

Kaposvári Boglárka – Mrázik István

A beszédhanghibákkal rendelkező diákok értékelése a köznevelésben

Vizsgálatunk célja az volt, hogy a középiskolákban tanító pedagógusok attitűdjét vizsgáljuk a beszédhanghibákkal rendelkező diákokkal kapcsolatban. Az áttekintett attitűdvizsgálatok azt mutatták, hogy a sztenderdtől eltérő beszédmód válthat ki negatív értékítéletet (Bodnár 2019 és Jankovics 2016). Megvizsgáltuk, hogy mutatkozik-e eltérés a beszédhanghibát mutató beszélő és a sztenderd beszélő megítélésében, illetve a jegyalapú értékelésben. Kérdőíves vizsgálatot végeztünk, a kitöltőknek 4 hangfelvételt kellett meghallgatniuk 3 beszélőtől, közülük egy személy két különböző beszédmódban olvasta fel a szöveget (sztenderd és rotacizmus). Az eredmények azt mutatták, hogy összességében kis eltéréseket láthatunk az ügynök két felvétele közötti értékelésben. Intézménytípusonként és tantárgytípusonként vizsgálva az adatokat azonban kirajzolódik, hogy a rotacizmust mutató beszélő többször rosszabb eredményeket kapott, mint a sztenderd beszélő. A szóbeli feleletek esetében a kitöltők számára általánosságban fontos szempont volt az értékelésben a lexikális tudás. A beszéd ennek fontos közvetítője, ezért annak zavara befolyásolhatja a pedagógusok értékelését.

Bevezetés

Mivel az iskolai nyelvi nevelésre a tipikus fejlődésű beszélők sztenderd nyelvváltozatának a használata jellemző (Tolcsvai 2004), így az ettől való eltérés a beszédhangok ejtésében hibának tűnhet, negatív viszonyulást válthat ki a pedagógusokból. Skutnabb-Kangas (1989) alkotta meg a lingvicizmus kifejezést, amelynek lényege a nyelvhasználók közötti, a nyelvi alapú különbségtétel, például úgy, hogy a nyelvre, a nyelvhasználatra reflektálva diszkriminálnak adott nyelven beszélő csoportok más, ugyanazon nyelvet eltérő nyelvváltozatban használó csoportokat. A szakirodalom szerint létezhet a lingvicizmusnak olyan fajtája, amelyben a hátrányos megkülönböztetés a különböző beszédhanghibákra irányul (Tar 2017). A tanulmány eszerint a középiskolákban tanító pedagógusok attitűdjét vizsgálja a beszédhanghibás beszélőkkel kapcsolatban, továbbá hogy a pedagógusok megkülönböztetik-e az értékelés során azokat a diákokat, akiknek zavar észlelhető a beszédhangejtésében.

A közvélekedés nem tesz éles különbséget a beszéd hibája és zavara között, a szakirodalom szerint azonban az artikuláció közösségi normától való eltérése a beszédhiba, a beszédzavar pedig súlyos és tartós eltérés. Átfogó elnevezésként korábban ugyancsak használták a beszéd-rendellenesség megjelölést, amely rejtetten utalhat arra is, hogy a beszédhiba nem egyszerűen „technikai deformitás”, hanem a személyiségre is kiható tényező (Subovits 2001).

A terminológiában hosszan élt a „pöszeség” terminus is, általában azonban ez jellemzően a sziszegő hangok normától való eltérésére utalt. Napjaink logopédiai gyakorlatában a beszédhangok ejtésének akadályozottságát beszédhanghibáknak nevezik (Tar 2017). A beszédhanghiba esetében olyan kommunikációs eltérésről van szó, amely tartósan fennálló akadály következtében hat ki a beszédre. Éppen ezért a beszédhanghibák megléte a beszédben hatással lehet a hétköznapi életre, a mindennapi kommunikációra.

A beszédhanghibák kialakulása többféle okra vezethető vissza. A logopédiában eleinte nyelvterülettől és egyéb tényezőktől függetlenül a kiejtéshez és a beszédszervek nem megfelelő működéséhez társították az esetleges hibákat (például Fox–Dodd 2001 német anyanyelvű, illetve Bernthal–Bankson 2004 angol anyanyelvű beszélőkre vonatkozóan). A kiváltó ok lehet organikus (például szervi

rendellenesség), illetve lehet funkcionális, ilyenkor nincs szervi rendellenesség, ez főleg a gyermekkori nyelvelsajátítás problémáira vezethető vissza. Későbbi kutatások azonban megerősítették azt a feltételezést, hogy a kiváltó októl függetlenül természetében és egyéb tekintetben is heterogén zavarról van szó (Tar 2017). A beszédhanghibák főleg a mássalhangzók esetén jelennek meg, például a jelen kutatásban is tárgyalt rotacizmus esetében a pergőhangok ejtésének zavarairól beszélhetünk (Gósy 2004; Gósy 2008; Tar 2017).

A vizsgálat célja az volt, hogy felmérje a pedagógusok vélekedését a beszédhanghibákkal kapcsolatban, ezért áttekintettük, hogy a közneveléssel összefüggő rendeletekben hogyan jelenik meg a beszédhanghiba. Mivel a *beszédhanghiba* új terminus, és a logopédiai gyakorlatban sem egységesen használják, feltételezhető volt, hogy ezekben a dokumentumokban részletesen nem tárgyalják.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által kiadott 15/2013. (II. 26.) rendeletben (a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről) a *beszéd fogyatékos* terminust használják gyűjtőfogalomként. A beszéd fogyatékos nem egyenlő a beszédhanghibával, ám része lehet annak. A rendelet segítséget (terápiát) ír elő vagy ajánl a beszéd fogyatékosokat mutatók számára. Fontos azonban kiemelni, hogy a rotacizmus enyhébb beszédhanghibának számít, így ez a rendelet nem tér ki a diagnosztikájára és a kezelésére. Kötelező logopédiai vizsgálatot a gyermekek számára 3 és 5 éves korukban ír elő, ekkor van lehetőség az enyhébb lefolyású artikulációs zavarok megállapítására, ezután csak önkéntes alapon lehetséges a rotacizmushoz hasonló eltérések kezelése.

Az Emmi-rendelet mellett a másik, közneveléshez kapcsolódó dokumentum a Nemzeti alaptanterv. Ebben az a követelmény szerepel, hogy az első nevelési szakasz, azaz a negyedik osztály végére a tanuló beszédleghelyes és artikulációja megfelelő legyen; figyelmet fordít a hangok időtartamának helyes ejtésére, a beszéd helyes ritmusára, hangsúlyára, tempójára, az élethelyzetnek megfelelő hangerőválasztásra (NAT 2020: 305). Ezután a többi nevelési szakasz végére a követelmény mindig az, hogy a tanulók tudják a saját korosztályuknak megfelelő kommunikációs szintet teljesíteni. A 12. osztály végére többek között az alábbiak is szerepelnek a követelmények között: az anyanyelvről szerzett ismereteit alkalmazva képes a kommunikációjában a megfelelő nyelvváltozat kiválasztására, használatára; felismeri a kommunikáció zavarait, kezelésükre stratégiát dolgoz ki (NAT 2020: 310).

