

Módszertani
Közlemények

64. évf.
2024



Tartalom

Tanulmányok

Juhász Valéria és Radics Márta
Beszédfeldolgozást vizsgáló
tesztek iskoláskorig 3

Ladányi Lili
A könnyen érthető nyelv nemzetközi
irányelveinek képekre vonatkozó
útmutatásainak kvalitatív elemzése. . . 31

Bartha Blanka
A morfológiai tudatosság
fejlesztésének hatása a szövegértési
képességre 9. osztályos szakiskolai
tanulók körében. 46

Műhely

Köböl Erika és Dusik-Balázs Dóra
Tanulni élmény! Élménypedagógiai
módszerek integrációja a
gyógypedagógia területén 64

Szabóné Harangozó Andrea
A családi kompetenciák erősítésének
lehetőségei a koragyermekkor
intervencióban – Segítség a sérült
gyermeket nevelő családoknak 74

Mappa

**Kovács Nóra és
Mucsiné Erdei Mónika**
A számfogalom és a számolási hibák
vizsgálata gyógypedagógusok
véleménye alapján 82

Szemle

Molnár-Tóth Alinka
Schnell Zsuzsa (2016):
Az elme nyelve. Társalgás
és nyelvfejlődés 95

Pénzes Dávid
Megelőzési technikák és képzetek
az iskolai agresszióról.
Czető Krisztina (2013):
Veszélyes üzem a katedra? 97

**English summaries of
the studies in this issue 102**

Főszerkesztő: Fízel Natasa

Olvasószerkesztő: Basch Éva

Technikai szerkesztő: Kovácsné Faragó Ágnes

Szerkesztőségi titkár: Molnár Zsófi

Szerkesztőbizottság: Endrődy Orsolya (ELTE), Jaskóné Gácsi Mária (ME), Hegedűs Judit (NKE),
Molnár György (ÓE), Németh Balázs (PTE), T. Molnár Gizella (SZTE)

Lektorálták: Molnár-Tóth Alinka SZTE (1.), Kovács Krisztina SZTE (2.), Varga Emőke SZTE (3.),
Fízel Natasa SZTE (4.), Gál Anikó SZTE (5, 6.)

Az angol absztraktokat fordította (5.) és lektorálta: Döbör András Pál

Beszédfeldolgozást vizsgáló tesztek iskoláskorig

Juhász Valéria

juhasz.valeria@szte.hu

SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Radics Márta

radics.marta@szte.hu

SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Az írás-olvasás megalapozását a beszédpercepció és a beszédprodukciónak megfelelő szintű képességeivel és készségeivel kezdhetjük. A beszédpercepció magas szintű fejlettsége és az erre épülő fonológiai tudatosság nélkülözhetetlen az olvasástanulás megkezdéséhez. Mind a beszédpercepció, azaz, hogy a különböző hangokat pontosan azonosítani tudjuk, mind a fonológiai tudatosság különböző szintjeinek a magas szintű kifejlődése, valamint a szótagokkal, hangokkal történő összetettebb manipulációs képességek kialakításának a folyamata hosszú hónapok, évek során fejlődik ki. Ezek kialakulása ugyan már születéstől elkezdődik, azonban folyamatosan pontosodik, fejlődik. Különösen alkalmas időszak erre az óvodáskor, hiszen ekkor a legszenzitívebb az agynak erre való figyelme, strukturálódási képessége és funkcionáló szerepének kialakítása. Kisiskoláskorban ezen képesség fejlődése már plafonhatást mutat.

Azért, hogy minden kisgyermeket nevelő (legyen az akár szakember vagy szülő) jól tudja segíteni a gyermekek ezen képességének a fejlődését még iskoláskor előtt, összegyűjtöttük mindazon vizsgáló tesztek feladattípusait, amelyek ezen képességek szintjét mérik az óvodás gyermekeknél. A tudományos megalapozottságú tesztek típusfeladatai alkalmasak arra, hogy azokat fejlesztésekbe fordítsuk, fejlesztésre használjuk. Ezek és a tanulmányban még említett vizsgálatok ismerete és használata nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a gyermek a lehető legjobb képességekkel és készségekkel kezdje az olvasástanulást. Tanulmányunk végén található összegző táblázat segíti a feladattípusok közti eligazodást a szintek és a tevékenységi formák közt.

Kulcsszavak: beszédszlelés, fonológiai tudatosság, óvodáskor, feladattípusok, olvasástanulás



Bevezetés

A beszédpercepció kutatások nagy ívű lendületet vettek hazánkban is az 1980-as évek végén, hiszen 1963-ban megszüntették a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgyat (vö. Adamikné Jászó, 2006; Juhász, 2020), vagyis az írás-olvasás beszédfejlesztéssel történő megalapozását, majd 1978-ban bevezették a globális vagy más néven szóképes olvasástanítási módszert (Adamikné, 2019). Hamar kiderült, hogy ez a módszer zsákutcába vezetett. Kiemelkedő tudósaink, Adamikné Jászó Anna, Gósy

Mária, Csépe Valéria, Pléh Csaba és még sok más elkötelezett szakember pszicholingvisztikai-olvasástanítási, majd neurolingvisztikai kutatásai megerősítették, hogy már óvodában figyelni kell a gyermekek nyelvi fejlettségére, foglalkozni kell a nyelvi tudatosság életkori szintű fejlesztésével, a nyelvi elemekre való tudatos figyelemmel, és fokozatosan el kell jutniuk a gyermekeknek iskoláskorra az egyes beszédhangzók észleléséig. Ebben úttörő szerepet játszott egy szegedi óvodapedagógus, Vekerdi Iréne munkássága is, aki megalapozta a ma már sokak által ismert beszédhanghallási képesség fejlesztését óvodáskorban (Vekerdi, 1998). Tudományosan is azonosították, hogy az írás és olvasás alapja a beszédészlelés és beszédmegértés korai fejlesztése. (Ez lett a hangoztató-elemző-összetevő, szótagoltató olvasástanítási módszer alapja.) Ugyanakkor az eltelt fél évszázad ellenére az Óvodai nevelés országos alapprogramja még mindig nem helyez ennek fejlesztésére tudatosabb figyelmet, annak ellenére sem, hogy azóta számos, gyakorlattal teli kiadvány született ebben a témakörben. Tanulmányunkban röviden bemutatjuk a beszédpercepció fejlődésének állomásait, elsősorban Juhász (2023a. 20–23. o.) számos kutatásleírást felhasználó összefoglaló munkája alapján, majd bemutatjuk, hogy hazánkban a beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálataira milyen szűrőeljárások léteznek, hiszen a feladatok, illetve ezek elméleti hátterének az ismerete segítheti a óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, tanítók és nem utolsósorban a szülők hatékonyabb fejlesztő munkáját az írás-olvasás tanulási szakasz előkészítésében.

A beszédészlelés és a beszédmegértés állomásai

A beszédfeldolgozásnak/beszédpercepciónak két nagyobb összetevője van: a *beszédészlelés* és a *beszédmegértés*. Mindez egy ép hallási rendszert feltételez. A percepció a beszéd szegmentális és prozódiai/szupraszegmentális jegyeinek észleléséből áll, amelyek értelmezését kiegészítik az extralingvális jelek (testtartás, gesztusok, mimika stb.). A beszéd szegmentális jegyeinek percepciójához tartozik a fonémák (hangzók, hangsorok) észlelése, azonosítása, illetve ezek megértése: a jelekhez való kommunikációs jelentés/funkció/asszociációk társítása, amit pontosítanak a hangsorokhoz tartozó prozódiai jegyek (dallam, szünetek, hangsúlyok stb.). Ezek fejlődését nézzük végig vázlatosan.

Az *anyaméhben belüli* 16–22. hét között a magzat már érzékeli a testen belüli hangokat, az anya szívverését, légzését, bélmozgásait. A 23. héttől már az anyaméhben kívüli hangokat is elkezd észlelni. Érzékeli a magzatvízen keresztül az emberi beszédet, tanulja annak prozódiját: az anyanyelv intonációját, hangsúlyait, ritmusát stb.

Világrajövetelekor fejlődnek a szenzoros képességei, a látása és a hallása is, érzékeny lesz a hangerősségre. Képes a beszédet elkülöníteni más hangoktól, az édesanyja hangját megismeri. Az első hónapokban a csecsemő elkezd figyelni a beszéd prozódiai elemeinek váltásaira, ami segíti őt a nyelvi elemek szegmentációjában.

Két hónaposan már különbséget tud tenni a beszéd érzelmi színezetei közt. Nézi a hozzá beszélők mimikáját, artikulációját. Már különbséget észlel a csecsemő a beszédhangzók közt: minél nagyobb a különbség, annál könnyebben észleli azokat.

Négy-hat hónapos korában a csecsemő a hang irányába fordítja a fejét vagy a szemét, egyre több különbséget tesz a körülötte lévő hangok közt, megismeri családtagjai hangját. Kedveli az ismerős dalokat, és már kezd „szót érteni”.

Hat-kilenc hónapos kor között meg tudja különböztetni az anyanyelvi beszédet az idegen nyelvtől. A hangok forrását keresi, „párbeszédszerű” csevegést lehet vele folytatni. A hangokat, illetve azok forrásirányát is személyekhez, dolgokhoz, cselekvésekhez tudja kötni. Felismeri a nevét, ha szólítják. Már ért szavakat.

Kilenc-tizenöt hónapos kor között kezd építeni a globális megértésre, amiben segítik az azonos hangsorok ismétlődéseihez társuló jelentések. A magasabb hangfekvésű beszédet könnyebben érti, meg tudja különböztetni az anyanyelve szempontjából lényeges és lényegtelen hangvariációkat. A nevét egyértelműen kihallja a háttérszövegből is.

Egyéves korban a gyermek kb. 40–80 szót ért meg. A mondókákban, dalokban érzékeli a ritmust, mozog is rá, de még nem szinkronizáltan.

Tizennyolc-huszonnégy hónaposan egyszerű kérdéseket megért, tárgyakat megmutat kérdésre (pl. *Hova bújt a maci?* – a képeskönyvben; vagy *Mutasd meg, hol van a...!* stb.). A beszédértésben a prozódiairól fokozatosan a szegmentális elemekre, hangsorokra, szavakra, szintaktikai szerkezetekre, a mondatok megértésére fordítja a figyelmét („kulcsszó-stratégia”). Ekkor még kétféle hangsort tárol egy-egy szóra: saját változatát és a konvencionális változatot pl.: *kapasz* és *kapaszkodik*. 18 hónaposan 200-300 szót értenek meg.

Két-három éves korban a beszédértés, a szókincs rohamos fejlődésével egyre több hangsorhoz tud jelentést kapcsolni, ami elősegíti a hierarchikus beszédmegértés kialakulását. A kettős tárolás fokozatosan eltűnik. A kisgyermek már összetettebb mondatokat is megért, kéréseket végrehajt. Finomodik az auditív alak-háttér megkülönböztetési képesség, a hangzásukban hasonló dolgokat is kezdi megkülönböztetni. Figyelme a morfológiai (a szavakat alkotó elemek: szótövek+toldalékok) és a szintaktikai elemekre (a szó szerkezetekre, azaz a szavak egymáshoz való kapcsolódására) is kezd ráirányulni.

Három-hat éves korban összehangolódik a mozgás és a ritmus, a ritmusos mondókák eredményeként kezd kialakulni a szótagtudat, szótudat.

Ötéves kor körül kezdenek stabilizálódni a fonémakategóriák, vagyis a képzésükben hasonló vagy közeli hangzókat meg tudja különböztetni egymástól. Kontextusfüggetlen helyzetben is képes a kisgyermek a beszédhangok azonosítására. Megfelelő nyelvi input esetén egyre érzékenyebb lesz a nyelvi humorra. Megérti az időbeli eseményekhez kötődő nyelvi elemeket (múlt idő jele, jövő idő segédigéje). A tapasztalatoktól, az ismert szavak mennyiségétől, a körülötte lévők által használt nyelvi struktúrák minőségétől és gyakoriságától függően fejlődik a gyermekek nyelvi megértése. Akikkel mindennap beszélgetnek, akiknek mindennap olvasnak mesét, verset – különböző műfajokban, különböző témákhoz kapcsolódóan, de az életkori nyelvi szintjükhez, érdeklődésükhöz igazítottan –, azok nyelvi, kognitív fejlődése megelőzi kortársaikét.

*Hat-kilenc éves korban az írás-olvasás tanulással tovább stabilizálódnak a fonémaészlelései, már nemcsak a hangzók finom különbségeinek észlelésében mutat jártasságot, hanem a hangzók időtartamának megkülönböztetési képessége is fejlődik, ezzel összefüggésben – megfelelő gyakorlatokkal – a fonémamanipulációs képessége is magas szintre fejleszthető. Kezd kialakulni a metaforikus gondolkodása, a szavak absztrakt jelentéseinek felfogása (pl. *Felhúzzuk a nyúlcipőt. Ne lógasd az orrod!*), megérti a különböző szerkezetű, többszörösen összetett mondatokat. A változatos nyelvi struktúrákhoz egyre pontosabban tud megfelelő jelentést társítani. Egyszerűbb, 8-9 szóból álló összetett mondatokat is meg tud ismételni, pl. *A kutya, amelyik a mamáéknál van, nagyon barátságos.**

A beszédpercepciót vizsgáló tesztek óvodáskorban

Mivel a beszédpercepciónak (beszédfeldolgozásnak = beszédészlelés és beszédmegértés) meghatározó szerepe van a nyelvi fejlődésben, a beszéd beindulásában, fejlődésében és az olvasástanulásban is, ezért az iskoláskorig használható, nyelvi képességekre irányuló szűrőeljárások hangsúlyt fektetnek ennek vizsgálatára.

A következőkben röviden írunk néhány, óvodáskorban használható diagnosztikai eszközről, szűrőeljárásról, amelyek egy részét csak speciális – azaz nem pedagógusi – képzettséggel rendelkezőknek, külön tanfolyami keretek közt elsajátítva lehet használni (pl. a SZÓL-E?-tesztet logopédusok vehetik csak fel, erre irányuló végzettséggel). Ugyanakkor ezen tesztek beszédfeldolgozásra irányuló feladatainak az ismerete bővítheti az óvodapedagógusok felkészültségét és módszertani repertoárját az iskolai előkészítésre vonatkozóan.

Az általunk a következőkben jellemzett tesztek közül néhány sztenderdizált, illetve nagy mintán bemért: normatív átlagokhoz lehet viszonyítani adott életkorú gyermek elért teljesítményét. Az eredményeket illetően tehát megbízható viszonyítási pontot jelentenek a gyerekek fejlettségének objektívebb megismerésében. Azonban azt meg kell jegyeznünk, hogy a sztenderdizált és a gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok

stb. által általánosabban is ismert vagy az óvodapedagógusok által ismertebb (vö. Kádár, Hódi és Soós, 2021. 166. o.) tesztek egy része nem a mai gyerekekre van bemérve (kivéve a Gyermekfejlődési kérdőív Nyitrai, Korintus, Hajdúné, Józsa, Rózsa és Kereki, 2021), mégis úgy véljük, hogy akár a 20 éve sztenderdizált vagy nagy mintán bevizsgált tesztek is iránymutatóul szolgálnak az esetleges fejlődési lemaradásokat illetően, illetve azzal kapcsolatban, hogy hol kell kezdeni a fejlesztést. Az óvodásoknak összeállított literációs (írás-olvasás elsajátításra irányuló vö. Juhász, 2017) készségek kialakítására, illetve azok adott életkorban elvárható szintjének bemérésére használt tesztek feladatait azért is érdemes ismerni, mert ezek, illetve a tesztek elméleti háttérének és a gyermekek tipikus beszédfeldolgozási fejlődési menetének ismerete alapján a fejlesztéseket is tudatosabban, s így hatékonyabban lehet megtervezniük az óvodapedagógusoknak vagy a szülőknek. Mindezekon túl az is átláthatóbb lesz, hogy a fejlesztések milyen sorrendben építhetők fel a szisztematikus és eredményes munka érdekében.

Jelen munkánkat motiválta Kádár és munkatársainak (2021) az óvodapedagógusok által végzett kutatásának eredménye. A vizsgálat arra irányult, hogy milyen írás-olvasás előkészítő tesztet ismernek a pedagógusok, és kinek a feladata a fejlesztés óvodáskorban, valamint hogy fontos-e az olvasás „előkészítéseinek” a fejlesztése az óvodában. Miközben az óvodapedagógusok csaknem 90%-a fontosnak tartja az írás-olvasás előkészítését óvodában, 60%-uk kiemelt feladatként tekint erre, közel 80%-uk pedig munkájába tartozónak érzi ezt, addig az erre irányuló mérőeszközök ismertségét vizsgáló kérdésnél a pedagógusok egyharmada válaszolta azt, hogy ismeri a DIFER-t, 22%-uk nem ismert ilyen tesztet, 11%-uk az óvodában használt/összeállított egyéni megfigyelési mérőeszközt írt be, amelyet az írás-olvasás előkészítésének vizsgálatára használnak. Egyéb tesztek, mint például a SZÓL-E?, GMP, MSSST, DPT stb. nemigen ismertek az óvodapedagógusok által (Kádár és mtsai., 2021). A KOFA-3-tesztre, amely korai jelzője lehet a nyelvi lemaradásnak, s így az írás-olvasási előkészültségnek is, nem volt bejegyzés (talán a korai életkor miatt: 3-4 évesek esetében még kevésbé merül fel, hogy a nyelvi fejlődés már ebben az életkorban is jelzi, hogy milyen sikeres lehet majd a gyermek olvasástanulása). Ugyanakkor megjegyezzük, hogy ezen kutatásalapú, nagy mintán bemért tesztek közül végzettség nélkül csak a DIFER-t vagy az MSSST-t végezhetik el óvodapedagógusok, a KOFA és a SZÓL-E? kizárólag logopédusok által elvégezhető/kiértékelhető eljárások, a Sindelar- és a GMP-vizsgálat óvodapedagógusok által is elvégezhető képzések. Hozzáteesszük, hogy az egyéni megfigyelésekre alapozott fejlesztések is igen sikeresek lehetnek nagy tapasztalattal, alapos elméleti háttértudással rendelkező óvodapedagógusok munkájában, azonban akkor is érdemes (lehet) egy-egy olyan, „objektívebb” mérőeszközt bevetni, amely számszerűen is feltárja a gyermekek (különböző területeken lévő) fejlettségi szintjét. Az óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok (logopédusok) közös, összehangolt fejlesztőmunkájának az eredménye nagyobb hatékonyságú, mint amikor csak egyetlen szakember próbál egy héten egy-két alkalommal kiemelt figyelmet szentelni az egyes gyermekek sajátos nehézségeinek. Különösen effektívek lehetnek a fejlesztések, ha ezekbe a szülőket is sikerül aktívan bevonni.

Problémaészlelés esetén, és ha azt a szűrőeljárás eredménye is indokoltta teszi, egyetlen teszt nem elegendő bármiféle diagnózis felállításához, további, szakértők (gyógy-pedagógusok, pszichológusok, orvosok: neurológusok, fül-orr-gégészek, pszichiáterek stb.) által ajánlott vizsgálóeljárások (lehetnek) szükségesek a gyermekek pontosabb megismeréséhez. Ahhoz, hogy kialakíthassák a megfelelő fejlesztést, azt is érdemes feltárni, hogy milyen okokból eredeztethető egy esetleges elmaradás. Egészen eltérő fejlesztést és kimenetet irányozhat elő, ha egy elmaradás a szociokulturális körülményekből, egy, az előzőtől független nyelvi késésből, nyelvfejlődési zavarból, vagy más fejlődésbeli elmaradásból következik, esetleg az átlagostól eltérő IQ-eredménnyel vagy profillal (pl. WISC-IV Gyermekintelligencia Teszt, WPPSI-IV Óvodás és Kisiskolás Intelligenciateszt) és egyéb, a kognitív képességeket alaposabban feltáró vizsgálóeljárásokkal is összefüggésbe hozható.

A következőkben néhány, óvodáskor, óvodáskorban (esetleg még kisiskoláskorban is) használható, beszédpercepciót vizsgáló szűrőeljárásról írunk.

KOFA

A *Kommunikatív fejlődési adattár*, a KOFA egy három részből álló, megfigyelésalapú mérőeljárás-sorozat. A KOFA kérdőívek 8 hónapos kortól 42 hónapos korig, három életkori sávban vizsgálják a gyermekek nyelvi fejlettségét. A két-három éves kor körüli gyermekek lexikai és morfoszintaktikai (ragozási, szó szerkezeti) fejlettségének megismerése a hagyományos logopédiai eljárásokkal (pl. a spontán beszéd elemzésével vagy strukturált, teljesítményalapú tesztekkel) nehezen valósítható meg. Fontos, hogy a gyermekek adott életkorú nyelvi és kommunikációs állapota viszonylag gyorsan felvehető és egzaktan kiértékelhető legyen, ugyanakkor objektív (vagy minél objektívebb) eljárást alkalmazzunk megismerésükhöz. Mindezek figyelembevételével belátható, hogy ebben a korai életkorban a gyermekek több, egymást követő, kötött feladathelyzetbe történő bevonása nehézkes lenne, ráadásul elhúzódó és rendkívül időigényes is. Ennek elkerülése érdekében a KOFA kérdőíveit a szülők vagy a gondozók töltik ki, de azokat logopédus értékeli ki. „Figyelembe kell venni, hogy nem várható el alapos fejlődés-lélektani és lingvisztikai tudás a szülőktől, nem említve az emlékezet korlátait, illetve a természetes szülői elfoglaltságot” (Kas, Lőrík, Szabóné és Komárominé, 2010. 116. o.). A tesztek célja, hogy felmérjék a gyermekek nyelvi-kommunikatív fejlettségi állapotát az első nem verbális megnyilatkozásoktól, a gesztusoktól a nyelvtan használatának kezdetéig. Ez az eljárás azért fontos, hogy minél hamarabb kiszűrjük a nyelvi késés, illetve a nyelvfejlődési zavar előjeleit, és időben megkezdődhessen a gyermek adekvát fejlesztése (Kas és mtsai., 2010; Kas, Lőrík és Bertalan, 2017). A KOFA-1 Szavak és gesztusok címmel a 8–16 hónapos korú gyermekeket vizsgálja, ugyanakkor alkalmas az idősebb, nyelvi késést mutató gyermekek nyelvi fejlettségének pontosabb meghatározására is. A teszt különféle kategóriákba, szócsoporthoz tartozó szavak megértésére,

illetve azok használatára, megnevezésére kérdez rá. A szólista jórészt konkrét jelentésű szavakat tartalmaz, például hogy a gyermek milyen, a környezetében lévő játékok, ételek, tárgyak, állatok neveit ismeri, illetve milyen mondatokat ért meg, esetleg mondja-e is azokat (pl. szópróbálkozások) (Kas és mtsai., 2010). A KOFA–2 Szavak és mondatok a kétéves kor körüli gyermekek nyelvi fejlettségének vizsgálatára irányul. A kérdőív célja többek között az aktív szókincs feltérképezése mellett a gyermekek nyelvtani fejlettségi szintjének (ragok használata) meghatározása, és a beszédükben megjelent szókapcsolatok, többszavas kifejezések, mondatok megjelenésének vizsgálata (Kas és mtsai., 2010; Kas és mtsai., 2017). A KOFA 2. és 3. részében is találhatunk olyan kérdéseket, amelyek azt vizsgálják, hogy a gyermek megérti-e a hozzá szóló mondatokat, illetve azokra adekvátan reagál-e. Fontos eleme ezeknek a korai teszteknek annak a vizsgálata, hogy próbálkozik-e a gyermek a felnőttek, kortársak tevékenységeinek vagy beszédének utánzásával.

A 15/2013. EMMI-rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 25.§ (3) bekezdése alapján a logopédusoknak hároméves korban az expresszív (kifejező) és receptív (megértés) nyelvi fejlettséget kell felmérniük, melynek célja a nyelvi késés tüneteinek korai felismerése és a prevenciós lépések, szükség esetén terápiás ellátás mihamarabbi megkezdése. E kötelező logopédiai szűrés legelterjedtebb elsődleges eszköze hazánkban a kétoldalas szülői, kikérdezésen alapuló KOFA–3¹ kérdőív. Az eljárás öt részből áll, amelyek a gyermekek aktív szókincsét, nyelvtani fejlettségét kívánják feltérképezni. Az óvodakezdők receptív nyelvi funkcióinak fejlettségére a Nyelvhasználat szekció kérdései utalnak. Itt a szülőnek olyan eldöntendő kérdésekre kell válaszolnia, amelyek a gyermeke verbális kommunikációját és általános megértését vizsgálják. Ez a szekció lehetőséget nyújt a szókincs, a mondatalkotás, valamint az átfogó kommunikációs szokások és a kommunikáció színvonalának felmérésére. Ugyan a kérdések jelentős része a gyermek beszédprodukcijára vonatkozik, a kérdések megválaszolásának mégis feltétele a különböző nyelvi szerkezetek megfelelő színvonalú megértése (Kas és mtsai., 2010; Kas és mtsai., 2017).

1 A KOFA-tesztek az interneten több helyet megtalálhatók. A teszt kitöltéséhez fontos, hogy a szülőt az útmutatónak megfelelően tájékoztassák a kitöltés módjáról, mert az eredményeket ez is nagymértékben befolyásolja.

SZÓL-E?

A Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátásban, azaz a SZÓL-E? (Kas, Lőrík, M. Bogáth, Sz. Vékony és Sz. Mályi, 2012) az ötéves kori kötelező logopédiai szűrés² logopédiai protokoll által ajánlott eszköze (Torda, 2015).³ Ezt a tesztet 5–6 évesekre (Kas és mtsai., 2012. 7. o.) alkották meg normatív mintavételi eljárással. Felvétele egyéni formában történik, körülbelül 25 percet vesz igénybe. Célja a beszédzavarok (az artikuláció, a hangképzés, a beszédfolyamatosság és a rezonancia), a nyelvi zavar, illetve az írás-olvasási zavarok kockázatának vizsgálata. Ennek felmérése logopédus feladata, és külön képzettséghez kötött.⁴ A vizsgálat tíz feladattípust tartalmaz: artikulációs vizsgálat, szóemlékezet, álszavak hallási megkülönböztetése, formaegyeztetés, nyelvtani morfémák megértése és használata, álszóismétlés, mondatismétlés, hangtani tudatosság, figurásor másolása, gyors megnevezési képesség. A beszédzavarok alatt a hangképzés (fonáció), a beszédfolyamatosság, a rezonancia, az artikuláció, illetve a beszédmozgások zavarait értjük; a nyelvi zavarok alatt pedig a nyelv fonológiai, morfológiai, szintaktikai, lexikai-szemantikai és pragmatikai zavarait értjük, mind a receptív, mind az expresszív elmaradásokat, mindezekben belül az írott nyelvi zavarok az olvasás-írás nehézségeit: az olvasástechnika, az írástechnika, a szövegértés és a helyesírás zavarait jelentik (Kas és mtsai., 2012. 7. o.). Látható, hogy a sokféle feladat között itt is eltérő arányban szerepelnek inkább a beszédpercepcióra és/vagy határozottabban a beszédprodukcióra irányuló vizsgálatok.

A beszédészlelést elsősorban a fonológiai észlelési, elemzési, felismerési/azonosítási feladatokkal, a beszédmegértést pedig a szókinccsel, illetve a morfoszintaktikai elemzéshez is kapcsolódó mondatmegértéssel vizsgálják. Ide tartozik a tesztben található álszavak hallási megkülönböztetése, a hangtani tudatosságos feladatok egy része, illetve ezt vizsgálja hangsúlyosabban a nyelvtani morfémák megértésének feladata. Ugyanakkor az álszóismétlés és a mondatismétlés alapja is a beszédfeldolgozás. Megjegyezzük, hogy nem minden mondatismétléshez kell a mondatot teljesen feldolgozni, hogy sikeres legyen az ismétlés (Pléh, 2014); a mondatok formai elemeinek ismétlésekor a beszédészlelési folyamatnál jelentős szerepet játszik a verbális munkamemória (Vakula, 2013). A verbális munkamemóriának a fonológiai hurok része egy feladat fennállásának, végrehajtásának szükséges idejéig végez egy szubvokális, azaz hangosan nem kimondott, ismétlő funkciót. Ez az ismétlő funkció nem szavakra, mondatokra érzékeny, hanem a

2 Az 53/2016 (XII. 29.) EMMI-rendelet 38.§ 2. bekezdése szerint a hároméves kori logopédiai szűrés a nyelvi fejlettségre (receptív és expresszív nyelv), míg az ötéves kori szűrés a beszédartikulációra, illetve az írott nyelvi (írás és olvasás) készsűtségre irányul.

3 Uhrin Dorottya *Az ötéves kori logopédiai szűrések hazai gyakorlatának vizsgálata* című szakdolgozatának (Uhrin, 2023) kutatása alapján nem minden óvodai szűréskor alkalmazzák a SZÓL-E? eljárást.

4 A tesztrendszer megvásárolható, könyvtárban hozzáférhető.

fonémákra, azok sorrendjének megtartására. A SZÓL-E? hangsúlyosabban beszédpercepcióra irányuló feladatai:

A SZÓL-E? 2. feladata a szóemlékezet, természetesen ehhez is kell beszédpercepciósi képesség, de ez hangsúlyosabban a beszédprodukción és az emlékezetet vizsgálja.

A SZÓL-E? 3. feladatában a gyerekek VCV vagy VCCV⁵ szerkezetű álszópárokról kell eldöntenie, hogy azonosnak vagy különbözőnek hallja-e őket. Álszónak nevezük azokat a hangsorokat, amelyek nincsenek meg az adott nyelv értelmes szavai közt, ugyanakkor a beszédhangsorban egymás után következő hangok, illetve azok kapcsolódási szabályszerűségei követik az adott nyelv hangsorépítkezési szabályosságaira jellemző tulajdonságokat az adott nyelvben előforduló hangkapcsolat-gyakoriság alapján. Ezt nevezzük fonotaktikai szabályszerűségnek.⁶ Az álszó-megkülönböztetési, -megismétlési feladatok azért jobb előrejelzői az írás-olvasás tanulásnak, mert a verbális munkamemória fonológiai hurok része fonémaérzékeny, azaz valóban csak azt méri, hogy egyformának vagy különbözőnek észlelte-e a gyermek a hangsort (alulról fölfelé irányuló folyamat a beszédfeldolgozásban). Értelmes szavaknál a beszédfeldolgozást inkább a fölülről lefelé irányuló folyamatok irányítják, azaz az észlelést befolyásolja a jelentés felismerése, vagyis hogy a hangorra reagál-e a gyermek, vagy az általa ismert szót véli hallani. A jó beszédhang-megkülönböztető képesség az alapja a beszédhangbetűk asszociációs kapcsolat megteremtésének. Látjuk, hogy a SZÓL-E? ezen feladata a hosszú mássalhangzókat nem a szó végére teszi, hanem a magánhangzók közé, ezért az időtartam-megkülönböztetést mássalhangzók esetén megfelelő(bb)en mér(het)i, mint azok a feladatok, amelyek például hosszú/kettőzött zárhangokat (pl. hob-hobb) helyeznek az álszavak/szavak végére, és azt kellene meghallania a gyermeknek, hogy ugyanazt a hangsort vagy különbözőt hallott-e. Ugyanakkor a hangok időtartamának észlelése az írás-olvasás tanuláshoz kapcsolódik. (A DIFER- és a GMP-teszteknél még részletesebben szólnunk a beszédhangok időtartamának felismeréséről, életkorhoz kapcsolódóan.) Kas és Sós^{né} (2019) ennél a feladatnál szignifikáns különbséget talált az álszavak megkülönböztetési képességében nagycsoportos óvodáskortól az első osztály első félév végéig a jól és a gyengébben olvasók közt.

A SZÓL-E? 5. feladat *b* részében a nyelvtani morféma (ragok, névutók) megértését vizsgálják. A szűrőeljárás eszközkészlete tartalmaz egy papírból felállítható szekrényt és egy asztalt, valamint korongokon állatrajzokat. A vizsgálatvezető az útmutatónak megfelelően elhelyezi a berendezési tárgyakat és az állatokat a gyermek előtt, majd utasításokat ad a gyermeknek, melyik állatkorongot hova helyezze. A feladatok után a logopédus elhelyezi az állatokat különböző helyekre a berendezési tárgyakhoz

⁵ V = magánhangzó, C = mássalhangzó.

⁶ Angol vagy más nyelvű álszógenerátorokat már lehet találni, ezeket többféle kreatív nyelvhasználati feladathoz lehet felhasználni. A magyar nyelvre, jelenlegi ismereteink szerint, még nem készült el a magyar szavakban lévő hangkapcsolatok gyakorisági mintázata, így magyarul a nyelvi tesztekben a magyarra jellemző általános szabályszerűségek alapján készítenek álszavakat, amelyek többnyire könnyebben kiejthetők magyarul.

viszonyítva, de az állat nevét nem mondja ki, csak azt, hogy a gyermek vegye el pl. *az asztal alól, ami ott van* (raggal vagy névutóval fogalmazza meg a mondatokat). A gyermek a megfelelő cselekvéssel jelzi, hogy megértette az utasítást. A magyar agglutináló, azaz ragozó nyelv. A magyarban a viszonyyszavak elsajátítása, a ragok, helyhatározók és névutók használata összefüggést mutat a nyelvi fejlettséggel, szorosabban a szókincs fejlettségével, mert ezeket nagy mennyiségű szövegből sajátítjuk el, vagyis ha megfelelő mennyiségű és változatos nyelvi anyaggal találkozik a gyermek, (többnyire) indirekten elsajátítja ezek megfelelő használatát. Nem tanuljuk/tanítják nekünk külön azt a szót például, hogy *mellől*, vagy a ragokat külön, hogy *-ban* vagy *-ról* (eltérően attól, amikor idegen nyelven tanulunk iskolában). A megnevező szavakat az első nyelvünkön gyakran halljuk, látjuk azokat a környezetünkben, különféle tapasztalatokat szerzünk róluk, miközben újra és újra kimondjuk a nevüket, például: *labda*, *asztal*. A viszonyzókat tehát nagy mennyiségű szövegből szerzett tapasztalattal sajátítjuk el, ezért utal ezeknek a vizsgálata a szókincsre, a morfoszintaktikai fejlettségre, tehát ezért használja több szókincsvizsgáló eljárás a tartály- vagy felszínviszonyokhoz kapcsolódó hová (cél), hol (statikus hely), honnan (forráshely) feladatokat ennek mérésére a beszédpercepció vagy beszédprodukció vizsgálatoknál. Ha ezen teszt eredménye életkori elmaradást mutat, az erős jelzőértékkel bír a nyelvfejlődési elmaradásra, nyelvfejlődési zavarra vonatkozóan. Ilyenkor további vizsgálatok, majd célzott fejlesztések szükségesek. Mindenképpen meg kell jegyeznünk, hogy az, hogy ha ez a feladat egy esetleges nyelvi elmaradásra utal, abból nem következtethetünk a gyermek tájékozódási képességeire (Kas és mtsai., 2012. 14–15. o.).

