

**FENNTARTHATÓSÁG
A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN**

Szerkesztette: Balázs László

A kommunikáció oktatása 15.

**FENNTARTHATÓSÁG
A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN**

Szerkesztette:
Balázs László

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2023

A kommunikáció oktatása 15.
FENNTARTHATÓSÁG
A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN
Sorozatszerkesztő: Balázs László

Korábbi sorozatszerkesztő:
† H. Varga Gyula (2009–2022)

A Kommunikációs Nevelésért Egyesület és az
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Alkalmazott
Kommunikációtudományi Kutatócsoportjának sorozata.

Szerkesztette: Balázs László

Lektorálta: Váczi Mariann
Nyelvi lektor: Tomori Tímea

© Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2023

ISSN 2062-5804
ISBN 978-963-534-171-9

*Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítást, a rádió- és televízió-előadást,
a nyilvános előadást, valamint a fordítás jogát az egyes fejezeteket illetően is.*

Tartalom

Elvi-elméleti megközelítések

- Andok Mónika: Fenntarthatóság – kommunikáció – jóllét9
- Oláh Szabolcs: Transzmédia-logika a tanítási folyamat tervezésében.....21
- Péterbencze Anikó: A digitális kultúra kihívásai35
- Tomori Tímea: Az információs műveltség mint a fenntarthatóság letéteményese az oktatási rendszerben.....49

Nyelvi és pedagógiai kommunikáció

- Szöke-Milinte Enikő: A kognitív fejlődés nyelvi alapjai kisgyermekkorban63
- Juhász Valéria: A szintaktikai tudatosság fogalma, szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei75
- Tóth Anna: Bruh girl, pov, zsafornetti – TikTok-szleng a középiskolások nyelvhasználatában89
- Kökényesi Nikoletta: A pedagógiai kommunikáció retorikai-stilisztikai komponensei 99

A kommunikációs készségfejlesztés területei

- Magyar Ágnes: RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás ..113
- Kukorelli Katalin: Mit üzen a csend és a hallgatás?123
- Kis Gábor: Az asszertív kommunikáció fejlesztése improvizációval137
- Sára-Csombor Rita: Drámapedagógiai módszerek alkalmazása a kommunikációs készségfejlesztésben.....147
- Szijártó Imre: A készségfejlesztés lehetőségei egy új tankönyv használatában156

A digitális oktatás kérdései

Bernhardt Renáta – Szaszko Rita – Furcsa Laura:

A szülői kapcsolattartás kommunikációs jellemzői
a digitális munkarend alatt.....169

Kenyeres Attila Zoltán: Újmédia-műveltség az álhírek és
a manipuláció kapcsán erdélyi magyar fiatalok körében.....180

Kőkuti Tamás: Az MI szerepe az üzleti kommunikáció
oktatásában192

Bartal Orsolya: „3M”-modell, a mindennapok pedagógiájáért ...207

Ludikné Horváth Éva – Ludik Péter: A blended learning
lehetőségei a középiskolai oktatásban218

Juhász Valéria

**A szintaktikai tudatosság fogalma,
szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei**

Bevezetés

A nyelvfejlődéssel, olvasáskutatással foglalkozó szakemberek körében alapvetésnek számít, hogy a gyerekek nyelvi, metanyelvi tudatosságának mindenkori fejlettségi szintje lényeges összetevője a literációs és tanulási képességek életkorilag megfelelő alakulásának. A szakirodalomban a *nyelvi tudatossággal* kapcsolatban leggyakrabban előforduló fogalmak a *nyelvi elemek felismerése, azonosítása, a kategorizációs képesség* és a velük való *manipulációs képesség*; a *metanyelvi tudatosság* pedig az az ismeret, amelynek segítségével a beszélő egy *nyelvi elemet képes nyelvi szempontból értékelni*, vagyis a jelentés és/vagy a forma viszonylatában állításokat tud megfogalmazni az adott nyelvi elem jólformáltságáról (Juhász 2021). Gombert (1992) megkülönböztetése szerint a tudatos nyelvi viselkedés spontán, ami a kommunikatív kontextusban jelenik meg, míg a metanyelvi viselkedés reflektív, dekontextualizált és szándékosan alkalmazott. Amikor például valaki vissza tud mondani egy viccet, akkor az egy nyelvi tudatossági viselkedés, ám ha expliciten el is tudja magyarázni, miért vicces valami, az már egy metanyelvi viselkedés (Juhász 2021; Zipke 2021). Mindkét fogalom részfogalmai közt sorolhatjuk föl a nyelvi szintek szerint a fonológiai tudatosságot (szótagtudatosság, fonématudatosság); az ortográfiai, a morfológiai tudatosságot – a szótudatosságot, a szintaktikai, morfoszintaktikai, a szemantikai, morfoszemantikai tudatosságot, a pragmatikai, illetve az interakciós tudatosságot stb¹. Az egyes nyelv-

¹ A nyelvi, metanyelvi tudatosság fogalmáról részletesebben itt írtunk: Juhász és Kegyes 2022.

vi elemekhez kapcsolódó nyelvi, metanyelvi tudatossági szintek nagyon különbözőek lehetnek aszerint, hogy az egyes vetületeiben milyen mélységű ismeretekkel rendelkezik az adott egyén.