A következőkben elsőként tisztázzuk a nyelvi attitűd fogalmát, majd áttekintünk néhány beszédhanghibával kapcsolatos attitűdvizsgálatot. Az attitűd kapcsán több definíció is található a szakirodalomban (Kaján–Deme 2020; Deme et al. 2017). Az elvárás-értékelés modell (Ajzen 2001) szerint az attitűd értékítéletek összessége, amely többféle dimenzióban is megvalósulhat (például jó-rossz, káros-hasznos, kellemes-kellemetlen), többnyire spontán módon. A beszédhanghibáktól függetlenül, a különböző nyelvekkel, nyelvváltozatokkal kapcsolatban is léteznek különböző attitűdök, ezek alapja általában valamilyen sztereotípiát, ilyen lehet például a sztenderdhez társított magasabb presztízs a nyelvjárásokhoz képest (Kiss 2002). Az emberek nyelvről alkotott vélekedését azért fontos vizsgálni, mert a különböző társadalmi csoportok sokszor ezekhez az ítéletekhez kapcsolják az elvárásaikat. A beszédhanghibákkal kapcsolatban is feltehető az a kérdés, hogy milyen attitűdök alakultak ki velük szemben (például Jankovics 2016).

Jankovics (2016) a köznevelésben tanuló diákok kommunikációs érzékenyítésével foglalkozott. A szerző abból indult ki, hogy a gyermekek között nem ritka, hogy különbözőségük miatt néhányan gúnyolódás és megbélyegzés áldozatai lesznek. Ennek egyik oka lehet a hibás beszédprodukció, amelynek megoldása többek között az érzékenyítő csoportbeszélgetés. A vizsgálat arra kereste a választ, hogy a gyermekek milyen benyomásokkal rendelkeznek a beszédhanghibás beszélőkről, illetve hogy ezek a benyomások milyen mértékben változnak meg az érzékenyítő foglalkozás hatására. A kutatás négy, a sztenderdtől eltérő beszédmóddal foglalkozott (a dadogással, a hadarással, a rotacizmussal és a szigmatizmussal), és 8. osztályos tanulók válaszait vizsgálta. A tanulók percepcióstesztet tölthettek ki az érzékenyítő előadás előtt és után. A kérdőívek válaszainak vizsgálatakor 12 fő adatait elemezték. A teszt az ügynökmódszeren (Lambert et al. 1960) alapult: egy beszélő tipikus

artikulációval szólalt meg („tisztá beszéd” kondíció), emellett pedig imitálta a különféle beszédhanghibákat és beszédzavarokat („dadogás”, „hadarás”, „rotacizmus”, „szigmatizmus” kondíció). A percepciók teszt összesen 12 kétpólusú tulajdonságpárt tartalmazott, az adatközlőknek egy egytől négyig terjedő skálán kellett jelölniük, hogy az adott beszélőt mennyire jellemzik a felsorolt tulajdonságok. A „tisztá beszéd” esetében voltak a legmagasabbak az átlagok, tehát ezt a beszélőt (illetve megszólalásmódot) érezték a diákok a legmagabiztosabbnak, a legeggyütműködőbbnek és a leglelkiesmeretesebbnek. Az érzékenyítés utáni percepciók teszt alkalmával az ép beszéd mellett az adatközlők a rotacizmos felvételnek adták a legmagasabb pontszámokat. A két teszt átlagpontszámainak különbségéből nem vonható le az a következtetés, hogy változott volna az értékelés az érzékenyítő foglalkozás hatására. A kísérleti személyek azonban minimum 50%-a vélekedett úgy, hogy hasznosak voltak az érzékenyítő foglalkozások.

Bodnár (2019) is a sztenderdtől eltérő beszédmódokat helyezte vizsgálatának a középpontjába. A kísérleti személyek a kísérletben bemutatott felvételeken azonos nemű, hasonló életkorú, atipikus beszélőket hallhattak: egy beszédhanghibával rendelkező, egy idegen nyelvi akcentust mutató, egy hallássérült és egy „tipikus” beszélőt. A beszédhanghibával rendelkező beszélőre [r]- és [l]-paralália, (azaz az [r] és [l] hang cseréje), valamint szigmatizmus (tehát a sziszegő hangok atipikus ejtése) volt jellemző. Az akcentusos beszélő ausztráliai származású, a magyar nyelvet csak két éve tanuló nő volt. A hallássérült beszélő a siketség és a nagyothallás határán állt, de halló családban nőtt fel, és integráltan tanult, így jól beszélt. A kontrollként használt tipikus beszélő hanganyaga egy 30 éves logopédus nőtől származott. A vizsgálatban 30 első osztályos tanuló vett részt. A gyermekeknek a felvételek meghallgatása után el kellett dönteniük, hogy melyik beszélőt ajándékozzák meg egy ajándéknyomdával, és döntésüket meg is kellett indokolniuk. A második feladatban minden beszélőtől egy mesét hallgattak meg a kísérleti személyek, ezután kellett kiválasztaniuk, melyik mesélő beszél a legszebben, melyikkel barátkoznának a legszívesebben, illetve melyikkel nem szeretnének barátkozni egyáltalán, és miért.

Az első feladat eredményei alapján a diákok 73,3%-a a „tipikus” beszélőnek adta az ajándéknyomdát. A második legszimpatikusabb a beszédhanghibával rendelkező beszélő volt, a különbség azonban itt is jelentősnek mutatkozott a pontszámok átlagában a tipikus és a beszédhanghibával rendelkező beszélő között. A harmadik helyre az akcentusos beszélőt sorolták a gyermekek, a negyedikre pedig a hallássérültekre jellemző beszédet. A legtöbb válaszadó úgy vélte, hogy a tipikus beszélő és a több beszédhanghibával is rendelkező beszélő az, aki a legszebben beszél. Az akcentusos és a hallássérültekre jellemző beszédmódot egyetlen gyermek sem jelölte a legszebbnek. A szerző szerint nem vethető el az a hipotézis, amely szerint a gyermekek az első osztályban már el tudnak különíteni különböző beszédmódokat, képesek értékítéletet alkotni ezekkel kapcsolatban, és negatívabban ítélik meg azt, amelyik a tipikus beszédétől eltér.

A fentebb ismertetett kutatásokból az derült ki, hogy a gyermekek negatívabban ítélik meg az egyes, a sztenderdtől vagy tipikustól eltérő beszédmódokat, így például a beszédhanghibát is.

Egy előkísérlet tanulságai

A fentebb ismertetett attitűdvizsgálatok nyomán felmerült a kérdés, hogyan viszonyulnak a tanár szakos hallgatók a beszédzavarral küzdő középiskolás diákokhoz, értékelésükben mutatkozik-e eltérés az ép beszélőkhöz viszonyítva. A kutatás hipotézise az volt, hogy a különböző beszédhanghibával rendelkezőket hátrány, megkülönböztetés éri az oktatásban és az értékelésben is. A kérdés megválaszolására egy kísérletet terveztünk (Kaposvári et al. 2019), amely bizonyos tekintetben a jelen tanulmányban bemutatandó vizsgálat előzménykísérletének tekinthető, így ennek módszertanát és eredményeit részletesebben ismertetjük.