A SZÓL-E? 8. feladatának hangtani tudatossági tesztjében 7 darab szónál kell azt megállapítania a gyermeknek, hogy a vizsgáló által előzetesen ejtett hang szerepel-e a következő szóban. Minden külön, előre ejtett hang a szó elején helyezkedik el, pl.: „*Van 's' a sapka szóban?*” A következő feladatban a gyerekeknek kell megmondania az elhangzó szó első hangját (Kas és mtsai., 2012. 37–39. o.). Kas és Sósne (2019) 148 nagycsoportos óvodás fejlődését követte az első osztály fél évének végéig, többek közt a SZÓL-E? vizsgálattal mérték fel őket. Az első fonéma azonosítása mutatta a legnagyobb fejlődést (84,25%-os fejlődést).

Ez a feladat, látjuk, nem kér egyéb hangmanipulációkat (szintetizálás, analízis, törlés, betoldás és csere) a gyerektől. A hangokkal történő komplex manipulációs képesség (pl. a hangcsere: kép→gép) jobban előre jelzi az olvasástanulás sikerességét, mint pusztán a beszédhangok eltérésének észlelése (Csépe, Szűcs és Lukács, 2002).

DIFER

A sokak által ismert *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer* vizsgálatát (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004), azaz a DIFER-mérést a lemaradást mutató első osztályosokkal kell kötelezően elvégezni,⁷ de a 4–8 évesek iskolaérettségének vizsgálatára dolgozták ki ezt a (húsz éve) *sztenderdizált*, kritériumorientált tesztrendszert. A DIFER-mérés elvégzése óvodában nem kötelező, viszont sok helyen használják (Kádár és mtsai., 2021; Kálmán és Tóth, 2021), mert iránymutatóul szolgálhat a fejlesztésre vonatkozóan.

A DIFER hét területen mér:⁸ beszédhanghallás, relációszókincs,⁹ elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, írásmozgáskoordináció és szocialitás. A tesztet a pedagógusok tanfolyam nélkül, az útmutató előírásait betartva használhatják a gyermekek iskolakészültségének felmérésére. A teszt különböző területeinek vizsgálatakor eltérő mértékben van szükség a beszédpercepcióra.

A teszt *beszédhanghallási* részében képekhez kapcsolt, azonos vagy egy hangban eltérő szópárok, leginkább úgynevezett minimálpárok/oppozíciós szópárok (képzéshely, -mód, időtartam, zöngesség, hangkihallás szerinti különbségek) közül kell kiválasztani a vizsgáló által mondottat, például: *megy-meggy, mer-mér*; majd értelmes és értelmetlen, többnyire egy szótagú szópárokról és értelmetlen hangsorokról kell megállapítania a gyermeknek, hogy azonosnak vagy különbözőnek hallotta-e a azokat (pl. *bója-gólya, ceb-szeb*). Pusztán rámutatásos választ kér, beszédprodukciót nem. A szóvégi rövid-hosszú mássalhangzók, különösen a felpattanó zöngés (pl. *lob-lobb*) vagy zöngétlen (pl. *kop-kopp*) zárhangok hallásalapú megkülönböztetése több mint kihívás – nem csak gyermekeknek. Míg a hangzók képzése helyének, módjának, zöngességének az észlelése már óvodáskorban kialakul, addig a beszédhangzók

7 Ezt a vizsgálatot az iskolai tanév rendjéről szóló 32/2024. (09. 01.) 12. § (10) bekezdés BM-rendelet alapján a 2024/25-es tanévben azoknál az első osztályos gyerekeknél kell elvégezni, akiknél „*az óvodai jelzések vagy a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni, és ezért a pedagógus indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazását.*” (BM-rendelet: <https://njt.hu/jogszabaly/2024-32-20-0A>, 2024.08.27.) A vizsgálatba bevontak létszámát 2024-ben október 22-ig kell jelenteni az Oktatási Hivatalnak, és december 6-ig kell elvégezni (https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/difer/difer_adatgyujtesek?itemNo=1). Ez a típusú adatgyűjtés 2004 óta van érvényben. Oktatási hivatal honlapja: https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/difer/difer_adatgyujtesek?itemNo=2. (2024.06.15.)

8 Időközben két újabb teszttel egészült ki a mérés: a rendszerező és a kombinatív készségek tesztlapjaival, ami a gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban című könyv mellékleteként érhető el (Zentai, Hajdúné és Józsa, 2021).

9 A relációszókincs fogalma nem nyelvészeti kategória, így Nagy ezt „pszichopedagógiai” fogalomként (Nagy, 1980. 309. o.) aposztrofálja, de a fogalmat pontosan nem határozza meg a DIFER-ben sem.

időtartamának a megkülönböztetése az írás-olvasás tanulással együtt fejlődik leginkább, de sokaknál még kilencéves korban sem elég fejlett (Gósy, 2006a. 154. o.). A DIFER-mérés szerint (Nagy és mtsai., 2004. 8. ábra.) a legkorábban a képzéshely és a képzésmód szerinti megkülönböztetés kezd el érni, középső csoportos óvodásoknál ez már 90–91%-os érettséget mutat, 94, 96–98, 98 és 99–98%-os fejlődési ívet mutat harmadik osztályig. A zöngésség szerinti megkülönböztetés 84%-os középső csoportban, majd nagycsoportra ez 91%-ra ugrik, és fokozatos 96, 97, 98%-os fejlődési ívet jár be harmadik osztályig. Az időtartam-megkülönböztetés fejlődése érik a legkésőbb: középső és nagycsoportban 77%-os fejlettséget mutattak ki a teszt fejlesztői, majd az írás-olvasás tanulással megugrik ennek észlelési képessége, a gyerekek első osztályra 88%-os érettséget érnek el, másodikra 93-94%-ot, és ennek a területnek a fejlettségét 99%-ra mérték ebben a tesztben a kutatók harmadik osztályra.

A *relációszókinsz-teszt* a gyermek szókinszének fejlettségét szándékozik felmérni. A teszt vizsgálja a hol, hová kérdésre válaszoló térbeli kifejezések: helyhatározószók, névutók (pl. *Mutasd meg, melyik galamb van fent/bent...!*; *Melyik madár van (a ház) mögött/mellett!*), időbeli kifejezések (évszakok, napszakok, életkor), hasonlósági viszonyok (pl. *legkisebb, fiatalabb, hosszabb*), igekötők (pl. *levág, megvág, félbevág*) és mennyiségi kifejezések (pl. határozatlan számnevek: kevés, sok, számos, számtalan, törtszámnevek: ötöd, negyed, illetve a páros, páratlan melléknévek) megértését. A vizsgálatba bevont szavak jelentését szintén nagy mennyiségű szövegből sajátítjuk el. Jelenítésük értelmezéséhez többségében szükség van a kontextus megértésére is. Mindegyik szóhoz tartozik kép is. A teszt itt sem vár el beszédprodukciót, csupán a megértést pontozza: a vizsgált gyermektől rámutatásos választ kér.

Az *elemi számolási készség* összes feladatának instrukciója igényli a megfelelő szintű szövegértést is, de a teszt leginkább beszédmegértésre alapuló vizsgálata a 20-as számkörben való manipulációs feladatokhoz kapcsolható: *Műveletek pálcikákkal* rész. A gyermeknek meg kell értenie, hogy például ugyanazt a matematikai műveletet különböző szavakkal fejezi ki a teszt, azaz összeadási, hozzáadási műveletet vár el a gyermektől a következő igék használatával: „alakítsd” valamennyivé, „egészítsd ki” valamennyire, „csinálj belőle” valamennyit, „vegyél hozzá” annyit, hogy valamennyi legyen stb. Fel kell dolgoznia az egész mondat jelentését, el kell képzelnie a cselekvést a manipuláció elvégzéséhez. Figyeljük meg a *vegyél* ige használatát! Miközben az A és B feladatban a *vegyél* a kivonás műveletéhez, a csökkentés képzetéhez tartozik (pl. *Vegyél el hármat!*), addig az F feladatban a *vegyél* hozzáadást jelent, amire csak az igekötő utal: „Most kirakok neked 10 pálcikát. Vegyél hozzá annyit, hogy 12 legyen!” Az utolsó, manipulációt kérő feladat szövegét *kétszer is elmondhatjuk*, de úgy véljük, hallás után még kisiskolások is nehezen értik meg ezt a feladatot. A teszt felvevőjének *egymás mellé* kell raknia négyszer négy pálcikacsomót, majd ezt mondja a gyermeknek:

„Rakosgasd úgy a pálcikákat, hogy a 4 csomó mindegyikében maradjon pálcika, de az egymást követőkben mindenütt két pálcikával több legyen, mint az előző csomóban!”

Ez a feladatszövegezés már nagymértékben hasonlít azokhoz a tankönyvi, írott nyelvi szövegekhez, amelyek megértésével külön kell foglalkoznia minden szakos tanárnak még felső osztályban vagy később is. Nemcsak a szavak, szó szerkezetek tartalmának a feldolgozása a feladat, de az írott nyelvre jellemző, balra bővítő szerkezet (halmozott mondatrészek az ige előtt, pl. „egymást követőkben mindenütt két pálcikával több legyen”) is nehézséget okoz.

Nézzük meg a feladat részekre bontását!

1. Rakosgatni kell a pálcikákat.
2. Négy csomó van kitéve, mind a négyre kell figyelni (a négy csomó mindegyikében).
3. Mind a négyben legyen a végén pálcika!
4. Tehát legalább egy pálcikának kell lennie mindenütt (ezt a gyermeknek kell kigondolnia. Eddig a gyermek még nem csinált semmit).
5. de = úgy kell megcsinálni, hogy
6. az egymást követőkben = tehát az egymás után lévő pálcikacsomókban
7. mindenütt két pálcikával legyen több, mint az előző csomóban! Vagyis az első pálcikacsomóból el kell venni kettőt?

Több pedagógus is arról számolt be, hogy ezt a feladatot óvodások és még kisiskolások is nehezen kezdik el (néhányan boldogulnak némi próbálgatás után). Ez is egy stratégia. A másik, hogy a gyerekek rá kellene jönnie, hogy szedje össze a pálcikákat, és úgy kezdje lerakosgatni a markából: előbb egyet, utána egy + 2-t.¹⁰ Stb.

A *szocialitás* vizsgálata a többi feladat végzése közben és előtte is történik (hogyan viselkedik a gyermek a feladatok végzése közben, milyen a kapcsolatfelvétele, a feladattartása, feladatvállalása, illetve az erkölcsi érzéke). Az erkölcsi érzék vizsgálatánál bővített egyszerű és alá-, illetve mellérendelést is tartalmazó összetett mondatok, rövid történetek megértését várják a gyermektől. A szöveg kapcsán a gyermek erkölcsi érzékének fejlettségét kívánják vizsgálni, értékítéletének mozgósításával döntést kell hoznia, hogyan ítéli meg az elmesélt helyzetet. Az egyik ilyen, az elemi számolás vizsgálata előtti erkölcsi feladat szövege így hangzik:

„Laci szeretett volna mérleghintázní, ezért elkezdett társat keresni. Sorba kérdezett mindenkit, de senki nem akart vele hintázní. Már majdnem sírt a sok elutasítás miatt, amikor eredménnyel járt. Balázs szívesen csatlakozott hozzá, és boldogan hintáztak.”

A DIFER célzottan a szövegértést, a logikai viszonyok nyelvi formába öntését vizsgálja a *Tapasztalati következtetési* tesztjével. Ugyanakkor beszédprodukciót is elvár, hiszen a gyerekek ki kell egészítenie elkezdett, összetett mondatokat a következő, nyelvi-logikai kötőszókkal kezdve: tehát; ha..., akkor; vagy..., vagy; pl. *„Ha elesek, akkor piszkos leszek; és ha piszkos leszek, akkor kikapok. Tehát ha elesek, akkor... (kikapok).”*

10 Különösen hálás vagyok Havlikné Rác Andreának és Pintér Klárának a DIFER-rel kapcsolatos konstruktív tapasztalataiknak megosztásáért.

A *Tapasztalati összefüggés-megértés* rész négy logikai, ok-okozati viszony nyelvi-kognitív feldolgozásán keresztül vizsgálja, hogy adott mondatok igazságtartalma mennyire igaz. A mondatok elhangzása után kell a gyermeknek döntenie a következők használatával: *csak akkor / nemcsak akkor; szükségszerű / valószínű; mindig / nem mindig*, illetve az oksági együtt járásokat. Pl. „Mit gondolsz, csak akkor esik az eső, ha felhő van az égen?” (Csak akkor.) „Okozhatja élelemhiány az állatok elpusztulását?”

MSSST

A Meeting Street School Screening tesztet, azaz az MSSST-t Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (2001) adaptálta magyar nyelvre. Az eljárást az Amerikai Egyesült Államokban 1966-ban dolgozták ki az óvodáskorú gyermekek vizsgálatára. A teszt előre jelezheti az iskolai tanulási zavar veszélyét. A teszt életkori határa 5;0–7;6¹¹ év, tehát óvodás és első osztályos gyermekek vizsgálatára ajánlják. Három szubtesztből áll: (1) motoros készségek, (2) vizuo-perceptuo-motoros készségek és (3) nyelvi készségek, azokon belül 5-5 feladat található. Itt is minden feladatinstrukció igényli a jó szövegértést. A motoros minták tesztrészben található az első parancskövetéses feladat. Ez a feladat azt vizsgálja, hogy a gyermek hogyan tudja megérteni és kivitelezni a térbeli fogalmakkal kapcsolatos utasításokat. Például: „*Tedd ezt a ceruzát a fejed fölé, azután mögéd!*”; „*Tegyél három lépést felém, azután fordulj tőlem el!*”. A Parancskövetés 2. feladatában rajzolni kell a gyermeknek. Például: „*Rajzolj egy labdát az autó mögé!*”; „*Rajzolj egy csillagot a lapod bal felső sarkába!*” Ahogy látjuk, a feladat a háromdimenziós térben való mozgást a két dimenzióban való tájékozódásra is kiterjeszti, illetve annak verbális megértésén keresztül vizuo-perceptuo-motoros feladatba illesztette. A nyelvi szubteszt résznek többnyire beszédprodukción igénylő feladatai vannak (szóismétlés, mondatismétlés, történetmondás, számolás vagy nyelvi sorozatok befejezése, pl.: *reggeli, ebéd...*). Ezért ezeket a feladatokat itt nem tárgyaljuk tovább.

Hasonló jellegű feladatokat tartalmaz még például az Előrejelző gyorsteszt I. (Juhász, 2007), amely a diszlexia kockázatát méri óvodáskorban (pl. „*Rajzold meg a lepke útját anélkül, hogy megállnál vagy a falba ütköznél!*”), illetve Az állapot- és mozgásvizsgáló teszt (Lakatos, 2000) is ilyen, amely a célzó mozgás végeztet csukott szemmel (pl. „*Emeld fel a jobb mutatóujjadat!*”).

11 Az első szám az évet jelenti, a pontosvessző után a második a hónapot. Az életkor leírásában követjük a szakirodalmi, szakmai gyakorlatot.

Sindelar-Zsoldos-vizsgálat

Az óvodáskorúak számára kidolgozott Sindelar-féle (*Sedlak és Sindelar, 1998*) vizsgálat 5–7 éves, iskolakezdő gyermekek komplex képességmérését tartalmazza. A teszt alkalmazása végzettséghez kötött. A könyv könyvkereskedésekben beszerezhető. A vizsgálat 19 feladatot tartalmaz. A gyermekek különböző területeken lévő képességeinek eredményeit egy szemléletes fakoronán ábrázolják, amelynek ágai jelzik az adott képességterületet. Az ágak ujppercszerű szakaszokra vannak felosztva. A szakaszok száma megegyezik a teszt adott képességterületéhez tartozó feladatainak számával. Ahány pontot szerez a gyermek egy adott képességterülethez tartozó feladatból, annyi szakaszt színeznek ki az ágon. Ez vizualizálja a gyermek képességstruktúrájának fejlettségét.

A Sindelar-vizsgálat 4. feladatában értelmes, 1–2 szótagú szópárok azonosságának vagy különbözőségének felismerése a feladat (pl. *hűt-fűt*), az 5. feladatban egy szótagú, értelmetlen hangsorpárokról kell megmondani, hogy azonosak-e (pl. *suk-sok*). A 6. feladatban a gyermek 2–4 szótagú, egyszerű vagy összetett szavakat hall, amelyekben fel kell ismernie, hogy van-e bennük egy bizonyos szótag (pl. *Van-e a szóban -ke, pl. kenyér, csirkecomb*). A 18. feladat: szó felismerése szövegben: a gyerekeknek egy rövid történetben egyetlen szóra (a kutya szóra) kell figyelniük, majd jelezniük, amikor azt meghallják. Ez a verbális munkamemória feladatához is besorolható, illetve auditív figyelemtartás-feladat is.

TROG-H

Az adaptált sztenderdizált TROG-H (Test for Reception of Grammar – Hungary) (*Lukács, Győri és Rózsa, 2011*) teszt célja a különböző nyelvtani szerkezetek megértésének felmérése 3–14 éves kor között, ugyanakkor alkalmas afáziás vagy más nyelvi tüneteket mutató felnőttek vizsgálatára is. Az eljárás az első olyan jogtisztta, magyar nyelvű teszt, amely a grammatikai fejlettséget vizsgálja. Reprezentatív életkori normákkal rendelkezik, ami nélkülözhetetlen a nyelvi és kommunikációs zavarok megfelelő diagnosztizálásához. Az eljárás egyéni vizsgálómódszer, amely során az elhangzott mondatokhoz kell képeket illeszteni, azaz nem igényel a vizsgált személytől beszédproduktót. Négy, elemeiben ugyanazon részeket is tartalmazó képet lát egyszerre a gyermek, és az elhangzott mondatnak megfelelő képre kell rámutatnia. „A nagyon gyengén teljesítő gyerekek miatt Bishop fontosnak találta, hogy lexikális és nyelvtani elterelők is legyenek. A lexikális elterelő kép az egyik szó tartalma tekintetében tér el a tesztmondattól, míg a nyelvtani elterelő kép csak a nyelvtani szerkezetében, például egy toldalékban,

funkciószóban, vagy szórendben különbözik attól” (Lukács, Győri és Rózsa, 2013. 4. o.). A négy képen például a következő látható:

1. A képen egy férfi egy telepakolt bevásárlókocsi után szalad.
2. A képen egy férfi egy kutya után szalad, ami szintén fut.
3. A képen a kutya fut egy szaladó férfi után.
4. A képen egy férfi ül a padon. A padon ülő férfi előtt egy kutya ül. A férfi meg akarja érinteni a kutya hátát, mintha meg akarná simogatni.

A tesztmondat pedig a következő: „A férfi kergeti a kutyát” (vö. Lukács és mtsai., 2013. 3. o.). Tehát a 2. képre kell rámutatnia a gyerekeknek.

A teszt összesen 18 blokkot tartalmaz, a blokkok pedig különböző nyelvtani szerkezetek megértését mérik. Az M blokk például a magyar nyelvben a ragok (-ban és -on) és a téri viszonyok összefüggésének megértését vizsgálja. A H blokkban a főnévi esetragok és a mondatban lévő szereplők azonosítását vizsgálják (Lukács és mtsai., 2013. 4. o.).

Minden nyelvtani szerkezet megértésének vizsgálatához tehát 4 olyan tétel tartozik, amelyekhez egyenként 4 képi válaszlehetőség társul. A teszt vizsgálja például az igék, főnevek, melléknevek megértését, a kételemű szerkezetek (tömondatok), a tagadó mondatok feldolgozását. *Hétéves kor után* egyre nehezednek a következők: a háromelemű szerkezetek, a melléknévfokozás megértése, a *fölött, alatt* azonosítása, az *egyes és többes számú személyes névmások* azonosítási képessége, az *egyes és többes számú főnévragok* megértése, a *felcserélhető szereplőjű mondatok*, a *közbeékelt és a jobbra beágyazott mellékmondatok feldolgozása*, a *Nemcsak... de ... is szerkezet* feldolgozása stb. (Lukács és mtsai., 2013. 5. o.).

A tesztmondatok korlátozott szókinszre épülnek. Az eredmény képet ad arról, hogy milyen a vizsgált személy megértése az életkori átlaghoz képest. A hibák mintázata rámutathat a beszédértési kudarc okára is, ami hatékonyan támogatja a terápiás lépések pontos meghatározását.

Az eredmények azt mutatják, hogy a TROG-H 11 éves korig jól jelzi a nyelvtani fejlettségi szintet, ám ezután 13 éves korig az átlagos teljesítmény nem javul, annak ellenére, hogy még itt sem éri el a maximumot, illetve a 7 évesnél idősebb gyermekek számára a vonatkozó mellékmondatokat tartalmazó szerkezetek és a téri kifejezést tartalmazó mondatok pontos jelentésazonosítása okozza a legnagyobb kihívást (Lukács és mtsai., 2011, 2013; Hegedűs, Horváth és Radics, 2021). A teszt nemcsak a grammatikai megértési szintet méri, hanem a teljesítményt befolyásolhatja a vizsgált személy figyelme, emlékezete, illetve a képeken látott elemek összehasonlítási képessége is (Csányi, 2017; Juhász, 2023b). A teszt fontos szerepet játszik az írott nyelvi zavarban érintett tanulók vizsgálatában is, mivel a diszlexia és a diszgráfia gyakori együtt járást mutat a nyelvi fejlődés zavaival (Lukács és mtsai., 2011, 2013; Lőrík, 2013).

GMP

A *GMP-diagnosztika* a Gósy Mária (2006b) által 1984 és 1988 között kidolgozott, 3–13 éves korú gyermekek beszédészlelését és -megértését vizsgáló, diagnosztikára alkalmas eljárás, de az útmutató nem tartalmazza a sztenderdizációs adatokat (vö. Torda, 2015). A célja, hogy meghatározza a beszédfeldolgozási részfolyamatok (hallás, beszédészlelés, beszédmegértés és asszociációk) fejlettségi szintjét a korosztályi normaértékeknek megfelelően. A diagnosztika 20 altesztet tartalmaz, amelyből 17 alteszt óvodáskorú gyermekek számára készült. A felvétel időtartama óvodásoknál átlagosan 25 perc. A teszt használata tanfolyamhoz kötött. A tesztrendszer és a hozzá tartozó eszközök a NIKOL KKt oldalán megvásárolhatók, könyvtárakban is elérhetők. Mivel a teszt nagy részben úgy ellenőrzi a beszédészlelést és -megértést, hogy beszédprodukción is elvár, ezért itt elsősorban csak azokat a feladatokat említjük, amelyek hangsúlyosabban a percepcióra helyezik a fókusz, a produkcióra nem vagy kevésbé.

A GMP12 feladat mesehallgatással vizsgálja a szövegértést. A teszt célja a szemantikai és szintaktikai szerkezetek értelmezésének, az ok-okozati összefüggések megértésének vizsgálata. Ez magában foglalja a szavak, mondatok és szövegek jelentésének, továbbá a nyelvtani struktúrák felismerésének és megértésének mérését. Ez utóbbi a mondatok szerkezetére, a szavak sorrendjére és a nyelvtani szabályok alkalmazására vonatkozik. Az események közötti ok-okozati kapcsolatok azonosítása azt jelenti, hogy a gyermek felfedezi-e, hogy egy adott esemény miért következik be vagy milyen következményei vannak. A mérés során a rövid történetet felvételtől hallgatják meg a gyerekek, ami után tíz, szövegértést ellenőrző kérdésre kell válaszolniuk. A vizsgált személyek életkorához mérten négy különböző szöveg áll rendelkezésre.

A GMP16 a mondatértés vizsgálata. Ez hasonlít a TROG-H-tesztre, mert a gyerekeknek 10x2 darab kép közül kell rámutatnia arra, amelyikhez illeszkedik a vizsgálatvezető által elmondott mondat.

A 17. feladat a beszédhang-differenciálás, a gyerekeknek 23 db 1–3 szótagú, értelmetlen hangsort tartalmazó minimálpárokról kell eldönteniük, hogy azonosnak vagy különbözőnek hallották-e. „Hatéves korra elvárható, hogy egy egynyelvű gyermek az anyanyelvi beszédhangjait képes legyen megkülönböztetni; ez alól a hosszú-rövid oppozíció pontos észlelése még kivétel...” (Gósy, 2006a. 148. o.). Az időtartambeli különbségtétel az írás-olvasás tanulással fejlődik jelentősebben, másrészt a felnőtt beszélőknél is a hangok környezetétől, a beszédmódtól, tempótól függően a hosszú-rövid hangzók időtartamának ejtése igen változatos képet mutat az egyes beszélőkön belül és a beszélők közt is: vagyis a hosszú-rövid magán- és mássalhangzók ejtésének relatív viszonyai akár az ellenkező ejtésidőtartamot is mutathatják: a hosszú hangot hangkörnyezettől függően rövidebben ejthetjük, mint annak rövid párját egy adott hangkörnyezetben. Gósy (2006a) és munkatársai 450, különféle típusú településen élő gyermeket vizsgáltak ezzel a teszttel 5–9 éves életkori sávban, középső csoportos

óvodásoktól harmadikosokig. Tesztjükben 15 hangsorpárban egyetlen képzésmozzanatbeli (pl. zöngésségbeli különbség: asá-azsá; képzéshely: móz-nóz; időtartam szerinti: nöcs-nőcs; képzésmódbeli: nazirú-nazilú) különbség van, a többi 8 hangsorpár azonos volt. Időtartamban mind a magán-, mind a mássalhangzóknál volt különbség a hangpárokbán. Az életkor növekedésével – a 6–7 éves korcsoport kivételével – mindenütt jelentős fejlődést tapasztaltak a hangzók differenciálásában, ami azért érdekes, mert épp a kivételt képező (6–7 éves) korcsoport az, amelynek esetében már elkezdődik az írás-olvasás tanítás, tehát jelentős fejlődésnek kellene bekövetkeznie. A legnagyobb, szignifikáns fejlődést az 5–6 és a 7–8 évesek közt találták. Vagyis igenis érdemes már óvodában elkezdeni az ilyen irányú fejlesztéseket.

Eredményeik szerint már az *ötévesek* 8%-ának hibátlan a teljesítménye, és további több mint 10%-uk egy-két hibával oldotta meg a tesztet. Az ötévesek legtöbbször a mássalhangzók időtartamának megkülönböztetésében tévesztettek, a magánhangzók időtartamának észlelése kicsit jobb volt. Ötévesen a zöngésség szerinti megkülönböztetés is nehéz, a gyerekek fele oldotta meg ezt a feladatot hibátlanul. A képzéshely (pl. nóz-móz, bev-gev) szerinti megkülönböztetés már kicsit több mint háromnegyedüknek sikerül, a képzésmód szerinti differenciálás ekkorra már 90%-os teljesítményt mutatott a korcsoportban (de nem feltétlen az l-r hangpárra vonatkozóan, ennek elkülönítése hosszabb ideig tart) (Gósy, 2006a. 150–151. o.).

A hatéves nagycsoportosok 14%-ának volt hibátlan a teljesítménye, további 18%-uk egy-két hibával oldotta meg a tesztet. Az ötévesekhez képest a képzéshely-megkülönböztetésben fejlődtek a legjobban, illetve az l-r differenciálásában. Az időtartam-megkülönböztetésben alig tapasztalható fejlődés.

A hétéves elsősök tökéletes teljesítménye 22%, átlagukat tekintve alig 10% körüli javulás tapasztalható a hatéves óvodásokhoz képest.

A másodikosok 42%-a oldotta meg tökéletesen a tesztet. Ez a tendencia azonban másodikos kor után nem mutat jelentős javulást, inkább egy fejlődési megtorpanást tapasztalhatunk. Más kutatások is kimutatták nyolcéves korban, második osztályosoknál a beszédhang-megkülönböztetéssel is szoros kapcsolatban lévő fonológiai tudatosság plafonhatását (Csépe, 2006; Blomert és Csépe, 2012), azaz a hangok megkülönböztetésének spontán fejlődésének idői ablaka, az arra való szenzitivitási képesség nagymértékben csökken (szenzitívperiódus-hipotézis), esetleg be is záródik (vö. kritikusperiódus-hipotézis) (Juhász, 2023a. 14–18. o.). A harmadikosok esetében – amikor a gyermekek már 2 éve tanulnak írni, olvasni – csak 40%-nak lett hibátlan a teljesítménye.

Nyelcéves korra a beszédhangzók képzésének helye, módja, zöngéssége megközelíti az elvárt szintet, azonban az időtartam-megkülönböztetési problémák (akár az ejtésből adódóan) sokáig fennmaradhatnak. 9 éves korban a mássalhangzók időtartamát kicsit jobban meg tudják különböztetni, mint a magánhangzókét (Gósy, 2006a. 152–154. o.). Azok a gyermekek, különösen az óvodások, akik az azonos hangsorokat különbözőnek ítélték, egyébként is gyenge teljesítményt mutattak ebben a tesztben. Gósy felveti, hogy

a beszédhangzók észlelésének fejlődését nemcsak azok akusztikai különbsége befolyásolja, hanem a gyermekek saját artikulációs mozgása is, ami „alátámasztja a beszéd-észlelésnek az artikulációs mozgásokkal való összefüggését” (Gósy, 2006a. 156. o.). A logopédiai fejlesztések nemcsak a hangok képzését támogatják meg, hanem azok észlelését is differenciálják: így a logopédushoz járó, óvodáskorú gyermekek írás-olvasás előkészítésében is nagy jelentősége van a logopédiai terápiának.

A GMP18 feladatot a transzformációs észlelés vizsgálatára használják hat év feletti gyermekeknél. A vizsgáló által kiejtett beszédhangokhoz különféle színű kockákat kell illeszteni. A feladat szerint a gyermeknek rá kell jönnie, hogy ugyanahhoz a beszédhanghoz ugyanazon színű kockának, különféle hangokhoz pedig különféle színű kockáknak kell asszociatív kapcsolódniuk. A fokozatos hangsorépítés eredménye egy négyelemű, értelmetlen hangsor kirakása, különböző színű kockákat feleltetve meg a különböző hangoknak. Megjegyzés: ugyanezt a típusú feladatot gyakoroltathatjuk színes pálcikákkal, korongokkal úgy, hogy rövid, értelmes szavakat rakatunk ki a gyermekkel.

Token

A *Token beszédmegértési teszt* gyermekeknek (Juhász, 2007) célja a gyermekek receptív nyelvi funkciójának vizsgálata. Ezt a tesztet eredetileg 1962-ben afáziás felnőttek vizsgálatára alkották meg, majd egy 1978-as tanulmány alapján kezdték el gyermekek körében is alkalmazni. Magyar sztenderddel nem rendelkezik, az értékelés nyerspontok alapján történik, ami elsősorban a folyamatdiagnosztika során alkalmazható. A vizsgált személynek különböző színű és alakú kis tárgyakkal kell különféle instrukcióknak megfelelő cselekvést végrehajtania. A próba jellegzetes eszközei a Token-zsetonok, amelyek eltérő színű, 2-3 centiméter oldalú vagy átmérőjű körökből és négyzetekből állnak.

Az eljárás öt, fokozatosan nehezedő altesztből áll. A vizsgálatvezető utasításai egyre hosszabbak és nyelvtanilag is komplexebbek. Az első négy részben való teljesítményt befolyásolja a vizsgált személy rövid idejű emlékezeti terhelhetősége. A gyermeknek az I. és II. részben a megnevezett zsetont kell megérintenie (pl. „Érintsd meg a piros kört!” vagy „Érintsd meg a kis sárga kört!”), a III. és IV. részben utasításonként két zsetont kell azonosítani (pl. „Érintsd meg a sárga kört és a piros négyzetet!” vagy „Érintsd meg a kis sárga kört és a nagy zöld négyzetet!”). Az V. részben az instrukció megfelelő végrehajtása az utasítások nyelvtani szerkezetének pontos megértésétől függ. Ilyen többek között a ragok, névutók, módosítószók, kötőszók, tiltószók és névutószerű határozószók jelentésének értelmezése (pl. „Vedd fel a kék kört vagy a piros négyzetet!” vagy „A zöldet kivéve érintsd meg a köröket!”). A szubteszteket egymást követően kell elvégezni, a zsetonokat pedig a meghatározott „A” vagy „B” elrendezésnek megfelelően kell a gyermek elé helyezni. Az eljárás során a gyermek nem láthatja a vizsgálatvezető arcát, azaz mellé vagy kissé mögé kell ülnie. A Token-tesztnak életkori ajánlása nincs,

ugyanakkor a 3–8 évesek vizsgálatára kidolgozott PPL nyelvfejlődési szűrővizsgálatnak is részét képezi (Pléh, Palotás és Lőrík, 2002).

Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írási alapkészségének vizsgálata

A Lőrík József és Májericsik Edit (2015)¹² által összeállított eljárás célja az írott nyelvi zavarok korai előrejelzőinek komplex vizsgálata. A fonémák szintjét érintő fonológiai tudatosság éretlensége és az egyidejűleg fennálló morfoszintaktikai nehézségek felismerése kiemelt szereppel bírnak a megelőzésben. Az olvasástanulás sikerességét befolyásolja továbbá a gyermek szemantikai, szintaktikai és pragmatikai viszonyainak ismerete, valamint a társalgási képessége is (Menyuk és Chesnick, 1997; Lőrík és Májericsik, 2015). Az eljárás három olyan tesztet tartalmaz, amely a 5;0–7;5 éves gyermekek olvasás- és íráselsajátításához szükséges alapkészségeit méri. Az első, *Nyelvi teszt (NYT)* három további eljárást foglal magában, amelyből kettő beszédprodukción kér a gyermektől: az *Ellentétek és a Főfogalmak megnevezése* feladatok, a harmadik, a *Grammatikai tudatosság* feladat vizsgálja a megértést. A második alteszt a *Hangtani tudatosság (HTT)*, amely tíz különböző feladattípussal vizsgálja a fonológiai tudatosság fejlettségét. Elsősorban beszédpercepciók ezek közül a rímfelismerés (zöld-föld), a többi HTT-feladat produkciót is elvár. A harmadik eljárás az *Iskolába lépők írása (ILI)*, amely az óvodások spontán írástevékenységének megismerését célozza meg (Lőrík és Májericsik, 2015).

A fent leírtak közül a *Nyelvi teszt (NYT) Grammatikai tudatosság* szubtesztje alkalmas a mondatértésre vonatkozó konzekvenciák meghatározására, mivel az összefüggést mutat a mondatok morfoszintaktikai szerkezeteinek elemzésével és értelmezésével (Juhász, 2023b). A grammatikai tesztben a válaszadónak azzal kapcsolatban kell döntést hoznia, hogy az elhangzott mondat nyelvtanilag helyes-e vagy sem, amihez a mondat pontos morfoszintaktikai feldolgozása szükséges. Ha hibásnak ítéli meg, akkor a javított mondatot is el kell mondania (például: „Jól mondta egy kisfiú? Este hamar elaluszta.”). Alulteljesítés esetén a minőségi elemzésben fontos arra is kitérni, hogy a gyenge teljesítményt egyértelműen a grammatikai döntések kudarca magyarázza-e, vagy az eredményt befolyásolhatta a feladatmegértés nehezítettsége, a kifáradás vagy esetleg a gyermek vizsgálati helyzettel kapcsolatos vonakodása (Lőrík és Májericsik, 2015).

