejlesztést is kaptak), eredményeik már nem hoztak olyan jelentős fejlődést, mint az elsőé. Itt a terápia hatására átlagosan csak 1-2 hangot tanultak meg (2. táblázat).

A harmadik SID-es csoport esetében, akik célzott szenzomotoros mozgásfejlesztést kaptak, beszéd-mozgás-ritmus alapú mozgásterápiával heti két alkalommal a logopédiai mellett, a logopédiai fejlődés nem volt olyan mértékű, mint az elsőben, de hatékonyabbnak bizonyult a szenzomotoros mozgásfejlesztés hatására, mint a második csoportnál, ahol heti egy alkalommal általános jellegű mozgásfejlesztést kaptak. A harmadik csoportban 2–6 hangot is megtanultak a terápiás megfigyelési időszak alatt (3. táblázat).

Név	Szüle- tési dátum	A szűrés dátu- ma	Élet- kor évben	Hangcsere, hangkiha- gyás (csak darab- szám)	Hang- torzítás (darab- szám)	Hang- hibái
Sz. A.	2013. 05. 07.	2018. 06. 05.	5,0	6	0	ü=ö, l=j, r=l, s=sz, zs=z, cs=c
	2013. 05. 07.	2019. 01. 17.	5,8	3	0	r=j/l, zs=z, cs=c
Sz. G.	2012. 03. 27.	2017. 09. 06.	5,5	3	0	sz=s, z=zs, c=cs
	2012. 03. 27.	2019. 01. 14.	6,9	1	0	c=cs
T. B.	2012. 10. 25.	2018. 05. 31.	5,7	3	0	r=j, sz=s, c=cs
	2012. 10. 25.	2019. 01. 14.	6,2	1	0	r=l
P. D. T.	2013. 05. 11.	2018. 06. 07.	5,0	4	2	r=l, s=sz, zs=z, cs=c, sz,z= inter- dentális
	2013. 05. 11.	2019. 01. 17.	5,8	1	1	zs=z, z=inter- dentális
P. D.	2012. 01. 10.	2018. 09. 18.	6,8	0	6	sz,z,c= inter- dentális, s,zs,cs= laterális
	2012. 01. 10.	2019. 01. 11.	7,0	0	3	sz,z,c= inter- dentális

Sz. D.	2012. 07. 12.	2018. 09. 01.	6,1	0	6	SZ, Z, C, s, zS, cs=torz
	2012. 07. 12.	2019. 01. 15.	6,6	0	0	0
R. R.	2012. 09. 17.	2018. 06. 25.	5,9	7	0	l=j, r=j, sz=s, zs=z, ty=t, gy=d, ny=n
	2012. 09. 17.	2019. 01. 11.	6,3	3	0	ty=t, gy=d, ny=n
L. K.	2012. 05. 10.	2018. 09. 14.	6,4	0	7	SZ, Z, C, s, zS, cs, ty =torz
	2012. 05. 10.	2019. 01. 14.	6,8	0	1	sz=inter- dentális

1. táblázat: Artikulációs zavarral rendelkező csoport

Név	Szüle- tési dátum	A szűrés dátu- ma	Élet- kor évben	Hangcsere, hangkiha- gyás (csak darab- szám)	Hang- torzítás (darab- szám)	Hang- hibái
B. Z.	2013. 04. 24.	2018. 10. 15.	6,5	12	0	k=t, g=d, ty=t, gy=d, nv=sz=z =c=s=zS =cs nincs,
	2013. 04. 24.	2019. 01. 15.	6,8	12	0	k=t, g=d, ty=t, gy=d, ny=sz=z =c=s=zS =cs nincs,

H. H.	2013. 05. 13.	2018. 09. 21.	6,4	11	0	k=t, s=sz, cs=c; z=sz, zs=s, gy=d, ny=n, r=j, l=j g=d, ty=t,
	2013. 05. 13.	2019. 02. 21.	6,9	8	0	z=sz, zs=s, gy=d, ny=n, r=j, l=j g=d, ty=t,
A. L.	2014. 02. 17.	2018. 11. 10.	4,8	11	0	r=l, l=j, s=sz, z=sz, zs=sz, cs=c, ty=0, gy=0, ny=0, k=t, g=d
	2014. 02. 17.	2019. 02. 10.	4,11	10	0	r=l, l=j, z=sz, zs=sz, cs=c, ty=0, gy=0, n=0, k=t, g=d
M.V.	2010. 10. 07.	2018. 09. 05.	7,11	10	0	r=0, l=j, s=sz, z=sz, zs=s, k=0, t=0 gy=d,

						ty=t, ny=n
	2010. 10. 07.	2019. 01. 07.	8,3	8	0	r=0, l=j, z=sz, zs=s, k=0, gy=d, ty=t, ny=n
K.Z.	2014. 03. 25.	2018. 09. 21.	4,6	11	1	k=t, l=j, r=j, i, é orrhang- zó, ny=n, ty=t, gy=d, s=sz, cs=sz, c=sz, zs=sz, g=d
	2014. 03. 25.	2019. 01. 07.	4,10	10	1	k=t, r=j, i, é orr- hangzó, ny=n, ty=t, gy=d, s=sz, cs=sz, c=sz, zs=sz, g=d
N. B.	2011. 08. 15.	2018. 09. 05.	7,0	5	0	s=sz, z=s, l=r, k=t, gy=d
	2011. 08. 15.	2019. 01. 10.	7,4	3	0	z=s, k=t, gy=d

V. D.	2013. 04. 02.	2018. 10. 15.	5,6	4	0	l=j, r=j, z=sz, s=sz
	2013. 04. 02.	2019. 01. 15.	5,9	4	0	l=j, r=j, z=sz, s=sz
M. B.	2013. 05. 14.	2018. 10. 05.	5,4	11	0	r=0, l=j, s=sz, z=sz, zs=s, k=0, t=0 gy=d, ty=t, ny=n, h=j,
	2013. 05. 14.	2019. 01. 15.	5,8	10	0	r=0, s=sz, z=sz, zs=s, k=0, t=0 gy=d, ty=t, ny=n, h=j,

2. táblázat: Artikulációs és szenzoros integrációs zavarral rendelkező csoport

Név	Szüle- tési dátum	A szűrés dátu- ma	Élet- kor évben	Hangcsere, hangkiha- gyás (csak darab- szám)	Hang- torzítás (darab- szám)	Hang- hibái
V. L.	2013. 06. 24.	2018. 06. 24.	5,0	9	0	k=t, ő=o, c=sz, g=d, r=j, ü=ű, l=j, ty=c, kihagyott hangok: h

	2013. 06. 24.	2018. 02. 11.	5,8	6	0	c=sz, g=d, r=j, l=j, ü=ű, ty=c,
V. D.	2013. 06. 24.	2018. 09. 15.	5,3	3	6	ó=o, r=l, ü=u, sz,z,c = inter- dentális vagy labio- dentális szigma- tizmus, t,d,n= interden- tális ejtés
	2013. 06. 24.	2018. 02. 12.	5,8	1	6	r=l; sz,z,c= inter- dentális vagy labio- dentális szigma- tizmus, t,d,n= interden- tális ejtés
H. ZS.	2014. 06. 21.	2018. 09. 14.	4,3	2	0	r=j, l=j
	2014. 06. 21.	2018. 01. 27.	4,7	2	0	r=j, l=j
B. E.	2012. 05. 19.	2018. 09. 18.	6,4	3	3	k=t, b=p, r=l, sz,z,c= inter- dentális
	2012. 05. 19.	2018. 01. 18.	6,8	3	3	k=t, b=p, r=l, sz, z,

						c= inter- dentális
S. A.	2014. 04. 13.	2018. 09. 26.	4,5	6	6	l=j, f=sz, r=j, t-k, d-b, v-h, sz,z,c,s,z s,cs= torzított hangok
	2014. 04. 13.	2019. 01. 18.	4,8	6	6	l=j, f=sz, r=j, t=k, d=b, v=h, sz,z,c,s,z s,cs= torzított hangok
P. Z.	2012. 03. 28.	2018. 09. 18.	6,5	9	3	r=j; r=l, l=j; ny=n, gy=d; ty=t; s=zs, zs=z, cs=c, sz- z- c=inter- dentális
	2012. 03. 28.	2018. 01. 18.	6,8	3	6	r=l, ty=t, gy=d, sz,z,c,s,z s,cs= inter- dentális
L. B.	2012. 08. 15.	2018. 09. 18.	6,1	7	3	r=l, ty=cs, s=sz, ny=n, - zöngétle-

						nítés, zs=s, sz=s, gy=t, sz,z,c= inter- dentális
	2012. 08. 15.	2019. 01. 28.	6,5	1	0	r
B. L.	2012. 05. 27.	2018. 09. 18.	6,3	14	2	t,d=inter- dentális, sz=t, s=sz, zs=z, cs=sz, t=sz, f=t, sz=p, r=j, l=j, ty=t, gy=d, ny=n
	2012. 05. 27.	2019. 02. 15.	6,8	6	4	r=j, ty=t, ny=n, gy=d, z=s, s=sz

3. táblázat: Artikulációs és szenzoros integrációs zavarral rendelkező kontrollcsoport

Következtetések

Az első csoportban a gyermekeknek 1–7 hangcseréje és hangkihagyása volt a terápia előtt. A legtöbb hangcsere 7 hang (R. R.), a legkevesebb 0 (P. D., SZ.D., L. K.). A legtöbb hangcsere- és hangkihagyásjavulás 4 hang (R. R.). A legkevesebb javulás 2 hang (SZ. G., T. B.). A terápia után a hangcserék és hangkihagyások száma 1–3 hang lett. A hangtorzítások tekintetében 2–7 hang terápia előtt. A legtöbb torzított-hang-javulás 6 hang (SZ. D., L. K.).

A legkevesebb torzított-hang-javulás 1 hang (P. D. T.). Hangtorzítás 1–3 hang a terápia után.

A második csoportban a gyermekeknek 4–12 hangcseréje és hangkihagyása volt terápia előtt. A legtöbb hangcsere 12 hang (B. Z.), a leg-

kevesebb 4 hang (V. D.). A legtöbb hangcsere- és hangkihagyás-javulás 3 hang (H. H.). A legkevesebb javulás 0 hang (B. Z.). A terápia után a hangcserék és hangkihagyások száma 3–12 hang lett. A hangtorzítások tekintetében 1 hang terápia előtt. A torzítotthang-javulás 0 hang (K. Z.). Hangtorzítás 1 hang a terápia után.

A harmadik csoportban a gyermekeknek 2–14 hangcseréje és hangkihagyása volt terápia előtt. A legtöbb hangcsere 14 hang (B. L.), a legkevesebb 2 hang (H. ZS.). A legtöbb hangcsere- és hangkihagyás-javulás 8 hang (B. L.), bár ebből 2 torzított hang lett. A legkevesebb javulás 0 hang (H. ZS., B. E., S. A.). A terápia után a hangcserék és hangkihagyások száma 1–6 hang lett. A hangtorzítások tekintetében 3–6 hang terápia előtt. A legtöbb torzítotthang -javulás 3 hang (P. Z.). A legkevesebb 0 hang (V. D., B. E., S. A.). Hangtorzítás 2–3 hang a terápia után.

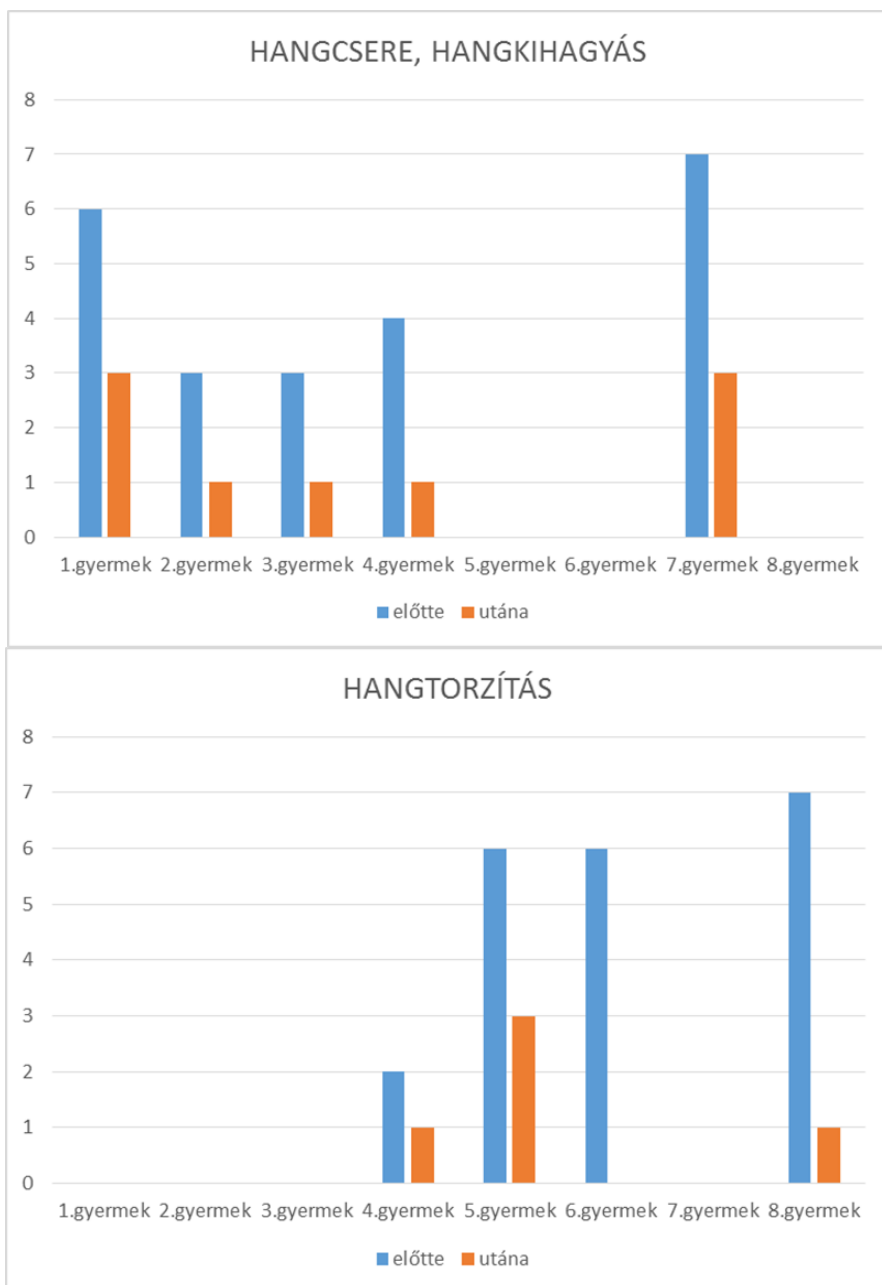
A beszédterápia javította az artikulációs működészavarokkal küzdő gyermekek artikulációs teljesítményét. A szenzoros feldolgozási zavar befolyásolhatja a beszédterápia hatékonyságát az artikulációs rendellenességekkel rendelkező kisgyermekeknél.

Összegzés, kitekintés

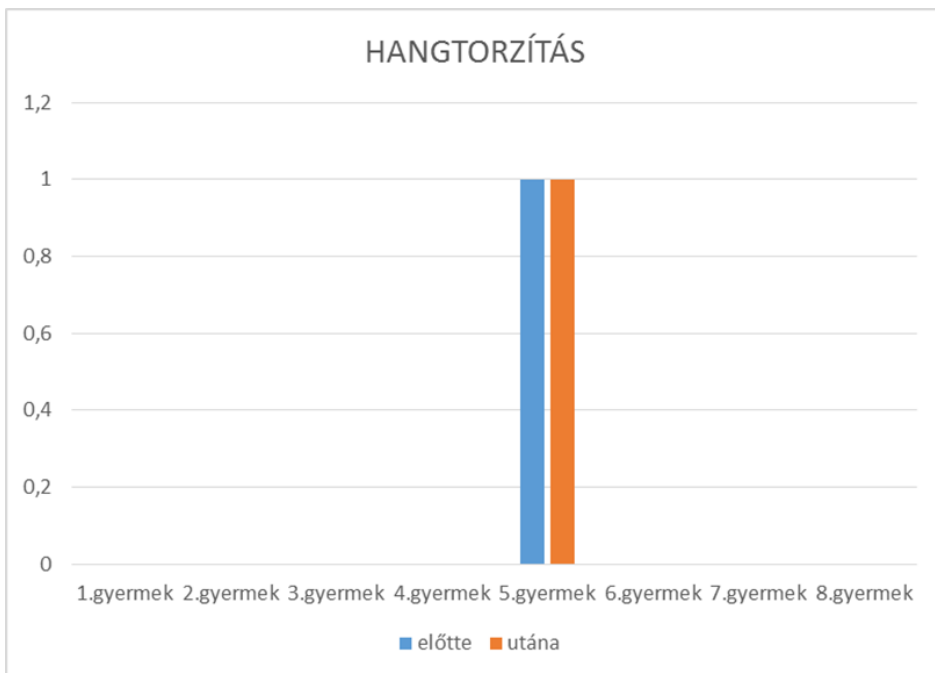
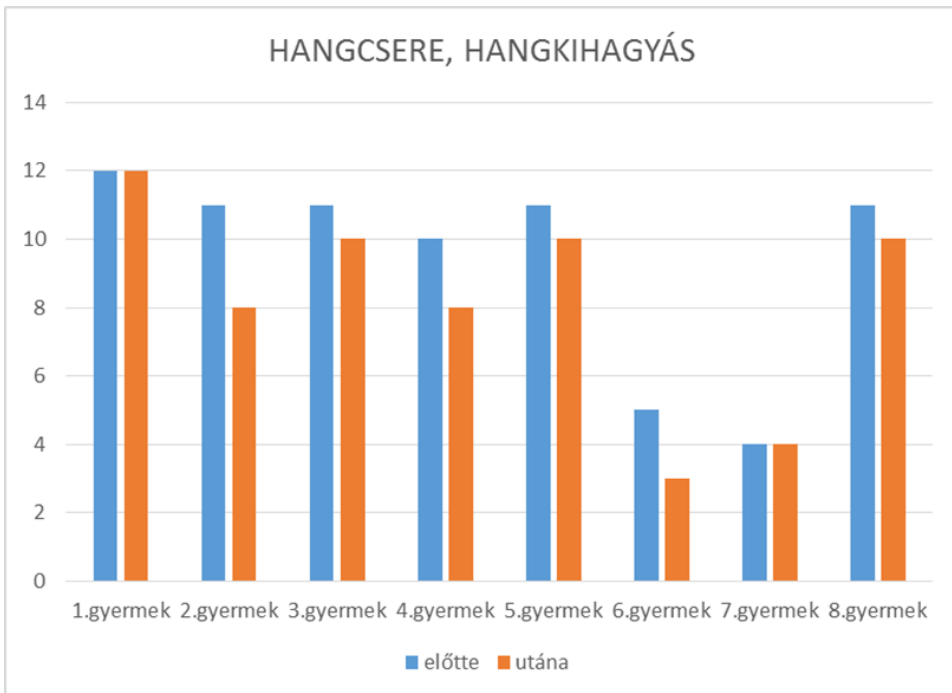
A három hónapos intervallum nagyon rövid idő ahhoz, hogy a vizsgálatból általános érvényű következtetéseket vonjak le. A tanulmány eredményeinek értékelésekor figyelembe kell venni azt is, hogy kis mintával dolgozhattam, így csak nagyobb elemszámú kutatás erősítheti meg a vizsgálatom érvényességét. Ez a fejlesztési folyamat még nem ért a végére. Szándékaim szerint folytatom, majd félélévente regisztrálom a fejlődéseket, eredményeket. Ugyanakkor nemcsak az artikuláció fejlődését kívánom nyomon követni, hanem a mozgásfejlődést is. Azt láthattuk, hogy minél több a hanghiba, annál több terület érintett a mozgásban. A mozgásfejlődés lassabb ütemű, hosszabb időre van szükség ahhoz, hogy az eredmény látszódjon. Feltételezhetjük, hogy a kevésbé koordinált mozgású gyermekeknél több a hanghiba is, több idő szükséges a fejlesztésre, mert lassabban haladnak – és az eredmény később látszódik.

Célom, hogy keressem azokat a lehetőségeket, módszereket, amelyek hatékonyabbá tehetnék a beszéd fogyatékos gyermekek fejlesztését. Ezt a vizsgálatot egy olyan kutatási irány kezdetének tekintem, mely a további vizsgálatok összegyűjtésével alátámasztaná további hipotézisemet, ti. azt, hogy a fejlesztés hatékonysága nagymértékben függ a fejlesztések időbeni és mennyiségbeni sorrendjétől. Mindezen elméleti és gyakorlati tapasztalatok Lányiné szavaival összegezhetők legjobban: „A beszéd fogyatékos ember személyes fejlődésének és szociális integrációjának olyan lehető-

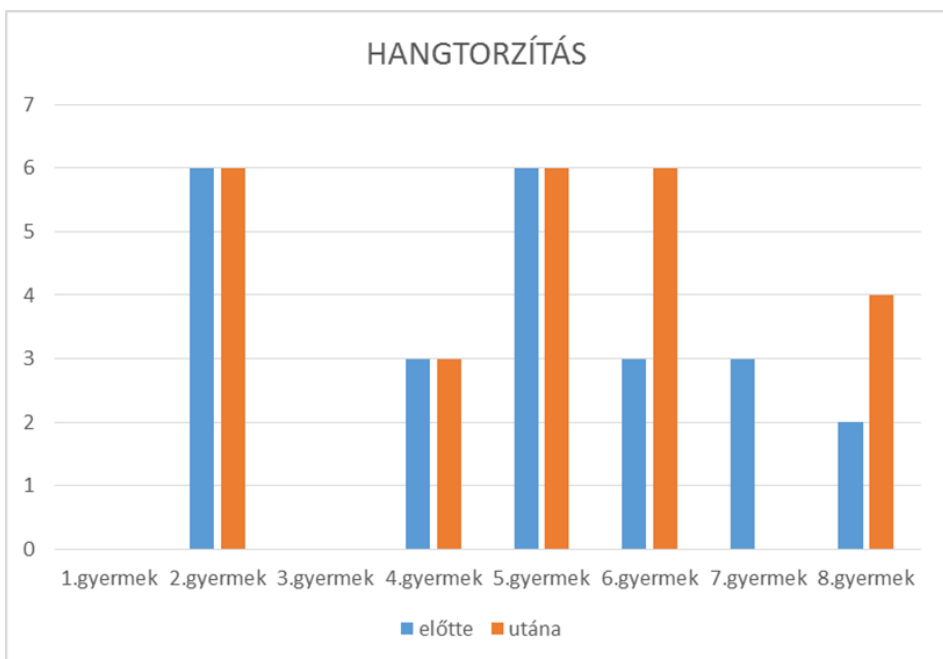
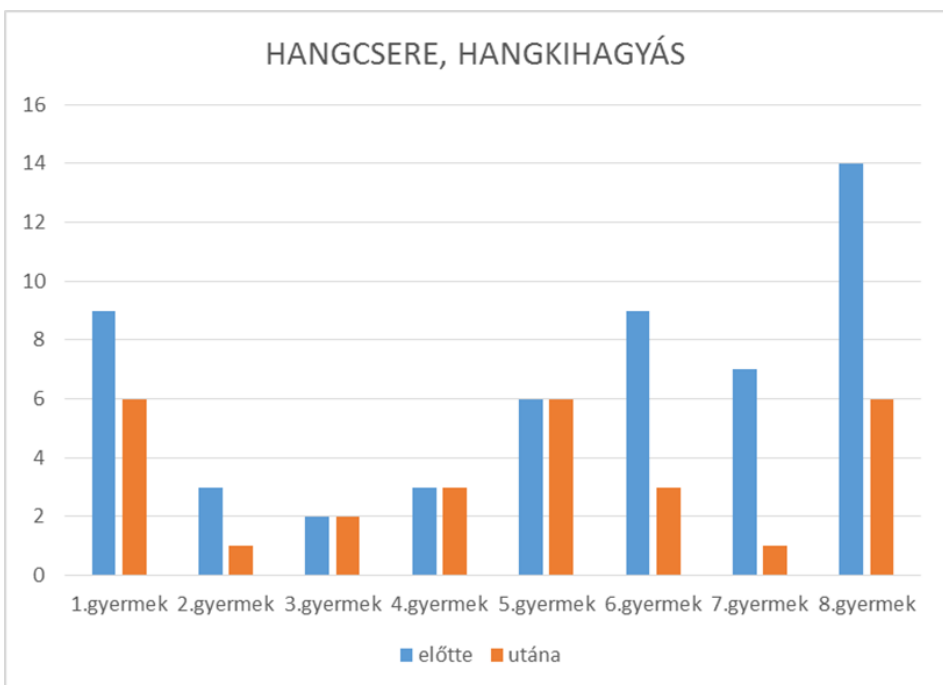
ségei és esélyei nyílnak meg a megfelelően szervezett és tartalmilag, módszertanilag jól felépített korai nevelési, fejlesztési segítségnyújtás nyomán, amelyet még nem feltételezett sem a gyakorlati szakember, sem a tudomány” (Lányiné 1985: 16)



1. ábra: Artikulációs zavarral rendelkező csoport



2. ábra: Artikulációs és szenzoros integrációs zavarral rendelkező csoport



3. ábra: Artikulációs és szenzoros integrációs zavarral rendelkező kontrollcsoport

Felhasznált irodalom

- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M. 2017. *Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest: ELTE Bölcsészettudományi Kar.
- Hári M., Ákos K. 1971. *Konduktív pedagógia I*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Juhász V., Kálló V. 2017. A fonológiai tudatosságot alapozó szókinszfejlesztő feladatsor – Játéksor az m fonémára 5-6 éveseknek óvodai foglalkozásra. *Fejlesztő Pedagógia* 28/3–6. 164–175.
- Kas B., Lőrík J., Vékony A., Kasziba H. 2010. A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle* 35/2. 114–126.
- Kranovitz, S. C. 2012. *The out-of-sync child. Recognizing and Coping with Sensory Processing Disorder*. New York: Skylight Press Book.
- Lakatos K. 2000. *Szenzomotoros szemléletű vizsgálatok. Az állapot- és mozgásvizsgáló teszt*. Budapest: HRG Alapítvány. <http://www.staff.u-szeged.hu/~mlesz/nagymozg.doc> Letöltés: 2018. 07. 08.
- Lányiné Engelmayer Á. 1985. *A korai gyógypedagógiai segítségnyújtás az értelmi fogyatékosok nevelésében*. Budapest: Országos Gyógypedagógiai Intézet. 3–22.
- Tung, L. C., Lin, C. K., Hsieh, C. L., Chen, C. C., Huang, C. T., Wang, C. H. 2013. Sensory integration dysfunction affects efficiency of speech therapy on children with articulation disorders. Original research. *Neuropsychiatric Disease and Treatment* 9. 87–92.
- Pappné Gazdag Zs. 2009. *Egyensúlyozás – Koordinációs kompetenciák fejlesztése*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Pléh Cs., Lukács Á. 2014. *Pszicholingvisztika 1–2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sófalvi S. 2015. *A szenzomotoros integrációs terápiáról* (változatlan utánnyomás). Székesfehérvár: Beszédjavító Intézet.
- Tar É. 2017. Az ismeretlen eredetű beszédhanghibák felosztása. *Logopédia* 2/3. 5–17.