A vizsgálat hangfelvételek értékelésén alapult, amelyek különböző, „tipikus” beszédű vagy valamely beszédhanghibá(ka)t mutató személyektől származtak. A beszélők a felvételeken egy közismert filmről szóló rövid összefoglalót olvastak fel, így az elhangzott szövegek tartalmukban megegyeztek. A felvételeket öt logopédus hallgatta meg, és értékelte, hogy az általunk feltételezett beszédhanghiba valóban hallható-e a felvételeken. Végül azokat a felvételeket használtuk a kísérletben, amelyekben az öt logopédus egybehangzóan ugyanazt a beszédhanghibát azonosította. Ez után az előszűrés után egy ép és két beszédhanghibával rendelkező beszédminta maradt, ez utóbbiak egy szigmatizmust és egy rotacizmust mutató beszélőtől. A szövegeket kérdőívbe ágyazva mindegyikhez ugyanazok a kérdések kerültek:

- Észlelt-e bármilyen kommunikációs zavart? (Amennyiben igen, a kitöltő kifejtette, milyen zavart észlelt.)
- Milyen jeggyel értékelné a hallott feleletet?
- Mennyire volt érthető az ön számára a tartalmi összefoglaló? (1-től 5-ig terjedő ordinális skálán)

A rotacizmust mutató hangfelvétel esetében a leendő pedagógusok egyöntetűen igenlő választ adtak arra a kérdésre, hogy észleltek-e kommunikációs zavart. A szigmatizmust mutató és tipikus beszédű felvétel esetében ezzel szemben a válasz nem volt egyöntetű azzal kapcsolatban, észlelnek-e a kitöltők kommunikációs zavart. A rotacizmust mutató beszélő esetében a hat válaszból ötven körülírták, hogy az [r] ejtésének hibájára gondoltak a kérdés megválaszolásakor, legtöbbször a raccsolás kifejezést használták.

Megkérdeztük a kitöltőket arról is, hogy milyen érdemjeggyel értékelnék a különböző hanganyagokat mint feleleteket. A rotacizmust mutató beszélőre adott értékelések mediánja 4 volt, a szigmatizmust mutató beszélőt az összes válaszból ötös érdemjeggyel értékelték, így a medián értéke is öt volt, míg az ép beszélő kapott érdemjegyeinek a mediánja szintén öt volt.

A pilotvizsgálat eredményeinek összegzésekor megállapítható volt, hogy a válaszok bizonyos tekintetben alátámasztották az előzetes hipotéziseket, hiszen a különböző beszéd módok értékelése és megítélése eltéréseket mutatott. Az is látható volt azonban, hogy míg a szigmatizmust mutató beszélő esetében hasonló értékelést és véleményt adtak a sztenderd beszélőhöz képest, a rotacizmust mutató hangfelvétel jegyben kifejezett értékelése jóval alacsonyabbnak mutatkozott. Mivel az előkísérletben a kísérleti személyek száma meglehetősen alacsony volt, valamint a különböző hangfelvételeken hallható beszélő személyek is eltértek egymástól, megismételtük a vizsgálatot továbbfejlesztett módszertannal és nagyobb résztvevőszám mellett.

A jelen vizsgálat kutatási kérdései

A kutatás főbb kérdései voltak a jelen vizsgálatához kapcsolódóan:

- Hogyan értékelik a tanárok érdemjegyekkel ezeket a felvételeket?
- Saját bevállásuk szerint milyen szempontok alapján értékelnek?
- Hogyan értelmezhetők az érdemjegyekkel kifejezett értékelések ezeknek a szempontoknak a tükrében?
- A különböző beszéd módokhoz eltérő tulajdonságokat társítanak-e a kitöltő pedagógusok?
- Mutatkozik-e eltérés az értékelésben és a tulajdonságok társításában aszerint, hogy a válaszból pedagógus milyen intézményben, illetve milyen tantárgyat oktat?
- Az adott pedagógusok találkoznak-e rendszeresen beszédhanghibákkal az oktatás során? Amennyiben igen, ez befolyásolja-e a feleletek értékelését?

Módszertan

A pilotkutatás tanulságai alapján jelen vizsgálatban módosítottuk a korábban alkalmazott módszereket. A kitöltő pedagógusoknak hangfelvételeket kellett minősíteniük. Egy kitöltő négy, teljesen egyező szöveget hallgatott meg. Egy érettségi felelet rövid részletét hallották, amelyen március 15. eseményeiről beszél a felelő. A vizsgálatban ügynökmódszert alkalmaztunk (Lambert et al. 1960). Az ügynök egy 22 éves egyetemi hallgató volt (nő), aki az egyik felvételen tipikus beszélőként olvasta fel a szöveget, a másik hanganyagon pedig rotacizmust mímelt. Az ügynökmódszer lényege, hogy egy olyan beszélő hangfelvételeit ítéltetjük meg a válaszadókkal, aki több beszédmódban képes beszélni, így tehát vizsgálhatók a különböző beszédmódokkal kapcsolatos attitűdök. Jelen vizsgálatban is felmerülhet az ügynökmódszer azon veszélye, hogy a kitöltő személy felismeri a beszélőt. Ez befolyásolja a megítélést, hiszen így az adott kitöltő már nem feltétlenül a megszólalás módját értékeli. Annak érdekében, hogy ez kisebb valószínűséggel történjen meg, úgynevezett disztraktor, vagyis figyelemelterelő felvételeket iktattunk be az ügynök két hangfelvétele közé. Ezek olyan hangfelvételek voltak, amelyekben ugyanaz a szöveg volt hallható, mint az ügynök felvételein, de két másik női beszélőtől (22 és 26 éves egyetemi hallgatók). A kísérletben ezeket a felvételeket is értékelniük kellett a pedagógusoknak, az ezekre a felvételekre kapott adatokat azonban nem elemeztük. A hangfelvételek sorrendje minden kitöltő esetében ugyanaz volt: először az ügynök rotacizmust mutató felvételét hallották, majd a két elterelő hangfelvételt, és utoljára az ügynök tipikus beszédmódját. A hanganyagokat 4 logopédus segítségével minősítettük aszerint, hogy a kérdéses beszédhanghiba az adott felvételen valóban megállapítható-e. A megkérdezett logopédusok egyöntetűen megállapították a rotacizmust mutató felvételen a beszédhanghibát, így ezt alkalmaztuk a vizsgálatban.

A hangfelvételeket egy online kérdőívbe ágyaztuk. A kérdőív legelején három demográfiai kérdés szerepelt, amelyek a kitöltő nemére, az oktatásban eltöltött éveinek számára és arra kérdeztek rá, hogy melyik településen oktat. Az egyes felvételek után kilenc kérdés szerepelt az adott felvételre vonatkozóan. Elsőként a tartalmi összefoglaló érthetőségére, illetve arra kérdeztünk rá, hogy mennyire felelt meg a kitöltő elvárásainak a felelet. Ez után az a kérdés következett, hogy észleltek-e valamilyen kommunikációs zavart, miközben hallgatták a felvételt. Igen esetén a válaszadó kifejthette, milyen zavart hallott. Megkérdeztük a pedagógusoktól azt is, hogy milyen érdemjegyet adnának az adott felvételre. Ezt követően a válaszadónak egy listából kellett kiválasztania 3 olyan tulajdonságot, amely vélekedése szerint leginkább jellemzi a beszélőt. A listán a *csúnya*, *szép*, *szimpatikus*, *kevésbé szimpatikus*, *jó tanuló*, *kevésbé jó tanuló*, *jól érthető*, *kevésbé érthető*, *hétköznapi*, *nyelvjárási* kifejezések szerepeltek, majd expliciten is rákérdeztünk arra, hogy észleltek-e a válaszadók beszédhanghibát az adott beszélőnél. Ehhez a kérdéshez tartozott egy rövid szöveges választ kérő kérdés, amelyben igen válasz esetén kifejthették a válaszadók, hogy milyen beszédhanghibát észleltek. A kérdőív utolsó szakaszában a hangfelvételektől függetlenül, általánosságban szerepeltek kérdések, amelyek arra vonatkoztak, hogy milyen típusú intézményben tanítanak a válaszadók, illetve hogy általában milyen szempontok szerint értékelnek egy feleletet, továbbá hogy találkoznak-e rendszeresen beszédhanghibával rendelkező gyerekekkel, valamint előfordult-e valaha, hogy egy diákot azért nem szólítottak fel, mert attól tartottak, hogy a környezetük számára nehezen érthető lenne a diák beszéde.