12 Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Könyvtárában hozzáférhető.

Juhász-Bittera-féle megkésett beszédfejlődés vizsgálata

A megkésett/akadályozott beszéd- és nyelvi fejlődés vizsgálata (Juhász és Bittera, 1993, 2007) komplex eljárás a korai beszéd- és nyelvi zavarok felmérésére és a terápiás terv elkészítéséhez. Életkori ajánlás nincs meghatározva, viszont a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a már többszavas kifejezéseket, egyszerű mondatokat mondó gyermekek esetében célravezetőbben alkalmazható, azaz 2-3 éves kortól, a gyermek nyelvi fejlettségétől függően. A szerzők hangsúlyozzák az audiometriai vizsgálat szükségességét az eredmények értelmezéséhez. A vizsgálat specifikus anamnesztikus kérdéseket is tartalmaz (Juhász és Bittera, 1993; Bittera, 2007). A nyelvi fejlettség vizsgálata hosszadalmas, egy ülésben nem vehető fel, a vizsgálat folyamatjellegű, azaz a terápia során folyamatosan rögzítjük az információkat, amelyek alapján szükség szerint módosítjuk a terápiát. Az eljárás eszközei a jegyzőkönyv, a hozzá kapcsolódó képanyag, továbbá tárgyak. A szükséges apróbb tárgyak, játékok összegyűjtése a vizsgálatvezető feladata. A teszt leírása három nehézségi szintnek megfelelően javasol feladatcsoportot a gyermek tüneteinek súlyosságához igazíthatóan az anamnézisből nyert előzetes információk alapján. A vizsgálat feladatai így részben egymásra épülnek, de a végrehajtásuk sorrendje rugalmas.

Az első szinten a szókincs vizsgálatára kerül a hangsúly. A megadott szó- és képanyag alapján azt vizsgáljuk, hogy a tárgyat vagy képet önállóan megnevezi-e, vagy a nevét utánmondja-e a gyermek. Ha erre még nem képes, akkor kiválasztja-e a megnevezett tárgyat vagy képet, azaz érti-e a szó jelentését. Emellett vizuális és verbális emlékezeti feladatok és a mondatmegértés vizsgálata szerepel az első szint feladatai között. A mondatmegértés feladat három nehézségi szinten jelenik meg. A Mondatmegértés 1. esetében egy labdával kapcsolatban kell hatféle instrukciót elvégeznie a gyermeknek. A Mondatmegértés 2. és 3. feladatban kis tárgyakkal kell a hallott utasításoknak megfelelően cselekedni. A 2. feladatban hat, míg a 3. feladatban tizenhat utasítás szerepel (pl. „Rakd a cipőt a lapátra!”, „Kérem a táskából az autót!”, „Hozd ide a maci mögül a labdát!”). A többi szinten produkciót várnak el a feladatok (Juhász és Bittera, 1993, 2007).

Gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában

A megfelelő ütemű fejlődés, illetve preventív céllal az iskolai érettség elérésének biztosítása érdekében, a Gyermekút Módszertani Központ által elkészített sztenderdizált Gyermekfejlődési kérdőívben (Nyitrai és mtsai., 2021) különféle kérdésekkel mérik a 0,5–4 éves korú bölcsődéseknél és a 2,5–7 éves korú óvodásoknál a nyelvi fejlődést.¹³

13 A kérdőív hat fő területen mér: 1. motoros készségek, 2. kommunikáció, 3. önállóság, önszabályozás és önfejlődés, 4. kognitív készségek, 5. társas kapcsolatok és az énfogalom alakulása, 6. tanulásal összefüggő tényezők. A kérdőív online hozzáférhető. https://gyermekut.hu/pdf/Gyermekfejlodesi_kerdoiv_alkalmazasa_online_220217.pdf (2024.06.24.)

A különféle kérdéseket tartalmazó kérdőívet a pedagógusnak egy rövid anamnézis felvétele után az általános, mindennapi megfigyelései alapján kell kitöltenie a kisgyermekre vonatkozóan a *soha*, a *gyakran*, *mindig* válaszok megjelölésével. Előfordulhat, hogy a pedagógus válaszai nem minden esetben tükrözik a pontos tényeket, esetleg elfogult válaszokat ad, de összességében ebben az életkorban ez egy tudományos alapokon nyugvó, komplex kérdőív, amely eredménye, úgy véljük, irányadó a gyermekre vonatkozó további fejlesztések meghatározását illetően. A nyelvi megértésre vonatkozóan a kommunikáció vagy egyéb más témakörben (pl. figyelem, észlelés, fogalmak stb.) is található kérdéseket teszi fel a kérdőív (Nyitrai és mtsai., 2021. 59–80. o.).

A 0–1 évesekre vonatkozó kérdések: odafigyel-e a gyermek, ha egy ismerős felnőtt beszél hozzá; figyel-e, keresi-e a szemkontaktust, ha a nevén szólítják; megért-e a gyermek gesztussal, mozdulattal kísért egyszerű utasításokat; egyszerű szóbeli utasításokat megért-e, kéréseket teljesít-e; ismeri-e és meg tudja-e mutatni a testrészeit; rövid ideig oda tud-e figyelni arra, ha más beszél hozzá anélkül, hogy elterelődne a figyelme; kifejezi-e nemtetszését, ha kedvenc dalát nem megfelelően éneklik.

A 2–4 évesekre vonatkozóan arra kell válaszolniuk a pedagógusoknak a gyermekre vonatkozóan, hogy vannak-e a gyermeknek kedvenc mondókái, énekei, meséi; oda megy-e, ha nevén szólítva hívják; gesztus nélkül is könnyen megérti-e a különböző szituációkban elhangzó utasításokat, kéréseket; ölből ülve képes-e több percig mesekönyvet nézni és a mesét hallgatni; a gyermek felismeri-e a háziállatokat, ha azokat megnevezik; érti-e a *nem* szó jelentését; jó ritmusérzéke van-e; érti-e a saját magára utaló névmásokat (pl. én, enyém); érti-e a birtokos szerkezeteket; megérti-e a többes számot; két vagy három lépésből álló kéréseket meg tud-e oldani; megérti-e a közléseket.

A 2–4 és 5–7 évesekre is vonatkozóan tartalmazza a kérdéssor a következőket: a színek közül a fehéret, feketét, kéket, pirosat, sárgát és a zöldet felismeri-e; megérti-e a kapott feladatokat; a meséket, történeteket, illetve az azokban lévő összefüggéseket átlátja-e; megérti-e a legtöbb, a legkevesebb fogalmait; követi-e a két lépésből álló utasításokat (3 lépésből állóval együtt szerepel az 5–7 éveseknél).

Az 5–7 évesekre vonatkozó kérdések: felismeri-e a gyermek a szinonimákat és az ellentétes értelmű szavakat; egyszerű szimbólumokat (pl. stoptábla), jeleket megért-e (pl. nyilak); felismeri-e az ábécé betűit; el tudja-e mondani, milyen messze lakik az óvodától, hogy tud eljutni oda; érti-e az idő fogalmát (a másodpercektől a hetekig); érti-e a tréfát (Nyitrai és mtsai., 2021. 59–80. o.)? Az érti-e a tréfát, nem biztos, hogy éppen beszéddel kapcsolatos tréfára vonatkozik, de esetleg arra is vonatkozhat. Más, hasonló beszédértésre is vonatkoztatható kérdéseket is találhatunk a feladatsorban, de talán ott a feladatsor alkotóinak a hangsúlya inkább más területekre helyeződött, ezért itt azokat nem tárgyaljuk.

Beszédfeldolgozást vizsgáló eljárások, feladattípusok összegző táblázata

A beszédészlelés eredményeit tekintve megfogalmazható, hogy a DIFER (értelmes és álszó párok eredménye szerinti beszédhanghallás) és a GMP17 (álszó párok) adatai alapján igazolható, hogy a *képzési hely* (pl. bev-gev, muf-nuf), *mód* (pl. ceb-szeb) és *zön-gesség* (azsá-asá, kom-gom) szerinti megkülönböztetés képessége a tipikus fejlődésű gyerekeknél első osztályban beéri 100 vagy közel 100%-os szintre, míg az időtartam szerinti megkülönböztetés a GMP-kutatásban 40%-nak lett helyes elsőben, a DIFER szerint pedig átlagosan 88%-os teljesítményt értek el a gyerekek, tehát ez a többi terület fejlődéséhez képest igen lassú fejlődést mutat. A DIFER szerint az időtartam-megkülönböztetés képessége harmadikra beéri, a GMP szerint viszont ekkorra a magánhangzók időtartamának észlelése 75%-os helyes eredményt, a mássalhangzók időtartama kb. 87%-os helyes eredményt mutat csak (Gósy, 2006a. 155. o.). Ugyanakkor nem egyértelmű, hogy spontán éréstől van-e szó, vagy az iskolai tananyag során megvalósult célirányos gyakorlás hatására tapasztalható-e a fejlődés. Ebből az következik, hogy ebben az időben ez a terület óvodásoknál spontán fejlődik és fejleszthető is, míg az időtartam-megkülönböztetés képessége általánosan lassabban fejlődik, de idegrendszeri érését tekintve már van olyan 5 éves óvoda, aki 100%-osan meg tudja eszerint is különböztetni a hangokat. Vagyis mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak ezt a nyelvspecifikus sajátosságot – vagyis azt, hogy a magyarban az időtartamnak jelentésmegkülönböztető szerepe van (pl. halom-hallom, örül-örül) – szem előtt kell tartaniuk, tudatosabban kell figyelniük saját beszédükre, illetve a gyermekek mondókatanítása-kor ennek külön hangsúlyt kell kapnia, direktbben fejlesztendő területnek kell lennie. A GMP17 szerinti kutatás az l-r megkülönböztetés képességét emelte még ki, tekintve, hogy az 8 éves kor után nem mutatott fejlődést, illetve visszaesést mutatott.

A következőkben egy táblázatban (1. táblázat) összegezzük a fenti tesztek alapján, hogy milyen beszédészlelést és beszédmegértést, illetve ezek kombinációját is vizsgáló teszteket használnak az óvodásoknál. A táblázatban lévő egyes feladatok elkülönítése időnként csak a hangsúlyeltolódások miatt jött létre, nem minden esetben különíthetők el egymástól, pl. nyelvtani morféma-k és nyelvtani szerkezetek megkülönböztetése. A Gyermekefejlődési kérdőív feladatait nem tettük bele a táblázatba, mert az nem a gyermek aktuális teljesítményét méri, hanem pedagógus általi megfigyelés alapján szűr, így ennek a tesztnek a táblázatba való beépítése igen nehézkes volna, ugyanakkor rendkívül fontos információkat tartalmaz ez a teszt is a gyermek beszédmegértési teljesítményére vonatkozóan, ahogy fentebb részleteztük.

A táblázatban szereplő tesztek alkalmazásához röviden megismételjük, hogy mely teszt milyen életkorú gyermekeknek ajánlott: KOFA 8–48 hó; SZÓL-E? 5–6 év; DIFER 4–8 év; MSSST 4;6–6;11; Sindelar–Zsoldos 5–7 év; TROG-H 3–14 év; GMP 3–13 év; TOKEN 3 éves kortól; Juhász–Bittera 2-3 éves kortól; Iskolába lépő és első osztályos: 5–7;5 év.

	Feladattípusok	Szűrőeljárás példákkal
Beszédészlelés	Hang, hangok felismerése, kihallása szóban	SZÓL-E? 8. hangtani tudatosság teszt, pl. Van 's' a sapka szóban? Sindelar–Zsoldos 6., pl. Hallod-e benne a „ke” szócskát? Kefe.
	Álszavak hallás utáni megkülönböztetése	DIFER beszédhanghallási teszt, értelmetlen hangsorok, egyforma vagy nem egyforma eldöntése, pl. ceb-szeb. SZÓL-E? 3 álszó-megkülönböztetés: pl. usu-ucsu Sindelar–Zsoldos-vizsgálat 5.: Értelmetlen szótagpárok megkülönböztetése, pl. sít-szít. GMP17 beszédhang-differenciálás vizsgálata, pl. ib-íb.
	Rímfelismerés	Iskolába lépők... HTT, rímfelismerés, rímel vagy nem rímel: három-párom.
Beszédészlelés+ beszédértés	Értelmes szavak hallás utáni megkülönböztetése (ide olyan példákat hozunk, amelyek a tesztekben értelmes szópárként vannak feltüntetve, egy óvodásnak nem feltétlen jelentéssel bíró hangsorok megkülönböztetése, tehát álszavakként is működhet az egyik elem)	DIFER beszédhanghallás, képekre mutató „értelmes szavak”, pl. hold-holt, hidra-hídra, agya-alya. DIFER beszédhanghallás, „értelmes szavakkal”, egyforma vagy nem egyforma eldöntése, pl. éber-éger. Sindelar–Zsoldos-vizsgálat 4. pl. géz-gáz.
Beszédértés-szóértés	Szóértés	DIFER beszédhanghallás, értelmes szavak, képre mutató, pl. pont-bont. DIFER beszédhanghallás, értelmes szavakkal, egyforma vagy nem egyforma eldöntése, pl. zsír-sír. SZÓL-E? 2. szóemlékezet, pl. nyak-szék-tó-láb. Sindelar–Zsoldos-vizsgálat 4., pl. tyúk-lyuk. KOFA–1, KOFA–2: különféle kategóriákba, szócsoporthoz tartozó szavak megértése, pl. autó, baba.

	Feladattípusok	Szűrőeljárás példákkal
		Juhász–Bittera-féle megkésett beszédfejlődés vizsgálata Főnevek és Igék: a tárgyak/képek közül a megnevezettet kell kiválasztani, pl. ágy, dió.
	Szófelismerés szövegben	Sindelar–Zsoldos-vizsgálat 18., pl. Koppants, ha hallod a történetben a <i>kutya</i> szót!
Beszédértés-mondatértés	Milyen mondatokat ért meg	KOFA–1, KOFA–2, KOFA–3, pl. Ne nyúlj hozzá!
	Nyelvtani morfémák megértése, viszonyyszók megértése	SZÓL-E? 5. b nyelvtani morfémák (ragot, névutót tartalmazó) mondatok értésének vizsgálata cselekedtetéssel, pl. Vedd el az asztal alól, ami ott van! DIFER relációszókinsz (rámutatásos választ kér), pl. <i>Mutasd meg, melyik galamb van fent/bent...!</i> Iskolába lépők... Grammatikai tudatosság, pl. Jól mondta a kisfiú? Este hamar elaluszta.
	Nyelvtani szerkezetek megértése	DIFER Tapasztalati összefüggés-megértés, pl. Mit gondolsz, csak akkor esik az eső, ha felhő van az égen? (Csak akkor.) Okozhatja élelemhiány az állatok elpusztulását? DIFER Elemi számolási készség műveletek pálcikákkal rész, pl. A 20-ból annyit vegyél el, hogy 16 maradjon! TROG-H mondatok értésének vizsgálata, többszörös választás képre mutatóval, pl. A férfi kergeti a kutyát. GMP16 mondatértés vizsgálata képre mutatóval. Iskolába lépők... Grammatikai tudatosság, pl. Jól mondta a kisfiú? Karcsinak van egy okos kutya.
	Instrukciókövetés	MSSST Parancskövetés 1. (mozgásos választ vár), pl. Tedd ezt a ceruzát a fejed fölé, azután mögéd! MSSST Parancskövetés 2. (rajzos választ vár), pl. Rajzolj egy csillagot a lapod bal felső sarkába!

	Feladattípusok	Szűrőeljárás példákkal
		Token, pl. Érintsd meg a sárga kört és a piros négyzetet! Juhász–Bittera Mondatmegértés első szint 1., 2., 3. labdával vagy kisebb tárgyakkal végzendő feladatok, pl. Rakd a cipőt a lapátra!
Beszédértés- szövegértés		DIFER Szocialitás: Erkölcsi érzék, egyszerű és alá-, illetve mellérendelést tartalmazó összetett mondatok, rövid történetek megértését várja, pl. Sanyi a barátjával játszott... DIFER Tapasztalati következtetés (mondatbefejezést vár), pl. Ha elesek, akkor piszkos leszek; és ha piszkos leszek, akkor kikapok. Tehát ha elesek, akkor... (kikapok). GMP12 mesehallgatás után szövegértésre vonatkozó kérdésekre vár szóbeli választ.
	Instrukció követése	DIFER Elemi számolási készség, Műveletek pálcikákkal, pl. Most kirakok neked 10 pálcikát. Vegyél hozzá annyit, hogy 12 legyen!

1. táblázat: Az iskoláskorig használható, beszédészlelést és beszédmegértést vizsgáló tesztek feladattípusai és azok tesztekben való megjelenése

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene: az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2019): A helyesírás és az olvasástanítási módszer összefüggéséről. In: Bozsik Gabriella és Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszíni: a 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Líceum, Eger. 33–49. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4790/1/33_49.pdf (2024.05.12.)
- Bittera Tiborné (2007): *A megkésett beszédfejlődés terápiája: tanári segédanyag az Én is tudok beszélni 1 című munkatankönyvhöz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Blomert Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–85. http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/olvasas_tartalmi_keretek.pdf (2024.05.12.)
- Csányi Yvonne (2017): Három új nyelvi teszt. *Gyógypedagógiai Szemle*, **45**, 1. sz. 74–78.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria, Szűcs Dénes és Lukács Ágnes (2002): Beszédészlelés és a nyelvi rendszer – fejlődés és fejlődési zavar. In: Czigler István, Halász László és Marton L. Magda (szerk.): *Az általánostól a különösig*. Gondolat Kiadó, MTA Pszichológiai Kutatóintézet, Budapest. 109–131.

- Gósy Mária (2006a): A beszédhangok megkülönböztetésének fejlődése. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás 2006. Tanulmányok Vértés O. András emlékére*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, Budapest. 147–159.
- Gósy Mária (2006b): *GMP-diagnosztika: a beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Hanga, Horváth Péter és Radics Márta (2021): Értelmileg akadályozott, 1–8. osztályos általános iskolai tanulók receptív nyelvi képességeinek vizsgálata TROG-H teszt segítségével. *Fogyatékoság és Társadalom*, 7. 1. sz. 28–43. DOI: [10.31287/FT.hu.2021.1.3](https://doi.org/10.31287/FT.hu.2021.1.3)
- Juhász Ágnes (2007): Token beszédmegértési teszt gyermekeknek. In: Juhász Ágnes (szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve + Logopédiai vizsgálatok melléklete*. Logopédiai Kiadó, Budapest. 169–176.
- Juhász Ágnes és Bittera Tiborné (1993): *Képanyag a megkésétt/akadályozott nyelvi fejlesztéshez*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Juhász Ágnes és Bittera Tiborné (2007): A megkésétt/akadályozott beszéd- és nyelvi fejlődés vizsgálata. In: Juhász Ágnes (szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve + Logopédiai vizsgálatok melléklete*. Logopédiai Kiadó, Budapest. 21–39.
- Juhász Valéria (2017): A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26. 12. sz. 38–44.
- Juhász Valéria (2020): A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy célja, tartalma és módszertana Nagy László vezérkönyve alapján. In: Juhász Valéria és Sulyok Hedvig (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 82–102. <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/27704/> (2024.05.12.)
- Juhász Valéria (2023a): *A beszédfejlődés segítése, a nyelvi tudatosság fejlesztése a sikeres olvasásért és tanulásért. Papír-ceruza-dobókocka játékgyűjteménnyel óvodásoknak és kisiskolásoknak*. JGYF Kiadó, Szeged.
- Juhász Valéria (2023b): A szintaktikai tudatosság fogalma, szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei. In: Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 75–88. http://www.jgypk.hu/tanszek/alknyelv/wp-content/uploads/2023/05/TK_15-75-88.pdf
- Kádár Kitti, Hódi Ágnes és Soós Katalin (2021): A diszlexiára való hajlam kiszűrésének lehetőségei az óvodában. *Módszertani Közlemények*, 61. 2. sz. 153–172.
- Kálmán László és Tóth Edit (2021): Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről. *Iskolakultúra*, 31. 9. sz. 3–24. DOI: [10.14232/ISKKULT.2021.09.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.09.3)
- Kas Bence, Lőrík József és Bertalan Regina Frida (2017): A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA–3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia*, 2. 1. sz. 41–56.
- Kas Bence, Lőrík József, M. Bogáth Réka, Sz. Vékony Andrea és Sz. Mályi Nóra (2012): *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz. Útmutató*. Logotech, Székesfehérvár.
- Kas Bence, Lőrík József, Szabóné Vékony Andrea és Komárominé Kasziba Henrietta (2010): A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38. 2. sz. 114–125.
- Kas Bence és Sósne Pintye Mária (2019): Early Linguistic Indicators of Later Reading Achievement in Kindergarten Practice and Theory in Systems of Education, 14. 1. sz. 23–31.
- Lakatos Katalin (2000): *Szenzomotoros szemléletű vizsgálatok: az állapot és mozgásvizsgáló teszt*. BHRG Alapítvány, Budapest.

- Lőrík József (2013): Az írott nyelv zavarai, diszlexia, diszgráfia. In: Hirschberg Jenő, Hacki Tamás és Mészáros Krisztina (szerk.): *Foniátria és társtudományok: a hangképzés, a beszéd és a nyelv, a hallás és a nyelés élettana, kórtana, diagnosztikája és terápiája*. 2. köt. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 118–122.
- Lőrík József és Májericsik Edit (2015): *Iskolába lépő és 1. osztályos gyermekek néhány olvasási-írasi alapképességének vizsgálata. Instrukciós füzet és vizsgálati jegyzőkönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lőrík József (2002): *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lukács Ágnes, Győri Miklós és Rózsa Sándor (2011): *TROG Kézikönyv*. OS Hungary, Budapest.
- Lukács Ágnes, Győri Miklós és Rózsa Sándor (2013): TROG-H: új sztenderdiszált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógypedagógiai Szemle*, **41**. 1. sz. 1–22.
- Menyuk Paula és Chesnick Marie (1997): Metalinguistic Skills, Oral Language Knowledge, and Reading: *Topics in Language Disorders*, **17**. 3. sz. 75–87. DOI: [10.1097/00011363-199705000-00008](https://doi.org/10.1097/00011363-199705000-00008)
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok. DIFER programcsomag*. Mozaik, Szeged.
- Nyitrai Ágnes, Korintus Mihályné, Hajdúné Holló Katalin, Józsa Krisztián, Rózsa Sándor és Kereki Judit (2021): *A Gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában. Családbarát Magyarország Központ*, Budapest. https://gyermekut.hu/pdf/Gyermekfejlodesi_kerdoiv_alkalmazasa_online_220217.pdf (2024.05.12.)
- Pléh Csaba (2014): A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 251–286.
- Sedlak Franz és Sindelar Brigitte (1998): „De jó, már én is tudom!” I–II. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Torda Ágnes (2015): *A logopédia ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedagogiai_szakszolgalat/logopedia-ellatas-szakszolgalati-protokoll.pdf (2024.05.12.)
- Uhrin Dorottya (2023): *Az ötéves kori logopédiai szűrések hazai gyakorlatának vizsgálata*. Diplomadolgozat (BA/Bsc). Kézirat Szegedi Tudományegyetem, Szeged <https://diploma.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/139939/> (2024.05.12.)
- Vakula Tímea (2013): Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia*, **6**. 3. sz. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=468> (2024.05.12.)
- Vekerdi Iréne (1998): Nyelvi játékok az óvodában. A beszédhang-megkülönböztető képesség és készség fejlesztése. *Beszédgyógyítás*, **7**. 2. sz. 15–77.
- Zentai Gabriella, Hajdúné Holló Katalin és Józsa Krisztián (2021): *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST: Meeting Street School Screening Test = Meeting Street School szűrőteszt*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet, Budapest.

A könnyen érthető nyelv nemzetközi irányelveinek képekre vonatkozó útmutatásainak kvalitatív elemzése

Ladányi Lili

ladanyi.lili@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A modern társadalmakban az információhoz való egyenlő hozzáférés alapvető emberi jog. A könnyen érthető nyelv olyan eszköz, amely támogatja az alacsony nyelvi kompetenciájú és az információ értelmezéséhez segítséget igénylő személyek társadalmi integrációját. Ezen kutatás a könnyen érthető nyelv nemzetközi irányelveinek képekre vonatkozó útmutatásait vizsgálja, kiemelve azokat a szabályrendszereket, amelyek az információ vizuális támogatásának módját és hatékonyságát meghatározzák. A metanarratív szakirodalmi elemzés során megvalósítjuk az európai országokban használt szabályrendszerekben megjelenő, képekre vonatkozó irányelvek lényegesnek tűnő elemzési szempontok alá rendezését, és a közöttük lévő hasonlóságok és eltérések feltárását és összehasonlítását. A kutatás rávilágít arra, hogy a könnyen érthető nyelv alkalmazásának sikeressége érdekében elengedhetetlen az egységes, mégis rugalmas szabályrendszerek kidolgozása, amelyek figyelembe veszik a különböző nyelvi és kulturális sajátosságokat. Az eredmények hozzájárulhatnak a kommunikációs akadálymentesítés fejlesztéséhez és az információhoz való hozzáférés javításához.

Kulcsszavak: könnyen érthető nyelv, kommunikációs akadálymentesítés, könnyen érthető képek, szabályrendszer



Bevezetés, célok

A modern társadalmak teljes mértékben nyelvi konstrukciókra épülnek: jogszabályok, üzlet, vallás, oktatás, tudomány, politika stb. Mai, emberi jogi szemléletünk szerint minden embernek egyenlő joga van az információhoz, a befogadáshoz és a társadalmi részvételhez. A kommunikáció során jelentkező nehézségek és akadályok között kiemelkedő szerepet játszanak a nyelvi és kulturális különbségek, illetve az információhoz való hozzáférés korlátozottsága bizonyos csoportok számára. E tényezők különböző félreértésekhez, az információk hiányos átadásához és együttműködési nehézségekhez vezethetnek (Maaß, 2020). Egyenlő eséllyel hozzáférhető információk készítésével és közvetítésével hatékonyan támogatjuk az alacsony nyelvi kompetenciájú, illetve az információ értelmezéséhez támogatást igénylő személyek társadalmi integrációját. Az infokommunikációs akadálymentesítés eszköze a könnyen érthető nyelv, mely az önálló, másoktól független életvitelnek,

az önérvényesítésnek nélkülözhetetlen feltétele, és a köznyelvben vagy összetettebb nyelvi szinten megjelenő információ egyszerű, letisztult formában való megjelenítését jelenti az információ megértésének érdekében (Horváth, 2017; Farkasné Gönczi, 2021).

A könnyen érthető nyelv alkalmazása során használt képek olyan vizuális eszközök vagy szimbólumok, amelyek a megértést hivatottak elősegíteni. Fontosak az információ átadásában, mivel többlet-élménystimulusként segítenek emlékezni információkra, befogadni komplexebb tartalmakat, és könnyebben feldolgozni adatokat. Gyorsabban értjük meg a tartalmat, ha azok vizuálisan is alátámasztottak, így a képek és grafikák esszenciálisak az információ hatékony átadásában, például prezentációkban, oktatásban, valamint a marketing- és üzleti kommunikáció területén is (Maaß, 2020). A szöveg önmagában magyaráz és indokol, de nem tud gyors benyomást kelteni. A szövegnek képre van szüksége, a képnek pedig szükségszerűen szövegre (Kotilainen, 1990). A képi megsegítés az intellektuális képességzavarban érintett személyek mellett hasznosak lehetnek azok számára is, akiknek olvasási, írási vagy figyelmi nehézségeik vannak, vagy nem az anyanyelvük az adott kommunikációs nyelv (Farkasné Gönczi és Graf-Jaska, 2009).

Azonban nem magától értetődő, hogy a könnyen érthető nyelv e komponensei valóban segítik-e a megértést. Nincs egységes állásfoglalás a könnyen érthető, illetve a könnyen érthető szövegeket kísérő képek használatára és azok részletes tartalmi és formai követelményeire vonatkozóan. A Magyarországon ismert és használt irányelvek elnagyoltan és túl tágan fogalmaznak a témában, valamint a különböző nyelvi szintek meghatározása is tovább árnyalja a képet (Farkasné Gönczi, 2013). Jelen kutatás feltárja, hogy az európai országok körében mely szabályrendszerek használatosak, milyen, a könnyen érthető képekkel és a könnyen érthető szövegeket kísérő képekkel kapcsolatos irányelveket tartalmaznak, valamint összegyűjti, hogy mi jellemzi az adott terület formai és tartalmi követelményeit, hol szerepelnek egymásnak ellentmondó információk, bizonytalanságok.

A könnyen érthető nyelvről

A könnyen érthető nyelvet kormányzati dokumentumokban alkalmazták először, a második világháború után. Kezdetben közérthető nyelvként tekintettek rá, például az Egyesült Államokban jogi szövegeket, hivatalos közleményeket tettek közérthetővé azzal a céllal, hogy a szolgáltatásokról, a kormányzati tevékenységekről világos, közérthető üzenetet küldjenek az emberek számára. Ennek megvalósítása érdekében törekedtek az egyszerű, logikus felépítésre, a bonyolultabb szavak helyett hétköznapi kifejezéseket használtak, és rövidebb, tömörebb mondatokat írtak. A fogyatékos személyek jogait és társadalmi elfogadását elősegítő érdekérvényesítő mozgalmaknak (People First) köszönhetően jogi szabályozások, jó gyakorlatok, hálózatok jöttek létre, amelyek

mind a könnyen érthető nyelv használatának létjogosultságát biztosították (Farkasné Gönczi és Graf-Jaska, 2009).

Farkasné Gönczi Rita (2018) a könnyen érthető nyelvre a köznyelv egyik változata-ként tekint, hiszen annak szókészletéből építkezik, és annak szabályrendszerét alkalmazza. „A könnyen érthető kommunikáció a köznyelvben megjelenő információ fontos tartalomegységeinek megjelenítése, vagy önálló információs tartalom kidolgozása egyszerű, letisztult formában, mely az információ megértését szolgálja” (Farkasné Gönczi, 2018. 70. o.).

Ez megjelenhet könnyen érthető olvasmány formájában, könnyen érthető beszéd-ként, valamint készülhet könnyen érthető film, videó vagy akár honlap is. A könnyen érthető nyelv megvalósulhat elsődleges, illetve másodlagos formában. Elsődleges könnyen érthető kommunikációnak tekintjük, amikor könnyen érthető információt fogalmazunk meg, vagy egy szöveget a könnyen érthető nyelven írunk. A másodlagos könnyen érthető kommunikáció azt jelenti, hogy egy már meglévő szöveget könnyen érthetővé teszünk, adaptálunk, tehát átfogalmazzuk, átformázzuk, és az eredeti szövegnek egy új, könnyen érthető változatát hozzuk létre (Farkasné Gönczi, 2018).

A könnyen érthető kiadványok felhasználóinak két nagy célcsoportját különböztethetjük meg. Az első csoportba tartoznak azok az emberek, akiknek az egész életük során szükségük van a könnyen érthető tartalmakra. A csoport tagjai lehetnek például: az intellektuális képességzavart mutató személyek; a diszlexiás személyek; azon személyek, akiknek idegrendszeri fejlődése rendellenességet mutat; akiknél veleszületett siketség áll fenn; a siketvak emberek; az afáziát mutató személyek; valamint a demenciával küzdő személyek. A másik csoportot olyan egyének alkotják, akiknek csak az életük egy bizonyos időszakában jelent segítséget egy könnyen érthető olvasmány. Ide sorolhatjuk például azokat a személyeket, akik a nyelvünket nem anyanyelvként használják, esetleg épp tanulják, melynek ideje alatt hasznos lehet számukra egy könnyen érthető olvasmány. A funkcionális analfabetizmust mutató embereknek is jelentős segítséget nyújthat egy ilyen jellegű kiadvány, hiszen az olvasási teljesítményük alacsony szintje miatt nehezen tudják értelmezni az írott szövegeket, ami megnehezíti a társadalmi beilleszkedésüket (IFLA, 2010). Az IFLA irányelvek (2010) nem rögzítik szó szerint, de egy harmadlagos célcsoport is azonosítható, amelybe tulajdonképpen akárki beletartozhat (Farkasné Gönczi, 2018).

Egy könnyen érthető kiadvány elkészítése során figyelembe kell venni a célcsoport igényeit, tehát a felhasználók befogadóképességéhez kell igazítani a fogalmazás nehézségét, illetve azokat az eszközöket, amelyek a megértést segítik (Farkasné Gönczi és Graf-Jaska, 2009). A könnyen érthető kommunikációnak négy nyelvi szintjét különböztethetjük meg. Az első szinten csak képsorozatokkal találkozunk. A második szinten már a szöveg kap hangsúlyos szerepet, a képek pedig a szöveg értelmezésében segítenek. A harmadik szint a témaorientáló képek szintje, ahol a kép már csak háttér-információval szolgál. A negyedik, egyben legmagasabb szinten már csak a könnyen érthető szöveg szerepel, amely képet nem tartalmaz (Farkasné Gönczi, 2013).

A könnyen érthető nyelv szabályrendszerei

A könnyen érthető anyagok készítésének elveit, irányait (milyen módszerrel tudjuk üzenetünket a befogadó dekódolási kompetenciájának szintjéhez legközelebbi módon kódolni) szabályrendszerek tartalmazzák. Mind hazai, mind nemzetközi szintén számos szabályrendszerrel találkozhatunk. A szabályrendszerek az üzenet típusától, a konkrét célcsoporttól, a nyelvezettől, a szabályrendszer kiadójától stb. függően nagyon változatos képet nyújtanak, előfordulhat, hogy adott földrajzi helyen, adott időben egyidejűleg több szabályrendszer is hozzáférhető. Miközben ez a fajta változatosság rugalmasságot biztosít, egyúttal bizonytalanságot szül, és megnehezíti a könnyen érthető nyelv egységes alkalmazási gyakorlatának kialakulását (Horváth, 2020). A szabályrendszerekkel kapcsolatban további kérdéseket vet fel, hogy a szabályrendszerekben foglaltak nem tudományos kutatásokon, inkább évek tapasztalatain, szokásokon alapszik (Farkasné Gönczi, 2018; Horváth, 2020).

A könnyen érthető nyelv kapcsán Magyarországon jelenleg hét, anyanyelvünkön is elérhető szabályrendszert tartunk számon.¹ Ezek közül 6 kiadvány idegen nyelven készült szabályrendszerek fordításai, a hetedik pedig egy hazai kivonat, mely az előbbiekre figyelembevételével készült el. Kiadásukat tekintve a megjelölt szabályrendszereket kivétel nélkül civil szervezetek dolgozták ki és publikálták (Horváth, 2021).