Perényi-Csáthi Éva

A háttértudás mint szövegértést befolyásoló tényező

Bevezetés, előzmények

Századunkban – jobban, mint valaha – a mindennapi élet során számos területen szükségünk van a megfelelő szintű olvasási képességre. Lényeges, hogy az egyén – céljai elérése érdekében – képes legyen különböző kommunikációs csatornán a többfunkciójú írott nyelvi szöveg befogadására, megértésére és létrehozására (Cs. Czachesz 2001). Az önálló ismeretszerzéshez és a hatékony tanuláshoz nélkülözhetetlen az olvasás készségének a megfelelő szintű elsajátítása. E készség jelentősége az évszázadok során egyre növekedett, napjainkban pedig a siker egyik záloga lett. Az olvasás az új ismeretekhez való hozzáférés egyik legfontosabb eszköze, az élethosszig tartó tanulás szükségességével mindinkább felértékelődött. A PISA-mérésben meghatározott 2018-as tartalmi keretek a következő definíciót alkalmazzák a szövegértésre: „A szövegértő olvasás megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás és elkötelezettség a szövegekkel annak érdekében, hogy az egyén elérje célját, gyarapodjon ismereteiben és lehetőségeiben, valamint hogy elősegítse részvételét a társadalom, közösség életében” (Steklács 2018).

Számos, olvasással foglalkozó tanulmány vizsgálja a szövegértési képesség komponenseit. Cromley és munkatársai (2007) rámutatnak arra a tényre, hogy a szövegértő olvasást – mint az alapkompenciák körébe tartozó képességet – több tényező is befolyásolja. Egy vizsgálat során tesztelték a szövegértés közvetlen és következtetési mediációjának (direct and inferential mediation – DIME) illeszkedési modelljét. A DIME-modell kapcsolatot feltételez a háttértudás, a következtetések, a szövegértési stratégiák, a szókincs és a szóolvasás között. Dolgozatomban a szövegértést befolyásoló tényezők közül a háttértudás szerepével foglalkozom. Abból a megfigyelésből indultam ki, hogy egy szövegértési feladat során a megértést nagymértékben segíti az, ha az olvasó gazdag tudással rendelkezik arról a témáról, amelyről olvas. Azok a gyermekek például, akik jártak már repülőtéren, utaztak repülőgépen, sokkal jobban megértenek olyan történeteket, amelyek ehhez a témához kapcsolódó mozzanatokat tartalmaznak, mint azok, akik ilyen tapasztalatokkal nem rendelkeznek. Tóth László *Az olvasás pszichológiai alapjai* (2002) című munkájában rámutat arra, hogy a gyermekek aszerint értelmezik a szava-

kat és a leírt eseményeket, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek. Szerinte a megértésbeli problémák tekintélyes részéért a megfelelő háttértudás hiánya tehető felelőssé. Tóth azt a tényleges tudást érti ezen, ami a nyelvi anyag megértéséhez háttérrel biztosítana.

Vizsgálatom központi kérdése az volt, hogy milyen mértékben befolyásolja a szövegértést a háttértudás: ha a tanulóknak ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, akkor az adott témához kapcsolódó szöveg megértésében jobb eredményt produkálnak-e, mint azok, akik kevesebb vagy hiányos ismeretekkel rendelkeznek. A kutatásom az 5. osztályos tanulókra fókuszál, szövegértést felmérő feladatokkal próbálja megválaszolni a kérdést.

A szövegértés értelmezése

A *reading literacy* kifejezés értelmezése angol nyelven sem mindig könnyű, a világ különböző nyelveiben pedig – az illető nyelvnek és kultúrának az angoltól való távolsága, eltérő mivolta okán – problémaként is jelentkezhet. A *literacy* kifejezést magyar nyelven fordítják műveltségnek is, a szó a latin *littera*: 'betű', 'íromány' szóból ered. Szűkebb értelemben az írás egyén általi birtoklására utal, tágabb értelemben 'iskolázottság, műveltség' jelentés is kapcsolódik hozzá. Az angol nyelvben különböző tudományok neveihez kapcsolva is előfordul, pl. *computer literacy*, *music literacy*, *geographic literacy*. Ilyen értelemben az adott területen való jártasság, hozzáértés, tapasztalat, olvasottság jelentéssel bír.

A *literate* jelző az írástudó (művelt) emberre utal, aki jártas az írás, olvasás különböző területein. A magyar nyelvben a literátus ember kifejezést nem használjuk a köznapi nyelvvezetben, bár a literáció, illiteráció, funkcionális illiteráció fogalommal egyre gyakrabban lehet találkozni, így valószínű, hogy hamarosan elterjed majd csoport- és rétegnyelvi viszonylatban, később pedig szélesebb körben.

A magyarban a *reading literacy* kifejezésre sem könnyű egyetlen szókapcsolatot találni. Az olvasás-szövegértés, vagy egyszerűen a szövegértés használatos erre a kifejezésre, de ennél meglehetősen árnyaltabb, összetettebb jelentésről van szó. Elmondható, hogy a *reading literacy* az olvasási képességi szintre, egyéni jellemzőkre utal, melynek eleme nemcsak az adott szöveg megértése, hanem az olvasásra vonatkozó tudás, műveltség, az alkalmazás sokszínűsége, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklása – több cél elérésének érdekében is.

A PISA-mérésben meghatározott tartalmi keretek így részletezik tovább mindezt: „A szövegértés az olvasásnál pontosabb kifejezés, mert a nem szakértő közönség számára is pontosabban közvetíti, amit a (PISA-)

felmérés mér. Az olvasást gyakran egyszerű dekódolásként értelmezik, vagy éppen hangos olvasásként, a felmérés célja pedig ennél szélesebb körben és mélyebben vizsgálni a folyamatot”. Majd a szöveg így folytatódik: (...) „A szövegértés kifejezés az olvasás kifejezéssel összehasonlítva a kognitív kompetenciák szélesebb értelmezését foglalja magában az egyszerű dekódolástól, a grammatikától, a nagyobb nyelvészeti és szövegstruktúrákon, jellemzőkön át a világról alkotott tudásig. Magában foglalja továbbá a metakognitív kompetenciákat is: a szöveg olvasása közben alkalmazott hozzávetőlegesen 10 stratégia alkalmazására vonatkozó tudást. A metakognitív kompetenciák akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kiveti, javítja az olvasási folyamatát az olvasási célnak megfelelően, illetve erről tudatosan gondolkodik” (Steklács 2018).

Magyar nyelven az olvasás és szövegértés kifejezések használata, tartalma, jelentése is bizonytalanná válik olykor. A szövegértés kifejezést jellemzően csak az írott nyelvi szövegek megértésére alkalmazzuk, a szóbeli szövegértésre a beszédértés kifejezést használjuk, míg az olvasás kifejezés vonatkozhat általánosságban az egész folyamatra az előfeltételek kialakulásától a jelrendszer elsajátításán át a szövegértésig, más esetekben, olvasásértés értelemben csak a szövegértésre vonatkozik (Steklács–Molnár–Csapó 2015).

A szövegértés definíciója

A szöveg definíciója, akárcsak az olvasásé, változatos lett az elmúlt időszakban. Egyesek szöveg alatt írott nyelvi üzenetet hordozó konstruktumokat értenek, míg mások képeket, táblázatokat, diagramokat is. Az elmúlt években a szövegeknek nemcsak a mennyisége lett jóval több, de sok többcélú, -funkciójú szöveggel találkozunk a mindennapok során. A szövegértés ennek megfelelően az információ keresésére és feldolgozására irányuló képesség is, amely egyre nélkülözhetetlenebb ahhoz, hogy életünk legtöbb területén érvényesülni tudjunk, sikeresek legyünk. Ezenkívül hozzáférést is jelent a szépirodalmi élményhez, az emberiség kultúrájához, történelméhez, az élményszerzéshez, szórakozáshoz (erről bővebben: Steklács–Molnár–Csapó 2015).

Mivel a szövegértési képesség a nemzetközi vizsgálatokban összehasonlítási alapul szolgál, ezek a vizsgálatok is törekedtek saját definícióik megfogalmazására a szövegértést illetően. A szövegértés-definíciók közül érdemes áttekinteni, hogy miként alakult a PISA *reading literacy* definíciója. A 2000-es felmérés meghatározása szerint: „A szövegértés megértést és reflektálást jelent az írott szövegre, annak érdekében, hogy az olvasó elérje a célját, fejlessze a tudását, növelje lehetőségeit és

aktívan részt vegyen a társadalom életében.” 2009-től kiegészült a tartalmi keretek meghatározása, benne az *engaging* kifejezéssel, amely magában foglalja a motivációt, elkötelezettséget, érzelmi és viselkedéshez kötődő elemek csoportját, az olvasás örömét és az érdeklődést az olvasás iránt. Ez a meghatározás maradt érvényben a 2012-es, 2015-ös és 2018-as tartalmi keretekben is. A 2015-ös dokumentumban megjelent az elektronikus, digitális olvasás fogalma, illetve a statikus és dinamikus szövegek megkülönböztetése.

A 2018-as tartalmi keretekben csak az írott szó maradt ki a szövegek előtt: „A szövegértő olvasás, megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás és elkötelezettség a szövegekkel annak érdekében, hogy az egyén elérje célját, gyarapodjon ismereteiben és lehetőségeiben, valamint, hogy elősegítse részvételét a társadalom, közösség életében” (Steklács 2018: 11–12).

A szövegértés pszicholingvisztikai megközelítése szerint a folyamatban a szövegben megjelenő elsődleges ismereteket dolgozzuk fel, majd a mélyebb összefüggéseket ismerjük fel, végül következtetéseket vonunk le (Laczkó 2008). Tóth Beatrix (2006) a szövegértés sikerességének feltételeit következőképpen foglalta össze: a szövegértés alapja a megfelelően kialakult olvasástechnika és a gyors, pontos dekódolás; a szókincs és a megértés szorosan korrelál egymással; szükség van megfelelő háttértudásra, világismeretre; a különböző olvasmányfajták, változatos olvasási célok elősegítik a szövegértés fejlődését.

A háttértudás értelmezése

A háttértudás és az előzetes ismeret, háttérismeret fogalmakat általában szinonimaként használjuk. Stevens (1982) egyszerűen úgy definiálja a háttértudást, mint amit már tudunk az adott tárgyról. Az előzetes ismeret a tapasztalatokból vagy az olvasásból származhat. Amikor az olvasó aktiválja az előzetes tudását, akkor korábbi ismereteit összekapcsolja azzal, amit olvas. A szöveg önmagában nem hordozza az összes jelentést. Az olvasó információval, ismeretekkel, érzelmekkel és kultúrával – azaz sémákkal – egészíti ki a nyomtatott szöveget (Brown 2001). Az olvasás tulajdonképpen csak véletlenszerűen vizuális. Összességében több információ származik az olvasótól, mint a nyomtatott szövegből. Ez azt jelenti, hogy szövegértésünk attól függ, hogy olvasóként milyen mértékű kapcsolódó sémával rendelkezünk olvasás közben. Következésképpen az olvasó tévedése vagy bizonytalansága a szöveg értelmezésében a szöveg tartalmához illeszkedő megfelelő sémák hiányából ered.

Tóth László (2002) szerint a nyelvi megértéshez a gyermeknek ismernie kell a körülötte lévő világot, vagyis megfelelő, a megértés szempont-

jából releváns háttértudással kell rendelkeznie. Véleménye szerint ez a tudás azon ismerteket, tapasztalatokat, sémákat, elvárásokat tartalmazza, amelyek segítségével a gyermek eligazodik a világban. Egy történet megértéséhez nem elég minden szót ismerni, bizonyos vonatkozó tudásalappal kell rendelkezni (Tóth 2002).

Recht és Leslie (1988) – egy vizsgálatra hivatkozva – a következőket mondja az előzetes tudásról: egy baseballmeccsről szóló szöveg esetén a szöveg megértése függ az előzetes tudástól. A rosszul olvasó, de a baseballról sok ismerettel rendelkező gyermekek jobb értelmezést produkáltak, mint a jól olvasó, de a baseballról kevesebbet tudó társaik. A szövegértést könnyítheti, ha a gyermekek háttérismeretei már egy szemantikai keretbe rendeződnek, amelybe az újonnan olvasott információk könnyen beilleszthetők (Gelman 2009). Amikor Kendou és Van den Broek (2007) megvizsgálta a pontos háttérismerettel rendelkező egyéneknek a következtetéseit és összehasonlította ezeket mások téves „tudományos” elképzeléseivel, a következő eredményre jutottak: a téves elképzelésekkel rendelkezők nagyobb számú hibás következtetést tettek a szöveggel kapcsolatban, mint a pontos háttértudással rendelkezők; az előbbiek következképpen a teljes szöveget félreértették (Paris–Paris 2003).

A szövegértő olvasás tényezői

Pressley (2000) a szövegértés tanításának értelmezésekor megkülönbözteti a szó szintjén jelentkező, szövegértést befolyásoló folyamatokat (*word-level processes*) a szó szintje feletti folyamatoktól (*processes above the word level*). A szó szintjén megállapítja, hogy minél fejlettebb a dekódolás, annál nagyobb teret kaphat a szövegértés – a szövegkörnyezet támogató hatását is ideértve. A szó szintje feletti szinten megállapítja, hogy az olvasó által felhasznált sematikus tudás (például előzetes háttértudás) egyaránt múlik a tudattalan és automatikus asszociációs folyamatokon, valamint sok tudatos olvasási folyamaton. Ez utóbbiak olvasás előtt, közben és után jelenhetnek meg (Molitorisz 2013).

Bácsi és Sejtes (2009) a szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei közé sorolják, szerintük a szövegértés sikerét több tényező befolyásolja. A tényezők véleményük szerint a megfelelő olvasástechnika, a háttérismeret, a szöveg nehézségi foka, a különböző szövegtípusok ismeretének mértéke. Továbbá a kontextuselemzést (a címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése, a kódváltás problémája) is jelentősnek tartják a szövegértésben. Lényegesnek tartják a szövegértés alapkészségeinek a megfelelő szintjét, vagyis a háttértudás

mozgósításának, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének, valamint az ismeretlen szavak megfejtésének képességét is. Kiemelt szerepet tulajdonítanak a szövegértést illetően az információk feldolgozásának (információk érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása), a szövegértési műveletek végzése képességének is: összefüggések, kapcsolatok felismerése, lehetséges jelentéstulajdonítás, szövegek összehasonlítása.

A szövegértést befolyásoló tényezőket a nemzetközi mérések összefoglalóiban is áttekintették. A PISA 2009-es vizsgálatának eredményei alapján négy tényező hatása a következő: a tanulók neme és szociokulturális háttere az, aminek a szövegértésre kifejtett hatása kimutatható, de iskolai, oktatási eszközökkel nem befolyásolható. Ugyanakkor az olvasás élvezete és a tanulási stratégiák olyan beavatkozási pontot jelentenek a vizsgálat eredményei alapján, amelyek segítségével az iskola pozitív hatást gyakorolhat a tanulók szövegértésére (Molitorisz 2013).

A DIME-modell

Cromley és Azevedo (2007) DIME (Direct and Inferential Mediation) modelljének első hazai ismertetése Csíkos Csaba (2008) nevéhez fűződik. A modellt a szövegértést előre jelezni képes direkt és közvetített hatások feltárására alakították ki. A modell kitüntetett szerepet tulajdonít az olvasásmegértési teljesítménynek – mint az olvasás legfontosabb, külső szakértők és mérőeszközök által tetten érhető formájának –, és megkeresi azokat a változókat, amelyek hatással vannak az olvasásmegértésre. A modell öt, szövegértéshez kapcsolódó tényezőt tartalmaz: háttértudás, szóolvasás, szókincs, olvasási stratégiák, következtetés. A szerzőpáros hierarchikus regresszióanalízisekkel több elméleti modellhez viszonyítva tesztelte az öt változó illeszkedését. A tesztelésben egy amerikai középiskola 175 kilencedikes tanulója vett részt. A modell alap gondolata, hogy a háttértudás, a szóolvasás, a stratégiák és a szókincs közvetlenül és (a szóolvasás kivételével) a következtetésen keresztül közvetetten is hatnak a szövegértésre. Cromley és Azevedo (2007) szerint a kilencedikes tanulók tanulási célú szövegértése összetett folyamat, melynek komponensei együttesen és külön-külön is hatással vannak a szövegértésre. A modell adott időponthoz kötött, tehát nem fejlődést mutat be. A háttértudásnak és a szókincsnek van a legnagyobb hatása a szövegértésre. A szókincs közvetlenül és a következtetéseken keresztül közvetetten is befolyásolja azt. A háttértudás szövegértésre gyakorolt hatásának nagyobb része közvetlen, kisebb részben a stratégiák és a következtetés közvetítik hatását. A következtetés és a szóolvasás közvetlen hatása kicsi, de statisztikai-

lag jelentős mértékű. Összegzésként megállapítható, hogy közvetlenül vagy közvetetten mind az öt tényező szignifikáns hatást gyakorol a szövegértésre.

A szövegértés mérése

A szövegértés bonyolult rendszert alkot, az értő olvasás fejlődésének vizsgálata és megfelelő mérése még ennél is nehezebb feladat. Ehhez meg kell értenünk a szövegértés összetett természetét, ismernünk kell összetevőinek kognitív és nem kognitív paramétereit. Ezt követően olyan komplex és megbízható mérőeszközt kell kialakítani, amellyel a szövegértést és annak az iskolaévek során megnyilvánuló fejlődését a legmegbízhatóbb, és előrejelzésre legalkalmasabb jellemzőiben tudja megragadni. A mérni kívánt kognitív rendszer megértése céljából figyelembe kell venni, hogy a mért teljesítmény legalább négy változó szerint számottevően variálódhat.

- (1) A szöveg típusa szerint, amelyet a gyerekek olvasnia kell (mondatok, bekezdések, oldalak).
- (2) A válasz formátuma szerint (zárt vagy nyílt végű kérdések, többes választás, hangos gondolkodás).
- (3) Az emlékezeti terhelés mértéke szerint (a kérdés megválaszolása a szöveg segítségével vagy anélkül).
- (4) A szövegértés mért szempontjai szerint (a lényeg megértése, pontos megértés, és következtetés, deduktív szövegértés).

A fent említettekből következően egyértelművé válik számunkra, hogy egyetlen mérés, különösen diagnosztikai céllal, ritkán tekinthető megfelelőnek. Nem lehetséges csupán egyetlen mérésre alapozva meghatározni a tanulók problémáinak forrását. Így, ha szövegértésről – és nem szövegfelismerésről vagy fluenciáról – van szó, a szövegértés különböző szempontjait megragadni képes, összetett mérőeszközzel végzett többszörös mérésre van szükség (Bácsi–Sejtes 2009).

A vizsgálat

A vizsgálat célja

Vizsgálatom központi kérdése az volt, hogy milyen mértékben befolyásolja a szövegértést a háttértudás: ha a tanulóknak ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, akkor az adott témához kapcsolódó szöveg megértésében jobb eredményt produkálnak-e, mint azok, akik kevesebb – vagy hiányos – ismeretekkel rendelkeznek. Kutatásommal azt szeretném

elérni, hogy egy eddig kevésbé kutatott területen szerezzek tapasztalatot, amely révén további vizsgálatokat is el lehet végezni. A dolgozatom rámutat arra a fontos tényre, hogy a tanulók egy adott témára vonatkozó, különböző szintű háttértudása befolyásolja szövegértési teljesítményüket; ez a jelenség közvetve hatással lehet más területeket felmérő tesztek megoldására is, és torzíthatja azok érvényességét.

Kutatási kérdések, hipotézisek

H1: Azok a tanulók, akiknek előzetes ismeretei vannak a témával kapcsolatban, jobb eredményeket érnek el a szövegértést vizsgáló teszten, mint azok, akiknek nincsenek előzetes ismeretei.

H2: Az első szövegértésben rosszul teljesítő tanulók jobb eredményt produkálnak a második szövegértésben, ha a feladat előtt általános információkat kapnak a szövegértés témájával kapcsolatban.

H3: A jó szövegértők kevésbé jó teljesítményt nyújtanak, ha nem kapják meg az általános információkat.

Vizsgálatba bevont személyek

A vizsgálatomat a szegedi Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium 5. osztályos tanulóival végeztem. A tanulók bontott csoportban vesznek részt a magyar nyelv és irodalom órákon. 12 gyermek eredményeit hasonlítottam össze. A tanulókról általában elmondható, hogy magas szocioökonómiai státusúak. Kiemelkedően gyenge olvasó vagy részképtelenségzavarral küzdő tanuló nem szerepelt a vizsgálatban.

A kutatás módszere, eszköze

Saját vizsgálaton alapuló, empirikus jellegű kutatást végeztem, melynek alapját az általam készített feladatlapok adták; ezekkel a kiválasztott populáció képességmérését és a csoportok összehasonlítását végeztem. A vizsgálat egy bemeneti mérésből és az azt követően két csoportban megírt szövegértésből állt. Az egyik csoportnak előzetes háttértudást biztosítottam egy szöveg felolvasásával, míg ezt a másik csoport nem hallotta.

Mérőeszközök

A bemeneti mérés

A vizsgálatomhoz bemeneti mérésként a Meixner Ildikó által kidolgozott olvasásvizsgálatot alkalmaztam. A feladatlap az 5. évfolyam olvasásának felmérésére készült.

A feladatlap felépítése:

I.: 50 különálló magánhangzó,

II.: 50 különálló mássalhangzó,

III.: 100 értelmetlen szótag függőlegesen elolvasva,

IV.: 100 különálló szó szintén függőlegesen elolvasva,

V.: 100 szóból álló szöveg,

VI.: kérdések, melyek az V. szövegrész (meg)értésére vonatkoznak.