Az olvasás egyszerű modellje szerint az *olvasás = dekódolás + nyelvi megértési képesség* (Gough és Tunmer 1986). A dekódolási (olvasástechnikai) szinthez tartozik a fonológiai, morfológiai szint, a nyelvi megértéshez sorolhatjuk a morfológiai, a lexéma-, a szintaktikai, szemantikai és a pragmatikai szintet. (Megjegyezzük, hogy a dekódolási problémákból, illetve annak folyamatosságából is eredhetnek megértési problémák.) A dekódolási szinttel számos hazai tanulmány is foglalkozik, azonban a nyelvi megértés szintjei közül a szintaktikai és pragmatikai szintekkel kapcsolatban még kevés kutatás található az olvasásértés összefüggésében. Számos olvasáskutatás bizonyította, hogy a dekódolási képességhez tartozó nyelvi szintek – hangsúlyait tekintve – inkább az olvasástanulás kezdetén határozzák meg az olvasás színvonalát, míg a megértéshez tartozó nyelvi szintek főleg harmadik, negyedik osztálytól, illetve annál magasabb osztályfokokban befolyásolják döntően az olvasásértés szintjét (pl. Catts–Hogan–Adlof 2005; Tilstra és mtsai. 2009). A folyékony olvasás a folyamatos dekódolási képességen túl azt is jelenti, hogy az olvasó folyamatosan monitorozza a megértést is, mivel az elolvasott szavakat a megértés érdekében mondat- és szövegszinten kell, hogy beágyazza olvasás közben (Nation–Snowling 2000). A szintaktikai szerkezet mondatértésben játszott szerepe az interakciós modell párhuzamos elemzési elképzelése szerint szoros összefüggést mutat a szemantikai elemzéssel. Ebben a tanulmányban a szintaktikai tudatosság fogalmát járom körül, annak hozzájárulását a beszédértéshez és olvasásértéshez, valamint bemutatom, milyen feladattípusokkal vizsgálják ezt.

1. A szintaktikai tudatosság fogalma

A szintaktikai tudatosság fogalmi értelmezése a kutatások vetületében az agglutináló és az izoláló nyelvekben átfedéssel ugyan, de valamelyest eltér egymástól. Az izoláló típusú nyelvekben *elsősorban* a szavak egymáshoz való viszonyában értelmeződik „önálló” fogalomként, míg az agglutináló nyelvekben *inkább* morfoszintakti-

kai tudatosságról beszélhetünk, hiszen a szó- és mondat szerkezetek viszonylatában gyakran nem választható el a grammatikai struktúrában a szórendiség kérdése a szavak morfológiai formájától. A magyar vonatkozású kutatások ebben a morfoszintaktikai komplexitásban foglalkoznak a szintaktikai tudatosság kérdésével (pl. Bartha 2020; Kas és mtsai. 2012; Pléh–Palotás–Lőrök 2002). Magyar kutatásban Bartha (2020) a szintaktikai tudatosságot a grammatikai struktúrákhoz való tudatos hozzáféréssel, az arról való gondolkodással határozza meg, amikor a figyelem nem a jelentésre, hanem a struktúrára irányul.

A szintaktikai tudatosság úgy járul hozzá a mondatértéshez, hogy a mondat feldolgozása során az egyén képes részeire bontani a mondatot, a részeket megfelelő egységekbe rendezve pedig képes összeállítani a mondat értelmét, és a mondatrészekkel további manipulációkat is tud végezni (Deacon–Kieffer 2018; Perfetti–Landi–Oakhill 2005). A szintaktikai tudatosság Nagy (2007: 53) megfogalmazásában az a képesség, amely által a mondatban lévő szavak sorrendjére reagálunk, és/vagy manipulációt tudunk velük végezni (Juhász 2021). Ahhoz, hogy egy mondatban a szavakat újra tudjuk rendezni, át kell gondolni, hogy a mondatban lévő szavak milyen tematikus szerepet játszanak, vagyis nem elegendő csak fizikailag átrendezni a szavakat.