A legelső könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának alapelveit összefoglaló, magyar nyelven megjelentetett kiadvány Csató Zsuzsa nevéhez köthető. Az Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége (továbbiakban ÉFOÉSZ) is nagyszerepet vállalt ennek a dokumentumnak az elkészítésében (Csató, 2002). A hét közül a legfrissebb szabályozó „A könnyen érthető nyelv indikátora” magyar nyelvű kiadása, mely a Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó gondozásában jelent meg. Ennek újdonsága abban rejlik, hogy a szövegek ellenőrzésének folyamatát megkönnyítő mérőeszközként használható, amely lehetővé teszi, hogy különböző típusú és nyelvi szinten íródott szövegeket ellenőrizhessünk vele. Ennek segítségével mérhetjük a szövegeket (és a képeket) könnyen érthetőségi szempontból, ezáltal növelve a hatékonyságot, hiszen így objektívebben meghatározhatók a szövegben a nehezebben érthető részek (FAIDD, 2022).

A hazánkban jelenleg használt szabályrendszerek kapcsán megállapíthatjuk, hogy – fordítások lévén – a magyar nyelv sajátosságait nem veszik figyelembe. A szabályrendszerekben belül vannak olyan, a nyelvektől független irányelvek, amelyeket bármely nemzeti nyelven készülő, egyenlő eséllyel hozzáférhető kiadvány készítésekor figyelembe lehet és figyelembe is kell venni. Ugyanakkor vannak nyelvspecifikus szabályok is, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az egységesség a könnyen érthető

¹ Csató, 2002; Gruiz, é. n.; *Inclusion Europe és Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége*, 2009a, 2009b, 2009c; IFLA, 2010; FAIDD, 2022

üzenet kódolására vonatkozóan minden ország fontos törekvése, illetve kívánalma. Magyarországon ez jelenleg kifejezetten a hazai szabályrendszer hiányában nem tud megvalósulni (Horváth és Ladányi, 2021).

A szabályrendszerek általában külön fejezetet szentelnek a könnyen érthető üzenetek vizuális támogatásának, melyek értelmezésük nehézsége alapján is csoportosíthatók. A tartalom konkrétsága miatt a fényképek és élethű rajzok az emberek jelentős többsége számára könnyen értelmezhetők. Feltételezések szerint a rajzot követik az ikonok, indexek és a szimbólumok. A könnyen érzékelhető és könnyen érthető információ értelmezését tehát még könnyebbé tehetjük, ha fényképeket, rajzokat, ikonokat vagy indexet, esetleg szimbólumokat alkalmazunk, de ezeknek mindig a szöveg megértését kell támogatniuk. Nem a szöveg illusztrálása a cél, ezért nem szükséges a képnek túlságosan részletgazdagnak lennie (Horváth, 2021).

A könnyen érthető képek használatával kapcsolatos előnyök

A szakirodalom alapján elmondható, hogy a képek használata a könnyen érthető anyagokban számos előnnyel járhat, hiszen az olvasó gyakran a képet látja először. Ami a megértés elősegítését illeti, egy jó képnek köszönhetően az olvasó már előzetesen megérti a szöveg üzenetét, illetve van, amit egyszerűen könnyebb megértetni képekkel, mint szavakkal, például hogy hogyan néz ki vagy hogyan működik valami. Sokszor a képek olyan érzéseket és hangulatokat közvetítenek, amelyeket nehéz szavakkal kifejezni (Begriflig Text, 2019). A képek segíthetnek szemléltetni a többjelentésű szavak kontextushoz kapcsolódó jelentéseit, amelyeket egyébként olvasás útján lehetne csak azonosítani (Maaß, 2020). A megértés elősegítésén túl vizualizációs funkcióval is bírnak, segítenek a bonyolult fogalmak egyszerűbb bemutatásában, illetve megkönnyíthetik a szövegben való tájékozódást (Begriflig Text, 2019). A képek figyelemfelkeltő feladata sem elhanyagolható: képesek megragadni és fenntartani az olvasó figyelmét, felkeltik az olvasás iránti érdeklődést, illetve sokkal könnyebben és gyorsabban váltanak ki érzelmeket az olvasóban, mint a szöveg önmagában (Kaatra és Ketola, 2023). A szöveget kiegészítő képek javítják az információk emlékezetben való megőrzését, segítik a felidézést is, mivel a képek általánosságban könnyebben megjegyezhetők, mint a szöveg önmagában (Kaatra és Ketola, 2023). A képek segíthetnek a korábbi ismeretek aktiválásában, amelyeket aztán szinkronizálni lehet a verbális tartalommal (Schnotz, 2014). Biztosíthatják a hozzáférhetőséget, segíthetik a különböző képességű olvasókat az üzenet befogadásában, emellett motivációs erővel is bírnak, hiszen az érdekes képek kedvet csinálnak az olvasáshoz. Ezenkívül lehetőséget adnak arra, hogy a szemünket megpihentessük rajtuk, tartsunk egy rövid szünetet, így azok számára, akiknek nehézséget okoz az olvasás, erőt gyűjthetnek a további olvasáshoz (Kaatra és Ketola, 2023).

A könnyen érthető képek használatával kapcsolatos kételyek

A könnyen érthető képek használatával kapcsolatosan számos kétely is felmerül. Gyakori az eltérő értelmezés, hiszen egyes képek félreérthetők lehetnek, vagy különböző kultúrákban más jelentést hordozhatnak. Bizonyos összetett fogalmakat nehéz egyszerűen ábrázolni, ami pontatlansághoz vezethet. Megjelenhet a vizuális túlterhelés is, így a túl sok kép használata elvonhatja a figyelmet a lényegről (Maaß, 2020). Ha a képeket – ahogyan az gyakran előfordul – inkább a szavak szintjén történő magyarázatra és példamutatásra használják, akkor a szöveg szintjén való megértést akadályozhatják, mivel a könnyen vizualizálható információk egyes darabjait emelik ki, esetleg a szöveg szintjén fontosabb, de kevésbé könnyen vizualizálható információk rovására (Bredel és Maaß, 2016).

Az elrendezési jellemzők és a képi megjelenítés tekintetében a könnyen érthető anyagok általában tipikus, könnyen felismerhető megjelenéssel rendelkeznek, amelyek a célcsoportok számára potenciálisan stigmatizálónak tűnhetnek. Az ilyen anyagokban a képek naivitása és gyermeki jellege hozzájárul ahhoz, hogy az elsődleges célcsoportok egy része számára csökkentse a motivációs gátat (ebben az esetben az egyén azért nem próbál meg elolvasni egy szöveget, mert negatív korábbi tapasztalatai vannak ugyanannak a szövegtípusnak más példányaival kapcsolatban), míg más potenciális felhasználókat elriaszt. A másodlagos célcsoportokban, illetve a neurotipikus olvasókban gyakran sztereotip feltételezéseket vált ki az elsődleges célcsoporttal kapcsolatban, ami magában hordozza a megbélyegzés kockázatát (Maaß, 2020). A kételyek kapcsán azt is fontos szem előtt tartani, hogy amennyiben a képek és a szöveg ellentmondanak egymásnak, az olvasó hajlamos inkább a képnek hinni, ez pedig tovább torzíthatja az információ megértését (Kaatra és Ketola, 2023).

Kutatási kérdések

Kutatásunkban a könnyen érthető nyelv európai szabályrendszereit, illetve azok képekkel kapcsolatos iránymutatásait vizsgáljuk. Feltárjuk a képekkel kapcsolatos szabályok kategóriáit, hogy milyen főbb témák vagy szempontok mentén csoportosíthatók a különböző országok irányelvei. Ezen kívül megvizsgáljuk az egyes kategóriákon belül az általános szabályokat, hogy az egyes fő kategóriákon belül milyen általános szabályokat fogalmaznak meg az irányelvek, illetve, hogy milyen gyakorlati útmutatásokat adnak a képek kiválasztására, formátumára és stílusára stb. vonatkozóan. Végül feltárjuk a szabályokban rejlő konszenzusokat és ellentmondásokat, azaz mely szabályok esetében tapasztalható széles körű egyetértés az irányelvek között, valamint mely területeken fordulnak elő ellentmondó iránymutatások.

Alkalmazott módszerek

Alkalmazott módszereink két, egymást kiegészítő lépésből álló folyamatként valósultak meg. Első lépésként azonosítottuk, majd egy adott kritériumrendszer mentén szűrtük a kutatásunk fókuszába kerülő könnyen érthető nyelvi szabályrendszereket, második lépésként pedig elvégeztük azok metanarratív szakirodalmi áttekintését a könnyen érthető anyagok képi világával kapcsolatos irányelveire fókuszálva.

Kutatásunk első szakaszában feltártuk az Európában jelenleg használt szabályrendszereket. Ehhez a *Handbook of Easy Languages in Europe* kézikönyvet (Lindholm és Vanhatalo, 2021) használtuk, mely 21 európai ország beszámolóját tartalmazza a könnyen érthető nyelv helyzetéről. Minden ország azonos alfejezetek mentén írta meg saját beszámolóját, így az „5. Guidelines” (Irányelvek) című alfejezetek és a hozzájuk kapcsolódó szakirodalmi listák nyújtottak számunkra támpontokat. Ezután következett egy intuitív keresési fázis, ahol „hólabdakeresést” (Greenhalgh, Potts, Wong, Bark és Swinglehurst, 2009) végeztünk, hogy az említett európai beszámolóban nem szereplő szabályrendszereket is beazonosíthassuk. Az így összegyűlt 53 szabályrendszerből kizártuk azokat, amelyeknek már megjelent újabb kiadása, az egyes szabályrendszerek különböző nyelvekre fordított verzióit (csak az eredeti nyelvezettel vetettük elemzés alá), az írott szövegtől eltérő típusú tartalom előállításához készült szabályrendszereket, illetve azokat, amelyek nem hozzáférhetők. A végső bibliográfia összesen 12 ország 22 kiadványát tartalmazta (1. melléklet).

Kutatásunkban második lépésként metanarratív szakirodalmi áttekintést végeztünk (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, Kyriakidou és Peacock, 2005; Greenhalgh és mtsai., 2009). Célunk nem az egyes irányelvek közötti elméleti és módszertani különbségek feltárása volt, hanem a témájukban nagyon hasonló, nemzetközi szabályrendszerek összegyűjtése és azok tartalmának meghatározott ismeretelmélet és módszertan alkalmazásával kategóriák alá sorolása. Feladatunknak tekintettük az egyes szabályrendszerekben megjelenő képekre vonatkozó irányelvek lényegesnek tűnő elemzési szempontok alá rendezését, valamint a közöttük lévő hasonlóságok és eltérések feltárását és összehasonlítását.

Ez a fajta konstruktivista szemléletmód a könnyen érthető képekről szóló irányelvekkel kapcsolatos jelentésalkotási rendszerekre helyezi a hangsúlyt, nem pedig az „általános igazságot” keresi. A közelmúltban más, szintén a könnyen érthető nyelvel foglalkozó tanulmányokban (Chinn és Homeyard, 2017; Arle és Frondén, 2022) már alkalmazták a metanarratív áttekintés módszerét, melyekben az eredeti tanulmányok széles körű áttekintéséhez képest fókuszáltabb tartalmakat vettek figyelembe. Jelen munkánkban a Greenhalgh és munkatársai (2005) által meghatározott szemléletmód alábbi stratégiáit alkalmaztuk: intuíció, informális böngészés és a különböző, képekkel kapcsolatos szabályok feltárása érdekében; a könnyen érthető képekkel kapcsolatos gyakran előforduló fogalmi, elméleti és módszertani elemek beazonosítása; a legfontosabb

eredmények kiválogatása és az összehasonlítható vizsgálatok csoportosítása, az egyes irányelvek kategóriákba rendezése; az eredmények közötti hasonlóságok és eltérések kiemelése, valamint ezek alapján különböző, lényegesnek tűnő elemzési szempontok/összefüggések felállítása.

Adatgyűjtés

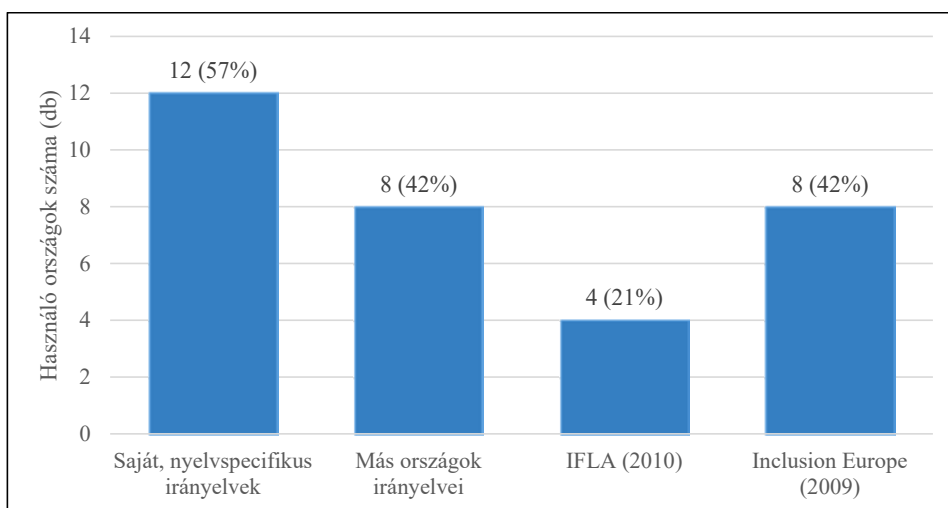
A szabályrendszerek főbb bibliográfiai adatait táblázatba foglaltuk, mely alapján országok és nyelvek szerint csoportosítottuk és színkódoltuk azokat. Az irányelvek fordítása² után kezdődött azok kvalitatív elemzése: deduktív (elméletvezérelt) módon kategóriák megalkotása, majd további fő- és alkategóriák kifejlesztése induktív módon vezérelten. A csoportok kódolását és a kódháló kiépítését MAXQDA 24 szoftver segítségével végeztük, az eredményeket a színkódolt táblázatban is rögzítettük. A vizsgálat során a megbízhatósági mutató kiszámításakor intrakódolást alkalmaztunk, melynek értéke $k_m=0,82$ (Sántha, 2013).

Eredmények

A kutatásunk során vizsgált 22 szabályrendszer kiadása 12 európai országhoz kötődik: Ausztria, Németország, Spanyolország, Egyesült Királyság, Finnország, Izland, Lettország, Szlovénia, Norvégia, Svédország, Belgium és Hollandia. Ezen irányelvek valamelyikének fordított változatát további 8 európai ország használja: Horvátország, Csehország, Magyarország, Olaszország, Litvánia, Lengyelország, Portugália és Svájc. A legtöbb országban, köztük Magyarországon is, több szabályrendszer együttes használata jellemző. A szabályrendszerek használatának megoszlása az említett 20 európai országban az 1. diagramon látható.

Az utolsó két oszlopban található Inclusion Europe (2009a, 2009b, 2009c) és IFLA (2010) azért kaptak külön helyet, mert ezek az első két nemzetközi irányelv, amelyet számos nyelvre lefordítottak, és használatuk Európa-szerte elterjedt. Azonban ma már csak 8, illetve 4 ország számol be használatukról (köztük Magyarország). Az Inclusion Europe (2009a, 2009b, 2009c) szabályrendszerét ma már egyáltalán nem használják Ausztriában, Németországban, Lettországon és Spanyolországban. Az IFLA (2010) szabályrendszerének használatát pedig elhagyta Finnország, Spanyolország és Svédország. Saját, nyelvspecifikus irányelvet 12 ország használ, ami megerősíti az elméleti részben is említett Horváth és Ladányi (2021) tanulmányában felvetett igényt egy speciálisan a magyar nyelvre íródott szabályrendszerre.

2 Fordítóprogram segítségével dolgoztunk.



1. diagram: A szabályrendszerek használatának megoszlása Európában (N=20)

A 22 vizsgált szabályrendszer segítségével feltártuk a képekre vonatkozó iránymutatók kategóriáit. Az elméletvezérelt (deduktív) kategóriák megalkotása *González-Sordé* és *Matemala* (2023) tanulmánya alapján történt, ahol a szerzők a kutatásukban spanyol és angol nyelvű szabályrendszereket elemeztek, és a képek kapcsán 3 fő kategóriát alkottak meg: szemantikus jellemzők, technikai szempontok és az oldalon való elrendezés. Induktív módon ezek a kategóriák kissé módosultak és további 2 kategóriával bővültek, így végül kutatásunkban az európai szabályrendszerek alapján a képekkel kapcsolatos iránymutatások az alábbi fő kategóriák köré csoportosultak:

1. Képek jelentésével kapcsolatos szabályok.
2. Képminőséggel kapcsolatos szabályok.
3. Képek elhelyezésével, elrendezésével kapcsolatos szabályok.
4. Képtípusokra vonatkozó szabályok.
5. Képek tartalmával kapcsolatos szabályok.

Kerestük a választ arra, hogy az egyes fő kategóriákon belül milyen általános szabályokat fogalmaznak meg az irányelvek, illetve hogy milyen gyakorlati útmutatásokat adnak a képek kiválasztására, formátumára és stílusára stb. vonatkozóan. Az 1. táblázat megmutatja, hogy az egyes fő kategóriákon belül hány további alkategória (összesen 50) került megnevezésre. Ezek magas száma alapvetően a szabályrendszerek nyelvi és fogalmazásbeli eltéréseiből, illetve az egyes alkategóriákhoz fűzött további kitételekből és kivételekből fakad.

	Megalkotott fő kategóriák	Alkategóriák száma
1.	Képek jelentésével kapcsolatos szabályok	14
2.	Képmínőséggel kapcsolatos szabályok	11
3.	Képek elhelyezésével, elrendezésével kapcsolatos szabályok	12
4.	Képtípusokra vonatkozó szabályok	9
5.	Képek tartalmával kapcsolatos szabályok	4
	Összesen	50

1. táblázat: Az egyes fő kategóriákon belül létrejött alkategóriák száma

Összességében elmondható, hogy nehéz általános szabályokat megfogalmazni, túl sok a feltétel, az egymásnak ellentmondó szabály, illetve sok irányelv bizonyos alkategóriákat egyszerűen nem említ, nem foglal állást a témában. Ennek ellenére kiemelhető néhány, általános konszenzusként elfogadható irányelv: a képek jelentése kapcsán az irányelvek többsége említi, hogy könnyen érthető anyagok vizuális támogatásakor olyan képeket válasszunk, amelyek valóban segítik a megértést, ahol a kép és szöveg közti kapcsolat egyértelmű, és nem csupán illusztrálják a szöveget valamilyen módon. A képmínőség kapcsán elmondhatjuk, hogy határozott javaslat a jó minőségű, letisztult képek használata, amelyeket egyszerű háttér és a zavaró elemektől való mentesség jellemez.

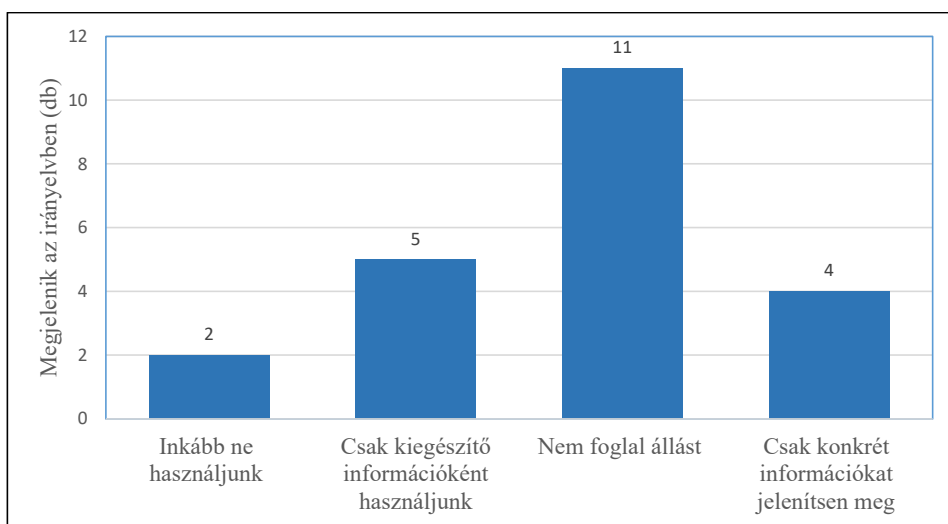
Kutatási kérdésünk volt, hogy mely szabályok esetében tapasztalható széles körű egyetértés az irányelvek között, és mely területeken fordulnak elő ellentmondó iránymutatások. A széles körű egyetértést az előző pontban kifejtettük. Markáns ellentmondásokkal 3 alkategórián belül találkoztunk:

1. Absztrakt információk megjelenítése; 2. Képtípusok használata; 3. A képek téri elrendezése.

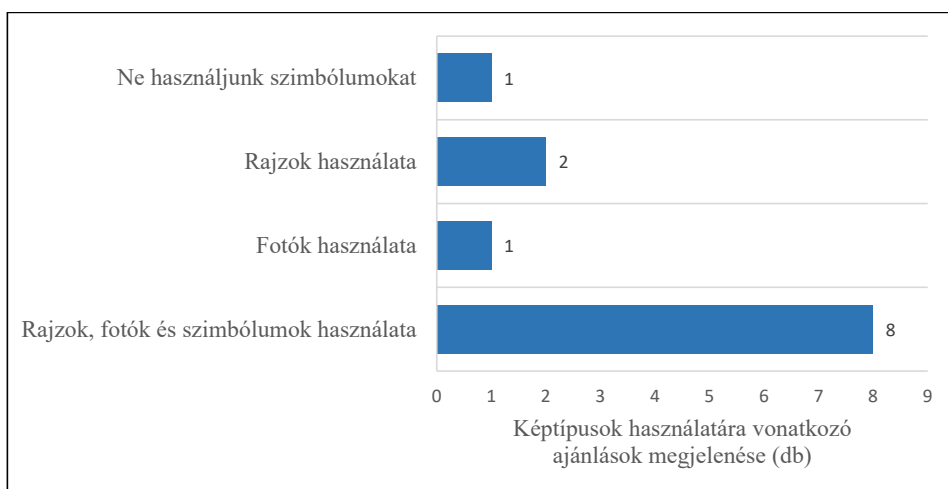
Az absztrakt információkkal (a közvetlenül nem érzékelhető, csak több észlelet integrálásával értelmezhető dolgok, pl. globális felmelegedés) kapcsolatos bizonytalanságokat a 2. diagram szemlélteti. Szám szerint 4 irányelv javasolja, hogy a képek minden esetben csak konkrét (tapasztalati úton felfogható, „kézzelfogható” dolgok, pl. alma) információkat jelenítsenek meg. 5 irányelv szerint az absztrakt képek csak kiegészítő jelleggel használhatók, 2 irányelv pedig azt javasolja, hogy ne használjanak absztrakt jelentésű képeket.

Elemzésünk azon túl, hogy megmutatja, hogy az irányelvek között nincs teljes egyetértés az absztrakt képek használatával kapcsolatban, rávilágít arra a tényre is, hogy 11 szabályrendszer nem tesz említést erről, nem foglal állást a témában.

A képtípusok használata kapcsán (3. diagram) a legtöbb szabályrendszer mind a fényképek, mind a rajzok, mind pedig a különböző szimbólumok használatát elfogadhatónak tartja. Két irányelv azt javasolja, hogy inkább a rajzolt képeket, egy pedig azt, hogy inkább fényképeket használjunk. Egy irányelv tesz említést arról, hogy kerüljük a szimbólumok használatát. Tovább növeli a bizonytalanságot, hogy 10 szabályrendszer nem foglal állást a témában.



2. diagram: Absztrakt információk megjelenítésével kapcsolatos bizonytalanság (N=22)

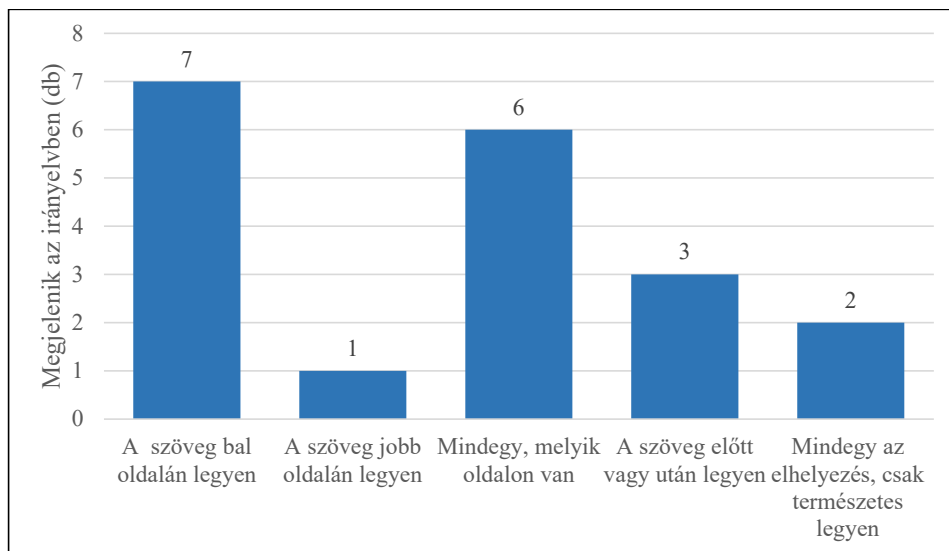


3. diagram: Képtípusok használatával kapcsolatos bizonytalanság (N=22)

A legtöbb egymásnak ellentmondó iránymutatás a képek téri elrendezésével kapcsolatos (4. diagram). Ugyanakkor tekinthetjük úgy is, hogy ez a grafikon rávilágít a képek elhelyezésének sokféleségére, kiemelve a különböző preferenciákat és rugalmasságot.

A kép a szöveg bal oldalán legyen: 7 irányelv preferálja azt az elhelyezést, hogy a képek a szöveg bal oldalán legyenek. Csak egy irányelv javasolja, hogy a képet a szöveg jobb oldalán helyezzük el. Hat irányelv szerint nem számít az elhelyezés oldala, illetve 3 szabályrendszer emeli ki, hogy a képeket akár a szöveg elé vagy után is tehetjük.

Ezenkívül 2 irányelv hangsúlyozza a természetes elhelyezés fontosságát. Csak 3 szabályrendszer nem tesz említést a képek téri elrendezésével kapcsolatban.



4. diagram: A képek téri elrendezésével kapcsolatos bizonytalanság (N=22)

Következtetések

Kutatásunkban első lépésként azonosítottuk, majd egy adott kritériumrendszer mentén szűrtük a kutatásunk fókuszába kerülő könnyen érthető nyelvi szabályrendszereket. Ennek a bibliográfiai gyűjteménynek önmagában is hasznos szerepe van, fontos alapja lehet további kutatások elvégzésének a témában, illetve segítségünkre lehet a folyamatosan zajló változások nyomon követésében.

A vizsgált 12 országhoz kapcsolódó, összesen 22 szabályrendszer könnyen érthető anyagok képi világával kapcsolatos irányelveire fókuszálva végzett metanarratív szakirodalmi áttekintés során megállapítást nyert, hogy egyre elterjedtebb a nemzetközi szinten használatos, „közös” szabályrendszerek felváltása saját, nyelvspecifikus irányelvekkel, ugyanakkor éppen egy nyelvfüggetlen komponens (képek) tekintetében nagyon kevés aspektusban képviselnek egységes nézőpontot.

Az európai szabályrendszerek alapján a képekkel kapcsolatos iránymutatások öt fő kategória köré csoportosultak (képek jelentésével kapcsolatos szabályok, képminőséggel kapcsolatos szabályok, képek elhelyezésével, elrendezésével kapcsolatos szabályok, képtípusokra vonatkozó szabályok és képek tartalmával kapcsolatos szabályok), ezeken belül pedig további 50 alkategória került megállapításra. Elmondhatjuk, hogy nehéz általános szabályokat megfogalmazni, túl sok a feltétel, az egymásnak ellentmondó

szabály, illetve sok irányelv bizonyos alkategóriákat egyszerűen nem említ, nem foglal állást a témában. Markáns ellentmondásokkal 3 alkategórián belül találkoztunk (absztrakt információk megjelenítése, képtípusok használata és a képek téri elrendezése).

Kutatásunk segít feltárni a képekkel kapcsolatos szabályok alkalmazását és azok hatásait a különböző nemzeti irányelvekben, és közelebb visz minket azon kérdések megválaszolásához egy következő kutatásban, hogy milyen okok vezethetnek ezekhez a bizonytalanságokhoz, valamint hogy miként befolyásolják ezek az eltérések a könnyen érthető anyagok hatékonyságát és befogadását.

Irodalom

- Arle, S. és Frondén, C. (2022): Bringing order to chaos: Research on Easy Swedish. *Nordic Journal of Linguistics*, 45. Special Issue 2. 167–193. <https://doi.org/10.1017/S0332586522000105>
- Begriplig Text (2019): *19 råd för att skriva begripligt*. Begriplig Text, Svédország.
- Bredel, U. és Maaß, C. (2016): *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Duden, Berlin.
- Chinn, D. és Homeyard, C. (2017): Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A meta-narrative literature review. *Health Expectations* 20. 6. sz. 1189–1200.
- Csató Zsuzsa (2002, szerk.): *Egyszerűen, érthetően. Útmutató könnyen érthető tájékoztatók készítéséhez*. ÉFOÉSZ, Budapest.
- FAIDD (2022): A könnyen érthető nyelv indikátora 2.0. In: Ladányi Lili és Magyar Ágoston (szerk.): *A könnyen érthető nyelv indikátora 2.0*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Farkasné Gönczi Rita és Graf-Jaska Éva (2009): Könnyen érthető kommunikáció. In.: Pandula András, Szatmári Péter, Vincze Tamás, Farkasné Gönczi Rita és Graf-Jaska Éva: *Kommunikációs és információs technológiák és fogyatékosügy*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 81–100.
- Farkasné Gönczi Rita (2013): Könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41. 3. sz. 208–212.
- Farkasné Gönczi Rita (2018): A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve tapasztalati szakértők javaslatai alapján. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46. 1. sz. 64–76.
- Farkasné Gönczi Rita (2021): Könnyen érthető kommunikáció fogalma, nyelvi szintjei és alkalmazhatósága a látássérülés kontextusában. In: Farkasné Gönczi, Rita (szerk.): *Dimenzióváltások a látássérült személyek pedagógiája és rehabilitációja mátrixában*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 75–79. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/54713> (2024.07.01.)
- González-Sordé, M. és Matamala, A. (2023): Empirical evaluation of Easy Language recommendations: a systematic literature review from journal research in Catalan, English, and Spanish. *Universal Access in the Information Society*, 23. 1369–1387. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00975-2>

- Greenhalgh, T., Potts, H. W., Wong, G., Bark, P. és Swinglehurst, D. (2009): Tensions and paradoxes in electronic patient record research: a systematic literature review using the metanarrative method. *The Milbank Quarterly*, 87. 4. sz. 729–788.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O. és Peacock, R. (2005): Storylines of research in diffusion of innovation: a meta-narrative approach to systematic review. *Social Science & Medicine*, 61. 2. sz. 417–430.
- Gruiz Katalin (é. n.): *Hogyan készítsünk könnyen érthető környezetismereti segédanyagot? – Irányelvek*. Down Alapítvány, Budapest.
- Horváth Péter László (2017): Adalékok a könnyen érthető kommunikáció nemzetközi történetéhez. *Gyógypedagógiai Szemle*. 45. 3. sz. 159–174.
- Horváth Péter László (2020): *A könnyen érthető kommunikációs képzési programok képzésfejlesztésének története Magyarországon a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény tükrében*. (Doktori értekezés.) Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/81/1/doktori%20%C3%A9rtekez%C3%A9s.pdf> (2024.07.01.)
- Horváth Péter László (2021): *Egyenlő eséllyel hozzáférhető információ Könnyen érzékelhető és könnyen érthető üzenetek intellektuális területen támogatást igénylő ügyfeleknek*. Nemzeti Közszerológati Egyetem Közszerológati Továbbképzési Intézet, Budapest.
- Horváth Péter László és Ladányi Lili (2021): Szerkesztői előszó. In: Horváth Péter László és Ladányi Lili (szerk.): *Válogatás a könnyen érthető nyelv nemzetközi szakirodalmából*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Inclusion Europe és Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Szövetsége (2009a): *Információ mindenkinek A könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei*. Inclusion Europe – Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Szövetsége, Brüsszel – Budapest.
- Inclusion Europe és Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Szövetsége (2009b): *Az egész életen át tartó tanulás oktatóinak képzése*. Inclusion Europe – Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Szövetsége, Brüsszel – Budapest.
- Inclusion Europe és Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Szövetsége (2009c): *Ne írjon nekünk, nélkülünk! Hogyan vonjunk be értelmi fogyatékossgal élő embereket könnyen érthető szövegek készítésébe*. Inclusion Europe – Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Szövetsége, Brüsszel – Budapest.
- (IFLA) International Federation of Library Association and Institutions (Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége) (2010, ford.: Ótott-Kovács Réka 2021) *120 Irányelvek könnyen olvasható szövegekhez*. IFLA, The Hague. (A magyar nyelvű fordítást kiadta a szegedi Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó 2021-ben.)
- Kaatra, K. és Ketola, A. (2023): *Selkokuvaopas*. Selkokeskus, Finnország.
- Kotilainen, L. (1990): *Hyvä lehtijuttu – kirjoittajan opas*. Minnapress Oy, Kuopio, Finnország.
- Lindholm, C. és Vanhatalo, U. (2021, szerk.): *Handbook of Easy Language in Europe*. Frank & Timme, Berlin.
- Maaß, C. (2020): *Easy language–plain language–easy language plus: Balancing comprehensibility and acceptability*. Frank & Timme, Berlin.
- Sántha Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schnotz, W. (2014): An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In: May E R, R. (szerk.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 72–102.