Fontos információval szolgált az olvasásvizsgálat eredménye, hiszen ezzel láthatóvá vált a gyengén olvasók és kevésbé jó szövegértők aránya a vizsgált populáción belül. A felmérés nem csupán egy szöveg elolvasása után mért eredmény, hanem teljes képet ad a tanuló(k) olvasás terén nyújtott teljesítményéről is. A vizsgálatot mennyiségi szempontból értékeltem. A vizsgálat alapján megállapítottam a gyermekek olvasási idejének az átlagát, olvasástechnikai hibáik számát, valamint a szövegértési feladat értési hibáinak számát. Lényegesnek tartottam elvégezni ezt a részletes vizsgálatot, mert az olvasás terén mért gyenge teljesítmény befolyással bír a szövegértési képességekre. A vizsgálat segítségével a felmérésben részt vevő tanulókból két csoportot képeztem. A felmérés szövegértés részében nyújtott teljesítmény szerint történt a két kategóriába való sorolás. A vizsgálatban nem szerepelt olyan tanuló, aki a Meixner-olvasásvizsgálatban kiemelkedően gyenge teljesítményt nyújtott vagy diagnosztizált rész-képességzavarral küzd.

gyermek sorszama	olvasási idő (s)	olvasástechnikai hibák száma	szövegértés eredménye (max. 6)
1	264	4	1
2	267	11	5
3	258	16	4
4	340	7	6
5	263	18	2
6	327	16	3
7	228	5	2
8	350	12	5
9	285	16	3
10	301	10	6
11	273	26	0
12	247	7	5

1. táblázat: A bemeneti mérés eredményei

Standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei	
idő átlaga (s)	330
olvasástechnikai hibák száma (db)	17
értési hibák átlaga (db)	4

2. táblázat: A Meixner-teszt standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei

Standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei – gyengén olvasók	
idő átlaga (s)	≥ 410
olvasástechnikai hibák száma (db)	≥ 33
értési hibák átlaga (db)	5 vagy 6

3. táblázat: A Meixner-teszt standardizálásra irányuló országos kutatás eredményei alapján a gyengén olvasók teljesítménye (vö. Sipos 2017a/b)

A felhasznált szövegek

A szövegek megalkotása során igyekeztem tekintettel lenni a kiválasztott populáció életkori sajátosságaira, továbbá szempont volt az is, hogy milyen szövegfajta értelmezésével boldogul könnyen a tanuló. Ügyeltem arra, hogy a szövegeim nyelvezete könnyen érthető legyen, kevés ismeretlen szót, kifejezést tartsanak. A választásom az elbeszélő típusú szövegre esett: két folyamatos, összefüggő szöveget alkotam. A feladatlapához tartozó szöveg tartalma egy (olasz származású) fiatal nő saját története volt – egy olasz hagyományhoz kapcsolódó ünnepről. A szöveg narrátora elmeséli, hogy gyermekkorában hogyan ajándékozta meg őt Befana, a jóságos boszorkány, akinek a szerepe nagyon hasonló a hazánkban ismert Mikuláséhoz. A másik szöveg a háttértudást biztosította. Ez a szöveg a felolvasásra készült. Tartalmát tekintve összefoglalja a Befana-ünnephez tartozó hagyományokat, és ismerteti azok eredetét. Lényegesnek tartottam egy olyan téma feldolgozását, ami szinte minden gyermek számára egyformán ismeretlen volt; a háttértudást a felolvasott szöveg biztosította, így minden tanuló közel azonos ismeretanyaggal vehetett részt a vizsgálatban.

A szövegértési feladatlap

A feladatlap célja a szövegértési képességek mérése volt. Az értékelés során nem a válasz megfogalmazásának minőségét, hanem tartalmi elemeit értékeltem. Fontos a szövegértés és szövegalkotás képességének különválasztása, ugyanis a gyenge szövegalkotó képességű diák lehet jó értő, olvasó. A feladatlap két részből állt. Az első feladatban a szöveghez kapcsolódó 9 állításról kellett a tanulóknak eldönteniük, hogy igaz vagy hamis, a második részben pedig szintén 9 kérdésre kellett válaszolniuk.

A vizsgálat menete

A tanulókkal először a Meixner-vizsgálatot végeztem el. A felmérés egyéni vizsgálat volt, átlagosan 15 percet vett igénybe tanulónként. A vizsgálati lapok kiértékelését követően két csoportra osztottam a tanulókat. A csoportok mindegyikében egyenlő arányban voltak az első felmérésben jól és kevésbé jól teljesítő tanulók. A kutatásnak ebben a részében minden tanulónak egy szövegértési feladatot kellett megoldania. Az egyik csoport számára háttértudást biztosítottam, még a másik csoport ezt nem kapta meg. (A háttértudás olyan ismeretanyagot tartalmazott, ami a tanulók számára – feltételezhetően – ismeretlen volt.) A „B” csoport számára ezt a szöveget felolvastam, még az „A” csoport csak a szöveget és a feladatsort kapta meg. A feladatsort a szöveg nélkül, emlékezetből kellett megoldaniuk a tanulóknak. A szövegértési feladatsor a háttértudás ismerete nélkül is megoldható volt, azonban a háttértudás sokkal inkább elősegítette az ismeretek rendszerezését, a téma mélyebb megismerését. Ezáltal lehetővé vált annak vizsgálata, hogy a jól teljesítők rosszabb eredményt produkálnak-e a kevesebb háttértudás miatt, valamint az, hogy a bemeneti vizsgálatban gyengébb eredményt mutató diákok teljesítményét növelte-e a háttértudás.

Vizsgálati eredmények

Az első hipotézisem az volt, hogy azok a tanulók, akiknek előzetes ismereteik vannak a témával kapcsolatban, jobb eredményeket érnek el a szövegértést vizsgáló teszten, mint azok, akiknek nincsenek előzetes ismereteik. Ez a feltételezés nem bizonyosodott be az „A” csoport esetében, mert azok a tanulók, akik a bemeneti mérés szerint jó szövegértőnek bizonyultak, mind jó teljesítményt produkáltak háttér-információ nélkül is. A „B” csoport esetében egyértelműen látszik a gyenge szövegértők jó teljesítménye (a háttér-információ hatására).

A második feltételezésem szerint az első szövegértésben rosszul teljesítő tanulók jobb eredményt produkálnak a második szövegértésben, ha a feladat előtt általános információkat kapnak a szövegértés témájával kapcsolatban. Egyértelműen beigazolódott, a „B” csoport tanulói mind magas pontszámot értek el a szövegértési tesztben.

A harmadik hipotézisem szerint a jó szövegértők kevésbé jó teljesítményt nyújtanak, ha nem kapják meg az általános információkat. Erre a feltételezésemre egyértelműen rácafoltak a bemeneti mérésben jól teljesítők. A jól teljesítő tanulók mindkét csoportban jó eredményt produkáltak.

"A" csoport (nem kapott háttér-információt)			
gyermek sorszáma	szövegértési teljesítmény (jó, gyenge)	felmérés eredménye (pont) max. 18 pont	
1	gyenge	12	gyenge
2	jó	16	jó
3	jó	16	jó
5	gyenge	12	gyenge
11	gyenge	9	gyenge
12	jó	14	jó

4. táblázat: Az „A” csoporthoz tartozó tanulók bemeneti mérésének eredményei a felmérés eredményeivel összevetve

"B" csoport (kapott háttér-információt)			
gyermek sorszáma	szövegértési teljesítmény (jó, gyenge)	felmérés eredménye (pont) max. 18 pont	
4	jó	16	jó
6	gyenge	15	jó
7	gyenge	17	jó
8	jó	14	jó
9	gyenge	16	jó
10	jó	16	jó

5. táblázat: A „B” csoporthoz tartozó tanulók bemeneti mérésének eredményei a felmérés eredményeivel összevetve

Összefoglalás

Kutatásomat kis mintán végeztem el, ezért ebből messzemenő következtetéseket nem célszerű levonni, az eredményeim mégis elgondolkodtatóak. Azok a tanulók, akik jól szerepeltek a bemeneti mérésben – és nem hallották a háttértudást biztosító szöveget –, jól szerepeltek a szövegértési felmérésben. Azok a tanulók, akik gyenge teljesítményt mutattak a bemeneti mérésben – és hallották a tudásukat elmélyítő szöveget –, magas pontszámot értek el a felmérésben. Mindez azt a következtetést engedi meg, hogy a háttértudás fontos (de nem kizárólagos) szerepet játszik a szövegértésben, arra egyéb tényezők is befolyással bírnak. A vizsgálatból megállapítható, hogy a bemeneti mérésben jól szereplő tanulók jó olvasástechnikával rendelkeztek.

Felhasznált irodalom

- Bácsi J., Sejtes Gy. 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia* 2/4.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Cromley, J. G., Azevedo, R. 2007. Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation (DIME) Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99. 311–325.
- Csíkos Cs. 2008. Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia* 108/2. 97–134.
- Cs. Czachesz E. 2001. Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra* 11/5. 21–30.
- Gelman, S. A. 2009. Learning from others: Children's construction of concepts. *Annual Review of Psychology* 60. 115–140.
- Kelemen-Molitorisz A. 2009. Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a Marsi kérdőívvel. *Magyar Pedagógia* 109/3. 287–313.
- Kendeou, P., Van den Broek, P. 2007. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition* 35/7. 1567–1577.

- Laczkó M. 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 58/1. 12–22.
- Molitorisz A. 2013. *Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18 éves korban*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Oktatásméleti doktori program.
- Paris, A. H., Paris, S. G. 2003. Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly* 38. 36–76.
- Recht, D. R., Leslie, L. 1988. Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology* 80/1. 16–20.
- Sipos Zs. 2017a. The Characteristics of 3rd and 5th Grade Children's Reading Skills. In: *11th International Scientific Conference, 6th International Methodological Conference, 4th ICT in Education Conference, Conference Book*. Subotica: Újvidéki Egyetem. 700–712. <http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2017/kotet/ConfSubotica2017.pdf> Letöltés: 2019. 03. 22.
- Sipos Zs. 2017b. 5. évfolyamos gyermekek olvasásvizsgálatának sztenderdizálása. Első eredmények. *MAGYE Konferencia, Kaposvár*. 2017. június 30.
- Steklács J. 2018. PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. *Könyv és Nevelés* 20/1. 30–49.
- Stevens, K. C. 1980. The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. *Journal of Reading Behavior* 12/2. 151–154.
- Tóth B. 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130/4. 457–469.
- Tóth L. 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Szántóné Balogh Róza

Az önszabályozó tanulási képesség mérése motivációsprofil-vizsgálattal

Gondolatok a pedagógusmunkát befolyásoló tényezőkről

Magyarországon – és az egész világon az elmúlt években – olyan mértékű technikai fejlődés ment végbe, melynek hatásait, következményeit az iskolában, a pedagógiai munka során mindannyian érezhetjük. A technikai fejlődés következtében markánsabbá váltak a generációk közötti különbségek, amelyek hatással vannak a pedagógiai munkára is. Kutatások százai foglalkoznak az X, Y, Z, alfa nemzedék fejlődési szakaszaival, eltéréseivel, illetve azzal, hogy generációs szakadék alakul, alakulhat ki tanár és diák között (Falus–Vajnai 2012). Mi okozza ezt a szakadékot? Az ismeretalapú oktatás önmagában már nem alkalmas arra, hogy a tanulókat felkészítsük a rájuk váró kihívásokkal, feladatokkal való megbirkózásra. Az összetett kontextusok megkövetelik, hogy az egyén komplex és rugalmas kompetenciákkal rendelkezzen számos területen, melyek egész életén át elkísérik, fejlődnek és fejleszthetők. A jövőre irányuló kutatások arra ösztönzik az oktatási szakértőket, oktatáspolitikusokat, hogy az oktatás is reagáljon az új és folyamatosan változó feltételekre (Fazekas 2018).

A ma pedagógusának mindemellett értő figyelemmel kell kísérnie a tanulók bemeneti képességeit, figyelembe véve a generációs, a szociális helyzetből adódó különbségeket, a vélt vagy valós képességzavarokat, rendellenességeket és a tehetségeket is. A pedagógusoknak komoly kihívást jelent – a különbségek figyelembevételével – a közös és egyéni célok meghatározása, valamint a fejlesztés megvalósítása a nagy létszámú, heterogén osztályokban. Megfigyeléseim szerint az első osztályos tanulók iskolába lépésekor az egyes tanulók fejlettségi szintje között olykor nagy eltérések mutatkoznak fizikálisan, pszichésen és szociálisan is. Ezt a különbséget tovább erősítheti a manapság oly elterjedtté vált túlkorosság, mely nem feltétlenül jelent előnyt a tanulók számára. „A késői iskolakezdés fokozza a különbséget iskolák és iskolák, tanulók és tanulók között, mivel az a különböző társadalmi státusú gyerekek esetén ellentétes következményekkel jár” (Kende 2009: 33). A szakmai felkészüléshez, a tanulócsoporthal való érdemi munkához szükséges egy komplex bemeneti vizsgálat elvégzése. A DIFER-vizsgálat a beszoktatási időszak elején a gyerekek aktuális (bemeneti) állapotáról mutat képet, mely segítséget ad az ismeretlen tanulók képességeinek feltérképezésében. Ezért lényeges-

nek tartom, hogy ezt a vizsgálatot minél hamarabb elvégezzem, s ez segít a további fejlesztési terv megfogalmazásában.

Előzmények

Néhány évvel ezelőtt osztályom tanulóit a Diagnosztikus fejlődés-vizsgáló rendszerrel (DIFER) teszteltem. A vizsgálatban 7 tanuló vett részt: négy lány és három fiú. A bemeneti mérés során 6-7 évesek voltak, közülük két tanuló, H. és P. nagycsoportos kora óta BTMN-es; SNI-s tanuló nem volt közöttük. Kontrollcsoportot nem tudtam biztosítani, mert az intézményünkben minden évfolyamon csak egy osztály indul. A mérés két alkalommal történt. Először az első osztály elején, az előkészítő időszakban, a kontrollmérés pedig a harmadik osztály végén. A két mérés között minden tantárgy tanítása során, a tanítási órákba ágyazva, a DIFER-mérés eredményei alapján személyre szabott képesség- és készségfejlesztő játékokkal fejlesztettem a tanulókat. A kontrollmérés után mind a 7 tanuló esetében összehasonlító elemzést végeztem a gyerekek fejlődésével kapcsolatban. E mérés eredményei megnyugtatóak voltak, mert összességében elmondható, hogy a vizsgált tanulók a bemeneti méréshez képest igen magas fejlődést mutattak minden képességterületen. A kimeneti mérés alapján nem ismerhető fel, hogy ki az a tanuló, aki nehézségekkel érkezett az osztályba. A BTMN-es gyerekek csaknem kétszer annyit fejlődtek, mint társaik.

Miután a DIFER-vizsgálat eredményeit lezártam, egy új terület vizsgálatát kezdtem el, ez pedig a gyerekek motivációs profilja. A vizsgált gyerekeknél nem csak arra voltam kíváncsi, hogy kognitív és szociális képességeik milyen irányban fejlődtek az adott időszakban. A szakirodalmi kutatások közben felmerült bennem az a kérdés, hogy vajon helyes motivációt alkalmaztam-e egy-egy tanulónál. Az iskolába bekerülve nem lehet még tudni, hogy melyik tanulót mi sarkall jobb teljesítményre, ez a hatévesek esetében nem is igen mérhető. Az együtt töltött idő talán fényt derít rá, de még akkor sem biztos, hogy a tanító felismeri, hogy mely belső indíték a legerősebb a tanulóban. Ugyanakkor a szakirodalmi áttekintés, kutatás során egy másik kérdés is a motiváció témakörének vizsgálatára sarkallt: sikerült-e ezen tanulók közül bármelyiket is az önszabályozó tanulás felé orientálni? Kialakult-e valakiben ez a képesség, s az vajon milyen szinten áll? Ki az, vagy kik azok a tanulók, akik a tanulásra és a megértésre és nem mások elismerésére koncentrálnak? Tehát kik tanulnak hatékonyabban? Kik azok, akik nem teljesítménycélokat, hanem *elsajátítási célokat* tűznek ki?

Az önszabályozó tanulás

Ahhoz, hogy diákjainknak a tanulás élmény legyen, segítségre lehet szükségük. Meg kell találniuk a személyiségükhöz leginkább illeszkedő tanulási stratégiát. Az élményalapú tanulásra kísérel meg válaszolni egy új irányzat, amely az önszabályozó tanulás nevet viseli. Bár ennek a nemzetközi szakirodalomban többféle meghatározása is van, mégis különböző fogalmakkal találkozhatunk, melyek csak néhány magyarországi kutatásban jelennek meg. Molnár (2002, 2008, 2013) tanulmányai-
ban pontos képet kapunk arról, hogy mit is jelent az önszabályozó tanulás: „...olyan *komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket*. A megismerés (kogníció) és az aktuális viselkedés szabályozására irányul, és a kitűzött cél vetületében *állandó figyelemmel* (monitorozással) és *kontrollal* kíséri a külső és belső körülmények változását, miközben ennek függvényében a *tevékenységet is módosíthatja*. Alkotó elemeiként leggyakrabban a tervezést, végrehajtást, monitorozást, visszacsatolást és szabályozást nevezik meg a kutatók, hangsúlyozva szándékos és tudatos használatuk szerepét a tanulási folyamatban” (Molnár 2002: 64).

Tehát az önszabályozó tanulás egy belső szükségleten, motiváción alapszik, mely képessé teszi a tanulót a céljai elérése érdekében a saját viselkedésének szabályozására (nem külső személy, tanár elvárásai miatt, hatására tanul), maga választja meg a tevékenységeit, melyek a cél eléréséhez szükségesek, ehhez tervet készít, azt ellenőrzi és visszacsatol, mindezt úgy, hogy tevékenysége fő pillére a tudatosság és a szándékos-ság. Az elméletek szerint az ilyen tanulás során a tanuló képes *rugalmas cselekvési stratégiát* alkalmazni, s ez a legjobb cselekvési stratégia. A rugalmas cselekvési stratégiára – feltevésem szerint – csak a kreatív ember képes, hiszen benne van a flexibilitás, a szellemi rugalmasság, a szempontváltás képessége. Csíkszentmihályi (2014) szerint a kreatív embert szerint háromféleképpen definiálhatjuk. Az első szerint kreatív ember az, aki szokatlan gondolatokat fejez ki, érdekes és inspiráló, azaz fürge észjárású. A másik megközelítésben, aki újszerű és eredeti módon fogja fel a világot, friss szemmel közelíti meg a jelenségeket, s fontos, magának megtartott következtetésekre juthat. Ezt az embert ő *egyéni-
leg kreatívnak* nevezi. A harmadik értelmezés olyan egyéniséget jelöl, aki a kultúránkat valamilyen jelentős szempontból megváltoztatta, pl. Picasso vagy Einstein (Csíkszentmihályi 2014). A fent ismertetett elméletek közül a kreatív ember fogalmát mint az *egyéni-
leg kreatív* embert értelmezem.

Az önszabályozó tanulásról számos modell, szempont és megközelítés olvasható (Dávid 2015, Molnár 2002, Réthy 2002), azonban mindben megtalálható egy közös elem: az aktív, konstruktív összetevő. Tehát a tanulási folyamatban egyértelműen szükség van egy aktív, konstruktív tanulóra, aki saját céljai elérésében aktív, alkotó szerepet vállal.

Velünk született vagy fejleszthető?

Fontos lenne megtudnunk, hogy az önszabályozó tanulás mennyire velünk született, illetve hogyan fejleszthető. Egyes vizsgálatok alapján (Rothbart–Bates 2006) azt mondják, hogy azok, akik magas erőfeszítés-alapú kontrollal rendelkeznek, jó problémamegoldók, többféle stratégiát tudnak felállítani a hétköznapi nehézségekkel szemben, és azokat jobban megoldják. „Az erőfeszítés-alapú kontroll azt jelenti, hogy a személy képes a figyelmét arra irányítani, amire szükséges, és képes aktiválni olyan válaszokat, amelyekre az adott szituációban szükség van, még akkor is, ha nem motivált az adott tevékenység elvégzésére” (Molnár 2014: 31).

Az önszabályozó tanulás a tanulási folyamat része, melyre a többi között hatással van a környezet is – mint meghatározó tényező. Ezért ezt folyamatként – és nem képességként – vizsgálják, és szinteket határoznak meg. A szint lehet jó, átlagos vagy gyengén szabályozó tanuló. Bizonyított, hogy az általános iskolás kisgyerekek is képesek önszabályozó tanulásra. Sőt, az utóbbi néhány év vizsgálatai szerint lehet vizsgálni az óvodáskorú gyerekek önszabályozó képességeit is (Molnár 2014). Hazai kutatások azt mutatják, hogy a magyarországi gyerekeknél hiába magas fokú az életkor előrehaladtával a neurobiológiai fejlődés – ami az önszabályozó képesség fejlődését is magával hozná, így az hatékonyabban működne –, mégis minél idősebb a diák, minél több időt tölt a formális oktatás keretei között, annál kevésbé motivált (Molnár 2003, 2004, 2013). Tehát az önszabályozó tanulás fejlődése az életkor előrehaladtával csökken.

Mi lehet ennek az oka a hazai területen?

Még nem irányul elég figyelem az önszabályozó tanulás fejlesztésére. Már kora gyermekkorban oda kell figyelni az önszabályozás megfelelő fejlesztésére, hiszen néhány készség fejlesztése (figyelem, türelem, munkamemória, önbizalom) az iskolai lemorzsolódás elkerülő útja lehet. Az érdeklődő, mindenbe bevonható gyerek hosszabb ideig képes figyelni, az iskolában jobban teljesít, rugalmasabb, képes reflektálni, saját tanulási folyamatait koordinálni, jobban megérti az anyagot. A motiváció és a

tanulási teljesítmény között pozitív kapcsolat jelenik meg (Józsa 2002, 2007).

Az önszabályozó tanulás fejlődését befolyásoló tényezők

A motiváció és a hatékony tanulás kérdéskörét sokan vizsgálták. Több tanulmány fejtegette, hogy a belső akarat hiánya következtében nem alakul ki megfelelő tanulási stratégia, nem lesz hatékony a tanulás. Molnár (2014) cikkében az önszabályozó tanulás és motiváció kapcsolatában kifejti, hogy nem mindegy, milyen motivációról beszélünk akkor, amikor az önszabályozó tanulás fejlesztéséről, fejlettségéről van szó. Azok a tanulók, akik a tanulásra és a megértésre, nem pedig mások elismerésére koncentrálnak, gyakrabban használják az önszabályozó tanulási stratégiát. Tehát azok tanulnak hatékonyabban, akik nem teljesítmény-célokat tűznek ki, hanem *elsajátítási célokat*. Ezek a tudás, a tanulás, a készségek, képességek fejlesztésére szolgálnak, azaz kompetenciák, még-hozzá olyan kompetenciák, beállítódások, attitűdök, melyek a feladatok mélyebb megértését segítik elő. Azon tanulóknak, akiknek érték a tanulás, a törekvései arra irányulnak, hogy jobban megértsék és elsajátítsák a feladatot. Az önszabályozó tanuló képes alkalmazkodni az új feltételek-hez, s ehhez célokat, terveket képes készíteni, melyeket folyamatosan ellenőriz, majd reflektál, visszacsatolást készít.

A motivációs profil vizsgálata

Ahhoz, hogy megtudjam, hogy a helyes motivációs eszközt használtam-e, illetve fényt derítsek arra, hogy kik azok, akik nem teljesítmény-célokat, hanem *elsajátítási célokat* tűznek maguk elé, egy motivációs-profil-tesztet választottam, amit egy tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzés során kapott a tantestület. A Motivációs Profil Módszer állítássorát a McInerney's School Motivation alapján a Templeton Programban Páskuné Kiss Judit, Péter-Szarka Szilvia és Gyarmathy Éva dolgozta ki (Gyarmathy–Péter-Szarka et al. 2017). A jelen adaptációt a TehetségKapu számára Gyarmathy Éva készítette. A kérdőívet pontszétosztásos módon szerkesztették. Az egy motivációs skálához tartozó itemek megfogalmazásakor törekedtek arra, hogy a motiváció minél többféle aspektusa megjelenjen (fontosság, akarat, örömforrás), pl.: *Fontos számomra...; Akarom...; Keményen dolgozom érte...; Szeretek / szeretem...* A feladat: az egy sorban lévő négy állítás között 6 pontot kell elosztani aszerint, hogy mennyire igazak azok a tesztet végző tanulóra. A

nagyobb pontszám jelzi a nagyobb egyetértést. Kilenc sorban kell ilyen döntést hozni. A kitöltés után a teljes motivációs profil kirajzolódik.

A gyermek számára a teszt szerint motiváció lehet: a dicséret, az erőfeszítés, a feladatorientáltság, a hatalom, a jutalom, a társas függés, a társas törődés, a visszajelzés, a versengés.

Önszabályozó tanulásról akkor beszélünk, amikor a tanulók *elsajátítási célokat* (és nem *teljesítménybeli célokat*) tűznek maguk elé, ahol önmaguk igyekeznek megválasztani az ehhez köthető feladatot, mert az vált ki bennük kíváncsiságot, de képesek az újratervezésre. Ezért azt gondolom, hogy azok a tanulók állnak legközelebb az önszabályozó tanuláshoz, akik számára elsősorban az erőfeszítés, a feladatorientáltság, illetve kis mértékben a visszajelzés jelenik meg fő motivációként. Azok a gyermekek, akiknél a jutalom, dicséret, a társas függés jelenik meg, azok még teljesítménycélokat tűznek ki. A versengők, társas függők, hatalomra törekvők még nem elég autonóm személyek ahhoz, hogy önszabályozó tanulási képességüket jól fejlettnek ítélhessük.

Az eredmény értékelése tanulónként

A következő elemzés során felállítottam egyfajta sorrendet a gyerekek között, mégpedig akképpen, hogy motivációjuk alapján ki az, aki a legközelebb áll az önszabályozó tanuláshoz. Igyekeztem a fogalomból kiindulni, illetve abból, hogy az olvasottak szerint milyen ismertetőjegyei vannak az e képességgel rendelkező tanulóknak. Próbáltam reális szemmel, a személyiségjegyeiktől eltekintve felállítani a sorrendet. Ezután összehasonlítást is végeztem, azzal a gondolattal, amit én állítottam fel magamban a tanuló motiválhatóságáról, s azzal az eredménnyel, ami a teszt alapján napvilágot látott.