2. A szintaktikai tudatosság nyelvi megértésben játszott szerepe

A szintaktikai tudatosság nyelvi megértésben játszott szerepével kapcsolatban változatos módszerekkel változatos eredményekre jutottak. Életkori összefüggést tekintve például azt találták, hogy kisgyerekkorban jelentősebb lehet a szintaktikai szerkezetek értelmezést segítő szerepe, mint a szemantikáé, felnőttkorban azonban ez megfordul (Pléh–Lukács 2014: 531). Bowey (1986) eredménye szerint a szintaktikai tudatosságban óvoda és második osztály között jelentős fejlődési ugrás tapasztalható, de másodiktól ötödikig már nem (Nation–Snowling 2000).

Deacon és Kieffer (2018) száz harmadik és negyedik osztályossal végzett longitudinális vizsgálata szignifikáns összefüggést talált az olvasásértés és a szintaktikai tudatosság között. Deacon és Kieffer

azt javasolják, hogy nem a mondatszintű információk felhasználását kell a gyermekeknek megtanítani ahhoz, hogy az ismeretlen szavakat ki tudják találni, hanem sokkal inkább a szintaktikai tudatosságnak kellene támogatnia az információrészek feldolgozását a komplex szövegben.

A beszélt nyelv szintaktikai struktúráival való manipulációs képességre egyrészt úgy tekintenek, mint ami az olvasásértéshez való hozzájárulásán keresztül határozza meg az olvasásfejlődést, másrészt úgy, hogy a szintaktikai tudatosság közvetlenül segíti a szavak dekódolását, felismerését, így támogatja az olvasás fejlődését (Nation és Snowling 2000).

Több kutatás megerősítette, hogy az írásbeliség elsajátításával küzdő gyermekeknek nehézséget okoz a szintaktikailag összetettebb mondatok, az alárendelő mondatok, valamint a kohéziós eszközök megértése (Byrne 1981; Mann–Shankweiler–Smith 1984 idézi: Nation–Snowling 2000; Nippold 1993), illetve a velük való manipuláció (Beer–Nagy 2009; Nation–Snowling 2000), ők kevesebb komplex szintaktikai struktúrát használnak, több grammatikai hibát vétenek a spontán beszédben (ez már óvodában is tetten érhető) (Horváth–Imre 2009; Scarborough 1990; Vogel 1974), kevésbé érzékenyek a grammatikai hibákra (Isakson–Miller 1976), és gyengébbek a következtetési képességeik (Cain–Oakhill 1999) a tipikus fejlődésű társaikhoz képest (Nation–Snowling 2000). Mindezt szoros összefüggésbe hozták a verbális munkamemória korlátozottabb kapacitásával, mert amikor a munkamemória terheltségét csökkentették, akkor a jó és gyengén olvasók szintaktikai megértési eredménye egyforma volt (idézi Nation–Snowling 2000 Smith és mtsai. 1989 kutatását).

Ezért nekik különösen nagy segítség, ha a szintaktikailag összetettebb mondatokat részekre bontjuk, illetve explicit magyarázatokkal segítjük. Amikor azt tapasztaljuk, hogy a gyermekek szintaktikailag egyszerűbb mondatokat írnak annál, mint ami (életkoruk alapján) elvárható lenne tőlük, akkor direkt módon kell tanítani őket arra, hogyan kell a mondatokat összefűzni, milyen változatos logikai kapcsolóelemeket használhatnak gondolataik nyelvi formába öntéséhez (Beers–Nagy 2009).