1. melléklet

- Begriplig Text (2019): 19 råd för att skriva begripligt, Svédország
- BITV 2.0 (2011): Accessible Information Technology Regulation 2.0, Németország
- Capito (2021): Quality Standard, Ausztria
- Change (2016): How To Make Information Accessible A guide to producing easy read documents, Egyesült Királyság
- Department of Health (2010): Making written information easier to understand for people with learning disabilities Guidance for people who commission or produce Easy Read information – Revised Edition 2010. Department of Health, Egyesült Királyság
- Disability Rights Commission (2012): How to use Easy Words and Pictures, Egyesült Királyság
- Dragica Haramija, Tatjana Knapp, Saša Fužir (2019): Lahko je brati: Nasveti za lahko branje v slovenščini 2: Pravila. Zavod Risa, Szlovénia
- Information for all (2009): European standards for making information easy to read and understand, Belgium
- IFLA: International Federation of Library Association and Institutions (2010): Guidelines for easy-to-read materials, Hollandia
- Irīna Meļņika Gunta Anča (2022): Viegļās Valodas Vadlīnijas. Viegļās valodas aģentūra, Lettország
- Kaisa Kaatra ja Anne Ketola (2023): Selkokuvaopas. Selkokeskus, Finnország
- Karde (2014): Europeiske Retningslinjer for Utarbeiding Av Lettlest Informasjonsmateriale, Norvégia
- Mencap (2020): Make it clear. A guide to making easy read information, Írország, Egyesült Királyság
- Mencap (2000): Am I making myself clear? Mencap's guidelines for accessible writing. Mencap, Egyesült Királyság
- Mencap Cymru (2012): Guidelines for writing and translating into Easy Read Welsh Learning Disability Wales / Mencap Cymru, Anglia
- Näin kirjoitat selkokieltä (2023): Selkokeskus, Finnország.
- Netzwerk Leichte Sprache (2009): Die Regeln für Leichte Sprache. Netzwerk Leichte Sprache, Németország és Ausztria
- Norma Espanola Experimentetal (2018): UNE 153101 EX. Asociacion Espanola, Madrid, Spanyolország
- North Yorkshire County Council (n.d.): A guide to producing written information in easy read. North Yorkshire County Council Health and Adult Services, Egyesült Királyság
- Selkokeskus (2022): The Easy Finnish Indicator 2.0. Selkokeskus, Finnország.
- Sigurður Sigurðsson (2010): Auðskilinn texti. Prentun: Leturprent, Izland
- Xavier Moonen (2023): Schrijven in Taal voor allemaal. Taal voor allemaal, Hollandia

A morfológiai tudatosság mérése és fejlesztésének hatása a szövegértési képességre 9. osztályos szakiskolai tanulók körében

Bartha Blanka

blankabartha20@gmail.com

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

A morfológiai tudatosság a szavak szerkezetének manipulálására való képesség (Carlisle, 1995; Török és Hódi, 2015). Több nemzetközi tanulmány is megerősíti a morfológiai tudatosság fejlesztésének fontosságát és a szövegértésre gyakorolt hatását (Gillon és Kirk, 2009; Bernstein, Flipse, Jin és Odegard, 2020 stb.). Magyarországon a kutatások a nyelvtanulás korai szakaszára korlátozódnak (Varga, Pásztor és Steklács, 2019), így a magyar középiskolások morfológiai tudatossága és annak fejlesztési lehetőségei még feltárára várnak. A nemzetközi kutatások a morfológiai tudatosság felmérését és fejlesztését, valamint az olvasásértésre gyakorolt hatását felnőttkorig relevánsnak találják (Wilson-Fowler és Apel, 2015; Binder és Tighe, 2015). A magyar szakiskolás tanulók körében végzett felmérés jelentős eredményeket nyújthat a morfológiai tudatosság mérésével és fejlesztésével, valamint az olvasásértésre gyakorolt hatásával kapcsolatban. A kutatás fő kérdése az, hogy a középiskolások morfológiai tudatossága felmérhető és fejleszthető-e az iskolai környezetben, és hogy ennek fejlesztése pozitív hatással van-e a tanulók szövegértési készségére. A kutatás résztvevői egy szakiskola 9. évfolyamának tanulói. A 30 és 28 tanulóból álló osztályok alkotják a kutatás kísérleti és kontrollcsoportját. A kutatás eredményei igazolják, hogy a szakiskolák 9. osztályos tanulóinak morfológiai tudatosságának felmérése és fejlesztése a tanórai tevékenységek keretében lehetséges. Továbbá, hogy a morfológiai tudatosság fejlesztése pozitív hatással van az olvasásértésre.

Kulcsszavak: morfológiai tudatosság, szövegértés, anyanyelv-sajátítás, szakiskola



Bevezetés

A középiskolai szintű szövegértési készségek híján sokan nélkülözik azokat a kompetenciákat, melyekre szükség van a mindennapi életben való boldoguláshoz. A szövegértésben alacsonyan teljesítők aránya az elmúlt években növekedni látszik. Az ADORE-jelentés szerint az érettségizők majdnem negyede nem felel meg a társadalmi elvárásoknak a szövegértés szempontjából, így felnőttként biztosan problémákkal fog találkozni (Steklács, Szabó és Szinger 2010). Az utóbbi évek (2015, 2018, 2022) PISA-eredményei szignifikánsan gyengébbek a korábbi két méréshez viszonyítva

(2009, 2012), így a szövegértés továbbra is fejlesztendő terület a magyar oktatásban.¹ Mivel a tizenévesek tantárgyspecifikus érdeklődése, ismeretsajátítása szövegértési problémáik miatt akadályba ütközik, sok diák számára válik a felsőoktatás elérhetetlenné (Steklács, Szabó és Szinger, 2010). A középiskolai tanuló „nem rendelkezik a továbbtanuláshoz, szakképzéshez, munkába álláshoz, hétköznapi életvitelhez szükséges elemi szövegértési készségekkel sem” (Csapó, 2015. 10. o.).

A szövegértési nehézségek orvoslásához több részképesség fejlesztésén keresztül vezethet az út. Ezek egyike a tanulók nyelvi tudatosságának fejlesztése. Az olvasástanulás és az olvasott szöveg megértése – az alapvető nyelvi képességek mellett – a nyelvről való tudatos gondolkodásra, a hangrendszer, a szavak, a mondatok, a szövegszerkezet ismeretére is támaszkodik (Tóth, 2003). A nyelvi tudatosság olyan képesség, amely lehetővé teszi az olvasó számára, hogy képes legyen a nyelvet elemezni (Török és Hódi, 2015) és a nyelvet alkotó elemeket és szabályokat értelmezni. A nyelvi tudatosság fonetikai-fonológiai, morfológiai, szintaktikai, lexikai-szemantikai és pragmatikai elemekből áll (Rathvon, 2004). A morfológiai részképességről Varga, Pásztor és Steklács hazai kutatásai és számos külföldi vizsgálat (pl. Carlisle, 2000; Mahony, Singson és Mann, 2000) igazolta, hogy kapcsolatban áll az olvasási és szövegértési készség fejlettségével.

A szakiskolás tanulók számára különösen fontos, hogy középiskolai keretek között fejlesszék a szövegértési képességüket, a különböző országos és nemzetközi mérések (országos kompetenciamérés, PISA stb.) eredményei alapján jól látható, hogy a képzési forma tanulói kortársaiknál gyengébben teljesítenek szövegértésből.

A 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő szakiskolásoknak készített Kerettanterv² kiemelkedően fontosnak ítéli meg – az olvasási és kommunikációs készségek és képességek mellett – a szövegértés fejlesztését. Minden évfolyamon négy csomópontja van a tananyagnak, melyek közül az egyik a szövegértés, szövegalkotás. A tanmenet hangsúlyozza, hogy a tanulók szövegértési nehézségekkel küzdenek az anyanyelvi és más tanórákon egyaránt. Így a tanárok kiemelten fontos feladata a szövegértés fejlesztése, amelynek egyik legfontosabb mérföldköveként az olvasásfejlesztést emeli ki a Kerettanterv. A NAT-ban megfogalmazott fejlesztési célok kibontakoztatásaként a Kerettanterv a tanulók önismeretének, erkölcsi magatartásának, felelősségvállalásának, jövőjének, szakmai pályája iránti elkötelezettségének megfelelő alakulásáért a szövegértés fejlesztését javasolja. A dokumentum a tanárok számára kiemeli, hogy a fejlesztésnek már 9. osztályban kell megkezdődnie, hogy mire a képzést elhagyják és munkába állnak a tanulók, felelősségteljes állampolgárok lehessenek.

A szakképzés tanmenete *A nyelv és a nyelvtan rendszere* címmel külön tematikai egyiséget és fejlesztési célokat szentel az általános iskolai grammatikai ismeretek ismétlésének, kiegészítésének és az esetleges hiányosságok pótlásának, így lehetőséget biztosít

1 PISA-mérés eredmények (2023) https://www.oktatas.hu/sajtoaszoba/sajtoanyagok/nyilvanosak_a_2022_pisa_eredmenyek (2024.04.14.)

2 Kerettantervek (2020). https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat (2024.04.14.)

a morfológiai tudatosságot fejlesztő anyagok tanórai integrálására. A kerettanterv a tanárok feladataként jelöli meg a nyelvtani ismeretek hasznosságáról való meggyőződés kialakítását vagy megerősítését is, így a tudatosság tanórai vizsgálata illeszkedik a Kerettantervben megjelölt pedagógiai célokhoz.

A morfológiai tudatosság fogalma és kapcsolata a szövegértéssel

A nyelvről való tudatos gondolkodás, vagyis a nyelvi tudatosság egyik részképessége a morfológiai tudatosság, ami a nyelvet alkotó morféma felismerésével és értelmezésével kapcsolatos képesség. A morféma lehetnek szótövek és toldalékok, kombinációjukkal és a morfológiai szabályok ismeretével morfológiailag összetett, komplex szavakat hozhatunk létre.

A morfémaakkal kapcsolatos tudásnak köszönhetően a gyermekek képesek a szavak felépítésének megértésére és az olvasás elsajátítására.

A morfémaikat a hosszú távú memóriánkban tároljuk a mentális lexikonban. Amikor beszélünk, írunk vagy épp olvasunk, a munkamemória a mentális lexikonból veszi elő és tartja aktívan számunkra a használt morfémaikat. A nyelvek rendkívüli morfológiai sokszínűsége miatt a szakirodalom máig nem tudott egységes működést meghatározni arról, hogyan is „vesszük elő” a morfémaikat. A mentális lexikon és a morfológiai elemek kapcsolatának legfőbb kérdése, hogy a morfológiailag összetett szavakra emlékszik a beszélő, vagy ezeknek a szerkezeteknek a létrehozásáért a morfémaikat és morfológiai szabályokat hívja elő a mentális lexikonból. Az első feltevés szerint a lexikon tartalmazza a szemantikailag összefüggő egységeket és a morfológiai formákat. A másik lehetőség, hogy a szemantikai egységek és a relációk szorosan együttműködnek, de külön vannak reprezentálva. A holisztikus modell szerint minden egyes toldalékolt szónak külön bemenete van, míg az analitikus felfogásban csupán a szótöveknek van reprezentációjuk, a többi alakot szabályok segítségével generáljuk. A dekompozíciós elméletek szerint a tövek és a toldalékok külön elemként tárolódnak a lexikonban. A köztes vélekedés szerint a gyakoriság a mérvadó, és vannak olyan szóalakok, melyek egészen, és vannak, melyek csak szótóként vannak tárolva a lexikonban (Lukács, Pléh, Kas és Thuma, 2014; Gósy, 2005; Csépe, 2006). Noha az elméletek nem egyeznek abban, hogy a morfémaikat és a morfológiailag összetett szavakat hogyan tároljuk a mentális lexikonban és hogyan férünk hozzájuk, az bizonyos, hogy a beszéd és az olvasás során is szükség van a morfológiai rendszer és a szabályok értelmezésére.

A morfémaikról való tudatos gondolkodás lehetővé teszi, hogy a gyermekek a szavakat építő morfémaikat megértsék és megfelelően manipulálják. A morfológiailag tudatos nyelvhasználó a morfémaikat nemcsak manipulálni képes, hanem azokra reflektálni is tud (Carlisle, 2000). A morfológiai tudatosság kialakulása 2-3 éves kor körül veszi kezdetét, de a morféma már korábban beépülnek a gyermekek beszédébe. 12-14 hónapos kor körül jelennek meg az első toldalékok, többnyire a tárgyrag (-t) és a birtokjel

(-é). A toldalékok sorrendjének elsajátítása során négy elvet alkalmazunk. A kognitív elsőbbség elve szerint a kognitív fejlődés határozza meg, hogy hogyan és mikor épülnek be a beszédbe a toldalékok. A kognitív bonyolultság elve szerint az összetettebb nyelvi elemek később jelennek meg, és az egyértelműség elve szerint az egyértelműbb szemantikai és szintaktikai funkciójú toldalékok előbb jelennek meg. A gyakoriság elve pedig hozzáteszi, hogy az is jelentős, hogy a gyermekek a környezetüktől mit és milyen mértékben hallanak. Kétéves kor előtt a toldalékolt szavak szegmentálása nehéz a gyermekeknek, hiszen még a szó fogalma sem egyértelmű számukra. Gyakran szótóként értelmeznek olyan alakokat is, amelyek morféma-összetételük eredményei, például testrészek birtokos személyragos formáit, igék felszólító módú alakjait. Két és fél éves kor után alakul ki a gyermekek nyelvtani stratégiája, de még jellemző, hogy egy-egy elsajátított szabályt nem megfelelő helyzetekben is használnak. 5-6 éves korban a gyermekek már biztonságosan használják csaknem az összes ragot, jelet, és önállóan alkalmazzák a képzőket (Gósy, 2005; Lukács, Pléh, Kas és Thuma, 2014; Csépe, 2006).

A gyermekek morfológiai tudatosságának fejlődése optimális esetben az iskoláskorban fejeződik be, de tudatosságuk mérésének és fejlesztésének a későbbi életszakaszokban is relevanciája van. A morfológiai tudatosság jelentőségének az életkor emelkedésével való összefüggését a szakirodalom az iskolai környezet nyelvi jellemzőivel indokolja. Ahogy telnek az évek, egyre komplexebb és absztraktabb nyelvi elemeket kell a tanulóknak megismerniük és használniuk az oktatásban (Wilson-Fowler és Apel, 2015). Ahhoz, hogy a tanulók jól olvassanak és a szöveget megfelelően értsék, szükség van arra, hogy felismerjék a morféma-összetétel szabályait (Nagy, Carlisle és Goodwin, 2014). A szószint jelentéseinek kívül az olvasónak fel kell tudnia ismerni, hogy a szavak szókapcsolatokon, tagmondatokon és mondatokon belül hogyan kapcsolódnak egymáshoz. Minél magasabb szintűek a tanulmányok, annál komplexebb nyelvi szerkezetekkel találkozhat az olvasó. A több morféma-összetételű szavak esetében különösen hasznos lehet a grammatikai jellemzők ismerete, ha az olvasó a jelentést komplex tagmondatokból, mondatokból konstruálja. A fejlettebb morfológiai tudatossággal rendelkező olvasók valószínűbben ismerik fel a szavak transzformációit (például egy igeből képzett melléknévet vagy főnevet), így növekszik a mondatok átfogó megértésének a pontossága és automatikussága. Az olvasási folyamat során a gyermekek először az alapvető dekodolási képességeket sajátítják el, majd ennek egyre pontosabbá és gyorsabbá válásával automatizálódik a több fonémából álló nyelvi egységek felismerése, melybe beletartoznak a szótagok, a morféma-összetétel, majd később a teljes szavak is. A dekodolási folyamat elsajátításának köszönhetően nyílik lehetőség arra, hogy a szó jelentésére is figyelem eshessék (Ehri, 2005). A morféma-összetétel ismerete és rendszerezettségének felismerése segíti a szavak jelentésének értelmezését, továbbá fontos szerepet játszik az új szavak létrehozásában is (Plaut és Gonnermann, 2000). Külföldi kutatások már igazolták, hogy egészen a felnőttkorig jelentősége van a morfológiai tudatosság felmérésének, hiszen számos kapcsolatot találtak a tudatosság és az olvasási és szövegértési képesség fejlettsége között (Wilson-Fowler és Apel, 2015; Binder és Tighe, 2015).

Az olvasáskutatás szakirodalma egyetért abban, hogy a nyelvhasználat és a nyelvi megértés egysége még nem elegendő az olvasás képességének elsajátításához. A nyelvi tudatosság, a nyelv szerkezetéről való tudatos gondolkodás és a nyelvi elemek manipulálására vonatkozó képesség fontos eleme az olvasástanulásnak (Adamikné, 2003). Implicit tudást jelent, és a korlátozott mértékben tudatos elemzőképességet is magában foglalja (Pléh, 2011).

A morfológiai tudatosság kialakulásának és fejlettségének vizsgálata az olvasási képesség és a szövegértés mérésével szorosan összekapcsolódik. Carlisle (2000) szerint a tanulók által a könyvekből megismert új szavak nagy arányban képzett szavak, amelyeknek a jelentését a morfémaszerkezetük vizsgálatával a tanulók megérthetik. A szerző a tanulók tudatosságát vizsgálta a képzett szavak struktúrájával és jelentésével kapcsolatban, továbbá kapcsolatot keresett a morfológiai tudatosság és az olvasási képesség között. Megállapította, hogy a morfológiai tudatosság kapcsolatban áll az olvasási teljesítménnyel, és hozzájárul az olvasási képesség fejlettségéhez. Mahony, Singson és Mann (2000) tanulmánya az olvasási készség és a morfológiai kapcsolatokra irányuló érzékenység kapcsolatát vizsgálták. Az angol ortográfia morfofonetikai természetét a morfológiai érzékenység és a dekódolási képesség kapcsolatában vizsgálták általános iskolai évfolyamokon. Bizonyították, hogy egyaránt szükség van fonológiai és morfológiai tudatosságra az olvasáshoz. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a morfológiai tudatosság kevésbé megértett és valószínűleg komplexebb, vélhetőleg ezért kapott kevesebb figyelmet eddig a nemzetközi kutatásokban. Azok a kutatások, melyek a morfológiai tudatosság és a szókincs kapcsolatát szimultán vizsgálták az olvasással kapcsolatban, kimutatták, hogy a morfológiai tudatosság önállóan is előjelzője lehet az olvasási képességnek (Apel, Wilson-Fowler, Brimo és Perrin, 2012; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan és Vermeulen 2003). Carlisle és Nomanbhoy (1993) már igen korán hangsúlyozták, hogy szükség lenne olyan kutatásokra, melyek a morfológiai tudatosság olvasási teljesítéssel való összefüggéseit vizsgálnák. A tudatosság a szövegértés és a szókincs fejlődését egyaránt segíti, továbbá fejleszti az automatikus szó- és szövegolvasást. Vizsgálatuknak ezért a magyar olvasástanulással és anyanyelv-elsajátítással kapcsolatban jelentős szerepe van.

A metanyelvi tudatosságot vizsgáló hazai kutatások között kevés az olyan tanulmány, amely a morfológiai tudatosság fejlődését és a különböző anyanyelvi ismeretekre és képességekre vonatkozó hatását vizsgálná. A témában még nem jelent meg átfogó munka (Török és Hódi, 2015), ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább fontossá váló területként tartják számon (Varga, Pásztor és Steklács, 2019). A morfológiai tudatosság magyar nyelvi vonatkozásaival kapcsolatban Varga Szilvia és Steklács János végeztek kutatásokat Magyarországon. A szerzőpáros szerint a morfológiai tudatosság út a sikeres olvasási képességhez. Munkájukban célként tűzték ki, hogy feltárják a morfológiai tudatosság, a nyelvi tudatosság és a szövegértő olvasás kapcsolatát kisiskoláskorban. Második osztályos tanulók körében állapították meg, hogy a morfológiai tudatosság és a tanulók szövegértése között kapcsolat van (Varga és

Steklács, 2019). A morfológiai tudatosság vizsgálata és az olvasási készséggel, valamint szövegértéssel való kapcsolata a magyar és a nemzetközi szakirodalomban is többségében az anyanyelv-elsajátítás korai szakaszaira jellemző. Az általános iskolás korú gyermekeknél idősebb korosztály tudatosságát és az olvasásukra való hatását kevesen vizsgálták. Noha a hazai kutatások (*Varga és Steklács*, 2019; *Varga, Pásztor és Steklács*, 2019) hangsúlyozzák a morfológiai tudatosság szerepét a kisiskolások olvasástanulásában, a középiskolás-korú tanulók morfológiai tudatosságának és szövegértésének összefüggéseit még nem vizsgálták.

A kutatás céljai és hipotézisei

Gyakorló pedagógusként a morfológiai tudatossággal kapcsolatos kutatásom egyik legfontosabb célkitűzése az volt, hogy olyan mérési módszereket és tesztet hozzak létre, melyekkel a tudatosság felmérése az iskolai tanórákon egy teljes osztállyal vagy tanulócsoporttal bonyolult előkészületek nélkül is megvalósítható. Továbbá az elő- és utómérés közötti fejlesztést a kísérleti csoportban céloim volt úgy megvalósítani, hogy a tanórákon használt feladatok és módszerek a szakiskolai Kerettanterv tananyagába megfelelően integrálhatók legyenek. A morfológiai tudatossággal kapcsolatos mérések szövegértési tesztekkel való összehasonlításának és a fejlesztésnek célja az volt, hogy bizonyítsam, a tudatosságot fejlesztő tanórai gyakorlatok és feladatok a tanulók szövegértési képességét is fejlesztik. A vizsgálat hipotézisei a következők voltak:

- A kiválasztott két tanulócsoport az előmérésen egymáshoz hasonlóan teljesít a morfológiai tudatosságot és a szövegértést mérő teszteken egyaránt.
- A fejlesztésben részt vett kísérleti csoport a morfológiai tudatosság utómérésén átlagosan jobb eredményeket ér el, mint az előmérésen, illetve mint a kontrollcsoport.
- A fejlesztésben részt vett kísérleti csoport a szövegértési utómérésen átlagosan jobb eredményeket ér el, mint az előmérésen, illetve mint a kontrollcsoport.

Kutatási módszerek

A kutatáshoz az adatokat két 9. évfolyamos szakiskolai osztály tagjai szolgáltatták. Mind a két csoportban 15 fő vett részt (összesen 30 fő). Az adatközlők életkora egységesen 15 év volt. A két szakiskolás osztály eltért az általuk tanult szakmában: a kontrollcsoport tagjai hegesztő- és karosszérialakatos-, míg a kísérleti csoport tagjai elektronikaiműszerész-képzésen vettek részt. A vizsgált időszak elején az adatközlők előmérési teszt, míg a végén utómérési teszt segítségével adtak számot morfológiai tudatosságukról, illetve szövegértési képességeikről (*Bartha*, 2024). Az előmérések után a kísérleti csoport 20 tanóra tantervi anyagába integrált fejlesztésen vett részt, mely során grammatikai és

morfológiai tudásukat és kompetenciájukat fejlesztettem. A fejlesztés alatt a tanulók foglalkoztak nonszensz szövegek morfológiai és szófajtani elemzésével, egyszerű mondatok részletes elemzésével és értelmezésével, szavak szegmentálásával és szavak morfé-mákból való építésével. Ugyan elméleti és gyakorlati példákkal egyaránt foglalkoztunk, a fejlesztés célja nem az elméleti grammatikai ismeretek bővítése volt, sokkal inkább a nyelvtani kompetenciák fejlesztése. A nyelvtani elemzések mellett játékos feladatok megoldásával igyekeztem érdekesebbé tenni a grammatikai elemzéseket. Az előmérés eredményei közül nem vettem figyelembe azoknak a tanulóknak a tesztjét, akik az utómérésen már nem vettek részt, illetve akik a fejlesztésen nem tudtak részt venni. A hiányzásuk különböző okok miatt fordulhatott elő. A szakképzésben tanító tanárként nagy fokú lemorzsolódással nézünk szembe, így számos tanuló elhagyta az iskolát. Néhányan pedig betegség vagy más indokú távollét miatt nem tudtak részt venni vagy az utómérésen, vagy a fejlesztésen. Ők mind olyan tanulók voltak, akik később csatlakoztak az osztályközösséghez. A tesztek kitöltéséhez igyekeztem ideális körülményeket biztosítani, noha az utómérésekre már a tanév utolsó hónapjában került sor. Sem a morfológiai tudatosságot mérő teszt, sem a szövegértési feladatsorok kitöltésének nem volt időkorlátja, két egymást követő teljes tanóra állt a tanulók rendelkezésére, de a második tanóra időtartamára már senkinek sem volt szüksége. A tanulók tudták, hogy a feladatmegoldásukra nem kapnak érdemjegyet, így a tesztnek nincsen tétje, kutatási céllal töltik ki. Aki kíváncsi volt az eredményeire, szöveges visszajelzést kapott. Külön hangsúlyoztam a tanulók számára, hogy ugyan a morfológiai tudatosság-teszt megoldása során lemértük a kitöltési időt, a gyorsaság nem számít, a teszt lehetséges korrigálása miatt releváns, hogy mennyi idő szükséges a kitöltéshez. Sem a morfológiai tudatosságot mérő, sem a szövegértési tesztek javítása során nem vettem figyelembe a helyesírási hibákat azokban az esetekben, ahol a megoldás egyértelmű, a kézírás kiolvasható volt. A morfológiai tudatosságot mérő tesztek esetében minden grammatikailag helyes megoldást elfogadtam, ha az adott példát, mondatot értelmezni lehetett.

A morfológiai tudatosságot mérő teszt bemutatása

A morfológiai tudatosság felmérésére készített teszt összeállítása során a legfőbb szempontom az volt, hogy a teszt alkalmas legyen egyazon időben egy osztályközösségnyi tanuló morfológiai tudatosságának tanórai keretek között való mérésére. A tudatosság mérésére készített hazai és külföldi kutatások tesztjei alapján válogattam olyan példákat, melyek alkalmasak lehetnek a középiskolás-korú szakiskolás tanulók morfológiai tudatosságának feltérképezésére (Bartha, 2024). A tesztbe csak írott formában kitölthető feladatokat tettem, egyértelmű utasításokkal. A teszt hosszúsága miatt nem készítettem olyan feladatokat, amelyeknél egész mondatokkal kellett válaszolni, egyszavas válaszokat váró példákat és karikázós feladatokat tartalmazott a feladatlap. A teszt első verziójának összeállítása során morfé-mák felismerésére és morfé-mák manipulálására alapuló

feladatokat is készítettem, de a teszt végső formájába csak a morfémanipulálással kapcsolatos feladatok kerültek be, mert azt tapasztaltam, hogy ennek a korosztálynak a felismerésen alapuló feladatok nem jelentettek kihívást, a tanulók unalmasnak ítélték az ilyen feladatokat a tanórákon. A mérés során használt tesztlapba egy tömorfémák manipulálásával, egy jelek, egy képzők és egy ragok manipulálásával, egy vegyes morfológiai műveletekkel és egy álszavakkal kapcsolatos feladat került. Összesen hat feladtból állt a tesztsor, mely ideálisnak bizonyult a tanórai kitölthetőség szempontjából. A kontrollcsoport átlagosan 20, a kísérleti csoport átlagosan 21 perc alatt töltötte ki a tesztet. A legkevesebb és legtöbb időt is a kísérleti csoportban mérte két tanuló, előbbi esetében 12 percre, utóbbinak 40 percre volt szüksége a feladatlap kitöltéséhez, így arra a következtetésre jutottam, hogy az időigény szempontjából megfelel a teszt arra, hogy egy tanóra rászánásával is kitölthetessék a pedagógusok osztályaikkal. A feladatokban minden morfológiai szempontból helyesen manipulált szó vagy álszó egy pontot ért. A feladatok szövegei nem használtak nyelvtani terminusokat az utasításban, csupán arra kérték a kitöltőt, hogy megfelelő módon változtassa meg a megadott szavakat a mondatokban üresen hagyott helyen. A tesztek kijavítása és a pontok összesítése után minden feladat esetében kiszámítottam a kísérleti és a fókuszcsoport átlageredményét, a két csoport eredményeit pedig összehasonlítottam az elő- és utómérés esetében is.

A tesztsor első feladata többalakú ige- és névszótövek manipulálására épült. A tanulóknak négy-négy példában kellett a megadott szót a mondatba megfelelően illeszkedő alakban beírniuk az üresen hagyott helyre.

Például: **havazott.** *Egész éjjel szakadt a _____ hó _____.*

A képzők, jelek és ragok manipulálásával kapcsolatos feladatok a képzők esetében hét névszóképzőt és hét igeképzőt, kilenc jelet és harminc válogatott ragot tartalmaztak, a tanulóknak ebben az esetben is az volt a feladata, hogy a megadott szavakat úgy manipulálják, hogy az adott mondatban szereplő hiányos helyre megfelelően illeszkedjenek.

Például: **bízik** *Egy kapcsolatban a legfontosabb dolog a _____ bizalom _____.*
vág *Előző héten az új szakács száz kiló hagymát _____ vágott _____ össze.*
tábla *Ne firkáljátok össze a _____ táblát _____.*

Az utolsó olyan feladat, melyben a tanulóknak morféákat kellett manipulálniuk, egy vegyes típusú feladat volt, mely tíz példát tartalmazott. Minimum két manipulációs műveletet kellett a kitöltőknek elvégezniük az adott példán, derivációs és inflexiós morféák használatával. Bizonyos esetekben egyaránt kellett derivációs és inflexiós morféákat alkalmazni, de voltak olyan példák is, ahol az adott szót két jellel kellett ellátni.

Például: **piros** Az almák milyen szépen pirosodnak/piroslanak a fán,
lassan megérnek!

Az utolsó feladat álszavakkal kapcsolatos volt. A kitöltőknek a mondatban üresen hagyott helyre kellett kiválasztaniuk a megadott szóalakok közül a leginkább megfelelőt. A mondatok és a megoldások egyaránt álszavakból álltak.

Például: A *mingilik* a *trumpadon* csiporva _____.
prünttyel, prünttyög, prünttyösít, prünttyögnek

A szövegértés mérésére alkalmazott tesztek bemutatása

A szövegértés méréséhez az elő- és utómérésen egyaránt a 8. osztályos országos kompetenciafeladat szövegértési feladatsorai közül választottam feladatlapokat, ügyelve arra, hogy ne azt a tesztort írják meg a tanulók, melyet 8. osztályos korukban töltöttek ki korábban az általános iskolai tanulmányaik során. A tanulók három-három szövegértési feladatlapot töltöttek ki az előmérésen és az utómérésen. Az előmérésen a 2018/2019-es tanév kompetenciamérésének három szövegértési tesztjét választottam: a *Stuart Little*, a *Palackorrú delfin* és a *Nyár a szigeten* címűeket. Az utómérésen a 2017/2018-as tanév kompetenciatesztjeinek feladatsoraiból választottam ki *A sárgarépa eredetileg lila volt*, a *Mangábék* és az *Üveggolyó* címűeket. Minden kompetenciateszt 7 tanulói képességszint szerint csoportosítja a tanulókat, és a feladatok nehézségi szintjét is ennek mentén határozza meg.

A *Stuart Little* magyarázó típusú szöveg, mely egy festmény kalandos történetét mutatja be. Tizenkét feladatot tartalmaz, amelyek mindegyikén egy-egy pontot szerezhetnek a tanulók. A feladatok között szerepelnek információ-visszakereső (4 db), értelmezési (4 db) és kapcsolatok és összefüggések felismerését igénylő (4 db) gondolkodási műveleteket igénylő feladatok. A kitöltőknek nyolc feladatban kell a helyes megoldást kiválasztaniuk a felsoroltak közül, egy feladatban sorrendet állítaniuk, három feladatban pedig szövegesen válaszolniuk a kérdésekre. A feladatok 4, 4, 4, 3, 5, 3, 2, 4, 1, 5, 6, 3 nehézségűek. A *Palackorrú delfin* kétoldalas, adatközlő típusú szöveg infografika a delfinekről, tíz feladattal. Tartalmaz információ-visszakeresést (3 db), értelmezést (3 db) és kapcsolatok és összefüggések felismerésével (4 db) kapcsolatos gondolkodási műveleteket igénylő feladatokat. Hat feladatban a helyes megoldást kell kiválasztaniuk a kitöltőknek, négy feladatban pedig szöveges választ kell adniuk a kérdésekre. A feladatok 3, 4, 3, 4, 3, 5, -, 4, 4, 3 (az egyik feladatnak nem adja meg a nehézségét a kompetenciaméréshez mellékelt kézikönyv) nehézségűek. A *Nyár a szigeten* Csukás István azonos című regényéből egy szövegrészlet. Élményszerző típusú szöveg gyerekek sátorozásáról. A kilenc feladatból 3 db információ-visszakeresésen alapuló, 3 db értelmező és 3 db kapcsolatok és összefüggések felismerésével kapcsolatos gondolkodási műveleteket igényel.

A feladatok közül hét esetében kell a helyes választ megjelölni, kettőnél pedig szöveges választ adni a kérdésre. A feladatok 5, 3, 3, 6, 6, 3, 2, 4, 5 nehézségűek.

Az utómérés szövegértési tesztjeihez hasonló típusú szövegeket választottam. A *sárgarépa eredetileg lila volt* című feladatlap szövege magyarázó típusú, a sárgarépa történetét, származását mutatja be. A feladatsor kilenc feladatot tartalmaz, amelyből három információ-visszakereséssel, három értelmezéssel, három pedig kapcsolatok és összefüggések felfedezésével kapcsolatos gondolkodási műveleteket igényel. A tanulóknak négy feladatban kell szöveges választ adniuk a feltett kérdésekre, öt feladatban pedig helyes választ megjelölniük a megadottak közül. A feladatok 1, 3, 4, 3, 5, 4, 6, 5, 5 nehézségi szintűek. A *Mangabék* szöveg infografikai tartalmával mutatja be a mangabék Magyarországra szállítását és az állatvédelem fontos szerepét. A szöveg adatközlő típusú. Kilenc feladatában három gondolkodási műveletet követel meg a tanulóktól: kettő információ-visszakeresést, három feladat értelmezést, további négy feladat pedig kapcsolatok és összefüggések felismerését. A feladatok nehézségi szintje 2, 6, 4, 2, 4, 3, 5, 5, 4. Az *Üveggolyó* című élményszerző típusú szöveg részlet Gyurkovics Tibor novellájából, melyben a szerző egy gyerekkori emléket mesél el. Tizenegy feladatot tartalmaz a feladatsor, amelyből három információ-visszakereső, négy értelmező és négy kapcsolatok és összefüggések felismerését igénylő gondolkodási műveleteket vár a kitöltőktől. Kilenc feladatban a kérdésekhez a megfelelő választ kell megjelölniük a tanulóknak, kettőben pedig szöveges választ adniuk. A feladatok nehézségi szintje 2, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 6.

A morfológiai tudatosság fejlesztése

A morfológiai tudatosságot mérő és szövegértési előmérés tesztek kitöltése és kijavítása után – felhasználva a mérések tapasztalatait – a kísérleti csoport 20 tanóra tantervi anyagába integrált fejlesztésen vett részt. A fejlesztés során grammatikai és morfológiai tudásukat és kompetenciájukat fejlesztettem. A fejlesztés a Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tanórán zajlott, melyből 9. évfolyamon heti két tanóra áll rendelkezésre. Mivel többnyire a tanulók kéthetes bontásban tanulnak (egy hét közismereti tárgyak, egy hét szakmai gyakorlat), így a fejlesztés kéthetente zajlott, négy tanórán. A fejlesztés alatt a tanulók foglalkoztak nonszensz szövegek morfológiai és szófajtni elemzésével, amely nagyban segített a szavak felépítésének és típusának értelmezésében. Továbbá az órák anyaga egyszerű mondatok részletes elemzését és értelmezését, szavak szegmentálását és szavak morfémákból való építését tartalmazta. A fejlesztés célja elsősorban nem az elméleti grammatikai ismeretek bővítése volt. A nyelvtani kompetenciák fejlesztésére és a nyelvi építkezés megértésére került a hangsúly. A Kerettanterv is hangsúlyozza az általános iskolából hozott nyelvtani tudás ismétlését, így az elméleti anyagok többnyire a morfémák, szófajok, mondatrészek típusainak ismétlését tették ki.