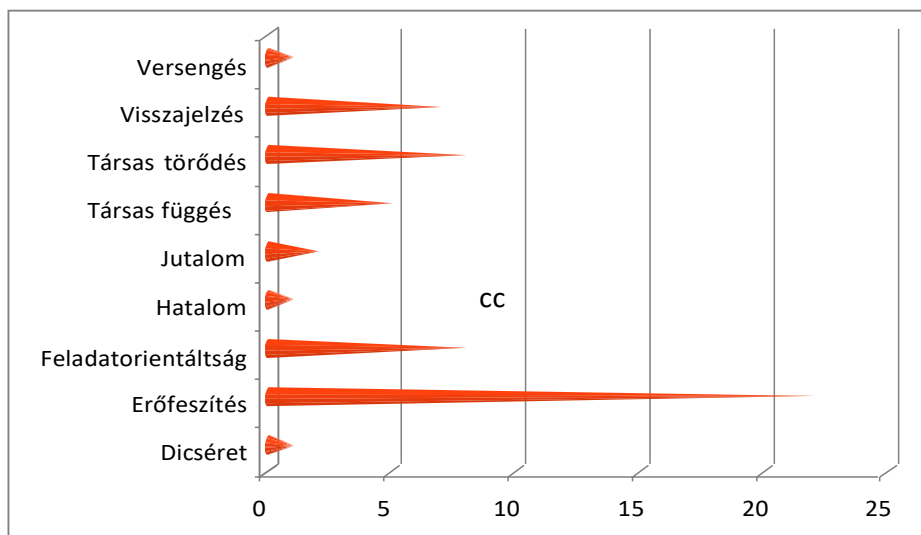
Amint már korábban írtam, az önszabályozó tanulás három szintje a szakirodalom szerint: a jó, átlagos vagy gyengén szabályozó tanuló lehet, s mindezt egy folyamatként vizsgálják, tehát a szintek átjárhatók.

L.: Erőfeszítés, feladatorientált:

A diagram szerint L. motiválhatósága az erőfeszítés, ami 61%-ban jelenik meg nála, illetve a feladatorientáltság. Mindez a társas törődéssel párosul, amely az együttműködési képesség alapja. A társas törődés nem jelez alá-fölé rendeltségi viszonyt, tehát ő tudja az egyéni érdekeit is képviselni, nem a társaitól függ a tanuláshoz fűződő belső viszonyulása. Számára a feladatok sokfélesége, erőssége, a gondolkodás lehetősége adja a motivációt. A gyenge, megszokott, mechanikus feladatok megoldása

unalmat eredményez, amit csak hirtelen, egyfajta begyakorlottsággal old meg. Fontos, hogy mindez egészséges versenyszellemmel párosul. Azt gondolom, hogy ő jó önszabályozó tanulási szinten áll.

A saját elképzelésem szerint ezt a tanulót én a feladatorientáltság felé helyeztem, és azt gondoltam, hogy több dicséretre van szüksége a motivációhoz. A gyermek tanulmányi átlaga, teljesítménye viszont – a teszt elvégzése után – megerősített abban, hogy valóban rengeteg erőfeszítési motiváció van ebben a gyermekben (kétnaponta elolvas egy könyvet, önállóan is készül versenyekre, dolgozatokra, elsőként tanulja meg a memoritereket, kutatómunkát végez).

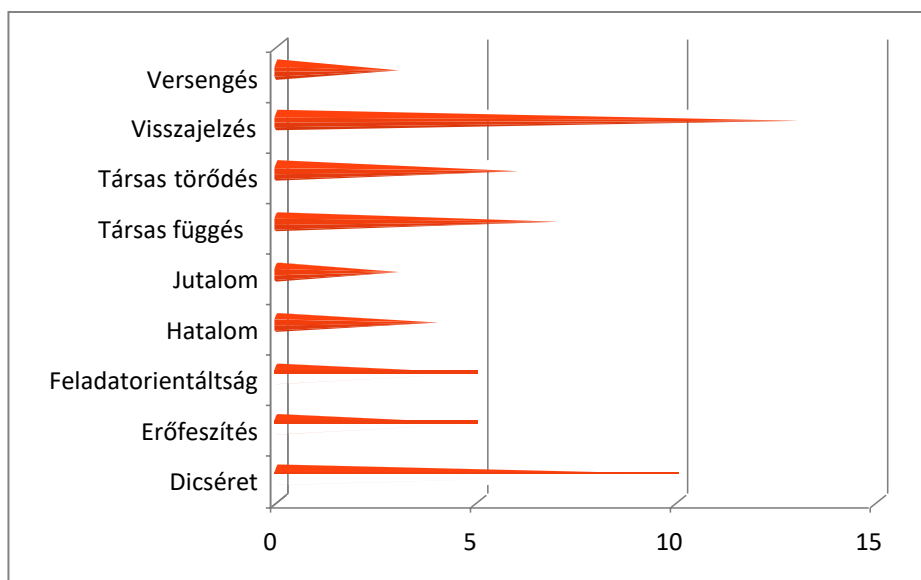


1. ábra: L. motivációs profilja

2. P.: Visszajelzés, dicséret, társas törődés, függőség:

A sorrendben második helyre tettem P.-t. Bár azt láthatjuk, hogy számára a visszajelzés a legfontosabb, de ez nem feltétlenül teljesítménycél, hiszen az önszabályozó tanulásban benne van, hogy a gyermek visszacsatolást végez. Ez a tanuló erre még biztosan nem képes, de törekszik arra, hogy ezt megkapja. A folyamat része tehát jelen van a tanulási stratégiájában, csak még nem autonóm. Ugyanakkor azt láthatjuk, hogy az erőfeszítés és a feladatorientáltság egyformán fontos a számára. Ez nagyon jó. Ha egy gyermeknek a motivációjában benne van, hogy sokféle feladatot szeretne megoldani (feladatorientáltság), és ezért ő maga akar tenni (erőfeszítés), akkor az már közelebb van az önszabályozó tanuláshoz, mint akinek ebből csak az egyik vagy másik jelenik meg. Egyidejű-

leg még erősen jelen van a társas függés és a törődés, szinte azonos módon, illetve a dicséret 28%-ban. Azt nem mondanám, hogy jó szinten áll, inkább az átlagos szintet jelölném meg számára. Azért rangsoroltam második helyre, mert ő az egyik BTMN-es tanuló, aki valóban sokat tesz azért, hogy fejlődjön. (Őrá mondták az óvodapedagógusok egy óralátogatás során, hogy „szárnyal”). A motivációs profilja egyezett az általam gondoltakkal, bár én a társas függőséget kisebbnek gondoltam.



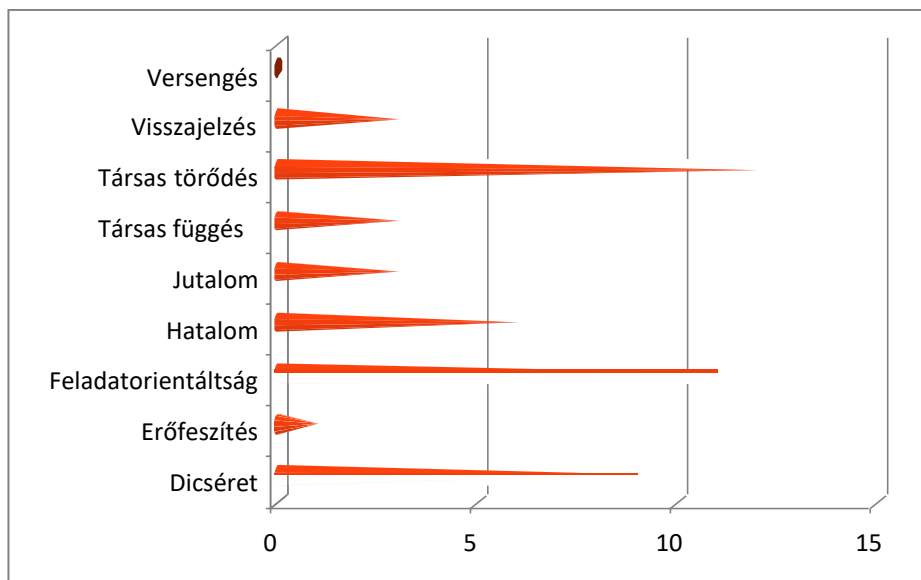
2. ábra: P. motivációs profilja

3. Sz.: Társas törődés, feladatorientáltság, dicséret:

Sz. átlagos képességekkel rendelkező tanuló, akiről viszont érdemes megemlíteni, hogy születési körülményei okot adtak az aggodalomra (erre az iskolába kerülés előtti családlátogatás során, a gyermek anamnézisének felvételekor derült fény). Sz. külföldön született, ahol a szüléssel, születéssel kapcsolatos szokás- és szabályrendszer teljesen más, mint a hazai. A szülés során komplikációk adódtak, melyek hatására Sz.-t háromszor élesztették újra, majd hónapokon keresztül édesanyjától külön, egy másik város kórházában ápolták. Később tetézte a problémákat, hogy a gyermek 5 éves koráig nem járt óvodába, így társas kapcsolatai sem alakultak ki, a csoporttársai közeledését ezért folyton elutasította, gyakran került velük verbális és testi konfliktusba. Mindez azért fontos e vizsgálat eredményeiben, mert a motivációk közül számára a társas törődés a legfontosabb. Ez egészül ki a dicséret- és feladatorientáltság-motivációkkal, ami ugyan

nem utal arra, hogy a gyermek az önszabályozó tanulást gyakorolná, de láthatóan „beindulhat” nála ez a tanulási folyamat, hiszen jelen van az erőfeszítés is. Ugyanakkor a versengés egyáltalán nem jelenik meg nála, ami aggodalomra ad okot: nincs benne egy egészséges versenyszellem?

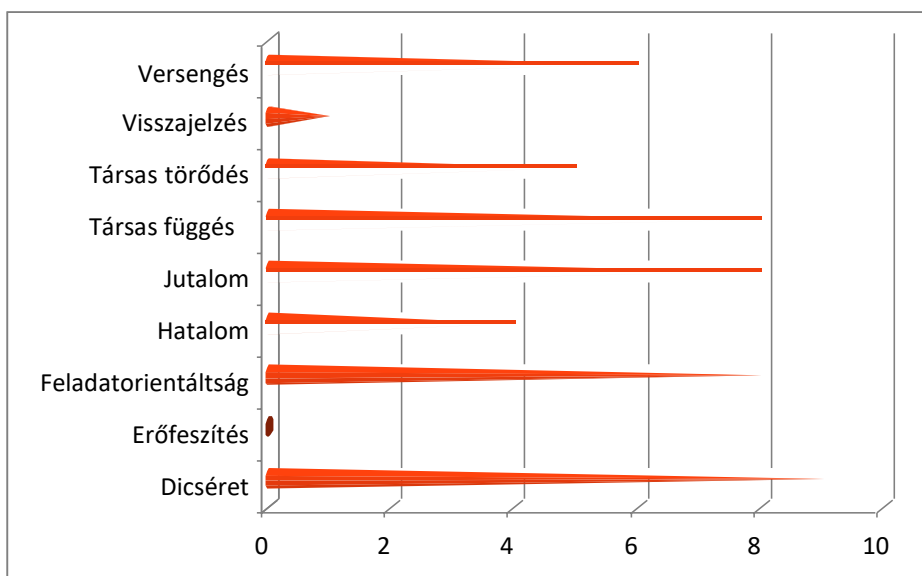
Az én elképzelésem ezzel ellentétes volt: arra gondoltam, hogy nála a jutalom és a dicséret lesz a fő motivációs lehetőség.



3. ábra: Sz. motivációs profilja

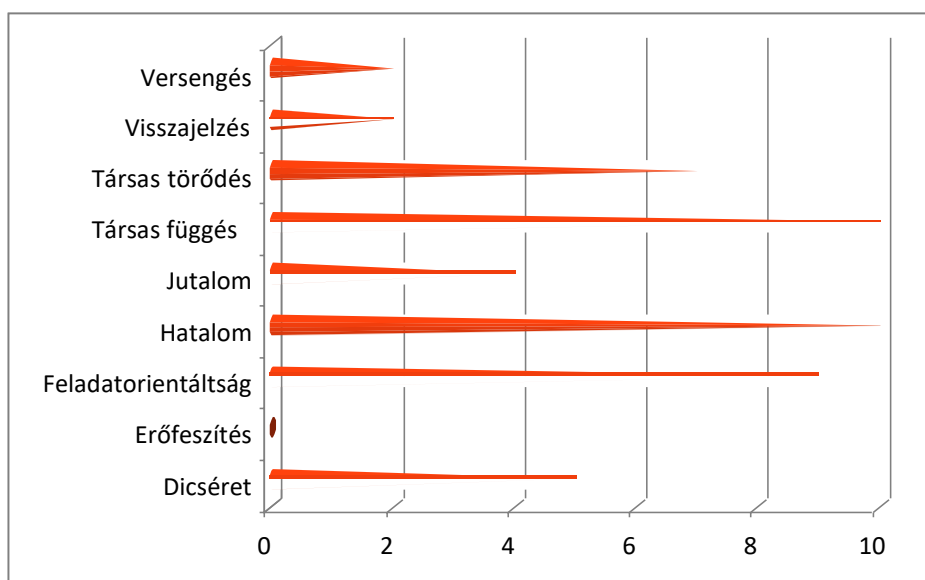
4. K.: Dicséret, jutalom, versengés, társas függőség, feladatorientáltság:

A negyedik tanulótól kezdve végig mindről az a feltevésem, hogy mivel hiányzik az erőfeszítés a motiválási lehetőségeik közül, ezért ők mindannyian távol állnak még az önszabályozó tanulástól. K. nagyon jó képességű gyermek, de a motivációs profilja egyértelműen azt mutatja, hogy teljesítményorientált. Fontos számára a dicséret, a társas függés. A jutalom rendkívülien fontos számára. A versengés és hatalom összefügg egymással, de az erőfeszítés egyáltalán nem jelenik meg a profiljában, és ez elgondolkodtató. E tanulónál egyértelmű célokat kell kitűzni. Fontos, hogy megtanulja, hogy csak másokért, jutalomért, dicséretért küzdeni nem feltétlenül helyes. Lényeges az is, hogy az önbizalma erősödjön, hogy önálló, autonóm személyiséggé váljon. Magam is úgy véltem, hogy ez a tanuló jutalommal, dicsérettel motiválható, de meglepett, hogy az erőfeszítés nincs a motivációi között, ugyanakkor pedig a versengés fontos a számára. Erőfeszítés nélküli versengés?



4. ábra: K. motivációs profilja

5. T.: Hatalom, társas függés, feladatorientáltság:

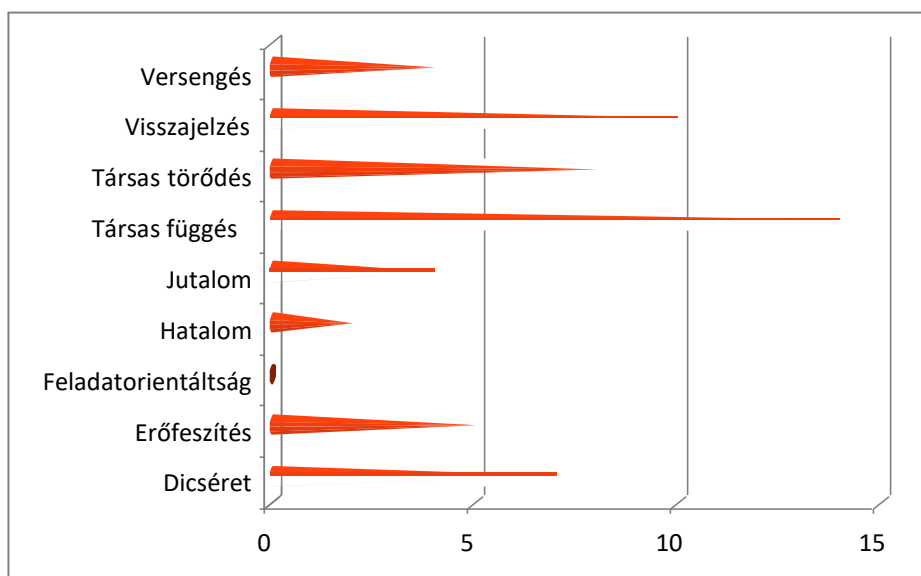


5. ábra: T. motivációs profilja

T. szintén átlagos képességű tanuló. Mint látható, számára 28%-ban a hatalom és a társas függés a motiváló. Ez ebben a párosításban viszont nem feltétlenül pozitív, mert a társas függés esetében azt jelenti, hogy egy

alá-fölé rendeltségi viszonyban ő szeretne domináns szerephez jutni. Tehát állandóan fontos számára, hogy társai elismerjék a munkáját, teljesítményét, s nagy kudarcként élheti meg, ha ezt a fajta hatalmi pozíciót elveszíti. Ez a tanuló félhet a tévedéstől, a hibázástól, ez viszont gátló hatásként jelenhet meg a tanulásában. Láthatjuk, hogy nagyon jól fejlett a feladatorientáltsága, kíváncsi, a feladatok iránt érdeklődést mutató személyiség, de nem preferálja az erőfeszítéseket. Inkább a mechanikus, sablonos feladatok nyújtanak számára örömet, s szüksége van a dicséretre. Meglátásom szerint még távol áll az önszabályozó tanulástól. Az én gondolataimban is benne volt a hatalom, de nem párosult ilyen szorosan a társas függőséggel, inkább a dicséretet, a pozitív visszajelzést véltem erősebbnek.

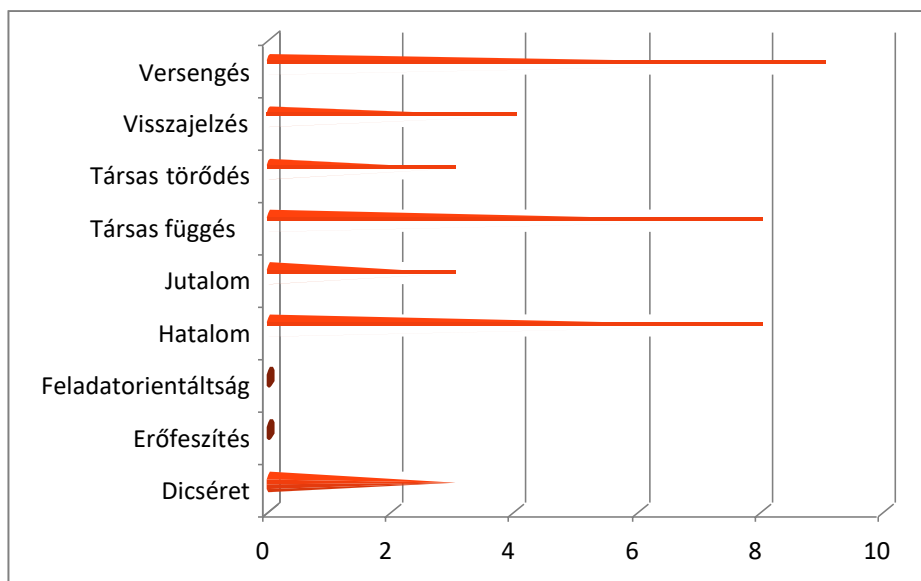
6. H.: Társas függés, visszajelzés:



6. ábra: H. motivációs profilja

A 6. helyre H.-t tettem. Csoportunkban ő a második BTMN-es tanuló. Még távol áll az önszabályozó tanulástól, mert számára a társas függés, visszajelzés, dicséret, tehát a teljesítménycélhoz tartozó belső indíték okoz sikert. Ugyanakkor láthatjuk, hogy képességeihez viszonyítva erős benne az erőfeszítés mint motiváció, és ez nagyon pozitív dolog. Szüksége van a bátorításra, elismerésre, dicséretre és a társaira ahhoz, hogy pozitívan tudja szemlélni a tanulást. Nála egyértelműen a teljesítmény elérése a cél.

7. Cs.: Versengés, hatalom:



7. ábra: Cs. motivációs profilja

Véleményem szerint Cs. áll a legtávolabb az önszabályozó tanulástól. A motiválhatósága a versengésen és a hatalmon alapszik, amely nála a társas függéssel párosul. Azt láthatjuk, hogy a dicséret vagy a jutalom elenyésző motivációt ad számára. Sajnálatos, hogy sem a feladat, sem az erőfeszítés nem jelenik meg a motivációjában. Ő az a tanuló, aki mindenkit irányítani szeretne, s az ad neki motivációt, ha érzi, hogy ő a csapat vezetője. Ez nem lenne hátrány, ha párosulna feladatorientáltsággal és/vagy erőfeszítéssel, mert akkor belső akaraton, s nem külső tényezőkön alapulna a tanuláshoz való hozzáállása. Vélhetőleg ez olyan személyiségvonásokon alapuló motiváció, melyet leginkább a külső környezet alakított ki benne. Akkor érzi ügyesnek magát, ha mindenki csak rá figyel, ha az ő akarata érvényesül, de szinte képtelen elmélyülni egy feladatban.

Én hasonlóan éreztem e tanuló motiválhatóságát – ismerve az anamnézisért és a szűkebb-tágabb környezetét. (Édesanyja elhagyta még kisbaba korában, amit ő is, családja is nehezen tudott feldolgozni.) Fontos számára, hogy mindenki rá figyeljen, hogy hatalmat gyakorolhasson, de nem kitartó.

A motivációs profil eredményinek összegzése

A motivációs profil vizsgálata megannyi új információhoz juttatott a tanulókról. Az elemzés során egyértelműen kiderült, hogy melyik tanuló, mivel motiválható leginkább. Egy esetben (L.) bebizonyosodott, hogy van olyan tanuló az osztályban, aki a fejlesztés hatására már használja az önszabályozó tanulási stratégiát, mert a megfelelően megválogatott feladatok, játékok hatására egy idő után (egyénfüggő) a tanuló a tanulásra és a megértésre, nem pedig mások elismerésére koncentrál. A vizsgálat során egyértelműen ő az, aki már erre az útra lépett, mert ő már nem teljesítménycélokat, hanem *elsajátítási célokat* tűz maga elé. A gyerekekkel együtt töltött idő során nem feltétlenül derült ki számomra, hogy ki, mivel motiválható legjobban. Volt olyan tanuló, akinél jó motivációs eszközöket használtam, s volt, akinél nem tűnt ki, hogy a feladatorientáltság vagy a társas törődés ad számára nagyobb motivációs erőt.

A vizsgálat elvégzése és elemzése racionálisabb szemléletet adhat a tanítónak, mert – az eddigi tapasztalataival összevetve – feltérképezheti azt az utat, amelynek segítségével a tanuló magasabb évfolyamokon is motiválható lesz, nem unja meg a tanulást. Az a meglátásom, hogy a vizsgálat elvégzése újabb célokat ad nekem a gyerekek fejlesztésével kapcsolatban, e fejlesztésnek pedig az önszabályozó tanulás elérésére kell irányulnia. Mint látható, minden tanuló más motivációs profillal bír, s ez azt is jelenti, hogy differenciált feladatadással és differenciáltabb értékeléssel kell fejlesztenünk őket. Fontos, hogy lelkiismeretes, magabiztos, autonóm személyekké váljanak, akik ugyan képesek az együttműködésre, de nem függnek társaiktól és a teljesítménytől. Olyan önálló akarattal kell rendelkezniük, amelynek hatására képesek lesznek önálló tanulási stratégia felállítására, amelyben önmaguk tűzik ki céljaikat, tervezik meg a célhoz vezető feladatokat, utat, majd azokat monitorozzák, s le tudják vonni a következtetéseket, s mindezt úgy, hogy a reflektálás sem okoz gondot nekik.

Összegzés

A tanulás egy folyamat, és ebben a folyamatban hét tanulót hasonlítottam össze. Az út, amin elindultak, minden esetben különböző volt: más-más képességszintekkel, más-más beállítódással, különböző motivációval rendelkeztek. A komplex fejlesztés hatására képességeik hasonlóvá váltak, ez alkalmassá tette őket a kooperatív csoportmunkára, a közös együtt dolgozásra az egyéni és páros munkák megoldásában. Részképességeik fejlődtek, de mégsem ugyanolyan hatékony a tanulásuk. Ez a

motivációjuk sokféleségén, a környezeti hatásokon és a személyiségvonásaikon is múlik. Ezeket a tényezőket tiszteletben tartva mégis elmondhatom, hogy a hatékony tanuláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz, az önszabályozó tanuláshoz még sokat kell fejlődniük, még akkor is, ha néhányan már rajta vannak azon az úton, amely oda vezet. A tanulmányban igyekeztem megválaszolni azokat a kérdéseket, melyek új feladatok elé állítják a ma pedagógusait. Egyértelműen kiderül, hogy a szakmailag nyitott, befogadó, inkluzív és szakmai megújulásra kész attitűdök nélkül nem lehet fejlesztő munkát végezni az iskolákban. Ahhoz, hogy az önszabályozó tanulás fejlődésében jelentős változás történjen, szükség van az iskolák és a pedagógusszerep felfogásának változtatására, ami azt jelenti, hogy egy kontrollált önállóságot kell adni a tanulónak, amelyben ő maga választja meg azt a tevékenységet, amellyel képességei fejlődhetnek (Molnár 2014). Ez a szemlélet akkor helyes, ha a gyermek tapasztalaton keresztül, közvetlenül gyakorlati megvalósuláson keresztül tanul.