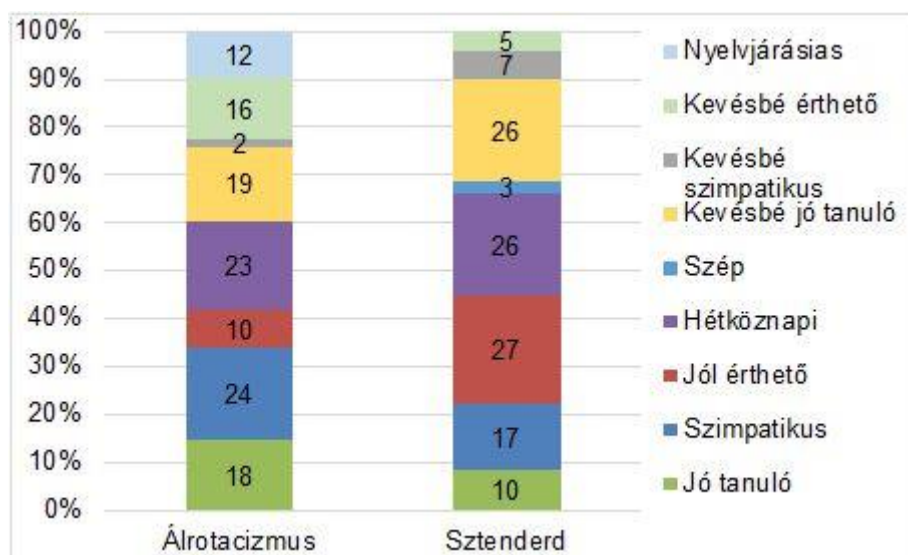
Az adatközlők gimnáziumi, szakképző iskolai és technikumi tanárok voltak, akik jelenleg is aktívan dolgoznak tanárként. Összesen 43 kitöltő válaszait tartalmazza az elemzés. A pályán eltöltött éveik száma átlagosan 24, pályakezdő közöttük nem volt, a legrövidebb ideje oktató pedagógus is minimum 5 éve aktívan oktat. A kérdőívet jellemzően nők töltötték ki, a férfiak száma alacsonyabb: a válaszadók között 26 nő és 17 férfi volt.

Az eredmények elemzéséhez különböző csoportokat alakítottunk ki az alapján, hogy a kitöltő pedagógusok milyen típusú intézményben, illetve milyen tantárgyat tanítanak. Intézmény szerint kialakult három csoport a gimnáziumok (18 fő), a szakképzők/technikumok (16 fő) és a több, különböző típusú intézmények (9 fő) pedagógusai voltak. A szakképző iskolák és a technikumi tanárok között nem

tettünk különbséget, ezek az adatok egy csoportba kerültek az elemzésben. Több válaszadó több iskolatípust jelölt meg, mivel léteznek olyan intézmények, amelyek több képzési szinten és típusban oktatnak. Ezeket a válaszadókat az elemzésben külön kezeltük, többtípusú intézmény jelöléssel. A tanított tárgyak alapján szintén három csoport alakult ki: a humán (19 fő), a reál (18 fő) és a készségtárgyakat (6 fő) tanítók. A humán tantárgycsoportba kerültek a magyar, a történelem, a különböző idegen nyelvek, a reál tantárgycsoportba a matematika, a fizika, a kémia, az informatika, míg a készségtárgyak körébe került az ének, a rajz és a testnevelés.

Eredmények

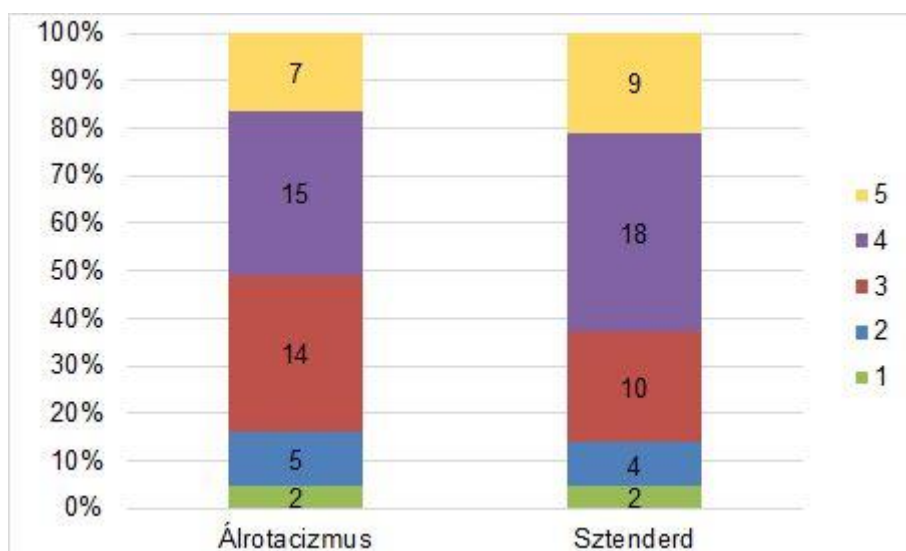
Az első ábra azt mutatja, hogy a pedagógusok milyen tulajdonságokat társítottak az ügynök két felvételéhez. A *jó tanuló* jelzőt egyik felvételhez sem társították nagy arányban, az álrotacizmusos felvételhez 39,5%-ban (17 esetben), a tipikus felvételhez pedig 23%-ban (10 esetben). A *szimpatikus* jelzőt is az álrotacizmusos felvételhez társították többször, 56%-ban (24 esetben), míg a tipikus beszélőhöz 39,5%-ban (17 esetben). A *jól érthető* már egyértelműen a tipikus beszélő felvételéhez kapcsolt tulajdonság volt. Az álrotacizmust mutató felvétel esetében a pedagógusok 28%-a (12 esetben) jelölte meg a *nyelvjárási* jelzőt, míg a tipikus beszélő felvételénél egyikük sem. A *szép* jelző 3%-ban fordult elő a válaszok között, amelyet a tipikus beszélő felvételéhez társítottak.



1. ábra

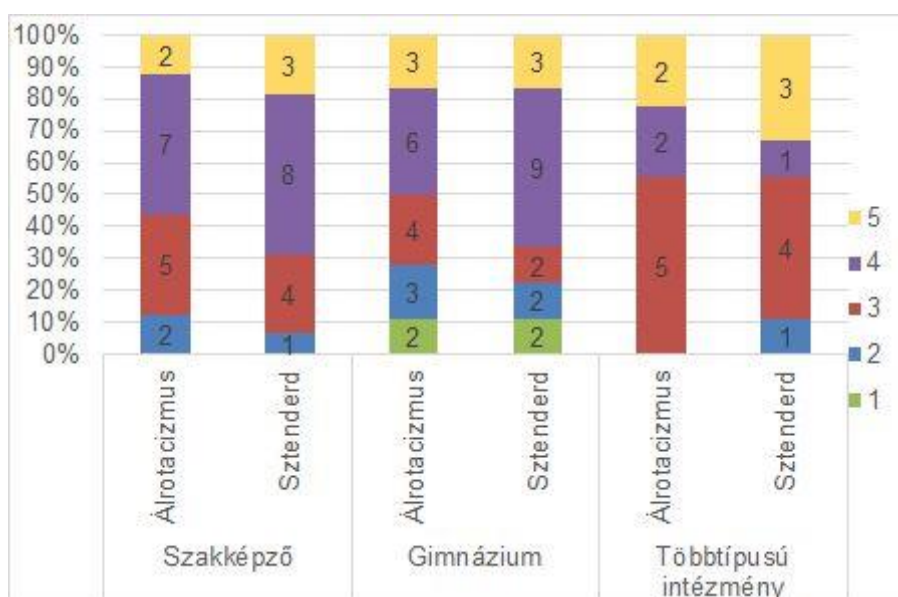
Az ügynök két alcájához társított tulajdonságok

A 2. ábrán az összes válaszadó érdemjegyalapú értékelése látható. Kicsik a különbségek, ha az összes pedagógus válaszát együttesen szemléljük. A négyes és az ötös érdemjegyek aránya a tipikus beszélő felvétele esetében nagyobb, míg a hármas érdemjegyek aránya a rotacizmust mímelő beszélő esetében magasabb. Az adott jegyek mediánja mindkét felvétel esetében 4. A hármas és a négyes érdemjegy szerepel a legtöbbször, valamint egyes érdemjegyet felvételenként kétszer adtak a válaszadók.