Nation és Snowling (2000) Tunmer és munkatársai (1987) módszerét használták kutatásukban: jól olvasó (15 fő) és olvasási nehézséggel küzdő (15 fő) gyerekeknek – hallás után – egyszerű bővített mondatok összekevert szavaiból kellett összeállítani a mondatokat, és úgy kimondani. Mindegyik gyerek életkorban (8-9 évesek), fonológiai dekódolási képességben és nem verbális készségekben illesztett volt. A kutatás előtti olvasásértési teszt szerint a gyengébb olvasók legalább egy évvel le voltak maradva a jól olvasókhoz képest. Ezen kutatás eredménye szerint a szintaktikai feladatokban 2,6 évvel voltak lemaradva. A kutatás előtt négy feladattal is kipróbálták, hogy értik-e a feladatot a gyerekek. Az első kutatás *a* felében ugyanazon SVO szerkezetű mondat aktív (the donkey kicked the horse v. the mouse ate the banana) és szenvedő párját (the horse was kicked by the donkey v. the banana was eaten by a mouse) kellett az összekevert szavakból felépíteniük a gyerekeknek. A feladatokban állatokat, nem valóságos helyzeteket használtak az előzetes háttérismeretek kiküszöbölésére. Mindegyik aktív mondat 5 szóból állt, a passzív mondatok a létige és a *by* miatt 7 szóból. Mindkét csoport szignifikánsan gyengébben teljesített a szenvedő mondatoknál, de a jól olvasók szignifikánsan jobbak voltak a gyenge olvasókhoz képest mind az aktív, mind a szenvedő mondatok megoldásánál, mindamelllett, hogy a gyengén olvasók is jól megoldották az aktív mondatokat. Vagyis a szórend-feladatok teljesítése érzékeny mutatója a szintaktikai összetettségnek. A *b* részében olyan mondatokat kaptak, amit szemantikailag többféleképpen is össze lehetett rakni (pl. 1. megfordítható, mert a tematikus szerepek megcserélhetők: the elephant gave the monkey to the rabbit; 2. közepesen megfordítható: the elephant gave the bananas to the monkey; 3. megfordíthatatlan: the elephant put the bananas in the box). Mindegyik mondat 8 szóból állt. Mindegyik feladatban (1a és 1b) tehát kontroll alatt tartották a mondathosszt. A legegyszerűbbnek a megfordíthatatlan mondatok bizonyultak, majd a közepesen megfordíthatók, a legnehezebbek pedig a megfordítható mondatok voltak. Az olvasási nehézséggel küzdők ennél a feladatsornál is szignifikánsan gyengébbek voltak a jól olvasókhoz képest. Mindez azt is mutatja, hogy a lexikopragmatikai ismeretek befolyásolják a szintaktikai tudatosságot a mon-

datmegértésnél. Kutatási eredményeik interpretációjában azonban megjegyzik, hogy ez a sorbarendezéses feladat, amit fejben kellett végezni, jelentősen megterhelhette a gyerekek munkamemóriáját a manipulációs kihívás miatt. Mivel azonban a rövidebb, ötszavas, aktív mondatoknál is gyengébbek voltak a 8-9 évesek, ezért a szintaktikai tudatosság szintje lehet a probléma.

Bartha (2020) román-magyar domináns és balansz, 5–8 éves kétnyelvűek szintaktikai tudatosságát vizsgálta 13 helyes és 13 nyelvtanilag nem jól formált mondat megítélésén keresztül. A grammatikailag helyes mondatokat jobban oldották meg a gyerekek. Eredményei szerint a születésüktől kezdve kétnyelvű családban növekedő, balansz kétnyelvű gyermekek előnyt mutatnak a szintaktikai tudatosságot mérő feladatokban, gyorsabban is fejlődnek a magyardomináns kétnyelvűekkel szemben.

3. A szintaktikai tudatosság vizsgálatához és fejlesztéséhez is használható feladattípusok

A szintaktikai feldolgozó- és/vagy reprodukciós képesség vizsgálata hozzá tartozik a nyelvfejlődési vizsgálatok battériájához, mivel jó mutatója a nyelvfejlődési zavaroknak. Többféle tesztet alkalmaznak az ilyen vizsgálatok során.

A szintaktikai tudatosság vizsgálatára különböző típusú feladatokat használnak, például:

- hiányos (lyukas) mondatok kiegészítése (Pl. Elmentünk Kati-val a ...);
- összekevert szavak mondatba rendezése (Pl. az, szereli, Zoli, csavarhúzóval, ablakot);
- tagmondatok kapcsolása (A vajjas kenyeret szeretem, ... a padlizsánkrémeset nem.);
- hibás szerkezetű mondatok javítása (A medve beszélt a majmot.);
- kétértelmű mondatok jelentésfeltárása.

Ezen feladatok gyakoroltatása is jelentősen fejleszti ezt a tudatossági szintet, érdemes tehát különféle manipulációkat végeztetni a gyermekekkel. Például: Vagy elmegyünk kirándulni, vagy lefestjük

ma a kerítést. Fejezd be, hogy „ugyanazt” jelentse! Ha elmegyünk ..., akkor..., vagy: Ma nem megyünk, mert stb.

4. Szintaktikai tudatosságot mérő hazai vizsgálatok

4.1. Verbális produkciót igénylő feladatok

Mondatismétlés

A szintaktikai elemző- feldolgozó- és reprodukáló képesség vizsgálatai közé tartoznak a mondatismétléses tesztek, amelyek nemcsak morfoszintaktikai, hanem a szemantikai analizálást és reprodukciót is igényelnek. (Nem minden mondatismétléses tesztfeladat a szintaktikai struktúra vizsgálatára jött létre.) A feldolgozás, megértés és újraszerkesztés terheli a nyelvi képességeknek mind a receptív, mind az expresszív oldalát (Kas és mtsai. 2012: 16). Az ismétlési folyamatok sikeressége a nyelvi-kognitív érési folyamatok, a szókincs és ezzel összefüggésben életkor (Bóna 2016; Fejes 2016; Imre 2007) függvénye is. Megjegyezzük, hogy a mondatismétlésekhez nem mindig szükséges a teljes mondat feldolgozása, megértése (Pléh 2014); a mondatok formai elemeinek ismétlésénél a beszédészlelési folyamatnál jelentős szerepet játszik a munkamemória (Vakula 2013). A beszédismétlési, mondatismétlési képesség már egész kiskorban utalhat a későbbi iskolai teljesítményre, hiszen összefügg az olvasottak általi megértéssel.