Felhasznált irodalom

- Csikszentmihályi M. 2014. *Kreativitás – A flow és a felfedezés, avagy a találményszerzés pszichológiája*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Dávid M. 2015. *Tanulásmódszertan – az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eger: EKF Roma Szakkollégiuma.
- Falus K., Vajnai V. (szerk.). 2012. *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése*. Modellek és jó gyakorlatok. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Fazekas K. 2018. Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány* 2018/1. https://mersz.hu/hivatkozas/matud_108
Letöltés: 2019. 05. 28.
- Gyarmathy É., Péter-Szarka Sz. et. al. 2017. *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban. Génius Műhely 19*. Budapest: MATEHETSZ Génius Projekt Iroda.
- Józsa K. 2002. Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó. 239–269.
- Józsa K. 2007. *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Kende A. 2009. Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra* 8. 40–52.

- Molnár É. 2002. Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia* 102/1. 63–77.
- Molnár É. 2003. Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia* 103/2. 155–175.
- Molnár É. 2004. Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra* 5. 50–57.
- Molnár É. 2008. A tanulás tanulása, önszabályozó tanulás. In: Korom, E. (szerk.). *Kompetenciaalapú oktatás és hatékonyság. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem Évkönyve*. Szeged: Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. 91–112.
- Molnár É. 2013. *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Molnár É. 2014. Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda A., Golnhofer E. (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54.
- Réthy E. 2002. A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra* 2. 3–12.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. 2006. Temperament in Children's Development. In: Damon, W., Lerner, R., Eisenberg, N. (szerk.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. New York: Wiley. 99–166.

Teknős Viktória

A fordítás rejtelsei: Nietzsche nyomában. A Zarathustra magyar nyelvű fordításainak összehasonlító vizsgálata

Jelen tanulmányomban a fordítástudomány két alapvető kérdésének: az ekvivalenciának és a fordíthatóság/fordíthatatlanság problémájának természetét vizsgálom. E témakörök körülményéhez filozófiai tárgyú szöveget vettem alapul: Friedrich Nietzsche: *Also sprach Zarathustra* című művét, valamint annak – különböző időszakokban született – négy, magyar nyelvű fordítását.

Ugy vélem, hogy egy nyelv sajátosságairól, a nyelvet beszélők gondolkodásmódjáról, a világról való felfogásukról és a nyelvhasználatról többet megtudhatunk, ha összehasonlítva vizsgáljuk a különböző – jelen esetben a német és magyar – nyelveket, mert ezeknek számos egyedi vonására figyelhetünk fel, ha oppozícióba állítjuk őket. A nyelvek közötti különbségek bemutatásának (egyik) módja az eredeti szöveg és fordításának (fordításainak) összevetése, amelynek során kitűnnek a szóalkotási, mondatszerkesztési és egyéb különbségek.

Az egyik célom az, hogy bemutassam, milyen szembenállások mutatkoznak meg a forrásnyelvi (német) és a célnyelvi (magyar) Zarathustraszövegek alapján, a másik cél pedig az, hogy megmutassam, milyen kép alakulhatott ki a műről a négy különböző korban készült fordítások nyomán. Ez utóbbi kérdés előfeltevése az a tény, hogy más és más időpontokban különböznek a fordítói elvek, stratégiák és eljárások, így ugyanannak a műnek különböző olvasatai szület(het)nek a fordítás következtében.

A vizsgálat során feltételeztem, hogy a fordítások különbségeit egyrészt a társadalmi-történelmi háttér okozza, hiszen minden fordítás más-más időszakban keletkezett, más és más olvasóközönség részére, valamint más fordító szemszögéből, értelmezéséből született, másrészt pedig a fordító és (általánosságban) az emberek világról való tudása is változott, bővült, fejlődött időközben. Mivel két egyforma fordítás nem létezik, így ez adja a különlegességét és aktualitását annak, hogy megvizsgáljam az *Also sprach Zarathustra* négy magyar fordítását, a legrégebbitől haladva a legújabb fordítás szövegéig. A fordítások közötti eltérés számos tényezőtől függhet: a fordító személyétől, a miliőtől, amelyben a fordítás születik és nem utolsósorban a befogadótól, olvasó-

tól, hiszen a végleges értelmezést az adja, hogy ki, mit, hogyan ért, értelmez, vagyis az adott egyén kompetenciájától, a témában való jártasságától is függ.

A vizsgálat során nemcsak a szavak szintjét, hanem a mondat szerkesztést és a grammatikai fordítási stratégiákat is figyeltem és kiemeltem. A Nietzsche-re jellemző, gyakran visszatérő szavakat, amelyek már-már terminusként is felfoghatók, több szöveggörnyezetből is kiemeltem, mivel így az is kideríthető, hogy az egyes fordítók mennyire következetesen fordították le a visszatérő kulcsszavakat. Jelen cikkben az *Übermensch* főnév és *überwinden* ige fordításait mutatom be. Valószínű, hogy Nietzsche tudatosan használta és fejlesztette ki ezt a terminológiai rendszert, amely gondolkodásának vezérfonalát tükrözi, ezért bukkannak fel újra és újra több bekezdésben, különböző kontextusokban is ugyanazok a fogalmak.

A kutatásom tárgyát képező szöveg, illetve a fordítások meglehetősen terjedelmesek, így a nyelvi példaanyagot az 1972-ben *Friedrich Nietzsche válogatott írásai* címmel megjelent kötet szerint szabtam meg, eszerint szűkítettem a vizsgálandó szövegrészeket. Ezt a kötetet Szabó Ede fordításában olvashatjuk.

Mielőtt az ekvivalenciával és a fordíthatóság/fordíthatatlanság problémakörrel foglalkoznék, először meg kell határozni, hogy mi a fordítás. Akik a fordítással foglalkoztak, mind megkísérelték valamilyen módon leírni a fordítás folyamatát. A korai definíciókat azonban még nem tekinthetjük igazán tudományos, egzakt meghatározásoknak, ezért érdemes őket inkább egyfajta „vélekedéseknek, állásfoglalásnak, véleményeknek” (Albert 2003: 12) tekinteni. Bár ezek a definíciók eltérnek egymástól, mégis felfedezhető köztük hasonlóság is, hiszen mindegyikben valamiféle „helyettesítésről, átalakításról, átvitelről” (Albert 2003: 12) van szó. A fordítás definiálásánál gyakran gondot jelent, hogy a definíciók egy része előíró jellegű, mintegy megkövetelik, hogy milyennek kell lennie a fordításnak. Így nemegyszer olvashatjuk az egyes definíciókban, hogy a célnyelvi szöveg legyen ekvivalens a forrásnyelvi szöveggel, azaz a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg tartalmilag egyezzen meg, a fordítás (célnyelvi szöveg) legyen teljesen egyenértékű az eredetivel.

A fordítástudománynak (egyelőre) hiányzik egy mindenki által elfogadott elmélete. Számos diszciplína foglalkozik vagy legalábbis érintkezik valamilyen szinten a fordítástudománnyal, és a fordítástudomány is merít e diszciplínák vizsgálati módszereiből, szakkifejezéseiből.

Albert szerint egyetlen fordításelmélettől sem várható el, hogy kidolgozott szabályokat vagy instrukciókat adjon a fordítónak, hogy hogyan, miként fordítson: a fordításelméletek arra hivatottak, hogy a fordítás

folyamatát „szisztematikus keret”-be (Albert 2003: 15) tegyék, valamint feltárják és leírják a fordítási tevékenység háttérében húzódó fordítási folyamatok működését. Ezt tekinthetjük tehát a fordításelmélet céljának.

Talán az eddigiekből is kitűnik, hogy a fordítás definiálása nem egyszerű feladat, főként a számos, egyszerre különböző és hasonló definíció miatt. Ez a kettősség magyarázható az interdiszciplinaritással (több tudományág is foglalkozik a maga módján a fordítással). Mivel nincs egységes definíció, a létező meghatározások inkább csak iránymutatóként szolgálhatnak, de csakis ezekre támaszkodni nem volna bölcs döntés.

„A fordításelmélet az alkalmazott nyelvészet egyik ága, amely a fordítás folyamatát, végeredményét és funkcióját vizsgálja a fordítási szituációban résztvevő összes nyelvi és nyelven kívüli tényező figyelembevételével” (Klaudy 2002: 26).

A fordítás definícióit lehetne még tovább tárgyalni, azonban e cikk keretei ezt nem teszik lehetővé, így áttérek az ekvivalenciára mint fordításhoz kapcsolódó terminusra, illetve a fordíthatóság/fordíthatatlanság problémáját is érintem.

Radegundis Stolze alapján járom körül az ekvivalencia terminust. Tekintettel a számos félreértésre, amely az ekvivalencia fogalmát körülveszi, fontos, hogy ismerjük ennek a – fordítástudománnyal foglalkozó irodalomban rendkívül vitatott – fogalomnak az eredetét. A terminus eredetileg a matematikából és a formális logikából származik. Jelentése: az elemek megfordítható egyértelmű hozzárendelése („eindeutige Zuordnung” Stolze 1997: 108) egy egyenletben. Az ekvivalenciát az interlingvális kommunikációs folyamatban olyan értelemben használják, hogy egyenlet van a beérkező információ és az átkódolás után újra kifutó információ között: itt éppen a közvetített üzenet változatlan egyenlősége/hasonlósága feltételezhető. Arra a kérdésre, hogy miként lehetne ezt a változatlan egyenlőséget megerősíteni, a válasz a két nyelv közötti többé-kevésbé közvetlen megfelelésekből derül ki, és a potenciális megfelelésekből mint jelekvalensekből („Zeichenäquivalente” Stolze 1997: 108) adódik. A helyettesítés fordítási procedúrájában („Übersetzungsprozedur des Ersetzens” Stolze 1997: 108) a forrásnyelvi szituáció kicserélése történik olyan célnyelvi szituációra, amely kommunikatív szempontból összehasonlítható a forrásnyelvvél. Az ekvivalencia jelentésegyenlőséget is jelenthet. A németben az ekvivalenciát az egyértelmű hozzárendelésen kívül az egyenértékűség: „Gleichwertigkeit” (Stolze 1997: 109) fogalmával szokták azonosítani.

Összességében az derül ki, hogy az ekvivalenciát inkább egyfajta absztrakt követelménynek tartják, miszerint az eredeti szöveg és a fordítás között bizonyos aspektusok szerint egyenlőség/hasonlóság legyen, ebben

azonban inherens probléma az, hogy a szövegegész és az egyes fordítási egységek közötti viszony tisztázatlan. Ezzel szemben ekvivalenseknek szokták nevezni azokat a szintaktikai elemeket, amelyeknél az egyenértékűség megvalósul. Az ekvivalencia fogalom mellett megjelentek olyan fogalmak, mint adekvátság, hozzáillőség/megfelelés, egyenértékűség, azonosság/összhang, korrespondencia, értelem szerinti megfelelés stb. Figyelemfelkeltő az az állítás, miszerint nem tudunk ekvivalensen fordítani, hanem egy célnyelvi szöveg számíthat ekvivalensnek egy kiinduló/forrásszöveghez képest (saját fordítás, vö. Stolze 1997: 109).

Ami a fordíthatóság/fordíthatatlanságot illeti, Klaudy szerint ez pusztán elméleti jellegű probléma. Azzal érvel, hogy a gyakorlatban nap mint nap fordítanak, ezért ez cáfolja a fordíthatatlanság tényét. Klaudy úgy véli, hogy ez a probléma inkább arra ad lehetőséget, hogy a fordításelméletet kutatók a nyelv és valóság viszonyáról fejtsek ki véleményüket. Egyes társadalomkutatók és nyelvészek úgy gondolják, hogy a nyelv valamilyen szinten hat a valóságra, illetve arra, hogy azt hogyan érzékeljük. „Ha pedig a nyelvek különbözőképpen tagolják a valóságot, minden nyelvközösségnek más a valóságról alkotott elképzelése, a »világképe«” (Klaudy 2002: 35). Ez a gondolatmenet kezd átvezetni a nyelvfilozófia területére, amelyre azonban terjedelmi okok miatt nem kívánok kitérni. Klaudy a reáliákat mint fordíthatatlan kategóriát tartja számon. A reáliák az egyes nyelvközösségek sajátos jeltárgyait jelentik, amelyek gyakran olyannyira csak az adott kultúrára jellemzőek, hogy a fordításnál a célnyelvben nincs megfelelőjük. Ezek valóban fordíthatatlannak tűnnek, főleg akkor, ha a célnyelvi nyelvközösség számára a forrásnyelvi reália teljesen ismeretlen. A fordításuk azért veszélyes, mert ha a célnyelvben használatos reáliával helyettesítjük a forrásnyelvit, akkor az „ismeretközlő, kultúragazdagító szerepe” (Klaudy 2002: 36) tűnhet el, tekintve, hogy a reália az adott nyelvközösségre vonatkozóan számtalan információt közvetíthet.

Albert részletesen járja körül a fordíthatóság/fordíthatatlanság problémakört, szerinte ez a dilemma a fordításról és nyelvről való filozofálás találkozáspontja, ennek megfelelően ez a problematika jóval több szempontból vizsgálendő. Sokat vitatott kérdés, hogy lehetséges-e egyáltalán a fordítás. Egyfelől – ahogy Klaudynál is tapasztalhattuk – azt láthatjuk, hogy ez lehetséges, hiszen vannak fordítások, és folyamatosan zajlanak a gyakorlatban fordítói munkák. Másrészt viszont már korábban is felfigyeltek arra (és jelenleg is kutatják), hogy bizonyos értelemben mégsem lehet mindent (pontosan) lefordítani. Albert számos gondolkodó álláspontjait gyűjtötte össze arról, hogy milyen vélemények születtek már a témáról. Ezek közül egy francia filozófus álláspontját ismertetem röviden.

Albert – többek közt – a francia filozófus Paul Ricœur-t idézi, aki hosszasan értekezik a problémáról, viszont lényegében nem kapunk tőle választ arra, hogy ha lehetséges, akkor miért lehetséges a fordítás, illetve miért vallják mégis sokan azt, hogy ez lehetetlen. Erre Albert Georges Mounin egymondatos, velős magyarázatát idézi, ami a fordítás ellen szól: „a fordítás nem az eredeti” (Albert 2011: 75).

Albert szerint tehát a fordíthatatlanság elméleti kategóriának számít, a *langue* inherens jellemzője, míg a fordíthatóság gyakorlati kategória, vagyis a diszkurzus, a szöveg inherens tulajdonsága. Tehát a fordíthatóság csakis a szövegre, diszkurzusra vonatkozhat (Albert 2011).

Mindezek alapján a fordíthatóság/fordíthatatlanság egy olyan ellentétpár(nak tűnik), amely nem ugyanazon a szinten helyezkedik el: a fordíthatóság a diszkurzus, a fordíthatatlanság pedig a nyelv (*langue*) szintjén létezik, így a fordíthatóság/fordíthatatlanság kategóriát nem tekinthetjük valódi oppozíciónak. Továbbá a *langue* szintjét nézve a nyelvek fordíthatatlanok, hiszen nem lehet közvetlenül egyik nyelvből a másikba átvinni a szavakat a kulturális, mentalitásbeli, konnotációs és más különbségek miatt. A szövegek azonban mindig fordíthatók, noha nem egyenlő mértékben. A kultúrafüggő reáliák mellett fordíthatatlannak tűnhetnek a humor eszközeül szolgáló szóviccek és szójátékok is.

A fordítás és a hozzá kapcsolódó elméleti áttekintés után áttérünk az *Also sprach Zarathustra* szövegből kiemelt példák elemzésére. Azt szeretném bemutatni, milyen következtetésekre juthatunk a fordíthatóság kérdésében. A terjedelmi megkötések miatt a teljes vizsgálatot nem közlöm.

Amint fentebb írtam, Szabó Ede fordítása alapján választottam ki a vizsgálandó szövegrészeket. Úgy gondolom, hogy Szabó gyűjteményébe a Zarathustra azon fontos beszédei kerültek bele, amelyek elolvasása után körvonalazódik az olvasóban a nietzschei koncepció. Meggyőződésem, hogy Nietzsche tudatosan szerkesztette és konstruálta a Zarathustra beszédeit. Ehhez pedig nyilvánvalóan arra volt szüksége, hogy egy terminológiai rendszert is kidolgozzon, és e köré építse az egyes beszédeket. Épp ennek köszönhető, hogy a beszédek tartalmát tekintve ugyanazon fogalmakat visszatérő ‘motívumokként’ olvashatjuk, legtöbbször kibővítve.

Ilyen motívumnak, „terminusértékű kifejezés”-nek (Kurdi 2003: 442) számít az *Übermensch* is. Számos helyen olvasható kifejtve, részletezve, hogy Nietzsche mit ért e fogalom alatt, pontos leírást kapunk arra vonatkozóan, milyen embert kell elképzelnünk. Úgy vélem, hogy talán ez az a nietzschei fogalom, ami a leginkább közismert. S bár ehhez a mai napig negatív konnotáció kötődik, Nietzschenek az *Also sprach Zarathustra*

megírásakor bizonyára nem ilyen motivációja és célja volt az *Übermensch* megalkotásával. Egy Frenzeltől származó idézettel is meg tudom erősíteni azt az álláspontomat, miszerint Nietzsche nem szándékozta negatív tulajdonságokkal, értelemmel felruházni az *Übermensch* fogalmát: „Nietzsche maga árnyalt, kritikus és szuverén álláspontot képviselt a zsidókérdésben. Írásaiban túlnyomórészt mély tisztelettel beszél a zsidókról. És hatása miatt bármennyire is mindenkor a fasizmus szellemi előtörténetéhez kell sorolnunk némely gondolatát, Nietzsche minden volt, csak antiszemita nem” (Frenzel 1966: 102). Ez is bizonyítja azt, hogy a világháború idején félreértették és helytelenül használták ezt a kifejezést.

A *Zarathustra Előszavában* jelenik meg először az *Übermensch* fogalma, az eredeti nyelvben ilyen formában: „I c h l e h r e e u c h d e n Ü b e r m e n s c h e n . Der Mensch ist Etwas, das überwunden werden soll. Was habt ihr gethan, ihn zu überwinden?” (Nietzsche 1994: 10). Talán az *Übermensch* a legtöbbet vitatott nietzschei fogalom, amelynek fordítása komoly nehézséget jelentett. Úgy vélem, nehéz visszaadni azt a jelentést – vagy inkább értelmet –, amit ez a német szó hordoz, és lehetetlennek tartom egyetlen szóba belesűríteni az *Übermensch* jelentését. Az alábbi táblázatból is kiderül, hogy a fordítóknak sem sikerült egyetlen célnyelvi szót találni. Talán még az akkori német olvasóknak sem volt teljesen magától értetődő, hogyan értelmezzék ezt a szót. A következő táblázat szemlélteti, hogy az egyes fordítók hogyan fordították ezt a problémás német kifejezést:

Nietzsche	Wildner Ödön	Fényes Samu	Szabó Ede	Kurdi Imre
Übermensch (1994)	emberfölötti ember (1908)	emberebb ember (1922)	emberfölötti ember (1972)	embert fölülmúló ember (2003)

Úgy tűnik, még 1972-ben sem akadt jobb magyar célnyelvi megoldás e szóra, így Szabó Ede is a Wildner-féle fordítást használja, csak Fényes és Kurdi célnyelvi kifejezése tér el az *emberfölötti embertől*.

A legújabb fordítást tartom a legszerencsésebbnek, mivel a *fölülmúló* szó kicsengése pozitív: a saját gyöngeségeinken, hibáinkon való túllépést, önmagunk jobbá tételét hallom bele, ugyanakkor az *emberfölötti* jelzőt inkább úgy értelmezem, hogy az emberek valamiféle (értelmi, társadalmi vagy egyéb, de nem vagyon szerinti) hierarchia szerint élnek, vannak alacsonyabb szinten lévők, s vannak a fölöttük elhelyezkedők. Az alacsony és magasabb szinten elhelyezkedő emberek között hatalmi, azaz

alá-fölé rendeltségi viszony áll fenn. A világháború idején a nácik – feltehetőleg – úgy értelmezhették Nietzsche fogalmát (tévesen), hogy faji megkülönböztetésről van szó, és olyan értelemben kezdték használni, amely szerint ők, a németek az ‘emberfölöttiek’, míg a zsidókat és a cigányokat alacsonyabb rasszból származtatták. Ez a téves használat okozhatta, hogy az *Übermensch* fogalma és jelentése a magyaroknál is összekapcsolódott a nemzetiszocializmussal, így a fogalom hallatán a Hitler-korszakra asszociálhatunk.

Kiss szerint a romantika korában alkotó írók és költők nem tudták elfogadni az ember „Kentaur (félíg állat, félíg Isten) természetét” (Kiss 2000: 49). Erre a dilemmára mutat rá Nietzsche a Zarathustrával, vagyis az embernek két lehetőség közül kell választania: ismét állattá válik, vagy felülkerekedik önmagán.

Az *Übermensch* fogalmán túl rátérek az *überwinden* ige fordítására. Mind a négy fordító más megoldással adta vissza a német szó jelentését: Wildnernél „fölebe kerülni”, Fényesnél „diadalmaskodni” és „föülelemelkedni”, Szabónál „fölülmúlni” olvasható, végül Kurdinál „felülkerekedni” szerepel. Bár Kurdinál az *Übermensch* „embert **fölülmúló** ember”, azonban az *überwindent* nem a Szabó-féle *fölülmúlnival* fordítja, hanem *felülkerekedéssel*. Az *überwinden* ige a *Von der Selbst-Ueberwindung* a Zarathustra-beszédben az alábbiak szerint jelenik meg: Wildnernél és Fényesnél a *legyőzni* ige, Szabónál és Kurdinál a *fölülmúlni* ige szerepel. Az alábbi két táblázat szemlélteti, milyen szövegkörnyezetben olvashatjuk és pontosan melyik mondatban találjuk meg a kifejezést (zárójelben az oldalszám):

N	„Und diess Geheimniss redete das Leben selber zu mir. >>Siehe, sprach es, ich bin das, was sich immer selber überwinden muss. >> Freilich, ihr heisst es Wille zur Zeugung oder Trieb zum Zwecke, zum Höheren, Ferneren, Vielfacheren: aber all diess ist Eins und Ein Geheimniss.” (1994: 118)
W	„És ezt a titkot mondá nekem maga az élet: „Lásd” – szólt –, „én az vagyok, a <i>minek mindig magamagát kell legyőznie.</i>” „Ti persze a nemzés akarásának avagy a célra, magasabbra, távolab-bira, sokszerűbbre való ösztönnek hívjátok: de mindez egy és titok.” (1908: 156)

F	„És ezt a titkot maga az élet sugta nekem: „Íme így szólt, én vagyok az, ki mindig önmagát kell, hogy legyőzzé.” „Persze, ti teremtetési akaratnak, a célra, a magasabbra, a távolibbra, a sokneműre való ösztönnek nevezitek: pedig mind ez egy és ugyanaz és Egy titok.” (1922: 143)
SZ	„És maga az élet ezt a titkot súgta nekem: „Lásd”, mondta, „én az vagyok, <i>aminek mindegyre felül kell múlnia önmagát.</i> Ti ezt persze nemző akaratnak vagy célratörő, magasabbra, távolabbra, sokszorozódásra törő ösztönnek nevezitek: mindez azonban egy és ugyanaz, <i>egyetlen</i> titok.” (1972: 257)
K	„Emezt a titkot pedig maga az élet árulta el nékem: „Íme”, mondotta, „az vagyok én, <i>aminek mindétig fölül kell múlnia önmagát.</i> Ti persze nemző akaratnak mondjátok ezt, avagy ösztönnek nevezitek, mely valami célra, avagy a magasba, avagy a távolba, avagy a sokféleségre tör: ámde mindez egy és <i>egyetlen</i> titok.” (2003: 156)

N	„Wahrlich, ich sage euch: Gutes und Böses, das unvergänglich wäre – das giebt es nicht. Aus sich selber muss es sich immer wieder überwinden.” (1994: 119)
W	„Bizony, bizony, mondom néktek: „jó” és „gonosz”, mi nem volna mulandó – nincsen! Önmagából kell néki magát folyton-folyvást legyőzni.” (1908: 157)
F	„Bizony mondom nektek: jó és rossz mi ne volna mulandó – nincs! Önmaga által kell önmagát legyőznie örökösen.” (1922: 144)
SZ	„Bizony mondom néktek: jó és rossz, mely ne volna mulandó – nem létezik! Önmagából kiindulva kell mindig újra felülmúlnia önmagát.” (1972: 258)
K	„Bizony mondom néktek: nincs, mi múlhatatlan – se jó, se gonosz! Magából kell önmagát mindétig fölülmúlnia.” (2003: 157)

Megjegyzés: A kezdőbetűk a szerző és a fordítók neveire utalnak (N – Nietzsche, W – Wildner, F – Fényes, SZ – Szabó, K – Kurdi).