Az alábbi feladat példa egy tanórán használt halandzsaszöveggel foglalkozó feladatra, amelyet a fejlesztés során végeztünk el:

Az alábbi halandzsaszöveg **vastaggal kiemelt szavai közül** melyekre igazak az alábbi meghatározások? Írd a megfelelő szavakat a pontvonalakra!³

Egy **ronta vitlározott** a **héren**. Bár **koltái** még nem **redéleztek**, **rámos kattyúja** már **csonborodott**, mellette **gérés zebérek dengereltek**. **Verhes digáján** **bős cselenték** **kényereltek**. A **latus csámok verelyén szanda temerék kömöröltek**.

a) 2 példa a többes számú főnévre:

..... és

b) birtoktöbbsesítő jellel ellátott szó:

c) egyes szám harmadik személyű birtokos személyjellel és határozóraggal ellátott szó:

d) 2 példa többes szám harmadik személyű, múlt idejű igére:

..... és

A szavak morfémből való építését és szegmentálását többféleképpen is gyakoroltuk a tanórákon. Az egyéni feladatmegoldást igyekeztem háttérbe szorítani, többnyire csoportmunka formájában vagy a táblánál közösen végeztük a feladatokat. A játék többnyire vagy az volt, hogy a lehető legtöbb toldalék morfémmal kellett ellátni egy szót, vagy rájönni, hogy pontosan hány szegmensből áll egy multimorfémás szó szerkezete. Az egyes toldalék morféma jelentését részletesen megbeszéltük, és hasonló szófajú szavakat láttunk el velük. Építőkockákat és legót is vittem be az osztályterembe több alkalommal, ezekkel vizualizálni tudtuk az adott szavak felépítését. A kockákkal jelölni tudtuk az egyes morfémaikat, míg a színekkel a morfématípusokat is el tudtuk különíteni. Ez a módszer különösen hasznosnak bizonyult azoknak a tanulóknak, akik a vizuális, mozgásos és interperszonális tanulási stílust preferálták. Nonszensz szövegek elemzésekor használtunk verseket is, főleg szófajtani elemzésekhez (Pomázi, 2018), ezek vidám hangulatot adtak az óráknak. A tanulók könnyen meg tudtak jegyezni egy-egy részletet, így később emlékeztek rá, hogy milyen vizsgálódásokat végeztünk az adott szövegrészleten vagy szavakon. A tanulók maguk is kitaláltak egy-egy halandzsaszót, és megfigyeltük, hogy ezek a nonszensz szavak morfológiai szempontból hogyan viselkednek: milyen szófajúak, hogyan lehet morfémaikkal ellátni őket, hogyan lehet mondatba illeszteni őket? A tanulók utólagos elmondása szerint a játékos feladatok, a csoportokban végzett elemzések és a táblánál való közös gondolkodás nagyban hozzájárult ahhoz, hogy

3 Felvételi feladatsorok a 9. évfolyamra (2021). https://www.oktatas.hu/koznevels/kozepfoku_felveteli_eljaras/kozponti_feladatsorok/2021evi_9evfolyamra (2024.04.14.)

megértsek, hogy pontosan mi egy-egy morféma jelentése, illetve megtapasztalják, hogy a morfémák nyelvileg hogyan viselkednek.

Eredmények

A morfológiai tudatosságot mérő teszt létrehozásáról, a teszt feladataival kapcsolatos részletes tapasztalataimról, az egyes feladatokon elért részletes eredményekről és a jellegzetes hibázásokról már korábban beszámoltam (Bartha, 2024). Ezért a jelen tanulmányban a tudatosságot mérő elő- és utómérésteztesztet, a szövegértéssel kapcsolatos mérések eredményeit és a kutatási tapasztalatokat mutatom be.

A morfológiai tudatosság mérésére szolgáló teszt eredményeit az 1. táblázat mutatja be. A kísérleti és kontrollcsoport eredményeinek összehasonlításakor az egyes feladatokon elért részeredményeket is bemutatom, nem csak az elő- és utómérés végeredményeit. A könnyebb átláthatóság céljából a táblázatban a feladatokon elért eredményeket százalékosan is megadtam.

	Kontrollcsoport (N=15 fő)				Kísérleti csoport (N=15 fő)			
	Előmérés		Utómérés		Előmérés		Utómérés	
1. feladat (tőmorfémák manipulálása)	6,8 pont	85%	6,9 pont	86%	6,5 pont	85%	7,6 pont	95%
2. feladat (képzők manipulálása)	12,2 pont	87%	12 pont	86%	11,8 pont	84%	12,8 pont	91%
3. feladat (jelek manipulálása)	8,4 pont	93%	8,4 pont	93%	8,5 pont	94%	8,4 pont	93%
4. feladat (ragok manipulálása)	27,6 pont	92%	27,6 pont	92%	26,4 pont	88%	27,6 pont	92%
5. feladat (vegyes manipulálás)	6,9 pont	69%	7,1 pont	71%	6,4 pont	64%	8 pont	80%
6. feladat (álszavas)	5,6 pont	56%	5,2 pont	52%	5,8 pont	58%	8,5 pont	85%

1. táblázat: A kontroll- és kísérleti csoport eredményei a morfológiai tudatosságot mérő elő- és utóméréseken (Bartha, 2024)

Az előmérés feladatainak teljesítése során a hatból három feladat esetében (képzős, ragos és vegyes manipulálás) kis mértékben jobb eredményeket szerzett a kísérleti csoport, egy feladaton pontosan ugyanazt az átlagot érte el (tőmorfémák manipulálása), két feladat esetében pedig kismértékben gyengébben teljesített (jelek manipulálása és

álszavakkal kapcsolatos feladat). A százalékos eredmények áttekintése során jól látható, hogy noha kis eltérés előfordult a két csoport teljesítése között, hasonló eredményeket szerzett az előmérések során a kísérleti és a kontrollcsoport. Ez igazolja a kutatás első hipotézisének azt a részét, mely a morfológiai tudatosság mérésével kapcsolatban azt állította, hogy a két vizsgált csoport az előmérésen átlagosan hasonlóan fog teljesíteni. Az álszavakkal kapcsolatos feladat kivételével mindegyik feladat megoldása során magas átlageredményeket ért el mindkét vizsgált csoport. Ennek a feladatnak az esetében mindkét csoport eredményei éppen csak meghaladják az 50%-ot, mely jelentősen gyengébb eredmény a többi feladathoz viszonyítva. Az utómérés eredményei igazolják a morfológiai tudatosság fejlesztésével töltött időszak eredményességét. Egyetlen kivétellel (a jelek manipulálásával kapcsolatos feladat) a kísérleti csoport a feladatokon átlagosan jobban teljesített az utómérés során, mint a kontrollcsoport. Korábbi, az előmérésen szerzett eredményekkel összehasonlítva is átlagosan jobb eredményeket értek el a kísérleti csoportban részt vevő tanulók. Az említett jelek manipulálásával kapcsolatos feladaton teljesítettek gyengébben, mint az előmérésen, átlagosan 1%-kal. A további öt feladat esetében javultak az eredmények az előméréshez viszonyítva. A leginkább kiemelkedő változás az álszavakkal kapcsolatos feladat esetében volt észlelhető, hiszen az előmérésen ezen a feladaton szerezték a tanulók a leggyengébb eredményeket. 27%-kal teljesítették jobban ezt a feladattípust az utómérésen, mint az előmérésen a kísérleti csoport tanulói. A kontrollcsoport eredményei kevés változást mutattak az utómérésen az előméréshez képest. Két feladat esetében (törmorfémákkal kapcsolatos feladat és vegyes típusú manipulációs feladat) szereztek átlagosan jobb eredményeket a tanulók, de csupán 1-2%-os pozitív változás volt tapasztalható. A jelek és a ragok manipulálásával kapcsolatos feladatokon átlagosan ugyanúgy teljesítettek, mint az előmérésen, a képzők manipulálásával kapcsolatos és az álszavas feladaton pedig kis mértékben, de rontottak a korábbi eredményikhez képest. A legnagyobb különbség a feladatok átlagos eredményeiben az elő- és utómérés között az álszavakkal kapcsolatos feladatok esetében volt tapasztalható a kontrollcsoport eredményeiben is. Ők az utómérésen 4%-kal rosszabb eredményeket szereztek, mint az előmérésen. Figyelembe véve az összesített átlageredményeket, a kutatás második hipotézise is igazolódott: a kísérleti csoport a tudatosság mérésével kapcsolatos utómérésen az előmérési eredményeikhez és a kontrollcsoport eredményeihez viszonyítva is átlagosan jobban teljesített (Bartha, 2024).

A szövegértési tesztekkel kapcsolatos hipotézisek is igazolódtak. Az első hipotézis szövegértési tesztekkel kapcsolatos állítása szerint az előmérési teszteken a kontroll- és a kísérleti csoport hasonlóan teljesített. A *Stuart Little* (magyarázó típusú szöveg) feladatlap esetében 60%-os átlageredményt ért el a kontrollcsoport és 58%-os átlageredményt a kísérleti csoport. A *Nyár a szigeten* (élményszerző típusú szöveg) feladatsor esetében 61% és 63% volt az átlageredmény, míg a *Palackorrú delfin* (adatközlő típusú szöveg) feladatsor esetében 47% és 48%. Ha a szövegértési tesztek összesített átlageredményét nézzük, az előmérésen pontosan ugyanolyan eredményeket ért el a két csoport, átlagosan 56%-ot. A kutatás harmadik hipotézise szerint a fejlesztésben részt vett

kísérleti csoport a szövegértési utómérésen átlagosan jobb eredményeket ért el, mint az előmérésen, illetve mint a kontrollcsoport. A hipotézis első állítása igaznak bizonyult, hiszen a hasonló típusú szövegértési feladatok átlageredményeit figyelembe véve és az összesített eredmények szempontjából is jobban teljesített a kísérleti csoport az utómérésen, mint az előmérésen. A magyarázó típusú szöveget értelmező feladatok esetében 58%-os átlageredményt ért el az előmérésen, és 71%-os átlageredményt az utómérésen. Az élményszerző típusú szöveggel kapcsolatos feladatok esetében az átlageredmények 63% és 78% voltak, míg az adatközlő esetében 48% és 79%. Ha a három teszt eredményeit összesítve nézzük, az átlageredmények 56% és 76% voltak, azaz 20%-kal jobban teljesítettek átlagosan a kísérleti csoport tanulói az utómérésen, mint az előmérésen. A kontrollcsoport eredményeihez viszonyítva is igazolódott a hipotézis állítása. A *sárgarépa eredetileg lila volt* című magyarázó típusú szöveggel kapcsolatos feladatoknál 48%-os átlageredményt ért el a kontrollcsoport, és 71%-os átlageredményt a kísérleti csoport. Az *Üveggolyó* című élményszerző típusú szöveggel kapcsolatos feladatok esetében az átlageredmények 42% és 78% voltak, a *Mangabék* című adatközlő típusú szöveg feladatai esetében pedig 50% és 79%. Az összesített átlageredmények alapján így a kísérleti csoport 29%-kal teljesített jobban, mint a kontrollcsoport. A fejlesztés sikerességét egyaránt igazolja, hogy az előmérés eredményeihez viszonyítva és a kontrollcsoport eredményeivel összehasonlítva is átlagosan jobban teljesítettek a fejlesztésen részt vett kísérleti csoport tanulói. Érdekes megjegyezni, hogy a kontrollcsoport előmérési és utómérési eredményeit összehasonlítva azt láthatjuk, hogy fejlesztés hiányában az utómérésen a tanulók az előméréshez képest gyengébben teljesítettek. Vélhetően két indok is állhat emögött. A tanév vége közeledtével valószínűleg a tanulók már kimerültebbek és motiválatlanabbak voltak a korábbi mérés időpontjához viszonyítva. Továbbá a gyengébb eredmények azt látszanak igazolni, hogy az általános tananyag nem bizonyul elég hatékonynak a szövegértési képesség fejlesztéséhez és a szövegértés hiányosságainak pótlásához. Ez igazolja a Kerettanterv azon állításait, amelyek szerint kiemelten fontos szerepe van a szakiskolában a szövegértés fejlesztésének a mindennapi boldoguláshoz, továbbá bizonyítja azt is, hogy szükség van a képzésben tanító tanároknak olyan mérési és fejlesztési módszerek biztosítására, melyek a szövegértési képesség tanórai fejlesztésében segítséget nyújthatnak. A morfológiai tudatosság mérése és fejlesztésére létrehozott anyagok a kutatás eredményei alapján erre alkalmasak lehetnek. A szövegértési méréseken elért eredmények összesítését a 2. táblázat tartalmazza.

	Kontroll-csoport Előmérés		Kísérleti csoport Előmérés			Kontroll-csoport Utómérés		Kísérleti csoport Utómérés	
Stuart Little	9,65 pont	60%	9,35 pont	58%	A sárga-répa eredetileg lila volt	4,29 pont	48%	6,4 pont	71%
Nyár a szigeten	5,53 pont	61%	5,65 pont	63%	Üveggolyó	4,65 pont	42%	8,53 pont	78%
Palackorrú delfin	4,65 pont	47%	4,82 pont	48%	Mangábék	6,53 pont	50%	10,29 pont	79%
A három teszt átlagos összeredménye		56%		56%			47%		76%

2. táblázat: A kontroll- és kísérleti csoport eredményei a szövegértést mérő elő- és utóméréseken

Összegzés és következtetés

A nyelvi tudatosság fejlettségi szintje befolyásolja az olvasási teljesítést és a szövegértést (Adamikné, 2006; Laczkó, 2008; Török és Hódi, 2015), továbbá lehetővé teszi az olvasó számára, hogy képes legyen a nyelvet elemezni (Török és Hódi, 2015) és ezáltal az olvasott szöveget könnyebben értelmezni. A nyelvi tudatosság részképessége a morfológiai tudatosság, mely a szavak szerkezetére vonatkozó értelmezési képességet jelenti. Segíti az olvasót, hogy felismerje a szavak transzformációit, így növekszik a mondatok átfogó megértésének a pontossága és automatikussága. Ezáltal a fejlettebb morfológiai tudatossággal rendelkező olvasó szövegértése is fejlettebb.

Kutatásom első fázisában a morfológiai tudatosság mérési és fejlesztési lehetőségeit vizsgáltam 9. osztályos, 15 éves szakiskolai tanulók körében. A kutatási eredményeim igazolták, hogy tanórai keretek között a pedagógusoknak egyaránt lehetőségük van a tudatosság mérésére és fejlesztésére a szakiskolai tanterv tananyagának és fejlesztési céljainak figyelembe tartásával (Bartha, 2024). Az eredmények igazolták azoknak a külföldi kutatásoknak a hazai relevanciáját, amelyek a morfológiai tudatosság fejlődésének a felnőttkorig relevanciát tartanak, és a tudatosság fejlődését nem tekintik a középiskolás-korú gyermekek esetében lezártnak (Wilson-Fowler és Apel, 2015; Binder és Tighe, 2015). A fejlesztés sikeressége igazolta, hogy van lehetőség a rögzült morfológiai hibázások javítására és a morfémákról való elvontabb gondolkodás fejlesztésére ebben a korban is. Jelen tanulmány a morfológiai tudatosság és a szövegértési képesség fejlettségének kapcsolatát vizsgálta. Az elvégzett kutatás igazolta, hogy a morfológiai tudatosság tanórai fejlesztése pozitívan hat a 9. osztályos szakiskolai tanulók

szövegértési képességére. A kutatás egy kontroll- és egy kísérleti csoport eredményeit mutatta be. A két csoport kitöltött egy-egy morfológiai tudatosságot mérő elő- és utómérést, továbbá három-három szövegértési tesztet, ugyancsak elő- és utómérés formájában. Az előméréseken a két csoport hasonlóan teljesített a morfológiai tudatosságot vizsgáló és a szövegértési teszteken is. A kísérleti csoport a mérések között fejlesztésben vett részt, mely során grammatikai és morfológiai tudásukat és kompetenciáikat fejlesztettem. A fejlesztés 20 tanórán keresztül zajlott a tanórák tananyagába integráltan a Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tanórákon. Az előmérések és az utómérések eredményeinek összehasonlítása igazolta, hogy a fejlesztésben részt vett kísérleti csoport átlagosan jobban teljesített korábbi (előmérés) eredményeihez viszonyítva és a kontrollcsoport eredményeivel összehasonlítva is. A fejlesztés sikerességét igazolja, hogy nemcsak a morfológiatudatosság-teszteken volt mérhető a pozitív változás, hanem a szövegértési teszteken is jelentősen jobb eredményeket értek el a korábbiakhoz és a kontrollcsoport eredményeihez képest a kísérleti csoport tanulói. A kutatás eredményei igazolják, hogy a morfológiai tudatosság mérésére és fejlesztésére tanórai keretek között lehetőség van. Továbbá hogy a tudatosság tanórai fejlesztése segítség lehet a tanulók szövegértési képességének fejlesztése céljából. A szövegértési készségek kiemelten fontos szerepet töltenek be a szakiskolásoknak szánt Kerettantervben, hiszen a különböző nemzetközi és országos mérések igazolják, hogy az iskolatípus tanulóinak különösen szükségük van a szövegértési képességek fejlesztésére. Emiatt a szakiskolai tantervbe kiválóan integrálhatók olyan típusú feladatok és tanítási módszerek, melyek a morfológiai tudatosság fejlesztésére alkalmasak. Kutatásom következő fázisában a morfológiai tudatosság mérésére használt teszt kibővítését és javítását, egy, az általános iskolásoknak készített hasonló feladatsor összeállítását és a pedagógusoknak szánt módszertani útmutató elkészítését tervezem.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Apel, K., Wilson-Fowler, E., Brimo, D. és Perrin, N. (2012): Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25. 6. sz. 1283–1305.
- Bartha Blanka (2024): A morfológiai tudatosság mérésének és fejlesztésének lehetőségei középiskolás korban. *Anyanyelv-pedagógia*, 17. 3. sz. 31–43.
- Bernstein, S. E., Flipse, J. L., Jin, Y. és Odegard, T. N. (2020). Word and sentence level tests of morphological awareness in reading. *Reading and Writing*, 33. 1591–1616.
- Binder, K. S. és Tighe, E. L. (2015): An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied Psycholinguistics*, 36. 2. sz. 245–273.

- Carlisle, J. F. és Nomanbhoy, D. (1993): Phonological and morphological development. *Applied Psycholinguistics*, **14**, 2. sz. 177–195.
- Carlisle, J. F. (1995): Morphological awareness and early reading achievement. In: Feldman Louis (szerk.): *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ. 189–209.
- Carlisle, J. F. (2000): Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, **12**, 3. sz. 169–190.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, **25**, 7–8. sz. 4–17.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Ehri, L. C. (2005): Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, **9**, 2. sz. 167–188.
- Gillon, G. T és Kirk, C. (2009): Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, **40**, 341–351.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Laczko Mária (2008): *Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html> (2024.04.14.)
- Mahony, D., Singson, M. és Mann, V. (2000): Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, **12**, 3. sz. 191–218.
- Nagy, W. E., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K. és Vermeulen, K. (2003): Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 4. sz. 730–742.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. és Goodwin, A. P. (2014): Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, **47**, 1. sz. 3–12.
- Plaut, D. C. és Gonnermann, L. M. (2000): Are non-semantic morphological effects incompatible with a distributed connectionist approach to lexical processing? *Language and Cognitive Processes*, **15**, 4–5. sz. 445–485.
- Lukács Ágnes, Pléh Csaba, Kas Bence és Thuma Orsolya (2014): A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 166–239.
- Pléh Csaba (2011): A tudatos és a nem-tudatos problémája a kísérleti pszichológia és a kognitív tudomány tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **66**, 1. sz. 47–74.
- Pomázi Bence (2018): Egy nonszensz vers fordításainak alkalmazhatósága az általános iskolai nyelvtanoktatásban. In: Balázs Géza és Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszzerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Magyar szemiotikai tanulmányok **41–42**. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter Nonprofit Kft., Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 197–201.
- Rathvon, N. (2004): *Early reading assessment: a practitioner's handbook*. The Guilford Press, New York.
- Steklács János, Szabó Ildikó és Szinger Veronika (2010): Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés). *Anyanyelv-pedagógia*, **3**, 4. sz. <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=292> (2024.04.14.)

- Tóth László (2003): *Narratívum és megértés: Pszichológiai sajátosságok a narratív szöveg megértésének fejlődésében az általános iskolai tanulóknál*. Habilitációs értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet. Debrecen.
- Török Tímea és Hódi Ágnes (2015): A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia*, 8. 1. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> (2024.04.14.)
- Varga Szilvia, Pásztor Attila és Steklács János (2019): A szövegértés és a morfológiai tudatosság számítógép-alapú fejlesztése alsó tagozaton. *Iskolakultúra*, 29. 8. sz. 94–106.
- Varga Szilvia és Steklács János (2019): A morfológiai tudatosság és összefüggése a szövegértő olvasás képességével második osztályos korban: egy próbamérés tanulságai. In: Bóna Judit és Horváth Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 107–127.
- Wilson-Fowler, E. és Apel, K. (2015): Influence of morphological awareness on college students' literacy skills: a path analytic approach. *Journal of Literacy Research*, 47. 3. sz. 405–432.

Tanulni élmény!

Élménypedagógiai módszerek integrációja a gyógypedagógia területén

Köböl Erika

kobol.erika@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Szegedi Bárczi Gusztáv EGYMI, Óvoda és Általános Iskola

Dusik-Balázs Dóra

balazsdora93@gmail.com

Szegedi Bárczi Gusztáv EGYMI, Óvoda és Általános Iskola

„A tanulás nem felkészülés az életre, a tanulás maga az élet.” (John Dewey)

Napjainkban minden gyermek, kiemelten a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása, nevelése, fejlesztése kihívások elé néz. Ez érinti a szakembereket, magukat a tanulókat, de természetesen a szülőket, az intézményeket és a társadalmat is. Minden résztvevő kénytelen alkalmazkodni ezekhez a kihívásokhoz.

Alapvető gyógypedagógiai szemlélet a változatos, saját tapasztalatokon, élményeken alapuló képességfejlesztés, ismeretközlés, attitűdformálás. Ez a pedagógiai attitűd minden gyermek számára lehetőséget teremt az egyéni képességstruktúrában rejlő értékek feltárására, kiaknázására, a motivált munkavégzésre.

Az élményalapú oktatás során tudatosan, tervezetten építünk a reformpedagógia alapelveire, ötvözzük az új lehetőségekkel. Gardner többszörös intelligenciaelméletét (Dezső, 2014) felhasználjuk a hétköznapi élményalapú pedagógiai gyakorlatában, így minden tanulót el tudunk érni, építhetünk erősségeikre, fejleszthetjük a kevésbé fejlett képességterületeiket.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, együttnevelés, élménypedagógia, komplex képességfejlesztés

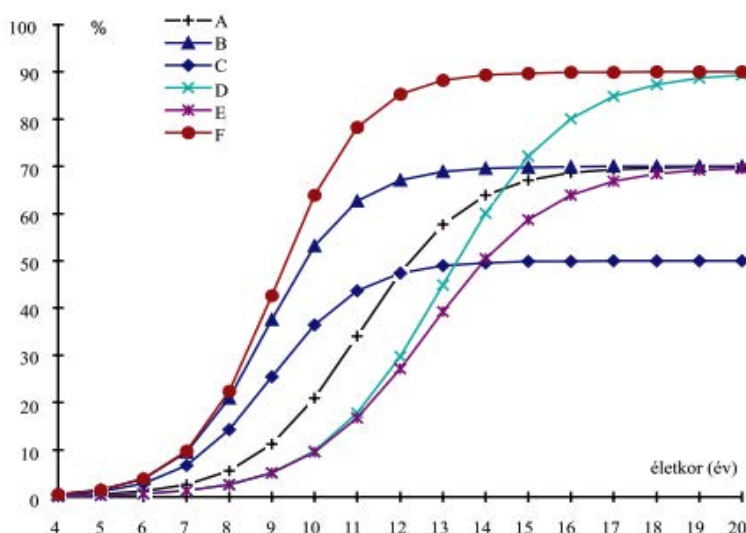
✱

Bevezetés

A mai kor gyermekei, köztük a sajátos nevelési igényű tanulóink sem tudnak már hatékonyan dolgozni azokkal a módszerekkel, melyeket a korábbi generációk sikeresen használtak a tudás megszerzésére. Fontos azt is észrevennünk, hogy a tudáshoz fűződő viszony kapcsán generációváltás történt, mely nemcsak a gyerekek-nél, hanem már a szülőknél is megmutatkozik. A családok iskolához fűződő viszonya, a gyermekük otthoni tudásszerzése és tanulástámogatása is megváltozott. Nehézségeink sokszor éppen ezekből az összeillési zavarokból adódnak.

Hasonlóságok és különbségek

A tanítás-tanulás folyamata során az egy csoportba, osztályba járó gyerekek között akár jelentős fejlettségbeli különbségek is lehetnek, ráadásul ezek a különbségek az egyéni képességstruktúrát is érintik. *Molnár és Csapó* (2003) a képességek fejlődését egy logisztikus görbével ábrázolják (1. ábra). Minden gyermek fejlődése egy-egy jellemző fejlődési ívvel írható le. Különböző fejlettségi szintre juthatnak el, ráadásul ezt elérhetik korábban vagy később is. Tovább színesíti a képet, hogy a tanulók a fejlődés során meg is előzhetik egymást, a sorrend köztük időről időre változhat.



1. ábra: A képességfejlődés logisztikus görbéi (*Molnár és Csapó*, 2003. 66. o.)

A hatékony munkához szükséges tudnunk, sőt természetesnek kell vennünk, hogy ez az ábra részben ábrázolhat egy osztályközösséget, de akár egy-egy személy képességstruktúráját, annak adott pillanatban jellemző szintjét, továbbá fejlődését is mutathatja. A napi pedagógiai gyakorlatban ez azt is jelenti, hogy pl. magyarórán az osztály ezt a képet mutatja, de matematika- vagy testnevelés- stb. órán teljesen megváltozik a „szereposztás”. Fontos eszközünk ebben a helyzetben a differenciálás. „*A differenciálás lényege: az egyéni sajátosságok figyelembevételével történő fejlesztés, illetve olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtése, amelyek lehetővé teszik az egyén önszabályozó fejlesztését*” (*M. Nádasi*, 2010. 18. o.). A folyamat során megmutatkozik a pedagógus szemlélete, érzékenysége a tanulók közötti különbségekre, megvalósítása során pedig adaptációs képessége, amikor egy-egy gyermekhez vagy csoporthoz illeszti a tanítás-tanulás folyamatát (*Báthory*, 1992). Az adaptív pedagógus képes alkalmazkodni a

tanulók tanulási igényeihez, ismeri a szükségleteiket, ennek megfelelően differenciál. Ezek segítségével intézményi szinten is megvalósulhat a „mindenki iskolája”, ahol minden tanuló olyan oktatási támogatásban részesül, amelyre személyesen szüksége van (Rapos, Gasko, Kálmán és Mészáros, 2011).

A differenciálás történhet több szinten is, az alábbiakban ebből csupán néhány szempontot emelünk ki. Megvalósulhat a *tantervek szintjén* (kerettantervek, helyi tantervek), *Bloom taxonómiáját* követve (emlékezet, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés, tervezés) a megfelelő nehézségi szinten adott feladatokkal, amelyek optimálisan alkalmazkodnak a tanulóhoz, történhet *metodikai differenciálással* (cselekvéses tanulás, felfedező tanulás, optikus, akusztikus és grafomotoros segítségnyújtás, individualizált tanulás, tanulási és munkatempó, időtartam, a feladatok száma), történhet az eszközök szintjén (auditív, vizuális és audiovizuális eszközök, tankönyvek, feladatlapok, szemléltetőképek stb.), *lehet tematikus célra irányuló differenciálás vagy az érdeklődés szerint* (pl. választható téma tanulása, szakkörök, kiegészítés), *az intelligencia típusai szerint*, illetve történhet *szociális szinten vagy munkaformák szerint* (frontális, csoportos, kiscsoportos, páros, egyéni munka, segítő rendszer) (Englbrecht és Weigert, 1996; Estefánné, 2011; Meggyesné, 2015; Dezső, 2014).

A fejlesztés, az oktatás-nevelés kapcsán nem szabad elfeledkeznünk a motivációról, mely a fejlődés energetikai hátterét adja, segítségével tudatosan vagy tudattalanul döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról (Józsa és Fazekasné, 2007).

Nagy József (Nagy, 2000) a személyiségnek két alapvető komponens(rendszer)ét határozza meg: motívumrendszert és képességrendszert, vagyis a személyiséget motívumok és képességek szerveződéseként definiálja, melyek nem választhatók szét (Bickhard, 2003), fejlesztésüket egyidejűleg lehet és kell végezni.

Az élményalapú tanulást vizsgálva fontos beszélünk a komfortzónamodellről, amely három zónát tart számon, melyek a komfortzóna, a tanulási zóna és a pánikzóna. A komfortzónában „otthon érezzük magunkat”, rutinosan viselkedünk, magabiztosak és nyugodtak vagyunk. A tanulási zónában már találkozunk kihívásokkal, de ezek nem teljesíthetetlenek számunkra. Megjelenik a szorongás, de ez itt mobilizál bennünket. A tanulás itt történik. A pánikzónában ezzel szemben olyan dolgokkal találkozunk, amelyek túl nehéznek bizonyulnak, a szorongás már bénító hatású, ezért itt nincs tanulás (Kispéter és Sövényházy, 2008; Csajka, 2022).

Az egyént a stressz szintje mellett a sikerhez és a kudarchoz való viszony, illetve a tanuló saját teljesítményével kapcsolatos igényszintje is befolyásolja. Az igényszint egy jövőbeni teljesítményre vonatkozó elvárások összességét jelenti (Mester, 2010.). Sikeres feladatmegoldás után az igényszint általában emelkedik, azonban ha a kudarc ismétlődik, akkor az egyén csökkenti az igényszintet annak érdekében, hogy elkerülje a sikertelenséget.

Reformok és alternatívák

A 19. század utolsó évtizedeitől indultak el Európában, valamint az Egyesült Államokban a pedagógia elméletének és gyakorlatának megújítását célzó, gyermekközpontú pedagógiai irányzatok és koncepciók. Ezek összefoglaló elnevezése a reformpedagógia (Báthory és Falus, 1997). A gyermeknek – szemléletük szerint – önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal (Pukánszky és Németh, 1996).

A továbbiakban néhány kulcsszó segítségével tekintsük át azokat a fő elemeket, amelyek lépésről lépésre megteremtik a pedagógiai nyitottságot az élményalapú pedagógia gyakorlata felé: *a tanulás maga az élet* (John Dewey), *a tanár segítő szerepben* (New School), *természet, közvetlen tudásszerzés* (Ovide Decroly), *közös munka, a felelősségvállalás és a segítségnyújtás* (Georg Kerschensteiner – munkaiskola), *a gyermek aktivítása, önálló cselekvés, önálló tapasztalatszerzés* (Maria Montessori), *aktív, cselekvő iskola* (Adolphe Ferrière), *használható, praktikus tudás* (Rudolf Steiner, Waldorf-iskola), *kísérletezés, szabad önkifejezés* (Célestin Freinet), *a tanulási folyamat dinamikája igazodik a gyermek fejlődéséhez* (Helen Dalton), *mindenki saját ütemében önállóan vagy csoportosan tanulhat, fejlődhet, a tanár a munka szervezője, tanácsadó* (Winnetka Plan), *a gyermek érdeklődésén alapuló, életszerű feladatok* (H. Kilpatrick, projektmódszer), *az egyéni fejlődési szempontok alapján történő differenciálás, a tudásszerzés munkaformái a beszélgetés, a játék, a munka és az ünnep* (Peter Petersen, Jena Plan pedagógiája), *az egyenjogúság, esélyegyenlőség, liberális nevelés* (Roger Neill), *egyenjogúságon és együttműködésen alapuló konfliktusmegoldás* (Gordon), *kooperatív módszerekkel* (Kagan) (Pukánszky és Németh, 1996; Németh és Skiera, 2003; Mogyorósi és Virág, 2024; Kagan, 2001).

Élmények a pedagógiai gyakorlatban

Az élménypedagógia konkrét, gyakorlati tapasztalatokon alapuló tanulás, mely általában nem hétköznapi, hanem kalandot és/vagy élményt magába foglaló helyzetben, valamint – érintetlen – természeti környezetben történik. A helyzetek az 'agy, szív és kéz' összehangolt tevékenységét segítik elő (Szabó, 2006). Ebben a keretben valósulnak meg a tapasztalati tanulás elvei (Bakti, Csetényi, Juhász és Szarvas, 2018). Kolb (Bakti és mtsai., 2018; Liddle, 2019) dolgozta ki azt a tapasztalati tanulási ciklust, amelynek lépései a konkrét tapasztalat, a reflektív megfigyelés, az elvont fogalomalkotás és az aktív kísérletezés.

Jellemzőjük, hogy a foglalkozások mindig *konkrét feladatokból* indulnak ki. A tanuló *nem passzív befogadó*, hanem aktív cselekvő. A gyakorlatban a *tervezés, megvalósítás*,

értékelés és az általánosítás, alkalmazás lépései ciklikusan ismétlődnek (Liddle, 2019). A megvalósítás során a következő utat járjuk be:

„A (Ask) / Kérdezz! / Mi a probléma?

B (Brainstorm) / Ötletelj! / Milyen lehetséges megoldások jöhetnek szóba?

C (Choose) / Válassz! / Válassz ki egyet a lehetséges megoldások közül!

D (Do) / Cselekedj! / Próbáld ki a kiválasztott megoldást!

E (Evaluate) / Értékelj! / Sikerült, működött a megoldás, ha nem, menj vissza az A pontra...” (Fáyné és Sztanáné, 2013).

A tapasztalati tanulás eredeti formája az outdoor pedagógia. Ebbe a csoportba soroljuk pl. a vadon- és kalandterápiát, mely az élménypedagógia pszichoterápiás célú alkalmazása¹, vagy a japán eredetű erdőfürdőzést, amely egy vezetett relaxációs séta, amelynek célja a stresszoldás, immunerősítés és a reziliencia fejlesztése² (Josifumi, 2018; Clifford, 2018).