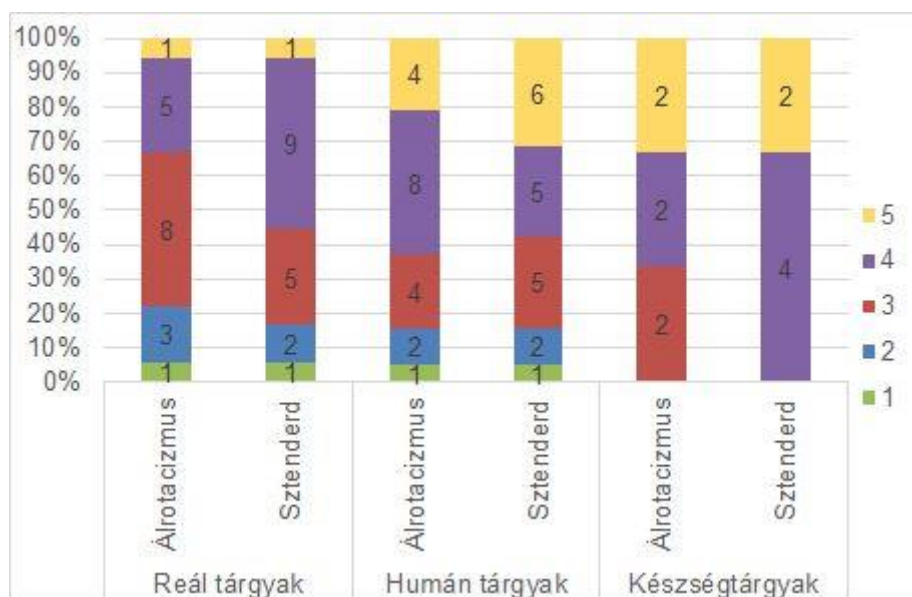
2. ábra
A két felételre adott érdemjegyek

Az érdemjegyek az oktató pedagógusok intézménytípusa szerinti bontásban a 3. ábrán láthatók. Ebben a bontásban vizsgálva fontos különbségeket lehet tenni az ügynök két feleletére adott értékelések között. A szakképző intézmények oktatóinál nem figyelhető meg érdemi különbség a két felételre adott érdemjegyekben, a medián mindkét esetben 4. A gimnáziumi tanárok körében már más a helyzet. Az álrotacizmust mutató felvétel mediánja 3,5, míg a tipikus beszélőé 4. A gimnáziumi tanárok némileg alacsonyabb értékű érdemjegyekkel jutalmazták a rotacizmust mutató felvételt, mint az ügynök tipikus beszédű felvételét. A többtípusú intézményekben oktató pedagógusok esetében a tipikus beszélő felvétele több ötös érdemjegyet kapott, mint a rotacizmust mutató, de ennek alapján nem jelenthető ki, hogy a beszédhanghibát tartalmazó felvételt rosszabbnak értékelték volna az oktatók, mint a sztenderd felvételt.



3. ábra
A felvételekre adott érdemjegyek megoszlása az intézménytípusok szerint

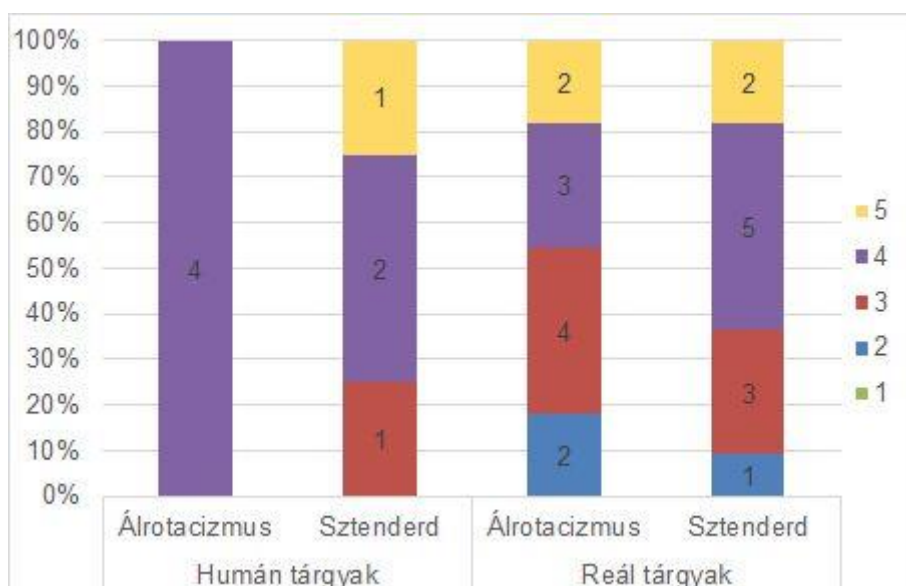
Az érdemjegyek tanított tárgyak szerinti bontása a 4. ábrán látható. A reáltárgyakat oktatók zömében hármas és négyes jegyeket adtak mindkét felvételre. A rotacizmust mutató felvételre adott jegyek mediánja 3, míg a tipikus beszélőé 4 volt. A rotacizmust mutató beszélő eggyel több kettes érdemjegyet kapott, mint a tipikus beszélő. A humán tárgyakat oktatók érdemjegyeinek mediánja mindkét felvétel esetében 4 lett. Az adatok szóródása között azonban van különbség, a tipikus beszélő felvétele több ötös érdemjegyet kapott, mint a rotacizmust mutató. A készségtárgyakat oktatók osztályoztak a leghomogénebben, az ő csoportjukban egyes és kettes osztályzat nem született, mindkét felvétel esetében 4 a medián értéke. A tipikus beszélői felvételre azonban az ebbe a csoportba sorolt oktatók nem adtak hármas érdemjegyeket, míg a rotacizmust mutató beszélő felvételére igen.