Az *überwinden* forrásnyelvi igének főnévi alakja az *Überwindung*, amely két eltérő Zarathustra-beszédben is előfordul, egyrészt a *Von tausend und Einem Ziele*, másrészt a *Von alten und neuen Tafeln* című

beszédben, ennek megfelelően az eltérő szövegrészekben különbözőképpen fordították: Wildnernél *győzelem* és *túlszárnyalás*, Fényes Samunál *diadal* és *legyűrés* szerepel, Szabónál *önmegtagadás* és *förlülmulás*, végül Kurdinál *felülkerekedést* és *förlébe-kerekedést* olvashatunk. Ha összevetjük, miként fordították az igét és ahhoz képest a főnevet, akkor látható, hogy Wildner és Fényes fordítása nem következetes, mivel náluk az *überwinden* ige és a hozzá tartozó főnévi forma a célnyelvben különböző módon lett megadva: a főnévi alakok két eltérő beszédben kétféleképpen szerepelnek. Fényesnél a *diadalmaskodni* ige mellett még a *förlül-emelkedni* is szerepel. Kurdi fordítása tűnik a leginkább konzekvensnek. Ha csak a főnévi forma magyar fordításait nézzük, akkor is bizonyosodhat, hogy a korábbi fordításoknál nem minden kontextusban fordították ugyanazzal a magyar megfelelővel az adott forrásnyelvi kifejezést. Ezt megerősíti a *Von der Selbst-Ueberwindung* című beszéd, amely cím fordítása magyar nyelvre az alábbiak szerint történt:

Wildner: A magalegyőzésről (1994)	Fényes: Önmagunk legyőzése (1922)	Szabó: Önmagunk legyőzéséről (1972)	Kurdi: Az ön-förlülmulásról (2003)
---	---	---	--

Habár a cikkben nincs lehetőségem felsorolni és elemezni a vizsgálatból adódó összes nyelvi példát, láthatóvá vált, hogy a különböző korszakokban született fordítások különböző benyomást keltenek az olvasóban. Ha végignézzük a szövegeken, példákon, akkor nagyjából meg tudjuk becsülni, hogy melyik fordítás mikor készül(het)et. Ha nem tudnánk, mikor keletkezett a Wildner-féle fordítás, akkor is sejtenénk, hogy ez a fordítás a legrégebbi. Erre az utal, hogy a fordító meglehetősen archaikus, elavult szavakat, idejétmúlt kifejezéseket használ (a mai nyelvhasználat-hoz képest), viszont éppen ebből adódóan az *Also sprach Zarathustra* szövegére – stílusát tekintve – a Wildner-féle fordítás hasonlít talán a legjobban. Feltételezhető, hogy már Wildner idejében sem ez a nyelvhasználat számított a hétköznapi életben beszélt nyelvnek, ez a stílus inkább csak az írott szövegekre lehetett jellemző. Látszik, hogy Wildner fordítása nem akar (vagy nem tud) elszakadni a régi hagyományoktól. Fényes Samu fordításánál még erősen érződik az előző fordítás hatása, annak nyomait is láthatjuk, de már újabb célnyelvi megoldásokat is találunk. Éles határ érződik a Fényes fordításához képest 50 évvel későbbi, Szabó Ede-féle válogatás esetében. Ez nyelvezetét, szókincsét tekintve már

közelebb áll a mai nyelvhasználathoz. Kurdi Imre fordítása pedig egyszerre új, modern, ugyanakkor hű az eredetihez. Ez úgy jöhetett létre, hogy Kurdi mindegyik fordítást figyelembe vette, és igyekezett korrigálni mindazt, amit korábban sikertelenül és nem megfelelően fordítottak.

Ha Wildner és Kurdi fordítását vetjük össze, akkor igazán érződik az elmúlt száz év hatása a fordításokon, hiszen Wildnernél gyakran akadnak olyan szavak, amelyeket ma már nem, vagy nem úgy használunk, ahogyan az 1900-as évek elején tettek. Kurdi fordítása jobban idomul a mai nyelvhasználathoz. Külön értéket jelent, hogy Kurdinál a nyelvezet modernizálása nem okoz problémát, mivel ennek ellenére megmarad a szöveg költői szépsége.

Feltételeztem, hogy Szabó és Kurdi fordítása között nem lesz annyira éles különbség, mivel a két fordítás között eltelt évek száma kevesebb, mint a legelső fordításhoz képest eltelté, mégis voltak érdekes eltérések. Nemcsak a szavak szintjén, hanem a mondat szerkesztésben is tapasztalunk változtatásokat, újításokat. Kurdi fordítását sokkal gördülékenyebben lehet olvasni, mint például Wildnerét. A szöveg egyszerűbb olvasásához és ehhez kapcsolódóan a megértéséhez még az íráskép, a helyesírás és a központosítás is hozzájárul. Véleményem szerint akkor tud igazán jó lenni a fordítás, ha az a szükséges helyzetekben túllépi a szótári jelentést, ezáltal a fordítás képes azt a többletjelentést visszaadni, amit a német kifejez. Főleg a Szabó-féle és a Kurdi-féle fordítás lépi túl a szótári jelentés szintjét.

Végül arra kívánok röviden rámutatni, hogy Nietzsche-nak milyen céljai lehettek az *Also sprach Zarathustra*-val. A Zarathustra-szövegek az emberi mélységről és a tudásról szólnak, amit tapasztalat útján érhetünk el. Nietzsche egy új evangéliumot hirdet az *Also sprach Zarathustra*-val, a filozófián túlmenően célja, hogy megjelenítse „az emberiség jövőjét próféciaikban” (Gerhardt 1992: 9). Nietzsche ’éles látásának’ köszönhetően rávilágít a dolgok árnyoldalára is. Gerhardt szerint ez a Nietzsche-mű „ma inkább egy filozófiai prózai szöveg kiegészítő illusztrációjának hat” (Gerhardt 1992: 10). Gerhardt szerint mély okai vannak „az első világháború előtti és az egy ideig még azután is folytatódó Nietzsche-kultusznak” (Gerhardt 1992: 160). Egy ilyen ok, amiről Gerhardt szerint sokan meg szoktak feledkezni, hogy lenyűgöző Nietzsche „életének és művének ellentmondásos egysége” (Gerhardt 1992: 160). A Zarathustra azt a tragikus igazságot tartalmazza, hogy az emberi lét értelme nagy célok kitűzése, és általa tönkremenni. Ez az üzenet borzolta az első olvasók kedélyeit. A Zarathustra főleg a művészekre gyakorolt olyan hatást, hogy bátorította őket, életük értelme saját maguk feláldozása a munkáért, ezáltal az életük válik műalkotássá. Nietzsche hatást gyakorolt a képző-

művészetre is, recepciója a festészetben, építészetben és szobrászatban, valamint az irodalomban is megfigyelhető (Gerhardt 1992).

Frenzel szerint az *Also sprach Zarathustra* filozófiai szándékkal íródott, azonban igazi költői alkotásnak is tarthatjuk. Az *Also sprach Zarathustra* a példázatok miatt vallásos értekezésnek tűnik. Frenzelnél is megtaláljuk azt a gondolatot, miszerint Nietzsche „ötödik evangéliumnak” (Frenzel 1966: 96) tartotta ezt a művét.

Végül Kiss szerint Nietzsche azért akarta az ógörög kultúrát feltámasztani, hogy jövőépítésre és cselekedetre sarkallja a modern kor emberét. Két dologban látta az ember(iség) veszélyét: egyrészt a kereszténységben, másrészt az „egyénség elerőtlenedése, passzívvá válása, az egészséges életöszton elgyöngülése” (Kiss 2000: 13) jelentett problémát. Kiss úgy véli, hogy a Zarathustra megírásakor Nietzsche célja „letörölni a keresztény ember arcáról a szenvedést” (Kiss 2000: 28). Nietzsche számára a jelen istene Zarathustra volt, állítja Kiss. „A Nietzsche által vázolt célkitűzés a keresztény vallást jól ismerő gondolkodónak azon az egyszerű tudásán alapul, hogy a morál és a »kis ego« – a földi személyiség – kizárja egymást: minél »emberfölöttibb« lesz az ember, annál kevésbé tud mit kezdeni az erkölcsi jó és rossz ismeretével” (Kiss 2000: 37).

Felhasznált irodalom

- Albert S. 2003. *Fordítás és filozófia. A fordításelméletek tudományfilozófiai problémái & filozófiai szövegek fordítási kérdései.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Albert S. 2011. „A fővényre épített ház”. *A fordításelméletek tudomány- és nyelvfilozófiai alapjai.* Budapest: Áron Kiadó.
- Frenzel, I. 1966. *Friedrich Nietzsche élete és munkássága vallomások és dokumentumok tükrében.* Fordította: Horváth Géza (1993). Budapest: Pesti Szalon Könyvkiadó.
- Gerhardt, V. 1992. *Friedrich Nietzsche.* Fordította: Csátár Péter (1998). Debrecen: Latin Betűk.
- Kiss I. 2000. *Nietzsche Zarathustrája az ezredfordulón.* Budapest: Argumentum Kiadó, Universitas Kulturális Alapítvány.
- Klaudy K. 2002. *Bevezetés a fordítás elméletébe.* Budapest: Scholastica.
- Stolze, R. 1997. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Források

- Nietzsche, F. *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen.* Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1994. (Colli, G., Montinari, M. (Hrsg.) (1968): *Nietzsche. Werke. Kritische Gesamtausgabe.* 6. Abt. 1. Band. Berlin: Walter de Gruyter.)
- Nietzsche F. 1908. *Im-igyen szóla Zarathustra.* Fordította: Wildner Ödön. Budapest: Grill Károly Könyvkiadó.
- Nietzsche, F. 1922. *Zarathustra. Mindenkinek szóló és senkinek se való könyv.* Fordította: Fényes Samu. Budapest: Világirodalom Könyvkiadó.
- Szabó E. 1972. *Friedrich Nietzsche válogatott írásai. Így szólott Zarathustra. Könyv mindenkinek és senkinek.* Budapest: Gondolat.
- Nietzsche, F. 2003. *Így szólott Zarathustra.* Fordította: Kurdi Imre. Budapest: Szenszár.

Várkonyi Beáta

A Waldorf-iskolába járó fiúk és lányok verbális megnyilvánulásainak összehasonlítása Avagy ki beszél/ír többet a szegedi Szabad Waldorfban?

Bevezető gondolatok

Dolgozatomban a Waldorf témakörét kapcsoltam össze a szóbeli és írásbeli megnyilatkozások vizsgálatával a társadalmi nem különbségei szerinti nézőpontokból. Témaválasztásomat a Waldorf háttérbe szorulása indokolja: a 100 éve Európában, 30 éve Magyarországon is működő iskolatípus viszonylag kevés figyelmet kap, s kevés kutatás vizsgálja a steineri iskolarendszert. Vekerdy Tamás (Vekerdy 2014) gyermekpszichológus sokat foglalkozik az oktatási intézményeket is érintő kérdéskörrel, s határozottan vallja, hogy a Waldorf – a hagyományos rendszertől eltérően – a gyermek személyiségének kibontakozásáért munkálkodik. Témaválasztásomat erősíti továbbá a számos – e területet érintő – téves információ is: ismeretek hiányából fakadóan sokan azt hiszik, hogy eme alternatív iskola tagjai valamilyen enyhe, közép súlyos vagy súlyos fogyatékkal küzdenek. Ezt a tévhitet szeretném eloszlatni munkámmal.

Célkitűzésem

Jelen kutatás célja a Waldorf-iskolába járó gyerekek verbális megnyilatkozásainak vizsgálata, valamint a két nem nyelvhasználati különbségeinek megglelése. A szegedi Szabad Waldorf Általános Iskola és Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola (a továbbiakban: a szegedi Szabad Waldorf Iskola) ötödik és nyolcadik osztályában végeztem kutatásomat.

A téma létjogosultságát bizonyítja az a tény is, mely szerint kevés magyar tanulmány született a Waldorf-pedagógia hatásairól, sőt a verbális megnyilatkozásokat – tudomásom szerint – még nem kutatták. Feltételezésem szerint a steineri szabad szellem, a biztonságos környezet, az osztálytanító szerepe merőben hozzájárul a gyerekek kommunikációjának fejlődéséhez.

A nemi sztereotípiák átértékelése miatt tartom fontosnak a nembeli különbségek vizsgálatát. Valóban a nők/lányok többet csacsognak? Az alábbiakra keresem a választ:

Kérdéseim

A társadalmi nemek szempontjából milyen jellemző különbségek vannak a Waldorf-diákok írásbeli és szóbeli megnyilatkozásaiban?

Milyen eltérés található az 5. és a 8. osztály között nemek szerint?

Milyen tényezőknek és hatásoknak tulajdoníthatjuk az esetleges eltéréseket?

Hipotéziseim

A három hipotézisem alapját a saját (oktató-nevelő munkám során) szakmai tapasztalatom adta:

H1: Az ötödikes fiúk és lányok verbális megnyilvánulási arányaiban nincs szignifikáns különbség.

H2: Nyolcadik osztályban szignifikáns eltérés van a lányok és a fiúk között az órákon használt szavak számának tekintetében.

H3: Az ötödikes és a nyolcadikos lányok a tanórai kommunikációban (írásban és szóban) szignifikánsan több szót használnak, mint az ötödikes és nyolcadikos fiúk.

A Waldorf-pedagógia lényege

A Waldorf-pedagógia története

Az első Waldorf-iskola 100 éve, 1919 szeptemberében nyitotta meg kapuit Németországban. Az oktatás-nevelés célkitűzése az volt, hogy együttes erővel magasabb szintre juttassák az emberiséget. Rudolf Steiner úgy gondolja, a pedagógiának a pszichológiára kellene támaszkodnia, amely – véleménye szerint – az antropológiából eredeztethető (Steiner 1993); valamint összhangban kellene tartani a testi-szervezeti részünket a lelki-szellemi résszel.

A főtanítás

A steineri pedagógia különlegessége az epochális rendszerben történő ismeretszerzés, amely azt jelenti, hogy váltogatva, körülbelül három-

vagy négyhetes ciklusban folyik egy-egy közismereti tárgy tanítása, tanulása. A foglalkozás, amely a hétköznapi szóhasználatban a *főoktatás* vagy az *epocha* nevet viseli, minden alkalommal 120 perces. A főoktatás 8 és 10 óra között zajlik, s ennek viszonylag állandó rendje, menete van. Bizonyos részek sorrendje osztálytanítónként változhat.

A főtanítás egy lehetséges, általam ismert és használt rendje:

- I. *Beszélgetőkör*, amelyben a tanulók elmondhatják az osztálytanítónak és az osztálytársaiknak, hogy mi foglalkoztatja őket, illetve mi történt velük előző nap.
- II. *Fohász*, amely egy közös versmondásban teljesedik ki. A versmondást egy közös üdvözlés követi („*Jó reggelt kívánok, kedves 3. osztály!*”), a válasz egyszerre a „*Jó reggelt kívánok, kedves Kati néni!*”).
- III. *Bizonyítványversek*. Előző tanév végén a bizonyítványa mellé minden gyermek kap egy személyre szóló verset (úgynevezett *bizonyítványverset*) az osztálytanítótól, melyet minden diák egy héten egyszer elmond.
- IV. *Ritmikus kör vagy ritmikus rész*, amely a steineri iskola egyik kulcsa. Itt éneklés, hangszeres rész (fúvolyázás, dobolás, zongorázás stb.), babzsákozás, mozgásfejlesztő játék stb. veszi kezdetét.
- V. *Gyakorló rész*. 10-15 perces helyesírási, olvasási, szövegértési, számolási feladatok, gyakorlatok önálló megoldása következnek.
- VI. *Főtanítás vagy epocha*. 45-50 percet ölel fel a tömbösített epocha, melynek során a kerettantervben meghatározott tárgyak kerülnek terítékre.
- VII. *Történetmesélés*. Az óra utolsó 10-15 percében – koruknak megfelelő – olyan regényt olvas fel a pedagógus a gyerekeknek, amely kapcsolódik az évfolyam fő témájához.

Az osztálytanító szerepe

Szerepe igen fontos az osztályok életében: ő tölti a legtöbb időt a tanulókkal. Ideális esetben nyolc évig kíséri őket: a főoktatást, valamint a szakórák nagy részét is az osztálytanító tartja. Ez a felek közötti sok minőségi idő segít kialakítani a kötődést és a bizalommal teli légkört. Az osztálytanító figyelemmel kíséri és segíti a tanulók szellemi, lelki, testi fejlődését, követi tanítványai személyiségének alakulását, külön figyelmet fordít a hátrányos helyzetű vagy nehezebb körülmények között lévő tanulóknak segítésére.

Az ünnepek jelentősége

Minden évben több mint tíz ünnep szerepel a Waldorf-iskolák programjában. Ezek az ünnepek a hagyományos iskolai ünnepségektől szerkezetileg eltérnek: kiemelt szereppel bírnak, s itt nem az osztály legjobb mese- és versmondói lépnek fel, hanem mindenki: az egész osztály együttesen. Általában énekelnek, hangszereken játszanak, s bemutatják azt, amit tanultak a főtanítás alatti ún. *ritmikus körben*.

Szakirodalmi áttekintés

Életkori sajátosságok

Ötödikben „a tanuló számára a tanító az elsőrendű lelki tájékozódási pont” (Lindenberg 2004: 67). Az ebben az életkorban megjelenő analízáló, kísérletező, kutató lelkület tovább erősödik, s a jól ismert *madáchi* kérdésekre (mi az élet értelme stb.) keresi a választ. Ebben az életkorban javul az emlékezőképesség, az időérzék, a felelősségérzet, az intellektuális képesség. Büszkeséget éreznek a saját munkájuk iránt, emiatt az előző évekhez képest több időt és energiát fektetnek feladataikba. Az ötödik év a fordulópont a gyermekkor és a pubertáskor között.

Wilkinson úgy véli, hogy a tizenegyedik év körül mind fizikailag, mind mentálisan megváltozik a gyermek. A nyolcadikosok életkori sajátossága a csökkenő lágság, a mutáció megjelenése és a menstruáció kezdete (Wilkinson 1990). Lindenberg szerint serdülőkorban a tanár már nem a tájékozódási pont szerepét tölti be, mint ahogyan eddig (Lindenberg 2004). Ez a tanév vet véget az osztálytanítóval töltött közös éveknek és élményeknek, s ennek a lezárását együtt dolgozzák fel.

A társadalmi nem és a nemi sztereotípiák

Huszár Ágnes szerint általános tény a két nem nyelvi képességeiben rejlő különbségeket illetően, hogy a lányok bőbeszédűek. Ezt az általánosságot bizonyították is az egyik kísérletben, ahol két napig a kísérleti személyekre erősítettek egy-egy mikrofont. A vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a nők 50 százalékkal több szót ejtettek ki a férfiakhoz képest (Huszár 2009).

Egy középiskolások és tanáraik interakcióit vizsgáló kutatásban Jim Duffy és munkatársai arra az eredményre jutottak (vö. F. Lassú 2004), hogy a női tanárok többet kommunikálnak a fiú diákokkal, mint a lányokkal. Azonban a tanított tárgy befolyással bíró tényező. Továbbá azt talál-

ták, hogy a férfi matematikatanárok egyenlő mértékű interakciót bonyolítanak mind a lányokkal, mind a fiúkkal.

A fiúk több alkalommal felelnek, többször szólítják fel őket tanítási órán, mint a lányokat. Sőt, a kérdésfeltevések is különbözőek: a lányoknak zárt kérdéseket fogalmaznak meg, a fiúknak pedig nyitottakat (Beal 1994). Önmagában ez az eredmény is önbeteljesítő jóslatként hathat a gyermeki fejlődésre.

A vizsgálat és a minta bemutatása

A kutatás 2019 tavaszán valósult meg a szegedi Szabad Waldorf Iskolában. E kvantitatív szemléletű kutatásban a természetes megfigyelést alkalmaztam mind az írásbeli, mind a szóbeli kommunikáció tanulmányozásában – ötödikben és nyolcadikban egyaránt.

Vizsgálataimhoz a hozzáférés-alapú, avagy a kényelmi (nem valószínűségi) mintavételt választottam. Mindkét osztályban tanítok, így a vizsgálatot impliciten, az órák keretén belül lehetett megszervezni. Tartottam annak lehetőségétől, hogy ha hospitálnék más osztályokban, nem a valószínű eredményt kapnám: a félénkebbek, szegénylősebbek a hospitálás hatására visszahúzódódnának, kevesebbet beszélnének, szerepelnének az órán, s ez torzításban manifesztálódna. Így a szorongáskeltést és a kudarckerülést megelőzve döntöttem a két általam tanított osztály mellett.

Kutatásomban összesen 31 tanuló vett részt (összesen 20 lány és 11 fiú), akiket két életkori csoportból választottam ki: 11–12 évesek (9 lány és 8 fiú) és 14–16 évesek (11 lány és 3 fiú). Mindannyian waldorfosok minimum 9 hónapja, maximum 7 éve és 9 hónapja. A gyerekek hasonló kulturális és szociális háttérrel rendelkeznek. A nemek aránya sajnos nem egyezett meg a nagyobb korcsoportnál, csupán a kisebbnél. Minden gyermek tipikus fejlődésű, ép halló, ép látó és ép intellektusú.

Az írásbeli kommunikáció mérésének ismertetése, az eredmény bemutatása

Az ötödikes tanulók írásbeli produktumai

A fogalmazások a szünetben (február 14–19. között) történetekről születtek. A szünet utáni első iskolai napon kértem meg a gyerekeket, hogy írják le a hat nap eseményeit. Egy tanítási szakóra (45 perc) állt rendelkezésükre a gondolataik szavakba öntésére. Az instrukció az volt, hogy minél részletesebben próbálják bemutatni a majdnem egyhetes szünet történéseit.

Az ötödikes tanulók írásbeli produktumainak elemzése

A lányok közül H. írta a legrövidebb fogalmazást, amely 50 szót jelentett; a leghosszabbat pedig L., s ez 121 szót tartalmazott. A lányoknál N. írta a leghosszabb ideig a 83 szavas fogalmazását. A fiúknál 27 szót foglalt magában a legkisebb szószámú írás, amely B.-től származott; s 145 szót ölelt fel a legtöbbet mesélő diák, D. fogalmazása. (Az 1. táblázatban a gyerekek nevének kezdőbetűi, valamint a leírt szavak száma található.)

A lányok keresztneveinek kezdőbetűje:	A fogalmazásban szereplő szavak száma:	A fiúk keresztneveinek kezdőbetűje:	A fogalmazásban szereplő szavak száma:
N.	83 szó	B.	27 szó
S.	118 szó	Á.	144 szó
L.	121 szó	Á.	132 szó
A.	73 szó	Á.	58 szó
A.	71 szó	R.	110 szó
H.	50 szó	M.	127 szó
N.	102 szó	D.	145 szó
Z.	72 szó	Á.	105 szó
A.	86 szó		
Összesen:	776 szó		848 szó

1. táblázat: Az ötödikes lányok és fiúk keresztneveinek kezdőbetűi, valamint az írásokban szereplő szavak száma

A statisztikai számításokat az SPSS-szel végzem. E kérdésnél a kétmintás T-próbát használtam. Az F-próba eredménye szerint (3. táblázat) az mondható el, hogy az ötödikes fiúk és lányok írásbeli feladataikban szereplő szavak száma nem különbözik szignifikánsan egymástól ($t=1,207$; $df=15$; $p=0,246$).

	nem	N	Mean
írásban	fiú	8	106,00
	lány	9	86,22

2. táblázat: A kétmintás T-próba eredményei

írásban	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	2,043	0,173	1,207	15	0,246
Equal variances not assumed			1,168	10,621	0,268

3. táblázat: Az F-próba eredményei

A nyolcadikos tanulók írásbeli produktumai

A nyolcadikos gyerekek fogalmazása a márciusi háromnapos hétvégéről szóló élménybeszámolóként született. Az instrukció ugyanaz volt: készítsenek minél részletesebb leírást a szünetükről. Rendelkezésükre szintén negyvenöt perc állt, de egy diáknak – helyettesítésből fakadó duplaóra lévén – átnyúlt a második órára a papírra vetés.

A nyolcadikosok írásainak elemzése

A fiúknál a legkevesebbet Cs. írta (89 szó), míg G. a legtöbb szót tartalmazó írást készítette. A lányoknál 736 leírt szó volt a legtöbb, amely B.-től származott; a Cs. által írott 120 szavas fogalmazás pedig a legkisebb szókészletű. Az adatok a 4. táblázatban szerepelnek részletesen – a keresztnevek kezdőbetűivel.

Nagy meglepetést okozott a két nem közötti szószámbeli hatalmas szakadék. Valószínűsítettem, hogy e téren lesz különbség a két nem között, de ekkorára nem számítottam. Érdekesség továbbá, hogy a 403 szót leíró lány, E. ugyanannyi idő alatt írta meg fogalmazását, mint a fiúk közül B., aki összesen 165 szót írt. Az 510 szavas írása egy másik lánynak, E.-nek született, ő fogalmazta még a másik órába átnyúlóan is feladatát.