A mondatmegértési és mondatismétlési feladatok sikeressége tehát nagymértékben függ:

1, *a feladatot végző* életkorától és nyelvi fejlettségétől, verbális munkamemóriájától, a szókincsétől;

2, *a mondat* hosszától, a szavak és az őket alkotó szótagok számától, a szavak morfológiai komplexitásának mértékétől (a szóban lévő morfémák és azok kombinációjának ismertségi foka is befolyásolja egy-egy szó megértését), illetve a mondat szerkezeti komplexitásától is.

Azok a mondatismétléses tesztek, amelyek elsősorban a munkamemóriát vizsgálják, elsősorban a mondathosszal variálnak, azok a feladatok, amelyek a szerkezeti megértést vizsgálják, kontroll alatt

tartják a mondatok hosszát, viszont a mondaton belüli szerkezeti viszonyokat változtatják (Kas és mtsai. 2012: 16). A szintaktikai ismeretet vizsgáló mondatisméltéles feladatok lényege tehát, hogy szókincsben, a mondat tartalmában illeszkedjen a mérni kívánt korosztályhoz, a mondatok hosszát szótagszámukat tekintve tartsák kontroll alatt, és a szerkezettel variáljanak. A szerkezeti komplexitásnál jelentős tényező a szavak mondatbeli szerepe, és azok mondatban való elhelyezkedésének viszonya.

A SZÓL-E? mondatisméltéles vizsgálata

A SZÓL-E logopédiai szűrőeljárás 5-6 éveseknek készült mondatisméltéles feladatában hat db 7–10 szóból (egységesen 15-16 szótagból) álló, egyszerű (maximum három argumentumot és esetjelölést tartalmazó) és összetett (alá- és mellérendelő) mondatot kell elisméltélnie a gyermeknek. Ez a terjedelem ötéves gyerekektől elvárható (Kas és Lukács 2008). Mind a szavak, mind a mondatok tartalma a gyerekek ismereteihez illeszkednek, mesei jellegűek, állatokat tartalmaznak. Fontos, hogy a feldolgozás során a szereplőket pontosan azonosítsa a gyermek: ki kivel mit csinált. Értékelik a szerkezet és a tartalom pontosságát is. A szerkezetnél nemcsak a szó sorrend megtartását értékelik, hanem a morfémák megtartását is.

A Kas és Lukács által kifejlesztett (2011) Magyar Mondatutánmondási teszt (MAMUT-R) 4–6 évesek vizsgálatára készült. Egyszerű mondatot és vonatkozó mellékmondatot tartalmazó összetett mondatokat kell megisméltélnie a gyerekeknek.

Hiányos mondatok kiegészítése

A mondatmegértés és mondatprodukciónak vizsgálatának egy közös halmazát alkotják azok a típusú mondatok, amelyeket elkezdenek, megszakítanak egy kötőszónál, és a vizsgálati alanyoknak kell azt befejezni. Vigotszkij (1967) a tudományos és hétköznapi fogalmak fejlődését vizsgálta úgy 2. és 4. osztályos tanulóknál, hogy a tanulóknak képeket mutattak, amelyeken egy-egy történet sorozat volt látható, amelyek hétköznapi és iskolában szerzett tudással voltak kapcsolatosak. A kísérletvezetők a képekhez kapcsolódóan olyan mondatokba kezdtek, amelyeket megszakítottak a ‘mert’ és a ‘habár’ szavaknál, és ezeket kellett befejezniük a gyerekeknek. Például

„Kolja elment moziba, mert...”, „A vonat kisiklott, mert...”, „Olga rosszul olvas, bár...”. A kutatás arra derített fényt, hogy a tudományos szövegekben a gyerekeknek egyszerűbb volt megfelelően kiegészíteniük a ‘mert’-nél és a ‘bár’-nál megszakított mondatokat, mint a hétköznapi szövegekben. Kutatásuk szerint az ellentétes kapcsolatok kategóriája később érik be, mint az ok-okozati viszonyoké; az ellentétes kategória negyedik osztályban volt olyan szintű, mint az ok-okozati viszony 2. osztályban, valamint hogy a tudományos gondolkodás fejlődése hatással van a hétköznapi gondolkodás fejlődésére, vagyis ha az oktatásban már megjelentek bizonyos fogalmak, gondolkodási műveletek, azok hatással vannak a hétköznapi gondolkodásra is: fejlesztik azokat.