4. ábra

A felvételekre adott érdemjegyek a tanított tantárgytípusok szerint

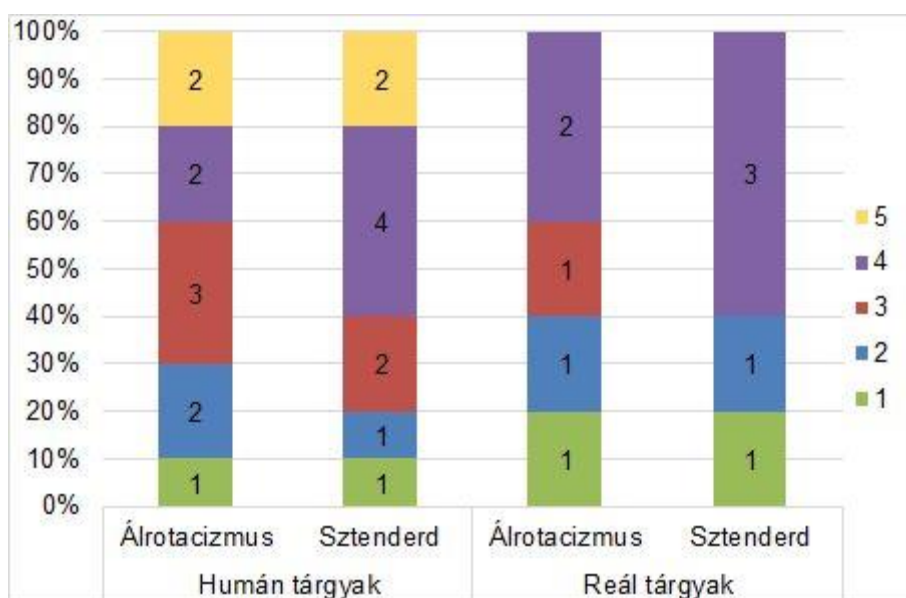
Arra is kerestük a választ, hogy a különböző intézményekben van-e különbség az érdemjegyek között aszerint, hogy milyen tárgyat tanít a pedagógus. A készségtárgyak kategória ebben a kérdésben már nem jelenik meg, a csoportba tartozó elemszám ugyanis nem adott lehetőséget rá, hogy összehasonlítás tárgyát képezze. A 5. ábrán a szakképző intézmények oktatóinak érdemjegyalapú értékelése látható tárgytípus szerinti bontásban. Különbség a humán tárgyakat tanítók körében figyelhető meg: az álrotacizmust mutató felvételt homogénebben értékelték a tipikus beszélői felvételnél, előbbi csak négyes érdemjegyet kapott, míg utóbbi hármas, négyes és ötös érdemjegyeket is. A medián mindkét felvétel esetében 4 volt. A reáltárgyakat tanítók közel azonosan értékelték a két felvételt (bár a tipikus beszélő több négyes érdemjegyet kapott, mint az álrotacizmusos beszélő), a medián szintén 4 volt az ügynök mindkét felvételének az esetében.



5. ábra

A szakképző intézmények pedagógusai által adott érdemjegyek a tanított tantárgyak szerint

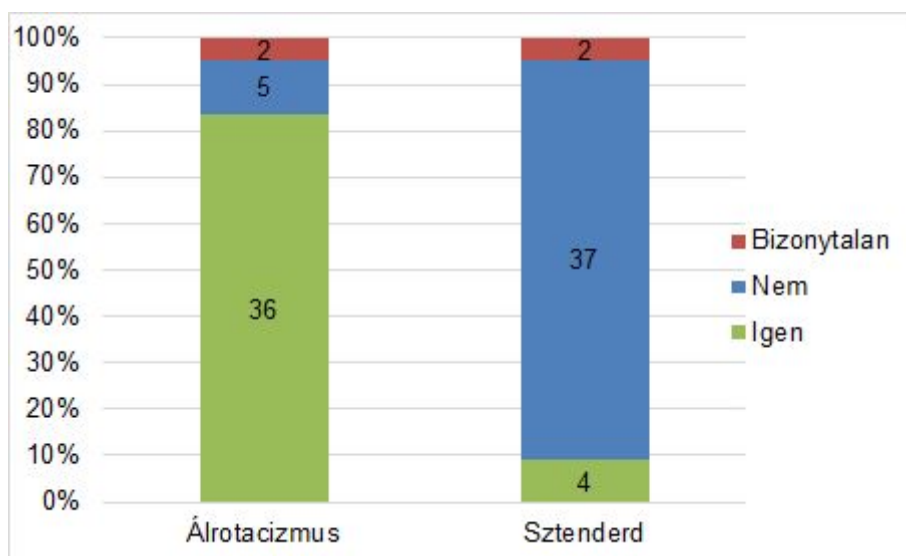
A gimnáziumi tanárok érdemjegyeit tantárgytípusonként a 6. ábra jeleníti meg. A humán tárgyakat tanítók negatívabban értékelték a rotacizmust mutató felvételt, mint a tipikus beszélő felvételét. A medián az álrotacizmus esetében 3, míg a tipikus esetében 4 volt. Szintén 3 és 4 a medián a reáltárgyakat tanítók körében. A reál tárgyakat tanítók esetében az álrotacizmosos felvételre több alacsonyabb értékű érdemjegy érkezett, mint a tipikus beszélői felvételre, a medián értéke 3 az álrotacizmosos és 4 a sztenderd beszélő esetében. A reál tárgyakat tanítók egyik felvételre sem adtak ötös érdemjegyet.



6. ábra

A gimnáziumi pedagógusok által adott érdemjegyek a tanított tantárgyak szerint

Az egyes hangfelvételek után egy rövid szöveges választ igénylő kérdés rákérdezett arra, hogy észlelnek-e a pedagógusok beszédhanghibát a hallott beszélőnél (7. ábra). Az *igen* és a *nem* válaszok aránya fordítottan arányos a két felvétel között. Míg a tipikus beszélő felvétele esetében a válaszadók 86%-a gondolta úgy, hogy a beszélőnek nincs beszédhibája, addig az álrotacizmusos beszélőről a válaszadók 83,7%-a vélekedett úgy, hogy rendelkezik beszédhanghibával. A bizonytalanok aránya mindkét felvétel esetében 4,7% volt. Az álrotacizmusos felvétel esetében adott válaszok közül 8 esetben találkoztunk a *raccsolás* kifejezéssel, míg egy esetben a *pőszesség* kifejezéssel. Volt olyan válaszadó, aki bizonytalan volt abban, hogy a *raccsolás* beszédhibának minősül-e, illetve volt, aki szerint a beszélő nem magyar anyanyelvű. Az egyik válaszadó azt is megjegyezte ennél a kérdésnél az álrotacizmusos felvétel kapcsán, hogy az előadásmód *zavaros* volt.



7. ábra

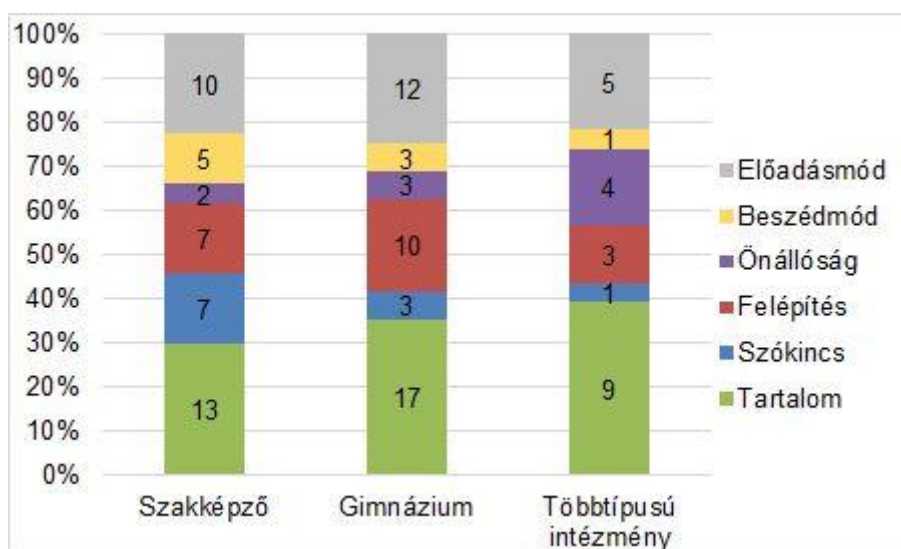
Az Észlelt-e beszédzavart? kérdésre kapott válaszok