A lányok átlagos szómennyisége 351,9; a fiúké 142,66 (5. táblázat). A nyolcadik osztály összesen 4 299 szót vetett papírra a szünet élményeiről. A statisztikai számításokat e kérdésnél is a kétmintás T-próbával végeztem (6. táblázat), mely segítségével elmondható, hogy a nyolcadikos fiúk és lányok írásbeli feladataiban szereplő szavak száma nem különbözik szignifikánsan egymástól ($t=-1,835$; $df=12$; $p=0,091$).

A lányok keresztneveinek kezdőbetűje:	A fogalmazásban szereplő szavak száma:	A fiúk keresztneveinek kezdőbetűje:	A fogalmazásban szereplő szavak száma:
E.	510 szó	G.	174 szó
B.	736 szó	Cs.	89 szó
E.	403 szó	B.	165 szó
B.	190 szó		
Zs.	170 szó		
R.	357 szó		
Cs.	120 szó		
S.	123 szó		
Cs.	403 szó		
L.	494 szó		
J.	365 szó		
Összesen:	3 871 szó		428 szó

4. táblázat: A nyolcadikos lányok és fiúk kezdőbetűi és az írásokban szereplő szavak száma

	nem	N	Mean
írásban	fiú	3	142,66
	lány	11	351,90

5. táblázat: Szómennyiségmérés

írásban	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	2,685	0,127	-1,835	12	0,091
Equal variances not assumed			-3,295	11,984	0,006

6. táblázat: A kétmintás T-próba eredményei

Az ötödikesek és a nyolcadikosok írásainak értelmezése, jellemzése

A két korosztályt figyelve nagyon feltűnő volt, hogy az ötödikesek sokkal lassabban fogalmaztak, megfontoltabban írták le gondolataikat, mint a nyolcadikosok. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy az ötödikes N., aki 83 szót írt, ugyanannyi idő alatt írta meg fogalmazását, mint a nyolcadikos L., aki 494 szót vetett papírra. Az ötödikesek 1 624-et, a nyolcadikosok pedig 4 299 szót foglaltak mondatba, csaknem háromszorosát, annak ellenére, hogy az ötödikesek osztálylétszáma három tanulóval több.

A nemek szerinti szavak száma

A lányok összesen 4 647 szót használtak a fogalmazásokban, míg a fiúk csupán 1 276-ot. Összehasonlításakor figyelembe kell vennünk a lányok és a fiúk létszámát is (20 és 11), hiszen majdnem feleannyi a fiú, mint a lány. A lányok tanulónkénti átlagos szómennyisége 232,35; a fiúké pedig 116 (7. táblázat).

A kétmintás T-próba (8. táblázat) segítségével az derül ki, hogy az ötödikes fiúk és lányok, valamint a nyolcadikos fiúk és lányok írásbeli feladataikban szereplő szavak számában szignifikáns különbség található ($t=-2,558$; $df=22,430$; $p=0,018$).

A két osztály írásban leadott fogalmazása összesen 5 923 szót tartalmazott, a tanulónkénti átlagos szómennyiség 191,06 volt.

	nem	N	Mean
írásban	fiú	11	116,00
	lány	20	232,35

7. táblázat: A tanulónkénti átlagos szómennyiség

írásban	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	18,619	0,000	-1,944	29	-116,35
Equal variances not assumed			-2,558	22,430	0,018

8. táblázat: A kétmintás T-próba eredményei

A szóbeli kommunikáció mérésének ismertetése, az eredmény bemutatása

Az ötödikesek szóbeli kommunikációjának vizsgálata

Megfigyelhető, hogy a fiúk a szokásosnál többet beszélnek (általában) hétfőnként, szerdánként és csütörtökönként, amikor az előző napi eredményekről számolnak be a futball vagy a kézilabda világából. A felvétel épp egy meccsnap után készült, így megtudhattunk néhány izgalmas részletet a fiúk elmondásaiból. R.: „Nyert a Barca, Messi most nem rúgott gólt”. Á.: „Nyert a Pick 5 góllal idegenben”.

A beszélgetőkör után a fohászt, a közös köszöntést mindenki elmondja, majd a bizonyítványverseiket az aznapi versmondók felállva szavalják. A ritmikus kör részeként gyakoroljuk az áprilisi *hónapünnepen* bemutatásra kerülő előadásunkat: a – tizenkét versszakból álló – János vitéz első énekét szavalják, mozgással egybekötve, egyszerre.

Az 5. osztályban a ritmikus körnek része továbbá az iskola körüli futás is – a Waldorf Olimpia miatt. A futás előtti és utáni beszélgetést, amely 27 percet ölelt fel, nem tudtam rögzíteni, így a felvétel 93 perces volt.

A futást követően a gyakorló rész következett: itt a növénytan epochához kapcsolódó szavakat diktáltam (növénymegfigyelés, zuzmó, jácint stb.). Itt néhány visszakérdezésük is volt, pl. (lány, N.): „*A nárcisz alatt a növényt érted, vagy a női nevet?*”

A növénytan epochán mindenki aktív volt. Az óra első részében a házi feladataikat olvasták fel, amely egy növénymegfigyelés második fogalmazása volt. Előre megadott szempontok alapján kellett megfigyelniük 4 héten át egy általuk kiválasztott növényt, amelyről összesen négy fogalmazás és négy rajz született a négy hét alatt. A házi feladatok felolvasása után az új ismeretek elsajátítása következett. A gombákról tanultunk.

Az óra utolsó részéhez, a történetmeséléshez érkezve a gyerekek rajzoltak tovább. A történetmesélés 10 órakor ér véget, amikor a közös elköszönés után („*Viszontlátásra, kedves 5. osztály!*” és „*Viszontlátásra, kedves Bea néni!*”) kezdetét veszi a 30 perces szünet.

Az ötödikesek szóbeli produktumainak elemzése

Az ötödikesek szépen, érthetően, artikuláltan beszélnek. Szóban kevés nyelvhelyességi hibát vétenek. A 9. *táblázatban* a lányok növénytan epochán használt szavainak számát gyűjtöttem össze. A lányok közül a legkevesebbet beszélt ezen a márciusi epochán N., a legtöbb szót Z. neve mellé jegyeztem. (Egyik lány produktuma sem okozott meglepetést.)

Név:	Besz. kör:	Fohász:	Biz. vers:	Ritm. kör:	Gyak. rész:	Főtanítás:	Történet:	Búcsúzás:	Összesen:
N.	8 szó	78 szó	–	277 szó	–	52 szó	–	4 szó	419 szó
S.	–	78 szó	55 szó	277 szó	–	37 szó	–	4 szó	451 szó
L.	6 szó	78 szó	–	277 szó	8 szó	49 szó	–	4 szó	422 szó
A.	–	78 szó	42 szó	277 szó	–	31 szó	–	4 szó	432 szó
A.	10 szó	78 szó	–	277 szó	–	70 szó	–	4 szó	439 szó
H.	24 szó	78 szó	47 szó	277 szó	–	91 szó	–	4 szó	521 szó
N.	22 szó	78 szó	51 szó	298 szó	10 szó	69 szó	–	4 szó	532 szó
Z.	15 szó	78 szó	–	316 szó	–	140 szó	15 szó	4 szó	568 szó
A.	12 szó	78 szó	–	277 szó	–	49 szó	–	4 szó	420 szó
Össz.:	97 szó	702 szó	195 szó	2553 szó	18 szó	588 szó	15 szó	36 szó	4204 szó

9. táblázat: Az ötödikes lányok és az epochán használt szavak száma részletesen bemutatva

A 10. táblázat a fiúk eredményeit mutatja. D.-től érkezett a legtöbb szó, a legkevesebb pedig Á.-tól.

Név:	Besz. kör:	Fohász:	Biz. vers:	Ritm. kör:	Gyak. rész:	Főtanítás:	Történet:	Búcsúzás:	Összesen:
B.	8 szó	78 szó	–	328 szó	–	190 szó	5 szó	4 szó	613 szó
Á.	6 szó	78 szó	54 szó	277 szó	–	39 szó	–	4 szó	458 szó
Á.	12 szó	78 szó	–	277 szó	–	49 szó	4 szó	4 szó	424 szó
Á.	8 szó	78 szó	–	277 szó	–	37 szó	–	4 szó	404 szó
R.	8 szó	78 szó	–	319 szó	–	188 szó	20 szó	4 szó	617 szó
M.	9 szó	78 szó	–	283 szó	6 szó	72 szó	–	4 szó	452 szó
D.	25 szó	78 szó	50 szó	316 szó	25 szó	178 szó	–	4 szó	676 szó
Á.	11 szó	78 szó	–	287 szó	25 szó	121 szó	–	4 szó	526 szó
Össz.:	87 szó	624 szó	104 szó	2364 szó	50 szó	874 szó	29 szó	32 szó	4164 szó

10. táblázat: Az ötödikes fiúk és az epochán az általuk használt szavak száma részletesen bemutatva

A lányok tanulónkénti átlagos szómennyisége 467,11; a fiúké pedig 520,5 (11. táblázat). A kétmintás T-próba (12. táblázat) segítségével az derült ki, hogy az ötödikes fiúknál és lányoknál a szóbeli kommunikációban mért szavak számában nincs szignifikáns különbség ($t=1,322$; $df=10,690$; $p=0,214$).

	nem	N	Mean
szóban	fiú	8	520,5
	lány	9	467,11

11. táblázat: A fiúk és lányok tanulónkénti átlagos szómennyisége

szóban	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	5,064	0,40	1,367	15	0,192
Equal variances not assumed			1,322	10,690	0,214

12. táblázat: Az ötödikes fiúk és lányok kétmintás T-próbájának mutatói

A nyolcadikosok szóbeli kommunikációjának vizsgálata

Nem epocha keretén belül készült a hangfelvétel, hanem egy *dupla-órán*. Mivel 90 perc állt rendelkezésemre, ezért megpróbáltam hasonlóképp felépíteni az órát, mint az epochát. Ez az óra – ráhangolódásként és az új miliő megszokása miatt – tizennégy perces beszélgetőkörrel kezdődött (oka a helyszín: tudniillik az iskola pincéjében található könyvtár kb. kétszer akkora, mint a gyerekek icipici terme, ám zezugos, illetve csupán két pad található lent néhány székkal, a gyerekek nagy öröme, mivel így szivacsokon hason fekve és fotelekben ülve töltötték az órát).

A beszélgetőkör után a fohász, majd egy nyolcpercnyi gyakorlás vette kezdetét: szavakat diktáltam, amelyeket le kellett írniuk a füzetükbe. Ezután egy kommunikációs feladatot vittem, méghozzá egy önismereti, kommunikációs készséget és érzelmi intelligenciát fejlesztő játékot. A helyszín ehhez a játékhoz különösen jó volt: a néhány fotel, a számos könyv, valamint a könyvtár melege bensőséges hangulatot teremtett. A *Dixit* nevű kártyákat letettem az egyik asztalra. Választaniuk kellett egyet (maximum kettőt), amely(ek) – a nyolcadik osztály végéhez közeledve – a leginkább kifejezi(k) érzéseiket. Beszélniük kellett a kártyáról: mit ábrázol, szerintük mi a mondanivalója, miért épp azt választották, mit éreznek.

A lányok nyíltan, bátran, őszintén beszéltek az érzéseikről, a fiúk kevésbé. Ez már egy egészen intim téma volt. Itt nem csupán az általában vett érzelmekről beszélünk, hanem arról, amit ez a konkrét esemény, azaz a 8. osztály vége jelent számukra. Az óra második felében egy helyesírási és nyelvhelyességi feladatlapot vittem be. Ezt oldották meg önállóan, majd együtt megbeszéltük a megoldást. Az óra végét az elmaradhatatlan elköszönés jelentette.

A nyolcadikosok szóbeliségének elemzése

Jó hangulatban kezdődött az óra. A beszélgetőkörben a sok érdekes gondolat elhangzott a lányoktól. A *Dixit* kártyát eddig még nem vittem be a nyolcadikba. Most kártyának és a gyerekek mondanivalójának köszönhetően 38 perces beszélgetés kerekedett.

A lányok aktívak és érdeklődőek voltak, figyeltek órán. A legtöbb szót E. „számlájára” írhatjuk, a legkevesebbet ezen a napon S. beszélt. Egyik eredmény sem lepett meg, bár előzetesen úgy éreztem, hogy Zs. vagy L. neve mellé kerül majd a legmagasabb szószám. A beszélgetőkörben L., a kártyás készségfejlesztésnél Zs. beszélt a legtöbbet, a helyesírási feladatnál pedig – a helyesen író – Cs.

Az 13. táblázat részletesen mutatja a lányok szóbeli megnyilvánulásait.

Név:	Beszélgetőkör:	Fohász:	Gyakorló rész:	Kártyák:	Helyesírás:	Elköszönés:	Összesen:
E.	31 szó	77 szó	–	201 szó	101 szó	3 szó	413 szó
B.	8 szó	77 szó	–	87 szó	52 szó	3 szó	227 szó
E.	30 szó	77 szó	–	121 szó	91 szó	3 szó	322 szó
B.	36 szó	77 szó	–	70 szó	31 szó	3 szó	217 szó
Zs.	36 szó	77 szó	–	223 szó	49 szó	3 szó	388 szó
R.	41 szó	77 szó	10 szó	89 szó	99 szó	3 szó	319 szó
Cs.	–	77 szó	–	57 szó	13 szó	3 szó	150 szó
S.	–	77 szó	–	39 szó	21 szó	3 szó	140 szó
Cs.	–	77 szó	–	191 szó	112 szó	3 szó	383 szó
L.	145 szó	77 szó	14 szó	101 szó	42 szó	3 szó	382 szó

J.	22 szó	77 szó	22 szó	108 szó	31 szó	3 szó	263 szó
Össz.:	349 szó	847 szó	46 szó	1287 szó	642 szó	33 szó	3204 szó

13. táblázat: A nyolcadikos lányok szóbeli megnyilvánulásai számokban kifejezve

A fiúk 90 perc alatt összesen 500 szót ejtettek ki (14. táblázat). Alapvetően G. mindig a legaktívabb fiú az osztályban, ez most sem volt máskepp.

Név:	Beszélgetőkör:	Fohász:	Gyakorló rész:	Kártyák:	Helyesírás:	Elköszönés:	Összesen:
G.	25 szó	77 szó	23 szó	22 szó	49 szó	3 szó	199 szó
Cs.	–	77 szó	–	45 szó	29 szó	3 szó	154 szó
B.	–	77 szó	–	28 szó	39 szó	3 szó	147 szó
Össz.:	25szó	231 szó	23 szó	95 szó	117 szó	9 szó	500 szó

14. táblázat: A nyolcadikos fiúk szóbeli megnyilvánulásai számokban kifejezve

A lányok tanulónkénti átlagos szómennyisége 291,27; a fiúké 166,66 (15. táblázat). A kétmintás T-próba segítségével megállapítható (16. táblázat), hogy a nyolcadikos fiúknál és lányoknál a szóbeli kommunikációt mért szavak számában szignifikáns különbség található ($t=-3,696$; $df=11,626$; $p=0,003$).

	nem	N	Mean
szóban	fiú	3	166,66
	lány	11	291,27

15. táblázat: A fiúk és a lányok tanulónkénti átlagos szómennyisége

szóban	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	5,631	0,035	-2,123	12	0,055
Equal variances not assumed			-3,696	11,626	0,003

16. táblázat: A kétmintás T-próba eredményei

A szóbeli megnyilvánulások mérésének eredménye – nemek szerint

Az ötödikes óra 120, a nyolcadikos 90 perces volt, viszont a 27 perces futás miatt mégis szinte ugyanannyi ideig tartottak. A lányok összesen 7 408 szót ejtettek ki az általam tartott, hangfelvétellel rögzített tanórán, ami átlagosan 370,40 szót jelent gyermekenként. A fiúknál 4 664 volt a mért mennyiség, amely átlagosan 424 szót jelentett (17. táblázat).

A kétmintás T-próba segítségével megállapítható (18. táblázat), hogy a lányok (az ötödikesek és a nyolcadikosok), valamint fiúk (az ötödikesek és a nyolcadikosok) a szóbeli kommunikációt mérő szavak számában nincs szignifikáns különbség ($t=0,983$; $df=29$; $p=0,334$).

	nem	N	Mean
szóban	fiú	11	424,00
	lány	20	370,40

17. táblázat: A fiúk és a lányok tanulónkénti átlagos szómennyisége

szóban	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	2,327	0,138	0,983	29	0,334
Equal variances not assumed			0,867	14,674	0,400

18. táblázat: A kétmintás T-próba eredményei

Az eredmények értelmezése

A statisztikai elemzések azt mutatják, hogy a szavak számában nincs szignifikáns különbség:

- az ötödikes fiúk és lányok írásbeli kommunikációja között,
- az ötödikes fiúk és lányok szóbeli kommunikációja közt,
- a nyolcadikos fiúk és lányok írásbeli kommunikációja között,
- a fiúk (ötödikesek és nyolcadikosok) és lányok (ötödikesek és nyolcadikosok) szóbeli kommunikációjában.

Szignifikáns különbséget mutat a statisztika:

- a nyolcadikos fiúk és lányok szóbeli kommunikációjában,
- a fiúk (ötödikesek és nyolcadikosok) és lányok (ötödikesek és nyolcadikosok) írásbeli kommunikációjában.

Ezek az eredmények a nemi sztereotípiákból, a különböző életkori sajátosságokból fakadhatnak. Az ötödikesek büszkék a munkájukra (pl. a házi feladat felolvasása), intellektuálisan fejlettebbek az előző évekhez képest. A nyolcadikosok kamaszkori nehézségei (például a hamarosan megtörténő elválás okozta szorongás), a csökkenő „lágyság”, a hormonális változások (mutáció és menstruáció) hatással lehetnek a statisztika által mutatott eredményekre.

Összegzés

A viszonylag alacsony elemszám ($n=31$) miatt megdönthetetlen és messzemenő következtetéseket sajnos nem tudtam levonni, már csak azért sem, mert a nyolcadikos fiúk alacsony létszámmal ($n=3$) szerepeltek. A nem- és létszámbeli eloszlás nem volt kiegyensúlyozott.

Dolgozatom központi témája és célja az volt, hogy a szegedi Szabad Waldorf Iskola két (kor)osztályát a tanórai verbális megnyilvánulások tekintetében elemezzem és összehasonlítsam. Kíváncsi voltam az írásbeli és a szóbeli kommunikációjuk mennyiségére, továbbá érdekelt a gyerekek kommunikációjának nemek közötti eloszlása.

A munkám elején megfogalmazott kérdéseimre és hipotéziseimre szeretnék visszatérni néhány mondat erejéig. Az első kutatási kérdésem: a társadalmi nemek szempontjából milyen jellemző különbségek vannak a Waldorf-diákok írásbeli és szóbeli megnyilatkozásaiban? A statisztikai adatokra tudok támaszkodni e kérdés megválaszolásánál. Különbséget találtam a fiúk és lányok szóbeli megnyilatkozásai között a nyolcadik osztály körében: több mint hatszoros az eltérés, ám figyelembe kell vennünk azt a – nem elhanyagolható – tény, hogy a lányok három és félszer

többen vannak. A másik különbség az írásbeli megnyilatkozásokban mutatkozott: a 11 fiú több mint három és félszer beszélt kevesebbet a 20 lánynál. A második kérdés így hangzott: milyen eltérés található az 5. és a 8. osztály között nemek szerint? A megnyilatkozások tekintetében az írásban beadott munkájukban volt számottevő, szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között. S végül a harmadik: milyen tényezőknek és hatásoknak tulajdoníthatjuk az esetleges eltéréseket? Feltételezhető, hogy a nyolcadikosok gyorsabb beszédtempója és kézírása, a fiúk és a lányok – társadalmi nemek – közti különbözősége, a fantázia, a kreativitás és a szabadság hatásai szerepet játszanak az eltérések létrejöttében.

Első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy az ötödikes fiúk és lányok verbális megnyilvánulásaiban nincs szignifikáns különbség. Ez az állítás a statisztikai számítások szerint beigazolódott. Második hipotézisem az volt, hogy a nyolcadikosoknál szignifikáns eltérés van a lányok és a fiúk között az órákon használt szavak számának tekintetében. Ez a megfogalmazás csak részben igazolódott be: valóban szignifikáns különbség van a szóbeli kommunikáció terén, viszont az írásbelinél nincs különbség. A harmadik hipotézisem pedig az, hogy az ötödikes és a nyolcadikos lányok a tanórai kommunikációban (írásban és szóban) szignifikánsan több szót használnak, mint az ötödikes és nyolcadikos fiúk. Ennek – az előzőhöz hasonlóan – egyik része beigazolódott (a szóbeliség), a másik része azonban nem (az írásbeliség).

Reményeim szerint sikerült céljaimat megvalósítani, kutatási kérdéseimre megfelelően válaszolni, s mindemellett közelebb hozni az olvasót ehhez a hagyományostól eltérő iskolai rendszerhez, oktatási és nevelési szisztémához.

Felhasznált irodalom

- A Szabad Waldorf Általános Iskola és Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola Szervezeti és Működési Szabályzata (SzMSz), 2012/13.*
https://drive.google.com/file/d/1e6mMNMw8fjCYSK_WDW6JtcL10rDD4vqn/view Letöltés: 2019. 01. 30.
- Beal, C. R. 1994. *Boys and Girls: The Development of Gender Roles.* New York: McGraw-Hill.
- F. Lassú Zs. 2004. A nemek kérdése – szexualitás az iskolában. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.). *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó. 551–563.

- Lindenberg, Ch. 2004. *Waldorf-iskolák: szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni*. Budapest: Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Steiner, R. 1993. *Általános embertan mint a pedagógia alapja*. Budapest: Magyar Antropozófiai Társaság.
- Varga K. 2014. *Pszichológus etika – 99 dilemma tükrében*. Budapest: Medicina Kiadó.
- Vekerdy T. 2014. *Iskolák?!?! Gyerekek, szülők és tanárok*. Budapest: Centrál Média csoport Zrt.
- Wilkinson, R. 1990. *Iskolázás – a józan ész szabályai szerint*. Budapest: Magyar Antropozófiai Társaság.

Vinnai Vanda

Az olvasási hibák és a vizuális észlelés kapcsolata

Bevezetés

Napjainkban számos tanulót érint a tanulásban megnyilvánuló eredménytelenség. Ennek háttérében gyakran olvasástechnikai vagy olvasásértési probléma áll, azonban a jó olvasás elengedhetetlen a sikeres tanuláshoz.

A legfőbb kérdés a mai napig, vajon melyik az a készség, amelyik befolyásolja a gyermek későbbi olvasáselsajátítását. Melyek azok a területek, amelyeken a tipikushoz képest már óvodáskorban elmaradás mutatkozik és alapvetően szükséges az olvasás elsajátításához?

A térbeli tájékozódás és az orientációs képességek megfelelő fejlődése és működése nagy hatást gyakorol az iskolai tanulmányokra. A téri tájékozódás nehézsége nemcsak az irányok tévesztésében nyilvánul meg, hanem az olvasás folyamatában is komoly problémát okozhat. Nélküle nem tudnánk tájékozódni a sorközökben, a vonalközben vagy éppen a szövegsorban, továbbá a téri tájékozódás nélkülözhetetlen a betűformák téri helyzetének megkülönböztetéséhez, mint a reverzió (*b-d*), az elforgatás (*p-d*), és az olvasási irány megtartásához is szükséges (Fazekasné 2009).

Az elmúlt évek tapasztalatai alapján azok a tanulók, akiknél korábban a vizuális észlelés terén az átlagtól valamilyen fokú elmaradást állapítottak meg, kisiskoláskorban az olvasás terén problémába ütköztek. Jelen kutatás célja az, hogy megvizsgáljam az óvodáskorban megjelenő vizuális észlelés jellemzőinek észlelési nehézségeiből adódó, lehetséges olvasási hibákat: mennyire bír előrejelző szereppel az olvasási problémák terén az óvodáskorban megjelenő orientációs, vizuális észlelésből adódó nehézség? Igaz-e, hogy az olvasási problémával küzdő tanulóknál már óvodáskorban megjelent az orientáció nehézsége? Feltételezhetőek-e a téri tájékozódás észlelésének problémájából adódó olvasási hibák? Vajon a téri tájékozódásból és a vizuális észlelésből adódó nehézség-e a vezető terület az olvasási problémával küzdő tanulóknál?

A téri tájékozódás fontossága

Számos szülő hangsúlyt fektet az óvodás gyermeke – iskolai pályafutásának megkezdése előtti – fejlesztésére. Ezek a szülők attól tartanak, hogy gyermekük esetleg nem tudja majd elsajátítani az írást, olvasást, számolást, és emiatt lemarad a többiektől. Számtalan iskola-előkészítő, készség- és képességfejlesztő füzet, játékkal tudjuk segíteni gyermekeknek az olvasás, írás és számolás elsajátításához szükséges alapkészségeket. A speciálisabb fejlesztőfüzetekben alkalmakra lebontva találkozhatunk a – versekkel kísért nagymozgások, az orientáció, a grafomotorium, a nyelvi és a számolási készség fejlesztése mellett – a legtöbb teret elfoglaló, szinte minden feladatba belecsempészett téri tájékozódást és vizuális percepciót fejlesztő feladatsorokkal.