DIFER tapasztalati következtetés és összefüggés-megértés

A hazai iskolaérettségi vizsgálat egyik mérőeszköze, a DIFER (Nagy és mtsai. 2004) is tartalmaz mondatértéshez és azok kiegészítéséhez tartozó feladatokat. Így vizsgálja a nyelvi-logikai struktúrák meglétének szintjét. A *tapasztalati következtetés* feladataiban egy-egy összetett bevezető mondat után kell a következő összetett mondatot befejezni a megadott kötőszópárok (vagy-vagy, ha..., akkor) használatával úgy, hogy azok illeszkedjenek a bevezető mondat tartalmához. Pl. „Minden kutya szereti a csontot. Bodri kutya, tehát...” „Vagy nem esik az eső, vagy nem szárazak az utak. Most nem szárazak az utak, tehát...” (Nagy 2011). A DIFER összefüggés-megértése is a nyelvi-logikai kapcsolóelemek megértését vizsgálja a *csak akkor/nem csak akkor; szükségszerű/valószínű, okság/együttjárás, mindig/nem mindig* válaszok várásával. Pl. „Mit gondolsz, csak akkor esnek el az emberek, ha megbotlanak?” (nem csak akkor) (Nagy 2011). Ezek gyakorlására kidolgozták a Fejlesztés mesékkel című könyvet (Nagy 2009).

4.2. Verbális produkciót nem igénylő feladat

A szintaktikai feldolgozóképeség verbális választ nem igénylő tesztjei során a vizsgált személy elé képeket helyeznek – egynél többet – amelyekhez szintaktikailag különböző, szemantikailag több-

nyire azonos vagy hasonló tartalmú szavakat rendelnek. Az alany meghallgat egy mondatot, majd megnézi az előtte lévő képeket, és eldönti, melyik kép tartozik pontosan a hallott mondat tartalmához, majd rámutat.

TROG-H

A TROG-H (Nyelvtani Szerkezetek Megértése Teszt) (Bishop 2012) hároméves kortól tizennégy éves korig mér. A vizsgálat során elhangzott mondatokhoz kell képeket illeszteni: négy képet lát egyszerre a gyermek, és az elhangzott mondatnak megfelelő képre kell rámutatnia. Minden nyelvtani szerkezet megértésének vizsgálatához 4 olyan tétel tartozik, amelyekhez egyenként 4 válaszlehetőség társul. Az eljárás többszörös választáson alapuló egyéni vizsgálmódszer, ami összesen 18 blokkot tartalmaz, a blokkok pedig különböző nyelvtani szerkezetek megértését mérik. A tesztmondatok korlátozott szóincsre épülnek (Hegedűs–Horváth–Radics 2021; Lukács–Győri–Rózsa 2011, 2013). A teszt nem kizárólag a grammatikai megértési szintet méri, hanem a figyelmet, az emlékezetet, illetve a képeken látott elemek összehasonlítását is (Csányi 2017).

5. Fejlesztés

Az előzőekben leírt feladatok típusait használhatjuk a fejlesztések során is. Ezeket itt újra nem részletezem. Nagy László a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy útmutatójában már 1871-ben leírja, hogy hogyan alkalmazza a mondatisméltés módszerét. Miután szemléltette, elmagyarázta, megértette a gyerekekkel az anyagot, gyakran használja a megerősítő recitálást, a kórusban visszamondást tanulási módszerként. Ezzel nemcsak magát a tartalmat tanítja, hanem a szó szerinti ismétlésekkel azokat a mondatformákat, nyelvi megfogalmazásokat is, amelyekbe ágyazza a tartalmat. A szerző különböző típusú mondat szerkezeteket gyakoroltat az iskolát kezdő kisgyerekekkel: „Ez a hüvelykujj, ez a mutatóujj, ez a középujj, ez a nevetlenujj, ez a kisujj” (i.m. 21). „Az olyan kerteket, melyekben virágokat növelnek, nevezik virágos kerteknek” (i.m. 151) (részletesebben lásd: Juhász, 2020). Bár ma már ez a fajta tanulás elavult-

nak tűnhet, de nyelvfejlődési problémával küzdő gyermekeknél a nyelvtani szerkezeteknek ez a fajta direkt tanítása célravezető, épp úgy, mint az idegen (vagy akár az anya)nyelv tanulása során a rövidebb szövegek memorizálása.