Az outdoor tevékenységeken kívül tágabb értelemben ebbe a csoportba sorolhatunk számtalan indoor pedagógiai módszert is, mint a képzőművészet, a zene, a mese alkalmazása, a drámajáték, a báb- és a papír színház alkalmazása, de akár a problémaalapú oktatás, a kooperatív módszerek, a projektoktatás, a robotika alkalmazása, a társasjáték és a játékpedagógia eszközei, az állatasszisztáció, a zoopedagógia is ezek közé tartozik, hiszen a tapasztalati tanulás és az élmény meghatározó eleme mindegyiknek.

Az élménypedagógia fizikai, kognitív és szociális kihívást is jelent (Liddle, 2019), a résztvevő megérinti, megéli az „egész”-ségét. Az ember bio-pszicho-szociális lény (Székely, Vergeer és Simon, 2007), és az „egészség nem a betegség hiánya, több, más: a testi, a szellemi, a szociális jóllét állapota, amitől nincsen nagyon messze már az egészség szélesebb: morális és intellektuális jóllétként, épségként való értelmezése sem, melyben a jól-lét az egész ember épségét, egészségét jelent” (Köböl, Hevesi és Topál, 2015. o. n.). Ennek alapján szerepe lehet az életminőség javításában is (Csíkszentmihályi, 2011; 2015).

Az élményalapú pedagógiát tehát komplex tevékenységként értelmezhetjük. Komplex, mert a résztvevő biológiai, pszichológiai és szociális szempontból is bevonódik a feladatba, a külső és belső világ komplexitása miatt, az egymásra épülő tapasztalatok miatt, továbbá a tervezés, megvalósítás, reflexió, értelmezés, tanulságok levonásának komplexitása miatt is, de a többféle módszer, eszköz (pl. mese, képzőművészet, zene) komplex, együttes, egymásra épülő alkalmazhatósága miatt is. Így éppoly komplex, mint maga az élet.

1 kéTTé Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány honlapja (2024) <http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu> (2024.04.17.)

2 Magyar Erdőfürdő és Erdőterápiás Társaság, 2024 <https://www.erdofurdozes.com/> (2024.04.16.)
Erdőfürdő Magyarország, 2024 <https://www.erdofurdo.org/> (2024.04.18.)

Tradíciók és megújulás

A hatékonyság érdekében a tudásátadás folyamatát az élménypedagógia terén is cél-szerű tudatosan tervezni, arra érdemes rendszerként tekinteni (Báthory, 1992). A meg-változott tanítási szemlélet, helyszín, keret új szerepet jelent a tanulók és a pedagógusok számára is, melyet a tervezés során mindenképpen figyelembe kell vennünk.

A tanárnak ismernie kell a rábízott gyermekek képességeit, lelkivilágát. Mindenki számára biztonságos és elfogadható kereteket, határokat kell teremtenie mind érzelmi, mind fizikai síkon. Segítenie kell a problémák felvetését, facilitálnia és ösztönöznie kell. A tanuló aktívabb lesz, kérdez, problémát vet fel, vizsgálódik, vitázik. Fókuszba kerül-nek a személyes tulajdonságok, de emellett a közös gondolkodás és tevékenység, vala-mint a kockázatvállalás is (Gerlang, 2019; Liddle, 2019).

Kérdésként merülhet fel, hogy sajátos nevelési igényű gyerekek eleget tudnak-e tenni ezeknek a szerepeltvárásoknak. Természetesen szükségük lehet támogatásra, de az élményalapú oktatás jellemzői – a megfelelő nehézségű és mennyiségű feladatok, melyek illeszkednek az adott gyermek egyéni igényeihez, a megfelelően rendezett, ese-tükben kis lépésekre bontott, tagolt tananyag, a strukturált feladatok, az együttműkö-désre építő tanulási folyamatok – azonosak a gyógypedagógiai szemlélettel és az alkal-mazott gyakorlattal.

Játékleírások

Az alábbiakban bemutatunk néhány feladatot, melyek jó példái a komplex, élményt nyújtó tevékenységeknek, ugyanakkor még sincsenek távol a hagyományos tanulás-szervezéstől. A bemutatott játékok saját tervezésű tevékenységek.

Színegyeztetés

Korcsoport: óvoda, 1–4. osztályig

Élménypedagógiai módszerek: állatasszisztált foglalkozás

Színes labdákat szórunk szét a teremben. A labdagyűjtő dobozra a színes labdákkal megegyező színű és méretű, kör alakú lyukakat vágunk. A labdagyűjtő mellett fekszik a terápiás kutya, aki felügyeli, hogy a labdák színükkel megegyező lyukba kerüljenek. A gyerekek egyesével a kutya elé állnak, és megkérdezik, hány darab labdát hozzanak a labdagyűjtőjébe. A kutya felvezetőjének megsúgva mondja meg, hány darab labdát szeretne, ezután a hallott számú labdát összegyűjti és a megfelelő színű lyukba teszi.

Nehezítésként matematikai műveletekkel is kérhetjük a labdákat, valamint csak magánhangzók ejtésével is.

Vásárlás

Korcsoport: 1–8. osztály

Élménypedagógiai módszerek: drámapedagógia, állatasszisztált foglalkozás

A terápiás kutya kedvenc játékait szétszórjuk a teremben. Kijelölünk egy pénztárost, aki átveszi társaitól a játék pénzt. Előre elkészített ártábla tartalmazza a játékok árát. A résztvevők felvesznek 1 kiválasztott játékot, az ártáblán megnézik, mennyibe kerül, és játék pénzéből kifizetik a pénztárosnak. Ezután odaadják a kutyának a megvásárolt játékot, aki ugatással köszöni meg.

Ritmusjáték

Korcsoport: 4–8. osztály

Élménypedagógiai módszerek: zeneterápia, állatasszisztált foglalkozás

A tanulók körbe állnak, a terápiás kutya és felvezetője a kör közepén áll. A háttérben metronómot kapcsolunk. Egyszerre kezdik a tapsolást. Először mindenki ötöt tapsol, majd ötöt dobbant, ezután négyet tapsol és négyet dobbant és így tovább csökkentve egyig. Az egy tapsolás és egy dobbantás után újra két dobbantás következik, egészen ötig növelve a tapsolást és dobbantást. A következő képlet szerint: 5-4-3-2-1-2-3-4-5 stb.

Ha az alapozó ritmusfeladat már jól megy, akkor fokozatosan új szabályok kerülnek bevezetésre.

Szabályok:

- Ha a kutya lefekszik, mindenkinek abba kell hagynia a tapsolást és dobbantást, gondolatban kell folytatni, hiszen ha a kutya újra felkel, úgy folytatják, ahol a szünet nélkül tartana a ritmus.
- Ha a kutya leül valaki elé, egyedül neki kell abbahagynia a ritmusjátékot, majd ha a kutya feláll, vissza kell csatlakoznia a többiekhez.
- Ha a kutya fordul egyet, a ritmus folytatása közben a jelenlevők is fordulnak.

Kutyamásolás

Korcsoport: 1–8. osztály

Élménypedagógiai módszerek: művészetterápia, állatasszisztált foglalkozás

A jelenlevőket 3-4 fős csoportokra osztjuk. Minden csoportnak biztosítunk csomagolópapírt és színes krepp-papírt. A foglalkozás elején bemutatjuk a trükk-kérés menetét.

Minden csoport kiválaszt 1 trükköt az alábbiak közül: ül, áll, fekszik. A csoportok egyesével megkérlik a kutyát a csomagolópapíron a közösen megbeszélt és kiválasztott trükkre. Majd körberajzolják a lapon a kutyát. Különböző színű krepp-papírból apró papírgalacsinokat gyúrnak, amelyek felragasztásával kiszínezik a körvonalat.

Tükkörjáték

Korcsoport: óvoda, 1–8. osztály

Élménypedagógiai módszerek: drámapedagógia, állatasszisztált foglalkozás

A résztvevők körbe állnak, a terápiás kutya és felvezetője a kör közepén foglal helyet. A felvezető megmutatja a játékhoz szükséges trükköket. A résztvevők utánozzák a kutyát. Először a trükkök pontos mását csinálják.

Az utánzás menete:

- Ha a kutya leül, ők is leülnek.
- Ha lefekszik, ők is lefeksznek.
- Ha pacsit ad, ők is adnak a mellettük állónak pacsit.
- Ha megfordul, ők is megfordulnak.

Ezután minden trükkhöz más mozgásforma kapcsolódhat, például:

- Ha a kutya leül, mindenkinek meg kell érintenie a bokáját.
- Ha a kutya lefekszik, mindenkinek el kell szaladnia az ajtóig, majd vissza a helyére.
- Ha a kutya pacsit ad, mindenki a maga választotta módon köszön egy társának.
- Ha a kutya megfordul, körbe kell kerülni egy társukat.

Összegzés

A nevelés-oktatás folyamatai során fontosnak tartjuk a tanulók felelősségtudatának kialakítását annak érdekében, hogy megértsék, az iskola számukra munkahely, hiszen ez fogja később a munkaerőpiacon való megmaradásukat is támogatni. Ugyanakkor azt is meg kell látniuk, hogy a munka lehet örömmel végzett, érdekes, motiváló tevékenység is. A társadalmi integrációjuk szempontjából nagyon fontos képességük lesz a teamben való munkálkodás képessége, személyes erősségeik ismerete, a saját véleményük és érdekük hatékony képviselése. Ezekhez nyújthatnak segítséget az élményalapú módszerek, tevékenységek.

Irodalom

- Bakti Mária, Csetényi Korinna, Juhász Valéria és Szarvas Júlia (2018): *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*. Szegedi Tudományegyetem.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek – Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon I–III.*, Keraban Kiadó, Budapest.

- Bickhard, M. H. (2003): An Integration of Motivation and Cognition. In: Smith, L., Rogers, C. és Tomlinson, P. (szerk.): *Development and motivation: joint perspectives*. Monograph Series II, British Psychological Society, Leicester. 41–56.
- Clifford, M. A. (2018): *Az erdőfürdőzés kézikönyve – Tapasztaljuk meg a természet gyógyító erejét*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Csajka Edina (2022): Outdoor fejlesztőmódszerek a pedagógus eszköztárában. In: G. Szabó Sára és Gombos Péter (szerk.): *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakdidaktikai tanulmányaiból*. MATE Press, Gödöllő. 9–26. <https://press.mater.uni-mate.hu/86/1/Csajka%20E.pdf> (2024.06.13.)
- Csikszentmihályi Mihály (2011): *A flow*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2015): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Libri Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Dezső Renáta Anna (2014, szerk.): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. PTE BTK NTI, Pécs.
- Englbrecht, A. és Weigert, H. (1996): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Fáyiné Dombi Alice és Sztanáné Babics Edit (2015): *Játéypedagógia*. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Mentor(h)áló 2.0 program – digitális tananyagok. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/> (2024.06.10.)
- Estefánné Varga Magdolna (2011, szerk.): *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Gerlang Vivien (2019): *Drámapedagógiai projektek a földrajztanításban*. https://foldrajztanitas.elte.hu/index.php/category/modszertani_muhely/ (2024.05.19.)
- Josifumi, M. (2018): *Sinrin-joku. Erdőfürdő, a japán módszer a testi-lelki egészséghez*. HVG Könyvek, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1. 1. sz., 76–92.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft, Budapest.
- Kispéter Andrea és Sövényházy Edit (2008): *Élménypedagógia*. Bába Kiadó, Szeged.
- Köböl Erika, Hevesi Tímea Mária és Topál József (2015): *Állatasszisztált foglalkozások*. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Mentor(h)áló 2.0 program – digitális tananyagok. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt_foglalkozasV2/index.html (2024.06.10.)
- Liddle, M. D. (2019): *Tanítani a taníthatatlant*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Budapest.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2015): *A tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanításának kérdései*. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Mentor(h)áló 2.0 program – digitális tananyagok. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/index.html (2024.06.10.)
- Mester Dolli (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének új lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 8. 2–3. sz. 87–97.
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

- Mogyorósi Zsolt és Virág Irén (2024): *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma*. Hungarian Online University. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/922_az_alternativ_iskolok_ltrejtte.html (2024.04.12.)
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra* 13. 2. sz. 57-69.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (2003): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> (2024.05.19.)
- Rapos Nóra, Gasko Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.
- Szabó Gábor (2006): *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban. Kalandterápiás beszámoló*. ELTE PPK, Budapest.
- Székely Lajos, Vergeer, Frans és Simon Tamás (2007): Az „egészség” fogalmának újraértelmezése. I. rész. *Egészségfejlesztés*, 48. 5–6. sz. 37–49.

A családi kompetenciák erősítésének lehetőségei a kora gyermekkori intervencióban – Segítség a sérült gyermeket nevelő családoknak

Szabóné Harangozó Andrea

harangozoa68@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Magyarországon az eltérő, megkésett fejlődésű gyermekek és családjaik támogatása a kora gyermekkori intervenció rendszerében zajlik, melynek feladata a gyermek fejlődésének elősegítésén túlmenően a család kompetenciáinak erősítése, valamint a család társadalmi inklúziójának támogatása, a társadalmi elszigetelődés megelőzése. Tanulmányomban a családi kompetenciák erősítésének lehetőségeit, a sérült gyermeket nevelő szülők által igénybe vehető szolgáltatásokat vázolom fel a pedagógiai szakszolgálat intézményrendszerén belül.

Kulcsszavak: kora gyermekkori intervenció, családközpontúság, családi kompetenciák, megküzdési stratégiák, sikeres megküzdés



Bevezetés

A kora gyermekkori intervenció területén megvalósuló komplex terápiás tevékenységet a 15/2013. évi EMMI rendelet 4. § (1) szabályozza. „Az Nkt. 18. § (2) bekezdés a) pontja szerinti gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás (a továbbiakban: korai fejlesztés és gondozás) feladata a komplex kora gyermekkori intervenció és prevenció: az ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi inklúziójának támogatása. A korai fejlesztés és gondozás tevékenységei a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás.”¹

A gyermek és családja szükségleteihez igazodó ellátás megteremtéséhez interdiszciplináris teammunka keretében megvalósuló fejlesztő tevékenységre van szükség. A különböző tudományterületeket képviselő szakemberek között folyamatos konzultáció zajlik a gyermek állapotáról, a fejlesztés irányairól.

1 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> (2025.03.27.)

Fontos, hogy a szülők erről folyamatos tájékoztatást kapjanak, illetve vonják be őket is a gyermekkel kapcsolatos döntésekbe. *Guralnick* (2001) a gyermek családhoz kapcsolódó élményeinek, a szülő-gyermek interakcióknak a jelentőségét, valamint a szülőknek nyújtott segítség fontosságát hangsúlyozza annak érdekében, hogy képesek legyenek gyermekük egészségét és biztonságát maximálisan biztosítani.

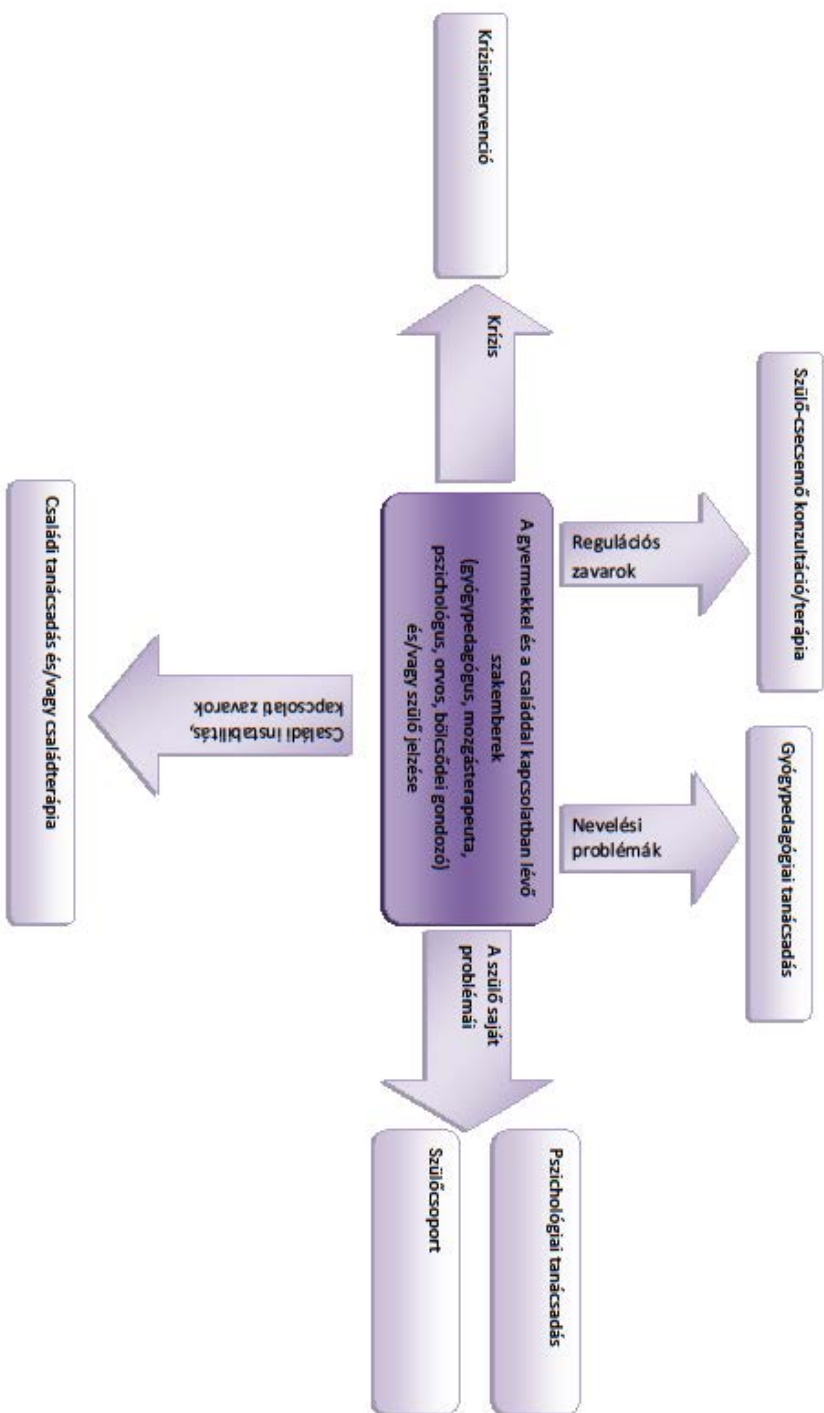
A kliensközpontúság érvényesülése érdekében azokra a szükségletekre és prioritásokra kell alapozni, melyeket a szülők fogalmaznak meg, és támaszkodni kell a család meglévő kompetenciáira és erőforrásaira.

Családközpontú kora gyermekkori intervenció

A sérült gyermekeket nevelő családoknak speciális támogatásra van szüksége ahhoz, hogy megváltozott élethelyzetüket minden téren a legmegfelelőbben értékelhessék és szervezhessék át. A gyermek különböző életkoraiban más és más lesz a központi probléma, amit meg kell oldani. A problémák a kora gyermekkori intervenció ellátás minden pontján megjelenhetnek a diagnózis közlésétől kezdve az ellátás megszervezésén és a terápiás folyamaton át az intézményi átmenet segítségével. A segítség formáját mindig a család adott helyzetéhez és igényeihez viszonyítva kell meghatározni, aminek elengedhetetlen feltétele a gyermekkel foglalkozó szakemberek és a szülők közötti folyamatos konzultáció.

A kora gyermekkori intervenció minden szakaszában szükséges megtalálni azokat az eszközöket, amelyek segítik a családokat a feldolgozás folyamatában, növelik a családok bevonásának esélyeit és a kölcsönös együttműködéshez szükséges motivációt. Az információátadáson túlmenően segíteni kell a családokat abban, hogy képesek legyenek a számukra legmegfelelőbb döntések meghozatalára. *„Azáltal, hogy a családokat partnerként bevonják a döntéshozatalba, a célok megállapításába, valamint azzal, hogy felismerik, értékelik és felhasználják a család létező erőfeszítéseit és tartalékait, fokozódik a családnak a saját kompetenciájába vetett bizalma, és az a hitük, hogy gyakorolhatják az ellenőrzést saját életük felett. Ennek eredményeképp a család ereje megnő, és biztonságos, jótékony hatású környezetté válhat a gyermek számára, miközben sajátos kulturális és egyéb jellemzőit megtarthatja”* (Berg, 1995. 9-10. o.).

A kora gyermekkori intervenció ökológiai szemléletének megfelelően a gyermek fejlesztésének a családi kompetenciák fejlesztésével együtt kell megvalósulnia. A terápiás folyamatban a szülők és a család számára – a probléma jellegétől függően – az 1. ábrán látható intervenciók zajlanak.



1. ábra: Intervenciók a szülők és a családok számára

Krízisintervenció

A sérült gyermek születése, illetve a sérülések későbbi azonosítása is krízishelyzetet teremt a családok számára.

Caplan (*Hajduska*, 2008) definíciója szerint a krízishelyzet egy olyan, lélektanilag kritikus szituáció, amely a személy számára kitüntetett jelentőségű, semmiképpen nem elkerülhető, az egyén kénytelen szembenézni vele, minden figyelme és erőfeszítése a megoldásra irányul, de a szokásos problémamegoldó eszközökkel az egyén számára nem leküzdhető.

A véletlenszerű, váratlanul fellépő események által provokált krízisek nemcsak az egyén szintjén hatnak, hanem befolyásolják az egész családot. A konkrét esemény jellegetől függetlenül közös jellemzőjük, hogy megrendítik a biztonságérzést, az önbizalmat, és sértik az önértékelést. A sérült gyermek születésével a családi egyensúlyt jellegzetes fizikai, érzelmi és anyagi terhek veszélyeztetik. Az egyensúlyvesztés kihat a család szűkebb és tágabb kapcsolatrendszerére, háttérbe szorulhat a párkapcsolat, az egészségesen fejlődő testvérek peremhelyzetbe kerülhetnek, hiszen sérült testvérük áll a figyelem középpontjában. A családok jövőképe megkérdőjeleződik, kiszámíthatatlanná válik.

Az, hogy a család hogyan tud túljutni a kritikus szakaszokon – konstruktívan, előremutatón vagy regresszíven – befolyásolja a családi viszonyokat, valamint kihat a családtagok egyéni mentálhigiénéjére. Amennyiben a családi funkciók nem tudnak elég rugalmasan igazodni a kialakult helyzethez, igazi krízishelyzet alakulhat ki.

Ebben a megváltozott helyzetben krízisintervencióra lehet szükség, melynek során megtörténik az érzések, az ambivalencia kimondása, a lehetséges kiutak megkeresése, felvázolása, valamint a cselekvési terv kidolgozása. Kitüntetett figyelmet kell fordítani a diagnózis közlésének körülményeire, hiszen a kialakuló negatív érzelmi állapotok és az ennek következményeként létrejövő gyermek-szülő kapcsolati nehézségek negatívan befolyásolhatják a gyermek fejlesztését és fejlődését. Mivel a család tagjai különböző tempóban mennek keresztül az elfogadás egyes szakaszain, illetve akik csak később értesültek a diagnózisról, más érzelmi stádiumban lehetnek, mint azok, akik hamarabb felismerték, ezért reakcióik teljesen eltérőek lehetnek, akár hosszabb időn keresztül is. Fontos a család problémamegoldó stratégiáinak feltérképezése, fejlesztése, a beszűkült pszichés funkciók oldása és a jövővel kapcsolatos pozitív szemléletmód kialakítása. A sérült gyermek elfogadásának döntő szerepe van a gyermek képességeinek alakulásában, hiszen csak az elfogadó légkörben alakulhatnak ki azok a kapcsolatok, a megfelelő érzelmi odafordulás, melyek szükségesek a csecsemő fejlődéséhez.

A sikeres megküzdés egy pozitív minőség, a családnak azt a képességét jelenti, hogy képes elfogadni a sérülés tényét, és az életét ennek függvényében úgy rendezi be, hogy a többi családi és társadalmi szerepét is el tudja látni. Ha az egyes családtagok erőtaralékai kimerültek, segíteni kell, hogy a konfliktusaikat tudatosíthassák, kapcsolataikat tisztázhassák, érzelmeiket átrendezhessék.

Gyógypedagógiai tanácsadás

A gyógypedagógiai tanácsadás tulajdonképpen kezdettől jelen van a kora gyermekkori intervenciók munkájában. A gyermek fejlesztésében közreműködő szakemberek javaslatot tehetnek arra vonatkozóan, hogy mely témát gondolják aktuálisnak, de mindig a szülők szerint különleges jelentőségű területeket kell kiválasztani.

A gyógypedagógiai tanácsadás során *„...amikor a szülő jön nevelési tanácsokért, nem ő személyesen lesz a szakember kliense, hanem a gyermekéhez fűződő viszonya lesz a beszélgetések tárgya. Annak érzelmi töltéséről nem lehet szó, ilyen feladatra nem vállalkozhat a nem-pszichológus szakember, de mindazok a 'fogások' szóba jöhetnek a beszélgetések során, amelyek révén a gyermek érdeklődőbbé, aktívabbá válhat, vagy jobban kezelhetővé, illetve amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a gyermek önmagát és a környezetét jobban megértse, és tanuljon alkalmazkodni is”* (Borbély, 2012. 233. o.). A tanácsok egyenlő együttműködésre, kölcsönös kompetenciamegélésre építenek, és az otthoni helyzetre vonatkoznak. Elsősorban a gyermek fejlődésével kapcsolatban (mozgás, kommunikáció, étkezés, alvás) az otthoni fejlesztési helyzetek kialakításáról és végzéséről, valamint gyermeknevelési kérdésekről szólnak.

Pszichológiai tanácsadás

A sérült gyermek szüleinek, akik pszichológusi segítséget kérnek, általában időlegesen lehet szükségük külső szakemberre. *„A pszichológusok legfőbb célja beavatkozásaikkal – amikor egy szülőpárnak sérült gyermeke születik –, hogy a szülők a maguk pszichés problémáját képesek legyenek megfogalmazni és sajátjukként felvállalni”* (Borbély, 2012. 252. o.). A kliensek énjére, éntudatosságára, meglévő megküzdési készségeire és megküzdési forrásaira építve céljuk a problémamegoldás, a döntéshozás elősegítése, valamint a belső érzelmi konfliktusok oldása.

A sérült gyermekek szüleivel való pszichológusi munka egy speciális terület. A szakembereknek – a konkrét pszichológusi munkán kívül – számos más jellegű ismeretnek is a birtokában kell lenniük. Gyakran előfordul, hogy a gyógypedagógia területét érintő kérdésekre is válaszolniuk kell. Mindez megerősíti az interdiszciplináris teammunka szükségességét, hiszen az esetmegbeszélések során lehetőség adódik egymás szakmai munkájának alaposabb megismerésére is.

Előfordulhat, hogy a fejlesztésre járó gyermek testvére szorul pszichológiai ellátásra, terápiára, melyet kérhet a szülő, vagy ajánlhatja számára a gyógypedagógus vagy a pszichológus.

Szülő-, csecsemő- és kisgyermek-konzultáció/-terápia

A regulációs zavar a csecsemők és kisgyermekek állapotainak, magatartásának és testi fejlődésének szabályozási nehézségeit jelenti. Ezek a zavarok az első életévben leggyakrabban erőteljes sírás, krónikus nyugtalanság, alvászavar, valamint táplálkozási és gyarapodási rendellenességek formájában mutatkoznak meg. A második életévben zavarok léphetnek fel a szülő-gyermek kötődési kapcsolataiban, megjelenhet a testvérek között rivalizálás, a dacos ellenkezés, az elválástól való félelem és a kontroll nélküli dühkitörések (Hédervári-Heller, 2008). *„A kutatók becslése alapján a csecsemők mintegy 5-10%-ánál alakul ki, vagy már születésétől fogva jelen van regulációs zavar”* (Németh, 2010. 8. o.). Koraszülött, fejlődési rizikóval rendelkező vagy sérült gyermek születése esetén a gyermek és a szülő oldaláról felmerülő rizikófaktorok, valamint az anya-gyermek kapcsolati problémák hatványozottabban jelentkezhetnek, így megnő a regulációs zavarok előfordulásának valószínűsége is. Fontos szempont az organikus és nem organikus eredetű tünetek elkülönítése, hiszen gyakran előfordul, hogy a regulációs zavar másodlagos tünetként jelenik meg.

A szülő-, csecsemő és kisgyermek-konzultáció és terápia célja a gyermek tüneteinek kezelésével párhuzamosan, a szülő és a csecsemő közötti interakciós folyamatok megértése, az esetlegesen kisiklott kötődési viszony megváltoztatása, mely által a gyermek a biztonság érzéséhez jut.

Családi tanácsadás és családterápia

A sérült gyermek nevelése speciális helyzetet teremt a családban, igen erős érzelmi feszültség alakulhat ki. Belső, kimondatlan vádak, rossz érzések, feszültségek jelenhetnek meg, melyek befolyásolják a családi rendszer működését. Mivel a sérült családtagra jobban oda kell figyelni, előfordul, hogy a testvérek nehézséget élnek meg, a szülők saját élete is háttérbe szorul. A gyermekkel foglalkozó szakembereknek fel kell ismerniük, ha olyan mélységű problémával találkoznak, ami meghaladja a kompetenciájukat, és további terápiás beavatkozást igényel.

A családi tanácsadás és a családterápia jól alkalmazható módszer a kora gyermekkori intervenció területén, hiszen elméleti hátterét tekintve rendszerszemléletű, a családot tekinti a problémák keletkezésének és a terápiás beavatkozás egységének.

A családi tanácsadás során a „megrendelés” általában egy konkrét probléma megoldására szól. A probléma körüljárása és a megoldáskeresés során azonban felmerülhet, hogy egy hosszabb folyamatra, a probléma terápiás feldolgozására van szükség.

A családterápia középpontjában olyan interakciós, kommunikációs minták megértése és feltárása áll, melyek együttállása instabil egyensúlyi állapotot hoz létre, növelve a résztvevők szenvedését. A családterápia – a család erőforrásait bevonva és aktíválva

– változatos módszereivel segíti az új családi egyensúly létrehozását. A családi kapcsolatokban interakció, kommunikáció révén igyekszik változást létrehozni az élmények átélésének és feldolgozásának módjában, valamint a magatartásban.

Szülő-gyermek csoport, szülőcsoport

A sérült gyermeket nevelő családok számára segítséget jelenthet a hasonló helyzetben levő családokkal való kapcsolattartás, hiszen útmutatást adhat arra nézve, hogy miként birkóznak meg ugyanazzal a problémával mások, illetve csökkentheti a családok elszigetelődését. A fejlesztésre járó gyermekek szülei között legtöbbször spontán módon is segítő kapcsolatok, barátságok alakulnak ki.

A szakszolgálatnál működtetett, a gyógypedagógiai fejlesztés alapjait felhasználó szülő-gyermek csoportok működtetése kiváló színteret nyújt a korai fejlesztésben részt vevő sérült gyermekek és családjaik integrációjának megsegítésére.

A korai fejlesztést biztosító intézményekben szülőcsoportok szervezésével is sokat tehetünk a sérült gyermeket nevelő családok megsegítése érdekében, ahol lehetőség van a gyermek fejlesztését végző szakemberekkel való folyamatos konzultációra. Ezekbe a csoportokba be lehet vonni más ágazatok (egészségügyi, szociális) képviselőit is tájékoztatók tartása, a további segítségnyújtás megszervezése érdekében.

További segítséget jelenthet a sérült gyermeket nevelő szülők számára az erőforrás-csoport, melynek célja, hogy a családok tudják mozgósítani saját erőforrásaikat, és a rendelkezésre álló lehetőségek ismeretében találjanak megoldást a megváltozott helyzetből adódó problémákra.

Összegzés

A kora gyermekkori intervencióban részt vevő szakembereknek elsősorban az a szerepük, hogy azonosítsák azokat a pontokat, ahol különböző szolgáltatásokkal támogathatják a sérült gyermekek családját és ezáltal a gyermekek fejlődését. A szülők és a szakemberek közötti bizalmi kapcsolat kialakítása elsődleges fontosságú, hiszen ez adhat alapot ahhoz, hogy a szülők nyíltan és őszintén kommunikáljanak. Tanulmányomban a családi kompetenciák erősítésének lehetőségeit, a sérült gyermeket nevelő szülők által igénybe vehető szolgáltatásokat vázoltam fel a pedagógiai szakszolgálat intézményrendszerén belül. Fontos, hogy a családok kellő információval rendelkezzenek az igénybe vehető szolgáltatásokról, illetve azokról az intézményekről és szakemberekről, ahová és akikhez bizalommal fordulhatnak, ha segítségre van szükségük.

Irodalom

- Berg, I. K. (1995): *Konzultáció sokproblémás családokkal*. Családterápiás olvasókönyv sorozat V. Animula Kiadó, Budapest.
- Borbély Sjoukje (2012): *A szülők és mi*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ, Budapest.
- Guralnick, M. J. (2001): A Developmental Systems Model for Early Intervention. *Infants and Young Children*, **14**. 2. sz. 1-18.
- Hajduska Marianna (2008): *Krizislelektan*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hédervári-Heller Éva (2008): *A szülő-csecsemő konzultáció és terápia*. Animula Kiadó, Budapest.
- Németh Tünde (2010): *Itt és most – A koragyermekkori regulációs zavarok helyzete Magyarországon*. In: Pszichoszomatikus betegségek csecsemő- és kisgyermekkorban. Regulációs zavarok. XII. Családbarát konferencia kiadványa. OGYEI, Budapest. 7–12.

A számfogalom és a számolási hibák vizsgálata gyógypedagógusok véleménye alapján

Kovács Nóra

kovacsнора276@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Mucsiné Erdei Mónika

mucsine.erdei.monika@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Életünk szinte minden területén találkozunk számokkal. Akár vásárlás során, akár a napirendünket tekintve, de egyszerű, hétköznapi dolgokban is megjelenik a számok használata. A számok használatának segítségével olyan információkhoz juthatunk, melyeket a környezetünk kommunikál felénk. Ha a számolási készségek terén probléma, zavar lép fel, akkor az akadályozhatja a mindennapi életben való boldogulást. Kutatásunk célja, hogy felmérjük a tanulásban akadályozott tanulók matematikaoktatásában érintett gyógypedagógusok véleménye alapján az említett tanulók matematikai képességeinek állapotát, valamint, hogy beazonosítsuk körülményeiket a matematika elsajátítása terén. Tanulmányunk ismerteti az elméleti hátteret, bemutatja a kutatás menetét, és részletezi a kapott eredményeket.