A következő kérdés az volt, hogy általában hogyan, milyen szempontok szerint értékelik a szóbeli feleleteket. Ezt az 1. táblázat összegzi. A szöveges válaszokat néhány kategóriába soroltuk, ezek a kategóriák az egyes válaszok alapján homogénebb képet mutattak. A 43 kitöltőből 39 fő jegyezte meg, hogy a tartalom fontos szempont. A második legtöbbször szereplő szempont az *előadásmód* volt. Ebbe a kategóriába tartozik például az *összefüggő beszéd*, a *magabiztos attitűd*, a *tempó*, az *összeszedettség*, a *kiállítás* kifejezéseket tartalmazó, illetve az ezekre utaló válaszok. A harmadik kategória a *felépítés* lett, ezt 20 pedagógus tartotta fontosnak. A *szókincs* (szakszók, szaknyelv használata) 11 pedagógus válaszaiban szerepelt, míg az *önállóság* 9 válaszadónál jelent meg. Az *önállóság* kategóriába kerültek az olyan válaszok, amelyek kiemelték, hogy fontos szempont a felelő tudásának önálló, spontán használata, az önreflexió. A *beszédmód* kategóriába négy pedagógus válasza került, ők a megfelelő kiejtést, beszédmódot, hangsúlyozást jelölték meg szempontként.

1. táblázat
A válaszadó pedagógusok feleletértékelési szempontjai

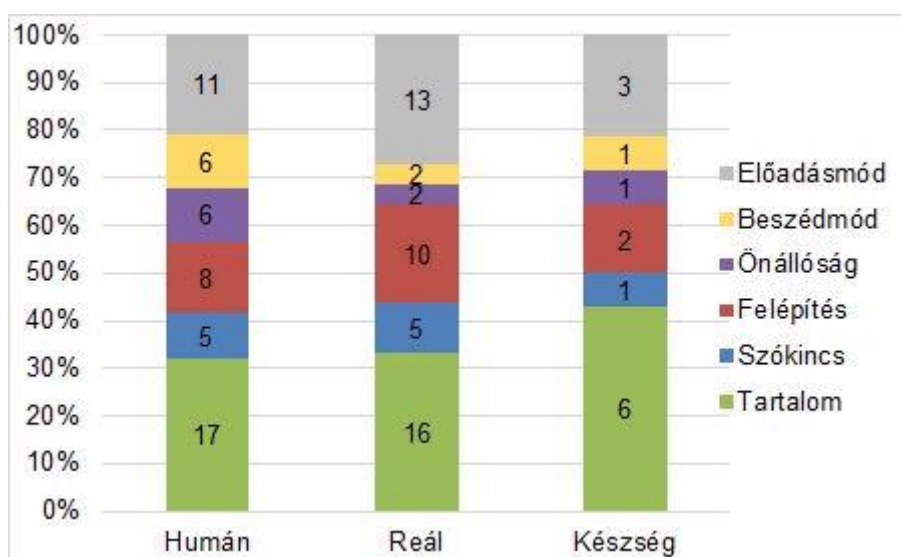
Szempont	Előfordulás (db)
Tartalom	39
Előadásmód	27
Felépítés	20
Szókincs	11
Önállóság	9
Beszédmód	4

Ezután következtek a feleletértékelés szempontjai intézménytípusra lebontva (8. ábra). Az értékelési szempontok intézménytípus szerinti bontásban is azt a tendenciát mutatják, mint összességében, azaz az értékelésben a legfontosabb a tartalom, az előadásmód és a felépítés. Különbség a három csoport között, hogy a szókincs mint szempont a szakképző intézmények pedagógusainál többször fordult elő, mint a másik két csoport tagjainál. A beszédmód szintén a szakképző intézmények pedagógusainál szerepelt a legtöbbször. Az előadásmód mindhárom vizsgált csoportban nagyjából azonos arányban szerepelt (20–25% között).



8. ábra
A feleletértékelés szempontjai intézménytípus szerint

Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen arányokat vesznek fel az értékelési szempontok az oktatott tárgyak szerinti bontásban, ezt a 9. ábra mutatja. A beszédmód mint szempont a humán tárgyakat tanítók körében szerepelt a legnagyobb arányban, míg az előadásmód a reál tárgyakat tanítók körében. A tartalom és a felépítés mindhárom csoportban egyaránt a legtöbbet említett szempontok között szerepeltek. A szókincs említésének aránya is a reál tárgyakat tanítók esetében volt a legnagyobb, de összességében hasonló mértékben jelent meg mindhárom tantárgytípus szerinti csoportban.



9. ábra

A feleletértékelés szempontjai tantárgycsoportok szerint

A pedagógusoknak arra a kérdésre is válaszolniuk kellett, hogy előfordult-e a pályájuk során, hogy egy diákot azért nem szólítottak fel, mert a környezete számára nehezen érthető lett volna a diák beszéde. A legtöbben röviden *igen* vagy *nem* választ adtak. A kitöltők 7%-a igennel felelt, 65%-a pedig nemmel, a többi válaszadó (13 fő) pedig részletesebb választ adott. A hosszabb szöveges választ adó pedagógusok közül több is megemlítette, hogy csak akkor nem szólított fel a tipikustól eltérő beszédű diákot, ha azt a diák vagy annak valamelyik szülője külön kérte: *„Igen, volt olyan is, hogy az év eleji szülői értekezleten vagy telefonon a szülő kérte ezt, illetve diák is szólt már, hogy ha lehet, őt írásban kérdezzem. Olyan is előfordult, amikor «befutottam» egy erős beszédzavarral küszködő diák feleletébe, hogy többször inkább nem feleltem szóban, mert mindenkinek kellemetlen volt.»*

Az egyik válaszoló az időhiányt, valamint az osztálytársak kevésbé toleráns reakcióit emelte ki válaszában: *„Igen. Humán területen nagyon tehetséges, széles körű tudással rendelkező, ám beszédzavaros fiúról van szó. Volt, hogy – kevésbé toleráns osztálytársai miatt – inkább nem szólítottam fel, azonban még inkább oka volt ennek az idő hiánya. Nagyon sokáig tartott, míg kifejtette gondolatait (a legtöbb szót megtoldotta a „tje” vagy „cse” szótaggal).”*

A válaszokból az derült ki, hogy a pedagógusokat segítő szándék vezérli, a kellemetlenségtől, illetve a környezet negatív visszajelzéseitől szeretnék kímélni a beszédzavarral rendelkező diákokat, erre példa a következő válasz: *„Egy mozgássérült és nagyon erős beszédzavaros gyermeket tanítottam 4 évig, aki nagyon jó volt matematikából. Viszont, ha felszólítottam leblokkolt, ugyanis nagyon frusztrálta, hogy a többiek nehezen értik meg, s ettől az ő kifejező képessége is romlott ilyenkor.”*

Összegzés és következtetések

A vizsgálat célja az volt, hogy felmérjük a középiskolai pedagógusok attitűdjét a beszédhanghibákkal rendelkező diákokkal kapcsolatban. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mutatkozik-e eltérés a megítélésben a rotacizmus, azaz a /r/ ejtésének zavarát mutató beszéd, illetve a tipikus ejtés esetében, továbbá hogy van-e különbség a rotacizmust mutató, illetve a normatív ejtésű beszélők jegyalapú értékelésében. Elemeztük a jegyalapú értékelés esetében azt is, hogy az oktatók intézményeinek típusa, illetve az általuk oktatott tárgyak típusának a függvényében megfigyelhető-e változás. A kutatási kérdéseket olyan attitűdvizsgálatokra alapoztuk, amelyek eredményeiből az látható, hogy a különböző beszédmódokhoz eltérő ítéleteket társítottak a vizsgált személyek, és általában negatívakban ítélik meg a nem tipikus beszélőket.