Használják a mondatok ismétlését fejlesztés során az írás, helyesírás-gyakorlással összekötve (Pl. NILD-terápia): az elhangzó mondatot a gyermeknek meg kell ismételni pontosan, és ha sikerült, akkor írhatja le a mondatot.

Lényeges a puszta szintaktikai szerkezetből adódó jelentéskülönbségekre is figyelmet fordítani. Pl. *Van tányér az asztalon.* (Nem kell már elővenni tányért, már raktunk ki.) *Tányér van az asztalon.* (Nem tudjuk leteríteni az abroszt, mert előbb le kell szedni az asztalon lévő tányért.) *A tányér az asztalon van.* (Nem a földön van a tányér, hanem az asztalon.) Stb.

A fenti példamondatokból látszik, hogy a fókuszról függően szerkesztődnek a mondatok. Vagyis a szintaktikai elrendezettségéből jelentéskülönbségek adódnak.

Zipke (2021) kétértelmű mondatokkal végzett sikeres fejlesztést. Ilyenekre lehet itt gondolni a magyar esetében, mint például: János esztergomi érsek híres mondata Gertrudis megölése kapcsán „A királynét megölni nem kell félnetek jó lesz ha mindenki egyetért én nem ellenzem.” Néha az anafora azonosításából adódik a kétértelműség: Kati megette a sütit, de senki nem látta. (Mit vagy kit?). Szintaktikai szerkezetből összetétel pragmatikai ismerettel: Mi az: négy lába van és két keze? (Kezes()bárány.) Szóhatáreltolás szintaktikai szerkezetváltozás: Miben hasonlít a Wilkinson penge és Cékla úr újszülött kisfia egymásra? (Az egyik jó zsilett, a kis Cékla pedig Józsi lett.) Vagy: Hogyan jön ki a plébános a templomból? (Mintha mise történt volna...) - Mit kap a Postabank macija, ha leszakad a karja? (Takarékszövet()kezet.)

Összegzés

A szintaktikai tudatosság fejlettségi foka összefüggést mutat a nyelvi megértési képességekkel, az olvasásértéssel, s így majd a tanulási képességekkel is. A szintaktikai tudatosságot vizsgáló feladattípusok alkalmazásánál kiemelt figyelmet kell fordítani

a szisztematikus feladat-összeállításokra: figyelembe kell venni a memórikapacitást, az életkornak megfelelő tartalmat, a szintaktikai szerkezetek összetettségének mértékét, és variációs lehetőségeit. A szintaktikai tudatosság szintjének gyengesége a kisgyermekeknél jelezheti a nyelvfejlődésben való elmaradásukat, amit minél hamarabb el kell kezdeni fejleszteni, hogy enyhítsük a hosszú távú hozadékukat.

Felhasznált irodalom

- Bartha Krisztina 2020. A szintaktikai tudatosság fejlődése kétnyelvű gyermekeknél. In: Bóna Judit – Krepsz Valéria (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 137–52.
- Beers, Scott – Nagy, William 2009. Syntactic Complexity as a Predictor of Adolescent Writing Quality: Which Measures? Which Genre? *Reading and Writing* 22. 2:185–200.
- Bishop, Dorothy 2012. *Trog - Test for the reception of grammar. A nyelvtani szerkezetek megértését vizsgáló mérőeszköz*. OS Hungary. Budapest.
- Bóna Judit 2016. Hallásalapú és vizuális alapú közlések vizsgálata 3–7. osztályos korban. *Anyanyelv-pedagógia* 9. 4: 5–20.
- Bowey, Judith 1986. Syntactic Awareness and Verbal Performance from Preschool to Fifth Grade. *Journal of Psycholinguistic Research* 15. 4: 285–308.
- Byrne, Brian 1981. Deficient Syntactic Control in Poor Readers: Is a Weak Phonetic Memory Code Responsible? *Applied Psycholinguistics* 2. 3: 201–12.
- Cain, Kate – Oakhill, Jane 1999. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing* 11. 5/6: 489–503.
- Catts, Hugh – Hogan, Tiffany – Adlof, Suzanne 2005. Developmental changes in reading and reading disabilities. In: Catts, Hugh – Kamhi, Alan (eds.): *The connections between language and reading disabilities*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey, London:25–40.
- Csányi Yvonne 2017. Három új nyelvi teszt. *Gyógypedagógiai Szemle* 45. 1:74–78.
- Deacon, Hélène – Kieffer, Michael 2018. Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology* 110. 1:72–86.
- Fejes Anna 2016. Mondatészlelés az életkorok függvényében. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Generációk nyelve. Tanulmánykötet*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. 63–72.