A téri tájékozódás fejlődését egymással kölcsönhatásban lévő folyamatok alkotják. A differenciált irány megkülönböztetésének feltétele, hogy a gyermek szókincsében meglegyenek a relációkifejezések, mint például az *elé, mellé, közé, mögé, fölé, alá*, hiszen ez informál a térészlelés fejlettségéről. A tájékozódással kapcsolatos problémák később az olvasásban és írásban okoznak gondot (Gyarmathy 1998, Fazekasné 2009). Azonban az iránytévesztés a tanulási zavar, gyengeség és akadályozottság egyik alapvető jelző tünete lehet. Éppen ezért a betű és betűelemek észlelési sajátosságainak ismerete az egyik iskolaérettségi kritérium. A formák észlelése és kivitelezése az egyik kiemelt fejlesztési feladat. Az óvodáskorban felismert elmaradások lehetőséget adnak a vizuális észlelés készségének fejlesztésére, a diszlexia-prevenációs foglalkozásokra (Fazekasné 2009, Porkolábné 1998).

A vizuális észlelés és az olvasás kapcsolata

Nagy József szerint az olvasási készség vizuális összetevői a betűfelismerő, betűkapcsoló, betűszó-felismerő rutinok és a betűolvasó, szóolvasó, mondatolvasó készségeknek az összessége. A vizuális percepció felelős a különböző helyzetekben és alakzatokban előforduló betűk azonosításáért és differenciálásáért. Az ábécé valamennyi betűje eltér egymástól, azonban minden betű tartalmaz olyan jegyeket is, amelyek alapján – a specifikus vonásokat tekintve – csoportokba rendezhetők. Mindamellet minden betűről lehet annyi vonást összegyűjteni, ami csak rá jellemző, és ami által el tudjuk különíteni a többitől (Nagy 2004, Fazekasné 2009, Orbán 2014–2015). Egy-egy betű írása és azonosítása a vizuális észlelés több jellemzőjét is egyszerre veszi igénybe (Porkolábné 1998, Fazekasné 2009).

Egy betű analízise során, ha a tanuló nem észleli a betű valamennyi elemét, keverni fogja a hasonló betűket, ilyen esetben nem kap elég információt az összehasonlítás–megkülönböztetés folyamatában. A szintézis folyamatának nehézségét pedig az adja, hogy a részletek sorrendjét nem lehet felcserélni, teljes pontossággal kell visszaadni. A nem megfelelő analízis és szintézis esetén az egy- és kétjegyű betűk keverése, az ékezetek leghagyása és cseréje, a hasonló alakú betűk (*h–n*, *m–n*, *v–u*) tévesztése figyelhető meg. A téri helyzet észlelési bizonytalansága vagy hibás észlelése esetén a gyermek nem látja az írott szimbólumokat önmagához vagy a másik tárgyhoz képest a megfelelő irányban. A következmény a betűfordításokban (*S*, *N*), valamint csak a téri helyzet alapján különböző betűk összekeverésében jelentkezik (*p–b*, *d–b*, *zs–sz*). Az alak–háttér kiemelésének mechanizmusa az adott betű felismerésénél és az olvasás folyamatában is fontos. A betűelemek részletének megragadása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a háttérből kiválva, önálló formaként érzékeljük őket. Az összeolvasás folyamatában az eddig háttérben lévő betűből (szótagból, szóból) alak lesz, majd ismét visszatér a háttérbe, hogy a soron következő betű (szótag, szó) kiemelése megtörténhessen (Fazekasné 2009). A helyes visszaadáshoz a figura egészét kell állandóan szem előtt tartani. Az írott, a nyomtatott, a nagy- és a kisbetűknek – alakzati eltéréseik ellenére – ugyanazt a betűt kell reprezentálnunk. Az olvasni tanuló gyermeket az alakkonstancia kialakulásától kezdődően nem bizonytalaníthatja el a betűfelismerés műveletében, ha egy betűnek több alakja van.

Az olvasás

Az olvasásnak sokféle meghatározása létezik. A hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás. Más megfogalmazás szerint az olvasás egy dekódolási készség, a leírt szavak átalakítása (kiejtett) szavakká, majd pedig az írott szöveg megértése (Imre 2007). A betűk alakját tisztán kell látni, és szükség van arra a képességre is, ami ahhoz járul hozzá, hogy a betűket balról jobbra vegyük szemügyre. Ezzel egyidejűleg kell a betűkből összefűzni a szavakat, a szavakból a kifejezéseket, a kifejezésekből a mondatokat. A legtöbb gyermek 8-10 éves korára éri el ezt a szintet. Ezt követően folyamatosan javulnak, az olvasási hatékonyságuk fejlődik, de az alapvető folyamat változatlan marad (Selikowitz 1996).

A következő fontos lépés a fonológiai (alfabetikus) stádium. A sikeres olvasástanulás egyik fontos tényezője a fonológiai tudatosság, mely a szavak alkotóelemekre való bontásának képessége, ami lehetővé teszi a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférést. Általa leszünk képesek a

szavakat eltérő méretű egységeire bontani (szótag, hangok) (Csépe 2013, Selikowitz 1996). Azok a gyermekek, akiknek alacsony a fonológiai tudatossága, nem tudják majd a szavakat elemekre bontani, és nem tudnak majd műveleteket végezni velük. Nehezükre esik a hangokra bontás, a hangok helyének megállapítása, a hangokból történő szóalkotás, a hangok elhagyása, a hangok azonossága, a hangok megszámlálása, a hangok cseréje, a hangok megfordítása és a rímképzés. Az a 6-7 éves gyermek, aki nem észleli például a szavak elejét és végét, bizonytalan a beszédhangok felismerésében és sorrendiségében, a beszédhangok megkülönböztetésében, annak a gyermeknek az írott anyanyelv megtanulásában komoly nehézségei lesznek (Gósy 2009).

A szóforma felismerése egy mintázatmegfeleltetési stádium, a direkt olvasás kulcsszereplője. Az ennek alapján történő felismerés a gyors jelentés-hozzáférésben meghatározó szerepet tölt be. Az olvasás direkt útjának és a gyors szófelismerésnek zavarát pedig a szóforma-felismerő terület feldolgozó zavara okozhatja (Csépe 2014). A folyamatot nagyban befolyásolja az ismerősség, ami a szó vizuális formájának belső reprezentációja. Fontos tényező még a gyakoriság, a gyorsabb reakcióidejű felismerés érdekében. A szót könnyebb felismerni kontextusban, mint szeparáltan. A hang–betű megfeleltetés szabályossága szintén fontos tényező: a következetes megfeleltetéseket tartalmazó szavak gyorsabb felolvasását segíti. Feladatai közé tartozik az ábécé különböző betűinek azonosítása, a betűk szóbeli pozícióinak meghatározása, majd a betűsorok szóként való felismerése. Ez a folyamat az olvasástanulás fontos része, hiszen az írott szavak elsajátítása során a szavaknak megfelelő új szófelismerési egységek jönnek létre, amelyek a jelentésnek és a kiejtési mintáknak asszociatív összekapcsolását teszik lehetővé (Csépe, Györi, Ragó 2007–2008).

Az olvasási probléma

Az olvasás elsajátítása során a gyermek vagy betűket, vagy rövidebb szavakat tanul meg olvasni, de mindkét esetben szimbólumokat, emléképeket rögzít. A kiejtés során a hangadó szervekből kieszettikus, addig hallás utáni akusztikus emlékképek jönnek létre a gyakorlások alkalmával, ami később a néma olvasás alapja lesz. Azonban az olvasástanítási módszerek ellenőrzése, ismétlése, valamint javítása ellenére is mindig akad olyan tanuló, aki a szokott módszerek alkalmazásával nem tanul meg olvasni. Az olvasási problémával küzdő tanuló megrekedhet már az olvasni tanuló gyermek első próbálkozásainak kezdetén. Lassan és akadozva olvas, elemi hibákat vét. A könyvben látható képek segítségével

találgatja a szavakat, igyekszik ezt leplezni, és nem képes a szavakat megfelelően betűzni.

Ranschburg Pál vezette be a legaszténia terminust, hangsúlyozva ezzel a gyenge olvasás és a súlyos olvasási zavar különbözőségét (Gósy 2009). Az olvasási nehézség és a diszlexia elkülönítése igen sok esetben nem egyszerű feladat (Grácz 2007). Egyik esetben sem beszélhetünk egy homogén csoportról. Differenciáldiagnosztikai tényezőket nézve is nagy körületekintéssel lehet azonosítani a markáns hibákat. A súlyos olvasási nehézséggel küzdő tanulóhoz képest egy enyhe diszlexiás gyermek olvasási teljesítménye akár jobb is lehet. Az olvasási nehézséggel küzdőkre nem csak az olvasástechnika alacsony szintje jellemző, mert akad olyan is, aki jó olvasástechnikával rendelkezik, de nem érti meg az olvasottakat. Egyikük sem tud megfelelően olvasni, jellemző rájuk az olvasási technika alacsony szintje, a szóértésük és a szóaktiválási folyamatműködésük sokszor elmaradott, az olvasottakat gyakran nehezen értik meg, képtelenek az adott szövegben a tanulság levonására (Grácz 2007).

Az olvasási nehézséggel küzdő tanuló az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, hiányosságokkal küzd az olvasás terén, de nem minősül diszlexiásnak. Gyengébben, de a többségi követelményeknek megfelelően teljesít, állapota nem végleges, csak tüneti szintű. A diszlexia azonban egy tartós vagy végleges állapot, amelynek során a tanuló fejlődésében történhet pozitív irányú változás, de a markáns tünetek nem szüntethetők meg (Logopédia–BTMN Munkacsoport 2017).

Mi hiányzik az olvasási problémával küzdő tanulóknál?

Az olvasás egyik elengedhetetlen feltétele, hogy a gyermek a beszéd kiejtése, nyelvtani helyessége és tartalma szempontjából megfelelően fejlett legyen (Meixner, Jusztiné 1967). Az automatikus olvasás nem fog kialakulni a tanulóknál, ha nem tett szert egy bizonyos szintű fonológiai jártasságra az olvasástanulás második fázisában. Gondot fog okozni a grafémák megfelelő fonémákká való átalakítása. Ez esetben a tanulók kompenzálnak, vizuális felismerési technikával próbálkoznak majd. Azonban ez nem elegendő a folyamatos olvasáshoz. Zavart lesz a szóelemzés, a tanuló nem emlékszik vissza az éppen olvasott szóra. A nehézséget az jelenti, hogy az agy nem fogja fel a betűk alakját, tehát a látási felfogás (vizuális percepció) zavarával is szembesülünk, például a *d–b* érzékelése során (Ligeti 1967, Meixner, Jusztiné 1967, Selikowitz 1996). Az olvasáskor megjelenő hibatípusok közül a felcserélési hibák többségét a helytelen érzékelés okozza. Ilyen esetben a tanuló helytelenül ragadja meg a szó optikai képét. A tanuló találgatás közben is szükségét

érzi, hogy az egész szó optikai képére támaszkodják. A kihagyás és hozzátoldás leggyakrabban betűkihagyások és -betoldások formájában jelenik meg. Ezek alapján a helytelen találgatást vagy egy szó, vagy egy szó egyes betűinek helytelen érzékelése okozza (Ligeti 1967). Az ismétlések során a gyermek egyrészt spontán javítani akar, másrészt – és ez a leggyakoribb – egyetlen hangképbe akarja egyesíteni azt, amit a szótagoló olvasás során kapott. Képtelen a szót azonnal, egyetlen optikai képnek azonosítani. Azonban az is előfordulhat, hogy helytelenül értelmezte a szöveg tartalmát, és össze akarja kapcsolni az újonnan olvasott szót vagy szöveget a korábban olvasottak értelmével (Ligeti 1967).

Vizsgálati személyek, anyag és módszer

Szegedről és a szegedi járásból 50 gyermek vizsgálati anyagát elemeztem. A mintámba olyan tanulók kerültek be, akiket a szakemberek óvodás- és kisiskoláskorban is vizsgáltak és orientációs és/vagy olvasási problémával diagnosztizáltak. A gyermekek mindegyikénél normál intelligenciaszintet mértek, és ők már óvodáskorban, majd iskolában is (fejlesztő foglalkozások segítségével) minimum heti egyszeri fejlesztésben részesültek. Az 50 tanuló nemek szerinti eloszlása: 28 fiú és 22 lány.

Az óvodás gyermekek szakmai koordinátorral egyeztetett vizsgálatához az alak-háttér változás megkülönböztetése, az alakkonstancia, a térbeli helyzetet és a térbeli viszonylagosságot vizsgáló feladatok elemzését használtam.

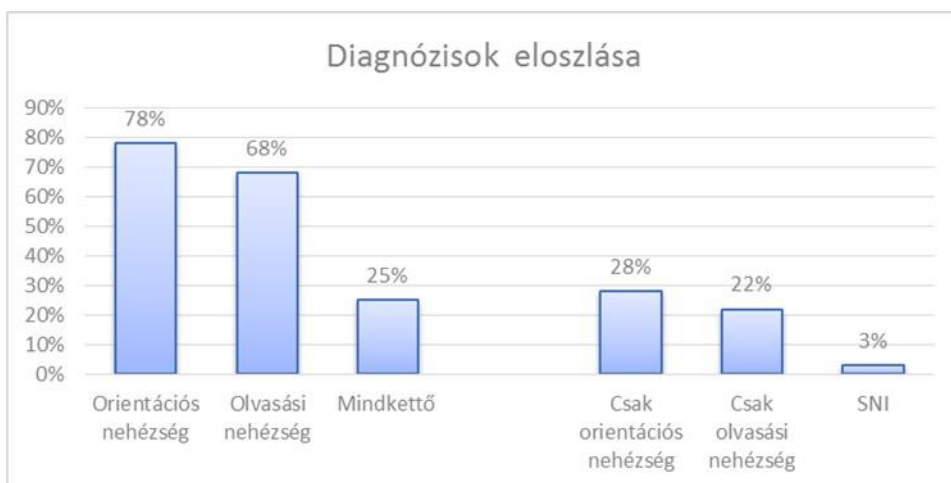
A vizsgált tanulók (az osztályfokot tekintve) 7-8 éves gyermekek, akiknél az osztályfokuknak megfelelő olvasólapok teljesítése során kapott eredményeket vizsgáltam. A különálló magánhangzók és mássalhangzók olvasása során az óvodáskorban megjelenő vizuális analízis-szintézis, alakkonstancia és a téri helyzet, térbeli viszonylatok hiányossága befolyásoló lehet a betűalakok tévesztésében, a betűcserékben, az ékezetek, a kis- és nagybetűk, valamint az írott és nyomtatott betűk tévesztésében. Majd az értelmetlen szótagok, az értelmes szavak és a szöveg olvasása során már az alak-háttér kiemelésnek a nehézsége kapcsolódik be. Szintén betűtévesztés, valamint betűkihagyás, összevonás, szótaghatár tartása, betűfelismerési nehézség a szóban, reverzió, elővételezés, perszeveráció, szóroncs, rossz kombináció és ismétlés jelenik meg olvasási hibaként (Szebényiné 2007).

Azt feltételeztem, hogy az óvodáskorban megjelenő orientációs nehézség előrejelző hatással bír az olvasási problémák terén, tehát a 7-8 éves, olvasási problémával küzdő tanulóknál már óvodáskorban megjelent az orientációs nehézség. Vajon a téri tájékozódás észlelésének

problémája okoz-e bizonyos olvasási hibákat? Legfőbbképpen azt feltételeztem, hogy nem a téri tájékozódásból és a vizuális észlelésből adódó nehézség lesz a legtöbb gyermeknél a vezető terület.

Eredmények

A szakvéleményben megjelent diagnózisokat vizsgálva a tanulók 78%-nál már óvodáskorban feltűnik az orientációs nehézség. A mintából látható, hogy a gyerekek 68%-a iskolás korában olvasási nehézséggel küzd, illetve 3%-uk kapott már sajátos nevelési igényű státuszt vagy az óvodában, vagy az iskolában, de a vizsgálat idejében BTMN kategóriába vannak besorolva.



1. ábra: Diagnózisok eloszlása

A fent látható ábra első fele az 50 fős mintából vett adatokat mutatja be. Azonban az 50 fős mintából csupán 25 olyan tanuló van, akiknél óvodáskorban orientációs, majd iskoláskorban olvasási nehézséget diagnosztizáltak. A teljes mintából 78%-nak volt óvodáskorban vizuális rész-képesség terén problémája. Ezen tanulók több mint felének lett olvasási nehézsége iskolás korában.

A fent látható adatokból arra következtethetünk, hogy az óvodáskori vizsgálatokkor alkalmazott, vizuális percepciót néző feladatok előre jeleznek a későbbi olvasási nehézség terén. Látható azonban az is, hogy a tanulók több mint 10%-ánál hatásos volt a fejlesztő foglalkozás, hiszen a korábbi életszakaszban meglévő hiányosságok fejlesztésre kerültek, és az

olvasás elsajátításának folyamatában nem mutatkozott nehezítettség náluk.

Az adatokból az is jól kivehető, hogy vannak olyan tanulók, akiknél a korábbi életkorban történt vizsgálat során nem bizonyult olyan mértékűnek a vizuális részképességek eltérése, hogy nehezítettségként legyen jelen náluk, mégis az olvasástanulás folyamatában nehézségbe ütköztek.

A következő diagram a részterületek kombinációinak megjelenését ábrázolja az olvasási nehézséggel párhuzamba hozva és megvizsgálva, hogy milyen arányban fordultak elő a részterületek kombinációi, amelyek iskoláskorban az olvasás során bizonyos hibatípusokat eredményeztek.



2. ábra: Részterületek összefüggése a nehezítettség tekintetében az olvasási nehézség diagnózisnál

Az ábrán a mintában szereplő 50 tanuló közül csak az a 34 tanuló adata szerepel, akiknek szakvéleményében az olvasási nehézség megjelenik diagnózisként. A 34 tanuló korábbi eredményeit áttekintve összegeztem, milyen kombinációban és milyen mennyiségben jelennek meg az óvodáskorban előrejelző részképességek során a hiányosságok. 17 tanulónál találtam vizuális analízis–szintézis, alakkonstancia és téri helyzetek, térbeli viszonyok együttesen megjelenő nehezítettségét óvodában. A kapott eredmények tekintetében a vizuális percepció terén ez az a 3 terület, amely leginkább befolyásolja az olvasási készség kialakulását, illetve hozzájárul ahhoz. Ezek a területek jelezhetnek előre az olvasási problémák kapcsán. A második leggyakoribb, bár jóval alacsonyabb kombináció a vizuális analízis–szintézis, alakkonstancia, téri helyzet, térbeli

viszony és az alakháttér-kiemelés együttes nehézsége, ahol az alakháttér-kiemelés plusz területként megjelenik. Csupán 4 tanulónál jelent meg a téri helyzet, térbeli viszony hiányossága, és 3 tanulót érintett az analízis–szintézis és alakkonstancia párosa, majd 2-2 tanuló teljesített életkorához képest alacsonyabb szinten az analízis–szintézis, téri helyzetek, térbeli viszonyok és téri helyzetek, térbeli viszonyok, alakkonstancia terén.

Következtetések

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a 7-8 éves, olvasási problémával küzdő tanulók csupán 25%-ának volt óvodáskorban orientációs nehézsége. Eszerint a korábbi életkorban megjelenő orientációs nehézség nem az elsődleges terület, ami jelez a szakemberek számára a későbbi olvasási problémák tükrében. Azonban a téri tájékozódás észlelésének nehézségéből feltételezhetően adódnak hibák, de messzemenő következtetéseket nem szabad levonni. A vizuális analízis–szintézis, alakkonstancia és a téri helyzet, térbeli viszonyok területeken megjelenő közös hiányosságok jól tükrözik, hogy a későbbiekben a tanulók 80%-ánál jelentkezett az olvasás során betűkihagyás, összevonás, szótaghatár tartása, betűfelismerési nehézségek a szóban. 72%-nak okozott problémát az írott és nyomtatott betűk, a kis- és nagybetűk, továbbá alaki hasonlóság alapján a nyomtatott nyomdai és írott betűkép cseréje; valamint a téri helyzetekből fakadó későbbi olvasási probléma típusait tekintve 70%-nak a térbeli elhelyezés tipikus bizonytalansági és tévesztési hibákat eredményezett. Ezen részterületek összességének észlelése hozzájárul az absztrakt betűformák és betűelemek percepciójához. A minta kiértékelése során kapott eredményekből és az ábrákból jól láthatóan levonható az a következtetés, hogy a szakember számára, a vizuális észlelés részterületeit tekintve, a legtöbb segítséget a téri helyzet, térbeli viszony mérését vizsgáló feladatok nyújtják. A 34 tanuló közül 31 tanulónál jelent meg óvodáskorban ezen a területen valamilyen fokú hiányosság. Az orientációs képességek közül az ezen a területen megjelenő hiányosság fejezi ki leginkább azt a gyanút, hogy a gyermek a későbbiekben valamilyen fokú olvasási nehézségbe fog ütközni. Azonban a téri helyzetek, térbeli viszonyok területén megmutatkozó nehézség önmagában nem feltétlenül jelenti a későbbi olvasási nehézséget. Az elemzés során jól kivehető volt az is, hogy a legtöbb esetben a különböző részképességek kombinációinak az egyvelege járult hozzá az olvasási problémákhoz. A vizsgálatban csak a vizuális észlelés területét néztem, így erre vonatkozóan biztos eredményekről nem beszélhetünk. Azt viszont biztosan állíthatjuk, hogy csak a vizuális észlelés területét figyelve nem feltételezhetünk későbbi olvasási

nehézséget, ugyanis a beszédészlelési és beszédmegértési képességeket is figyelembe kell vennünk.

Záró gondolatok

Cikkemben az olvasási nehézségek kialakulásához vezető utak közül kifejezetten az orientációs képességek és a vizuális percepció részterületeit vizsgálva vontam le következtetéseket. Az olvasási nehézség vagy a diszlexia kialakuláshoz nem csak ez az út vezet, nem ez az egyetlen összetevője. Mind az olvasási nehézséggel, mind a diszlexiával küzdő tanulók esetében kutatások igazolták a beszédészlelési és beszédmegértési elmaradásokat. Nagy figyelmet kell fordítani a beszéd- és nyelvi készségek és az ezzel összefüggő olvasás és írás kapcsolatára. Sokszor előfordul, hogy a diszlexia a beszéd- és nyelvi zavarok talaján alakul ki. A tanulási nehézséget gyakran a beszédfejlődés elmaradása okozza. A nyelvi zavarok gátolják az analízáló és szintetizáló munkát az olvasástanulás időszakában. A nyelvi megértés az első jel, amire az óvodapedagógusok vagy a szülők felfigyelnek. A gyermek bonyolultabb feladatok elvégzésébe belezavarodik, valamint gyakran előfordul, hogy nem érti a korának megfelelően a meséket.

Felhasznált irodalom:

Csépe V. 2013. Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. *Pszichológia* 33/1.

Csépe V. 2014. Az olvasás zavarai és a diszlexia. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1325–1345.

Csépe V., Győri M., Ragó A. 2007–2008. *Nyelv, tudat, gondolkodás. Általános pszichológia 1–3.* – 3.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_altalanos_pszichologia_3/index.html
Letöltés: 2019. 05. 27.

Fazekasné F. M. 2009. *Az orientációs képesség és fejlesztése*. Főiskolai jegyzet. (TÁMOP-4.1.2-08/2/AKMR-2009-0007)

Gósy M. 2009. Az olvasási nehézségről és a diszlexiáról. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 11/4.

- Grácz T. E. 2007. Diszlexiás és tipikus fejlődésű gyermekek beszédfeldolgozásának vizsgálata. In: Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításában*. Budapest: Nikol.
- Gyarmathy É. 1998. Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 48/11.
- Imre A. 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításában*. Budapest: Nikol.
- Ligeti R. 1967. *Gyermekek olvasászavarai*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Logopédia–BTMN Munkacsoport. 2017. *A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók ellátásának jelenlegi szabályai, az értékelés és minősítés alóli felmentés és szöveges értékelés kifutó rendszerben történő kivezetésével kapcsolatos tudnivaló*. Budapest: Logopédia–BTMN Munkacsoport. <https://drive.google.com/file/d/13Sg0AN5tvB2IWHWNw7pQFDdkMJJZbuk/view> Letöltés: 2019. 05. 28.
- Meixner I., Justiné K. H. 1967. *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Nagy J. 2004. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia* 104/2.
- Orbán R. 2014–2015-ös tanév. *Tanulási zavarok gyógypedagógiája*. Tanulmányi útmutató.
- Porkolábné B. K. 1998. A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html Letöltés: 2019. 05. 30.
- Selikowitz M. 1996. *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Szebényiné N. É. 2007. A diszlexia vizsgálata. In: Juhász Á. (szerk.). *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest: Logopédia Kiadó.