Az eredmények azt mutatják, hogy a jegyalapú értékelések jellemzően homogénnek tekinthetők. A vizsgált minta adatai alapján arra a kutatási kérdésre, hogy látható-e eltérés a rotacizmus és a tipikus beszédmód jegyalapú értékelésében, az a válasz fogalmazható meg, hogy összességében nem látható jelentősebbnek tűnő eltérés. Ha azonban az adatokat aszerint vizsgáljuk, hogy az adott pedagógus milyen típusú intézményben tanít, az látható, hogy a gimnáziumi oktatók jellemzően rosszabb értékelést adtak a rotacizmust mutató beszélőnek, mint a tipikus beszélőnek. A tanított tárgyak függvényében a humán, a reál és a készségtárgyakat oktató tanárok körében is megfigyelhető volt, hogy rosszabb jegyeket adtak a rotacizmust mutató beszélő feleletére, mint a tipikus beszélőre. A pedagógusok inkább adtak kiugró értékelést akár lefelé vagy fölfelé a tipikus beszélőnek, mint az álotacizmos felvétel esetében.

Ha összevetjük a jegyalapú értékeléseket az oktatók által felsorolt értékelési szempontokkal, elmondható, hogy elsődleges szempontként emelték ki az oktatók a tartalmat, valamint az előadásmódot. A beszédmód mint a szóbeli feleletek értékelési szempontja viszonylag kis arányban merült fel, mégis az látható, hogy a gimnáziumi és a többtípusú intézményben oktató pedagógusok rosszabb értékelést adtak a rotacizmust mutató beszélőnek, mint a tipikusnak. Tették mindezt annak ellenére, hogy a beszédfelvételeket szolgáltató ügynök személye, valamint az elhangzott szöveg tartalma mindkét felvételen megegyezett, ezek között csupán a beszédmód tért el.

A beszélő személyhez társított tulajdonságok tekintetében kisebb pozitív irányú eltérés volt megfigyelhető a rotacizmust mutató beszélő felvételében: jellemzőbben jó tanulónak és szimpatikusabbnak tartották a válaszadók ezt a beszélőt a tipikus beszélő felvételéhez képest. A pedagógusok közül többen is voltak, akik a *nyelvjárásias* jelzőt társították a rotacizmust mutató beszélő felvételéhez.

Általánosságban nem voltak nagy eltérések a felvételek közötti értékelésben. A rotacizmust mutató felvételt azonban többször is homogénebben, tehát inkább azonos jegyekkel értékelték a kitöltő tanárok (jellemzően hármassal és négyessel), míg a tipikus beszélő esetében nagyobb volt az érdemjegyek szóródása, mert többször értékelték a beszélőt akár kettes vagy ötös érdemjeggyel is. A gimnáziumi tanárok sokkal változatosabb érdemjegyeket osztottak ki, mint a másik két vizsgált csoport pedagógusai. Ennek okai talán az értékelés szempontjaiban, valamint a diákok felé támasztott elvárások különbözőségében keresendők. A gimnáziumok inkább a felsőfokú tanulmányokra készítene fel, míg a szakképző intézményekben más a kimeneti cél, más követelményrendszer vonatkozik például egy gimnáziumi magyaróra, mint a szakképző intézmények magyaróráira. Ennek a kérdésnek a részletesebb vizsgálatára más módszertani megoldások szükségesek a kutatás jövőbeni folytatásában, ilyenek például a pedagógusokkal készített (mély)interjúk.

Irodalom

- 15/2013. (II. 26.) Emmi-rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. *Magyar Közlöny* 2013. évi 32. szám.
- Ajzen, Ice K. 2001. Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology* 52: 27–58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Bernthal, John W. – Bankson, Nicholas W. 2004. *Articulation and Phonological Disorders* (5th Edition). Pearson Education Inc. Allyn & Bacon. Boston, MA.
- Bodnár Noémi 2019. Atipikus beszélők beszédének megítélése kisiskolás korban. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=810> (2021. október 4.)
- Deme, Andrea – Gugán, Katalin – Sass, Bálint – Mády, Katalin 2017. Towards capturing implicit innovative language attitude using an auditory. Implicit Association Test. *Finno-Ugric Languages and Linguistics* 6: 3–40.
- Fox, Annette V. – Dodd, Barbara 2001. Phonologically disordered German-speaking children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 10: 291–307. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/026\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/026))
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2008. „R” hangok: kiejtés, hangzás, funkció. *Magyar Nyelvőr* 132: 1–17.
- Jankovics Julianna 2016. Közoktatásban tanuló diákok kommunikációs érzékenyítése a beszédzavarok iránt. *Anyanyelv-pedagógia* 2. 43–60. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=625> (2021. október 4.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.2.4>
- Kaján Anna – Deme Andrea 2020. Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=850> (2021. október 4.)
- Kaposvári Boglárka – Mrázik István 2021. *A beszédhanghibákkal rendelkező diákok értékelése a közoktatásban*. Tudományos Diákköri Dolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Budapest.
- Kaposvári Boglárka – Mrázik István – Veszprémi Réka – Gere Sára Dominika – Szabadhegyi Panka 2019. *A beszédzavarral küzdő diákok megítélése*. (Előadás) Elhangzott: 2019. december 19., Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Lambert, Wallace E. – Hodgson, Robert C. – Gardner, Robert C. – Fillenbaum, Steven 1960. Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60: 44–51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- NAT 2020 = A Kormány 5/2020. (I. 31.) kormányrendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020. évi 17. szám.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1989. *Multilingualism and the education of minority children*. *Estudios Fronterizos* 8(18–9): 36–67. <https://doi.org/10.21670/ref.1989.18-19.a02>
- Subosits István 2001. *A beszéd rendellenességei*. Egyetemi Fonetikai Füzetek 30. ELTE Fonetikai Tanszék. Budapest.
- Tar Éva 2017 *Fonológiai fejlődés, variabilitás, beszédhanghibák*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Kaposvári, Boglárka – Mrázik, István
Assessment of students with articulation disorders in public education

The aim of this study was to examine the attitude of high-school teachers towards students with articulation disorders. Previous studies on attitude show that atypical speech might lead to negative assessment (Bodnár 2019 and Jankovics 2016). It was examined whether there are differences between typical speakers and speakers with articulation disorders in their assessment, and in the grade-based evaluation. A questionnaire study was carried out. Participants had to listen to 4 speech recordings from 3 speakers. One of the speakers read the text out in two different ways: with typical articulation and with rotacism. Results show that there are only small differences in the evaluation between the two performances of this same speaker. However, analysing the data by the type of institution and subject, it can easily be seen that the speaker with rotacism received worse evaluation than the typical speaker. In case of oral answers, lexical knowledge was quite important for the participants. Speech is an important means of communicating knowledge, and thus, speech disorders might influence teachers in their evaluation of students.

Kulcsszók: attitűd, közoktatás, beszédhanghiba, érdemjegy

Keywords: attitude, public education system, articulation disorder, grades

Az írás szerzőiről

Kaposvári Boglárka

egyetemi hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar, Budapest
bogikaposvari[kukac]gmail.com

Mrázik István

egyetemi hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar, Budapest
mrazik.istvan[kukac]gmail.com