- Gombert, Jean 1992. *Metalinguistic Development*. Harvester Wheatsheaf. New York.
- Gottardo, Alexandra – Mirza, Amna – Koh, Poh Wee – Ferreira, Aline – Javier, Christine 2018. Unpacking Listening Comprehension: The Role of Vocabulary, Morphological Awareness, and Syntactic Knowledge in Reading Comprehension. *Reading and Writing* 31. 8:1741–64.
- Gough, Philip – Tunmer, William. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7 1:6–10.
- Hegedűs Hanga – Horváth Péter – Radics Márta 2021. Értelmileg akadályozott, 1–8. osztályos általános iskolai tanulók receptív nyelvi képességeinek vizsgálata TROG-H teszt segítségével. *Fogyatékoság és társadalom* 7. 1:28–43.
- Horváth Viktória – Imre Angéla 2009. A diszlexia tünetei a spontán beszédben. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás. MTA Nyelvtudományi Intézete*. Budapest. 240–55.
- Imre Angéla 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kiadó. Budapest. 184–201.
- Isakson, Richard – Miller, John 1976. Sensitivity to Syntactic and Semantic Cues in Good and Poor Comprehenders. *Journal of Educational Psychology* 68. 6:787–92.
- Juhász Valéria 2021. A nyelvi tudatosság szerepe az anyanyelvi nevelésben, az olvasástanulásban és az idegennyelv-tanulásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 2.
- Juhász Valéria – Kegyes Erika 2022. Nyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztése egynyelvű és többnyelvű környezetben. In: Karlovitz János (szerk.): *X. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. 2022. január 14–16*. International Research Institute s.r.o. Komárom. 66–78.
- Kas Bence – Lőrík József – Bogáth Réka – Sz. Vékony Andrea. – Sz. Mályi Nóra 2012. *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz. Útmutató*. Logotech. Székesfehérvár.
- Kas Bence – Lukács Ágnes 2008. *Magyar mondatutánmondási teszt*. Kézirat.
- Lukács Ágnes – Győri Miklós – Rózsa Sándor 2011. *TROG Kézikönyv*. OS Hungary. Budapest.
- Lukács Ágnes – Győri Miklós – Rózsa Sándor 2013. TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógypedagógiai Szemle* 61. 1: 1–22.
- Mann, Virginia – Shankweiler, Donald – Smith, Suzanne 1984. The Association between Comprehension of Spoken Sentences and Early Reading Ability: The Role of Phonetic Representation. *Journal of Child Language* 11. 3:627–43.
- Nagy József 2009. *Fejlesztés mesékkel*. Mozaik Kiadó. Szeged
- Nagy József 2011. *DIFER fejlődésvizsgáló programcsomag 4–8 éves*

- életkorban. Mozaik. Szeged.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban: DIFER programcsomag*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nagy, William 2007. Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In: Wagner, Richard – Muse, Andrea – Tannenbaum, Kendra (eds.): *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. Guilford Press. New York. 52–77.
- Nation, Kate – Snowling, Margaret 2000. Factors Influencing Syntactic Awareness Skills in Normal Readers and Poor Comprehenders. *Applied Psycholinguistics* 21. 2: 229–41.
- Nippold, Marilyn 1993. Adolescent language developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools* 24. 1:21–28.
- Perfetti, Charles, – Landi, Nicole – Oakhill, Jane 2005. The acquisition of reading comprehension skill. In: Snowling, Margaret – Hulme, Charles (eds.): *The science of reading: A handbook*. Blackwell Publishing. Malden. 227–47.
- Pléh Csaba 2014. A mondatmegértés. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 251–86.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2014. *Pszicholingvisztika 1–2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba – Palotás Gábor – Lőrincz József 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Scarborough, Hollis 1990. Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development* 61. 6:1728–43.
- Smith, Suzanne – Macaruso, Paul – Shankweiler, Donald – Crain, Stephen 1989. Syntactic Comprehension in Young Poor Readers. *Applied Psycholinguistics* 10. 4:429–54.
- Tilstra, Janet – McMaster, Kristen – Van den Broek, Paul – Kendeou, Panayiota – Rapp David 2009. Simple but Complex: Components of the Simple View of Reading across Grade Levels. *Journal of Research in Reading* 32.4:383–401.
- Tunmer, William – Nesdaile, Andrew – Wright, Douglas 1987. Syntactic Awareness and Reading Acquisition. *British Journal of Developmental Psychology* 5. 1:25–34.
- Vakula Tímea 2013. Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia* 3.
- Vigotszkij, Lev 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Vogel, Susan 1974. Syntactic Abilities in Normal and Dyslexic Children. *Journal of Learning Disabilities* 7. 2: 47–53.
- Zipke, Marcy 2021. *Playing with language: improving elementary reading through metalinguistic awareness*. Teachers College Press. New York.