Kulcsszavak: matematikai képesség, diszkalkulia, számolási hibák, számfogalom kialakulása



Bevezető

Az elemi számolás a mindennapi életünk részét képezi, így rendkívül fontos, hogy minél előbb észrevegyük a számolás területén jelentkező különböző problémákat, a számolási zavarra utaló jeleket. Az esetek nagyobb részében elmondható, hogy a tanulási zavar a tanulók iskolába lépését követően kerül diagnosztizálásra, hiszen ekkor válik nyilvánvalóvá az egyes tanulóknál fellépő tanulási zavar. Ennek ellenére érdemes odafigyelnünk a tanulási zavarok tüneteinek mihamarabbi felismerésére. *Dékány és Juhász* (2007) hazai kutatásokat vizsgálva megállapították, hogy a számolás, az olvasás, illetve az írás területein előforduló problémákat általában együttesen tárják fel, illetve ezek a problémák sok esetben összekapcsolódnak. Azonban úgy véljük, hogy ez a terület továbbra is háttérbe szorul a szintén tanulási zavarok körébe tartozó diszlexia, illetve diszgráfia mellett. Fontosnak tartjuk, hogy a matematikai és számolási készségek fejlesztésére, az ezen a területen jelentkező zavarok felismerésére

éppolyan mértékű figyelmet fordítsunk, akárcsak az olvasás vagy írás során felmerülő problémákra.

A számolási képesség fejlődése

„A számlálás, a számolás humánspecifikus kognitív képesség” (Márkus, 2007. 14. o.). A számtani mennyiségek megértése, illetve a számolási képesség veleszületett képességünk, tehát elsődleges matematikai képesség (Dehaene, 2003; Márkus, 2007). Geary (1995) szerint már csecsemőkorban fel tudjuk ismerni egy kevés elemből álló halmaz elemszámát, rendelkezünk elemszámlálási képességgel (Geary, 1995 idézi Márkus, 2007). Az ezen területen vizsgálatot végzők megfigyelései szerint a számnevek alkalmazása általában már kétéves kor előtt tudattalanul megindul a gyermekeknél, azonban ez még pontatlan, hibás (Ginsburg, 1977; Gelman és Meck, 1983; Rutter, 1986; Frye és mtsai., 1989 idézi Márkus, 2007). Wynn (1992) megfigyelései alapján a gyermek hároméves kor környékére érve rájön, hogy „mindegyik szám neve egy meghatározott mennyiségnek felel meg” (Wynn, 1992 idézi Márkus, 2007. 46. o.), ötéves korra pedig már kialakul a számfogalom (Márkus, 2007). A számolászavar az a számolási képességben felmerülő hiányosság, amely különböző okból ered, és változatos formában és súlyossági fokban jelenik meg. A számolászavarokat csoportosíthatjuk lokalizáció szerint, kognitív diszfunkció szerint, illetve az ismeret megszerzésére irányuló képesség és a számolási képesség elvesztése szempontjából megkülönböztetünk fejlődési diszkalkuliát, illetve szerzett diszkalkuliát (Márkus, 2007).

A diszkalkulia

A diszkalkulia a tanulási problémák, azon belül is a tanulási zavarok csoportjába sorolható, a matematika területén jelentkező zavar (Mesterházi és Szekeres, 2023). Mesterházi (1999) szerint diszkalkuliáról akkor beszélhetünk, ha nehézségek lépnek fel a számtani műveletek, matematikai kifejezések, szabályok megértése során, nehezített a számjegy, számkép felismerése és egyeztetése, a gyermeknek problémát okoz a számok sorrendiségének megítélése, a számnevet szimbolizáló vizuális alakzatok azonosítása (Mesterházi, 1999).

A diszkalkuliát megjelenési formájának szempontjából két csoportra oszthatjuk. Az egyik a diszkalkulia szerzett formája, melynek lényege, hogy a számolási zavar (diszkalkulia) vagy bizonyos esetekben a számolási képesség elvesztése (akalkulia) az agy területén bekövetkező károsodás következménye (Dékány és Mohai, 2012; Márkus, 2000). A számolási zavarok másik csoportját a fejlődési vagy gyermekkori diszkalkulia képezi. A fejlődési diszkalkulia egy már gyermekkorban jelentkező, a matematikai képességeket érintő kognitív fejlődési zavar (Dékány és Mohai, 2012; Márkus, 2000).

Oki meghatározása során nehézségekbe ütközünk, hiszen nem ismerjük pontosan a számolási zavar kialakulása mögött húzódó okokat (*Krajcsi és Hallgató, 2012*). *Márkus* (2000) a fejlődési diszkalkulia hátterében meghúzódó különböző okokról tesz említést, illetve csoportosítja őket a következőképpen:

- a) Részképességszavar, melynek során nem lép fel agyi elváltozás, működészavar.
- b) Fejlődési rendellenesség, oxigénhiányos állapot, agysérülések következtében fellépő agyi károsodás.
- c) Idegrendszeret érintő vagy általános megbetegedések.
- d) Öröklött állapotok (pl.: kromoszóma-rendellenességek).
- e) Kedvezőtlen pszichológiai tényezők.
- f) Kedvezőtlen szociális háttér.
- g) Gyermekkori fejlődészavarok mellett jelentkező diszkalkulia (*Márkus, 2000*).

Általánosságban megállapítható, hogy a tanulási zavaros gyermekek a nagymozgások terén esetlenek. A finommotorikumot illetően szintén elmaradást mutatnak az ép fejlődésű társaikhoz képest, illetve ebből kifolyólag az íráskészségük is elmarad a korátlagtól. Mozgás-beszéd koordinációjuk fejlődésének elmaradása következtében a számlálás és a szótagolás területén nehézségek jelentkeznek. Figyelmük szétszórta, csak rövid ideig tartható fenn, kevesebb ideig képesek egy adott dologra koncentrálni, könnyen áttérlelnek másra a figyelmük. Az emlékezés jelentősen nehezített számukra, egy rövid mesére sem emlékeznek. Rövid távú emlékezetük sérült, így műveletvégzéskor a maradékot gyakran elfelejtik. Gondolkodásuk során a fogalmak nehezebben alakulnak ki, emiatt a matematikai szimbólumokat is nehezebben értelmezik. Az analógiás gondolkodás sérülése miatt a szabályalkotás során, matematikai szabályok alkalmazásakor problémába ütköznek. A diszkalkuliás gyermekekre jellemző a szegényes szókincs, a helytelen ragozás, a problémás szövegértelmezés, valamint beszédében nem megfelelően használja a kisebb-nagyobb, illetve a több-kevesebb fogalmakat (*Dékány és Juhász, 2007*). A diszkalkuliás tanulók gyakran tapasztalnak sikertelenséget a matematika elsajátításának területén. Jellemző lehet rájuk a szorongás, az önbizalom hiánya, saját maguk alul- vagy túlértékelése (*Hrivnák, 2003*). *Dékány és Juhász* (2002) a következő tüneteket említik, amelyek már óvodáskorban előrevetíthetik a diszkalkuliát: mozgásos tevékenység során a látott mozgássort nem tudja utánózni, a hallott mese nem köti le, nem foglalkoztatják a számok, nem próbálja meg lemásolni a látott számjegyeket, nem érti a több, kevesebb, ugyanannyi fogalmát, nem hasonlítja össze a mennyiségeket, számsorozatok alkotásakor nem ismeri fel a szabályt, nem tudja folytatni a sort, konstruáló játékok nem foglalkoztatják (*Dékány és Juhász, 2002*). Kisiskoláskorban nehézséget jelent az elemi matematikai műveletek megértése és használata, illetve felsőbb tagozaton a rövid távú memória nem megfelelő működése, továbbá a sorrendiség meg nem értése akadályoztathatja a diszkalkuliás gyermekeket a bonyolultabb matematikai műveletek elvégzésében (*Harmatiné, 2014*). A következő, diszkalkuliára utaló tüneteket fogalmazta meg: nehezített a számegyenesen való tájékozódás; a matematikai

fogalmak megértése; az alpműveletek jeleinek értelmezése; a szorzótábla elsajátítása; a mértékegység-átváltás (*Harmatiné*, 2014). *Krüll* (2000) szerint egy iskoláskorú diszkalkuliás gyermeknél nehézséget okoz a számosság meghatározása kevés tárgy esetén is; jellemzőek a számok helyi értékének hibái; az összeadás és kivonás műveleteket 10-es számkörön belül is számlálással végzik el; többlépcsős feladatok vagy szöveges feladatok megoldása során a tervezés hibái. *Krüll* (2000) és *Hrivnák* (2003) is megemlíti a számsorok és soralkotás hibáit mint tünetet. *Hrivnák* (2003) szerint pedig diszkalkuliás tanuló esetében az alpműveletek végzése közben a 10-es átlépése; kivonás során az irányok figyelembevétele; illetve a maradék megtartása okoz nehézséget. Az említett tünetek alapján már az óvodai évek alatt lehetőség van a diszkalkulia-veszélyeztetettség felismerésére (*Hrivnák*, 2003). A diszkalkuliaprevenációs vizsgálat óvodáskorban történő elvégzése előrevetítheti az esetleges tanulási nehézségeket a későbbiekben (*Dékány és Juhász*, 2007). Az iskoláskorban történő vizsgálat lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók figyelmét, emlékezetét, fáradékonyságát tanulmányozzák, matematikai megértését feltárják (*Hrivnák*, 2003).

Tanulási akadályozottság és matematikai képesség

A matematikai nehézségek említése kapcsán rögtön a diszkalkulia juthat eszünkbe. Azonban a tanulási nehézségek bizonyos csoportjainak jellemző tünetei a többi diagnosztikus csoportban is megfigyelhetők. Ebből adódóan a tanulásban akadályozott tanulóknál is tapasztalhatunk nehézségeket, problémát a matematikai elsajátítást illetően (*Mesterházi és Szekeres*, 2023). *Nagy József* (2002) kognitív készségek területén készített kutatása szerint a tanulásban akadályozott tanulók elemi számolási képességeik terén öt-hat évnyi elmaradást mutatnak tipikusan fejlődő társaikhoz képest (*Nagy*, 2002 idézi *Vargáné, Höfflner és Szenczi-Velkey*, 2012). A számfogalomhoz szükséges alapelvek kialakulása a tanulásban akadályozott tanulóknál általában nem jelenik meg, így a számfogalom kialakítását megelőző időszak esetükben hosszabb időt és több megsegítést igényel. Az oktatás során így fontos a lassabb tempó, a fokozatosság, a tapasztalatszerzés, a cselekvésbe ágyazott tanulás. A tanulásban akadályozott tanulók esetében az első évfolyamban tízes – esetenként ötös – számkörben alakítjuk ki a számokat, százas számkörig pedig egyesével történik a számok kialakítása. A biztonságos számfogalmi tájékozódást a tanulásban akadályozott tanulók 14-15 éves korukra érik el (*Vargáné, Höfflner és Szenczi-Velkey*, 2012). *Mesterházi* (1999) a tanulásban akadályozott tanulók matematikai képességeit a következőképpen jellemzi. Jellemző a lassú számolás, szöveges feladatok szövegeiben nem a valódi problémát veszik észre, hanem valami másra figyelnek fel. Esetenként a feladat megoldásához olyan megoldástípust választanak, amely arra az adott feladatra nem húzható rá. A feladatot csak felületesen értik meg. Nem gondolkodnak aktívan a feladat megoldásán, nincs észszerűség a megoldásban. Esetenként a megoldáshoz vezető utat túlságosan részletesen írják le

(Mesterházi, 1999). *Ostad* (2008) kiemeli a tanulásban akadályozott tanulók körében mutató merevséget az alpműveletek és szöveges feladatok megoldása során (*Ostad*, 2008 idézi *Molnár és Ökördi*, 2020). Egyes tanulóknak azért is jelenthet problémát a számolás, mert a vizuális-motoros képességeikben zavar áll fenn, így gyakran előfordul, hogy a számok sorba rendezése hibásan történik, vagy a tanuló nem tud egyszerre a másolásra és a feladatra koncentrálni feladatmegoldás során (*Vargáné, Höfflerné és Szenczi-Velkey*, 2012). A tanulásban akadályozott tanulók leggyakoribb matematikai hibái közé sorolhatók a számjegy és mennyiség egyeztetéséből fakadó hibák, a helyi értéken való hibás tájékozódás, a relációs jelek helytelen ismerete, a matematikai szabályok megértéséből fakadó hibák, a mértékegység-átváltások hibái, a számemlékezet gyengeségéből adódó hibák és a szorzótábla helytelen ismerete (*Mesterházi*, 1999; *Vargáné, Höfflerné és Szenczi-Velkey*, 2012). *Kleber* (1977) rámutat arra, hogy a nehezebben tanuló gyermekek is lehetnek sikeresek iskolai tanulmányaik során, ha biztosítjuk számukra azokat a feltételeket, amelyek mellett eredményesen tudnak teljesíteni (*Kleber*, 1977 idézi *Mesterházi és Szekeres*, 2023). A komplex fejlesztés mellett szükséges erősíteni a tanulási motivációt (*Mesterházi és Szekeres*, 2023), illetve kialakítani a megfelelő tanulási technikákat és megfelelő támogatást, útmutatást biztosítani (*Czibere és Kisvári*, 2006; *Gaál*, 2000, 2003; *Papházy*, 2006; *Rottmayer*, 2006 idézi *Meggyesné és Nagyné*, 2013). *Ostad* (2008) úgy fogalmaz, hogy a tanulásban akadályozott tanulók matematikaoktatása során a minél több tartalom átadása helyett érdemes inkább a megfelelő stratégiák alkalmazására figyelni (*Ostad*, 2008 idézi *Molnár és Ökördi*, 2020). A számfogalom kialakulása akkor történhet meg, ha eszközökkel, tárgyakkal szemléltetve, cselekvésbe ágyazottan, verbális megerősítés mellett történik. Fontos figyelni továbbá az egyéni haladási tempóra és kihasználni a különböző észlelési csatornákat (*Dékány*, 2009). *Strunz* (1962) a gyermek érdeklődésének felkeltését, az önálló felfedezés örömet és az új tapasztalatok már meglévő ismeretekkel való összekapcsolását hangsúlyozza (*Strunz*, 1962 idézi *Mesterházi*, 1999). *Dienes* (2015) véleménye szerint a gyerekek számára a konstruktív gondolkodást elősegítő feladatok szükségesek (*Dienes*, 2015 idézi *Molnár és Ökördi*, 2020). A tanulásban akadályozott tanulók matematika-tanítása során fokozott figyelmet kell fordítani az emlékezetfejlesztésre, a számolási technikák kialakítására, a kéz- és ujjhasználat megtanítására, az észlelés-mozgás téri orientációjának automatizálására, a biztos műveletfogalom kialakítására, a becslés fontosságára, a helyes szövegértelmezésre, a lényeges-lényegtelen információ elkülönítésére, a vizuális és auditív emlékezet fejlesztésére (*Vargáné, Höfflerné és Szenczi-Velkey*, 2012). A matematikaórák tervezése során egyéb lehetőségeket is biztosíthatunk a tanulásban akadályozott tanulók sikeressége érdekében. A kézzel fogható eszközök használatának lehetővé tétele előidézheti az eredményesebb feladatmegoldást. A számológép használata, a pluszidő vagy kevesebb feladat biztosítása, a mintafeladat megadása szintén segítséget nyújthat a tanulók részére (*Szekeres*, 2020).

A kutatás rövid tartalmi összefoglalója

Vizsgálatunkban három kutatási kérdés mentén kerestünk válaszokat a tanulásban akadályozott tanulók számfogalmának és számolási hibáinak alakulására gyógypedagógusok véleménye alapján.

K1: Milyen különbségek fedezhetők fel a gyógypedagógiai intézményekben, illetve az integráló általános iskolában tanító gyógypedagógusok differenciálási módjai között?

K2: Milyen összefüggések állapíthatók meg a gyógypedagógusok életkora, illetve a matematikaoktatás során legcélszerűbbnek vélt eszközök, illetve feladattípusok között?

K3: Milyen különbségek vehetők észre az alsó, illetve felső tagozatos korosztály között a matematikai feladatmegoldási hibák tükrében?

Az adatgyűjtéshez kialakítottunk egy 4 részből álló online kérdőívet. A kérdőív első szakaszában a válaszadók általános adataira, illetve oktatással, matematikaoktatással kapcsolatos egyéb adatokra kérdeztünk rá. A második egységben a számfogalomra és matematikai képességekre vonatkozó kérdéseket tettük fel. A harmadik részben az eszközökre és feladattípusokra, a negyedik részben pedig a differenciálás módjára vonatkozó kérdések szerepeltek. A kérdőíven keresztül beérkező adatokat Excel-táblázatban rendszereztük, majd összesítettük és kiértékeltek az eredményeket.

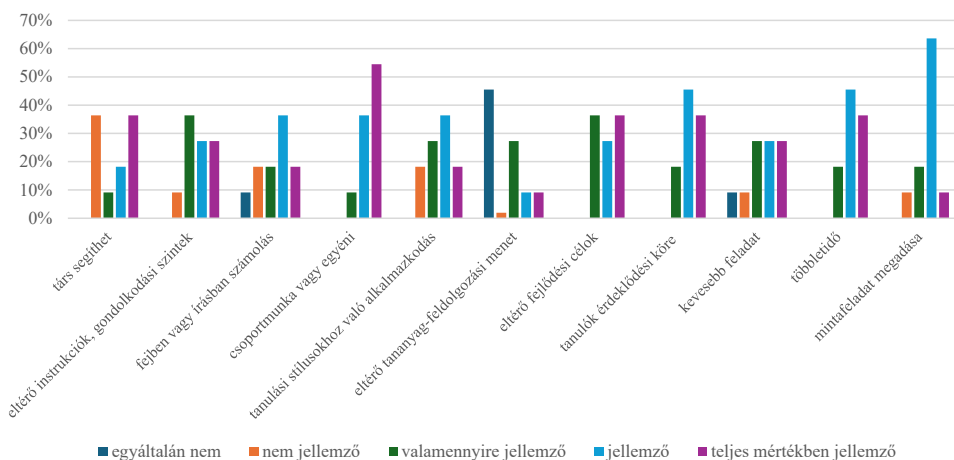
A kutatás mintája

A kutatás mintáját olyan gyógypedagógusok alkotják, akik érintettek tanulásban akadályozott tanulók matematikaoktatásában. A kérdőív linkjét e-mailen keresztül juttattuk el több intézményhez, illetve internetes csoportokban is megosztottuk, hogy minél sokszínűbb minta jöjjön létre. A minta nem reprezentatív. A kérdőívet összesen 54 gyógypedagógus töltötte ki. A válaszadók 92,6%-a nő, 7,4%-a férfi. A válaszadók több mint fele, 61,1% középkorú gyógypedagógus. Többségük, 79,6% gyógypedagógiai intézményben, míg 20,4% integrált oktatást végző általános iskolában dolgozó gyógypedagógus. Területileg a válaszadók túlnyomó többsége, 68,5% városban, 27,8% vármegyeszékhelyen, míg 5,6% fővárosi intézményben dolgozik.

Eredmények

Az első kutatási kérdésünkkel arra kerestük a választ, hogy milyen különbségek figyelhetők meg a gyógypedagógiai intézményekben, illetve az integrált oktatást végző általános iskolákban dolgozó gyógypedagógusok differenciálási módjai között. Az 54 fő válaszadót két csoportra bontottuk a munkahelyük oktatási típusának megfelelően, illetve a differenciálási módokra adott válaszokat vettük figyelembe. Így a gyógypedagógiai

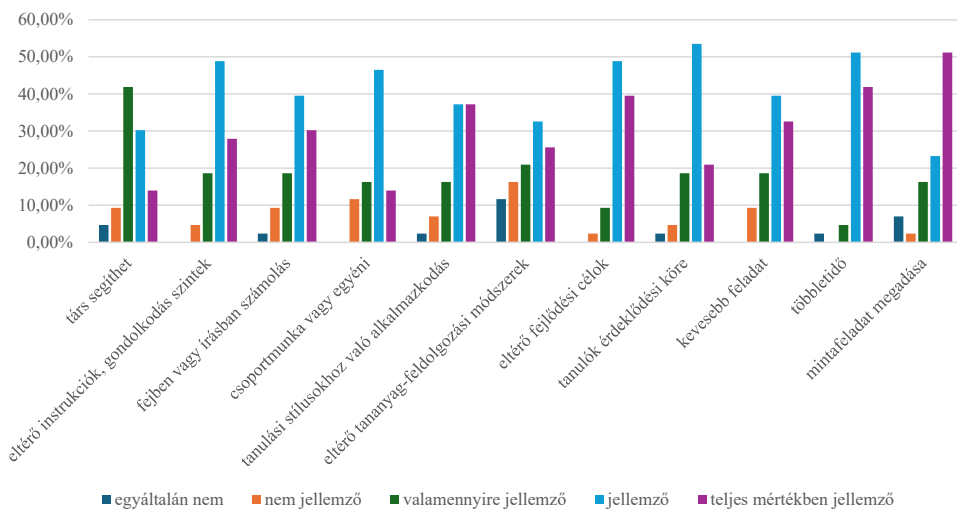
intézményben dolgozó gyógypedagógusok száma 43 főt (79,6%), míg az integrált oktatást végző általános iskolában dolgozó gyógypedagógusok száma 11 főt (20,4%) tesz ki. Első körben az integráló általános iskolákban vizsgáltuk meg külön a differenciálási módokat (1. diagram). Így 90%-kal (10 fő) az első helyen a párban/csoportmunkában vagy egyénileg történő feladatvégzés áll. Magasabb létszám, 81,8% (9 fő) nyilatkozott úgy, miszerint ismeri a tanulók érdeklődési körét, melyet figyelembe vesz a tanítás során, további 81,8% (9 fő) pedig általában többletidőt biztosít a tanulók számára az egyéni képességek alapján. A válaszadók szintén jelentős része, 72,7%-a (8 fő) ad meg általában mintafeladatot, a feladat egyértelműsége végett. A legkevésbé alkalmazott differenciálási módszer tekintetében 54,5%-kal (6 fő) az eltérő tananyag-feldolgozási módszer a legkevésbé használatos az integráló általános iskolában tanító gyógypedagógusok körében.



1. diagram: A differenciálás módjai az integrált oktatást végző általános iskolában (N=11)

A gyógypedagógiai intézményben dolgozó szakemberek differenciálási módszereit vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a válaszadó gyógypedagógusok közül majdnem mindenki, 93% (40 fő) biztosít többletidőt a tanulók számára, egyéni képességek szerint. Emellett szintén kiemelkedik a fejlődésbeli eltérő célok kijelölése egyéni képességek szerint, mely 88,37%-ot (38 fő) ért el. A legkevésbé alkalmazott differenciálási mód az összevont eredmények alapján továbbra is az eltérő sorrend alkalmazása a tananyag-feldolgozás során, ez 27,9% (12 fő) (2. diagram). Míg a gyógypedagógiai intézmények gyógypedagógusai inkább a többletidő biztosítását, illetve a fejlődésbeli eltérő célok kijelölését alkalmazzák leginkább mint differenciálási módszert, addig az integráló intézményekben tanító gyógypedagógusok lehetővé teszik, hogy a tanulók párban, csoportban vagy egyénileg oldják meg a feladatot, támaszkodnak a tanulók érdeklődési körére, illetve többletidőt és mintafeladatot alkalmaznak leggyakrabban. A kutatási adatok szerint a legkevésbé alkalmazott módszer a két alcsoport esetében

megegyezik, a tananyag-feldolgozás során előforduló eltérő sorrend alkalmazása a legcsekélyebb mértékű.



2. diagram: A differenciálás módjai a gyógypedagógiai intézményben (N=43)

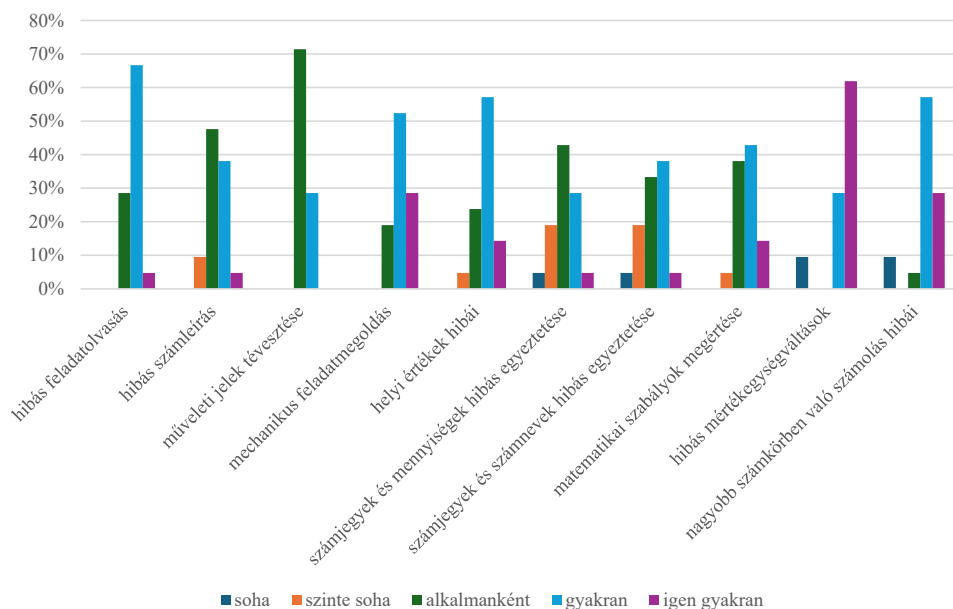
A második kutatási kérdésben arra próbáltunk fényt deríteni, hogy van-e, illetve ha van, milyen összefüggés figyelhető meg a válaszadó gyógypedagógusok életkora, illetve a legcélszerűbbnek vélt eszközök és feladattípusok között. A kutatási kérdés megválaszolásához a kitöltők életkora, illetve a legcélszerűbbnek vélt eszközök és feladattípusok kérdésekre kapott adatokat összegeztük és használtuk fel. Első körben a legcélszerűbbnek vélt eszközöket vizsgáltuk meg korosztályonként. A 22–25 éves korosztályban a legcélszerűbbnek ítélt eszköz az IKT-eszközök használata volt (5 fő), emellett a szorzótáblát is 3 fő jelölte meg. A 26–30 éves korosztályból rendkívül kevés adat érkezett, a válaszadók egyaránt célszerűnek találták a számolókorong (2 fő), saját készítésű feladatlap (2 fő), az előregyártott fejlesztőfüzetek (1 fő), az IKT-eszközök (1 fő), a szorzótábla (1 fő) és a számegegyes (1 fő) alkalmazását. Mind a 31–40 éves, mind a 41–50 éves, mind pedig az 51–60 éves életkori kategóriákra igaz, hogy a kitöltők közül a legtöbben az IKT-eszközök használatát vélték a legcélszerűbbnek, továbbá a saját készítésű feladatlapokat szintén magasabb arányban jelölték meg az említett életkori kategóriákban.

A következőkben megvizsgáltuk a feladattípusokat is. A válaszadók a 22–25 éves, 31–40 éves, 41–50 éves és 51–60 éves életkori kategóriákban egyöntetűen a mozgásos cselekvést, illetve az összehasonlítás feladattípusokat jelölték meg a legmagasabb számban. A 26–30 éves korosztály a párosítást, a csoportosítást és a mozgásos cselekvéseket választotta mint leghatékonyabb eszközt.

A legcélszerűbbnek vélt eszközök és a kitöltő gyógypedagógusok életkora közötti összefüggésre irányuló kutatás adatai alapján összegezve elmondható, hogy a

megkérdezett pedagógusok közel azonos véleményen vannak, ha a legcélszerűbb eszközökről van szó. A diagramokon feltüntetett adatokból látható, hogy a leginkább célszerűnek vélt eszköz minden korosztályban az IKT-eszközök használata. A legcélszerűbb feladattípusok tekintetében a válaszadók szinte minden korosztályban a mozgásos cselekvést, illetve az összehasonlítást ítélték a leghatékonyabbnak. Ennek ellenére a kutatást követően megállapítható, hogy minden korosztály igyekszik minél több eszközt és feladattípust alkalmazni a matematikatanítás során, és a megfelelő eszközt, feladattípust kiválasztani az éppen aktuális tananyag tükrében.

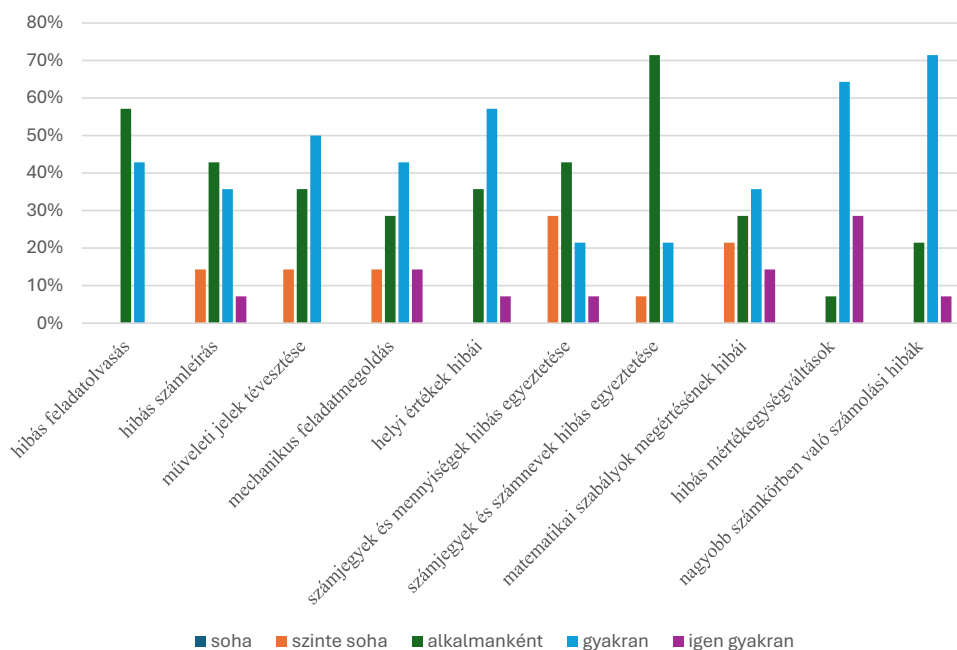
A harmadik kutatási kérdésünk célja annak feltárására irányult, hogy milyen különbségek figyelhetők meg a leggyakoribb matematikai hibák tükrében az alsó és felső tagozat tanulói között. Ehhez a kutatási kérdéshez a matematikai hibákról kapott eredményeket, illetve a válaszadók által tanított korosztályok eredményeit vettük figyelembe. Először az összes válasz közül kiszűrtük azokat, amelyek csak alsó, illetve csak felső tagozatos korosztályra vonatkoznak. Így 35 választ tudtunk figyelembe venni, amelyből csak alsó tagozaton 21 fő, míg csak felső tagozaton 14 fő tanít. Első körben az alsó tagozaton tanító gyógypedagógusok által kapott matematikai feladatmegoldási hibákat összegeztük (3. diagram). A „gyakran” és „igen gyakran” kategóriákat összevonva az alsó tagozatos korosztályra a válaszadók 90%-a (19 fő) szerint a hibás mértékegységváltás, 85% szerint a nagyobb számkörben való számoláskor vétett hiba, míg 80% (17 fő) szerint a gondolkodás nélküli feladatmegoldás jellemző.



3. diagram: A matematikai feladatmegoldások hibáinak gyakorisága alsó tagozaton (N=21)

A felső tagozatot illetően a „gyakran” és „igen gyakran” előforduló hibákat ez esetben is összevontuk (4. diagram), így jól láthatóan a válaszadók majdnem teljes egésze, 92,86% (13 fő) szerint gyakoriak a hibás mértékegységváltások, 78,57% (11 fő) szerint a nagyobb számkörben való számolás során is gyakran fordulnak elő hibák, illetve 64,3% (9 fő) ért egyet a helyi értékekben való tájékozódás alkalmával történő gyakori hibázásokban.

Összegezve elmondható, hogy az alsó és felső tagozat tanulói között nem figyelhető meg jelentős különbség a matematikai hibák tekintetében.



4. diagram: A matematikai feladatmegoldások hibáinak gyakorisága felső tagozaton (N=14)

A matematikai feladatmegoldás hibáit vizsgálva kíváncsiak voltunk arra is, hogy a válaszadók mely matematikai területek kapcsán érzik azt, hogy azok a leginkább fejlesztésre szorulnak a tanulók körében. A kérdés adatait összevontuk pozitív (4 és 5), illetve negatív (1 és 2) kategóriák szerint. Az így kapott eredmények szerint a válaszadók jelentős hányada, 94,43% (51 fő) jelölte a matematikai szövegértő képesség fejlesztésének fontosságát, továbbá 92,59% (50 fő) tartja fontosnak a logikai gondolkodás fejlődését. A kitöltők igen magas arányban, 90,74%-ban (49 fő) tartják szükségesnek az absztraháló és konkretizáló képesség fejlesztését is. A válaszadók az összehasonlítás, azonosítás, megkülönböztetés területét érzik a legkevésbé fejlesztendőnek, 18,51%-os aránnyal (10 fő). A kapott eredményeket részletesen szemlélteti az 1. táblázat.

	1	2	3	4	5
összehasonlítás, azonosítás, megkülönböztetés	3,70%	14,81%	40,74%	27,77%	12,96%
megfigyelőképesség	0%	1,9%	31,48%	40,74%	25,93%
emlékezet	0%	1,9%	24,07%	37,04%	37,04%
válogató, osztályozó, rendszerező képesség	0%	5,55%	27,77%	51,85%	14,81%
adatok gyűjtése, rögzítése, rendszerezése	1,9%	5,55%	33,33%	31,48%	27,77%
lényegkiemelő képesség	0%	0%	11,11%	31,48%	57,41%
absztraháló és konkretizáló képesség	0%	0%	9,26%	35,19%	55,55%
összefüggések felismerése	0%	0%	12,96%	35,19%	51,85%
probléma felismerése, problémamegoldó képesség	0%	0%	20,37%	44,44%	35,19%
algoritmikus gondolkodás	0%	3,70%	27,77%	29,63%	38,88%
logikai gondolkodás	0%	1,9%	5,55%	29,63%	62,96%
matematikai szövegértő képesség	0%	1,9%	3,70%	27,77%	66,66%

1. táblázat: Fejlesztendő területek a tanulók körében

Összegzés

A kutatásunk célja az volt, hogy kiderítsük, hogyan ítélik meg a tanulásban akadályozott tanulókat tanító gyógypedagógusok a tanulók számfogalmát, illetve matematikai képességeit. Emellett azt is vizsgáltuk, hogy milyen eszközöket és feladattípusokat használnak az érintett szakemberek a matematikaoktatás során, illetve milyen differenciálási módszerekkel igyekeznek megsegíteni a tanulókat a matematikaórákon.

A kutatásunkban 3 kutatási kérdést fogalmaztunk meg. Az első kutatási kérdésben azt vizsgáltuk, hogy milyen különbségek figyelhetők meg a gyógypedagógiai intézményben dolgozó, illetve az integráló általános iskolában dolgozó gyógypedagógusok differenciálási módjai között. A kapott eredményekből megfigyelhető, hogy van különbség a két csoport differenciálási módjai között. A második kutatási kérdésben arra kerestük a választ, hogy van-e összefüggés a választ adó gyógypedagógusok életkora, illetve az általuk legcélszerűbbnek vélt eszközök és feladattípusok között. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az eszközök, illetve feladattípusok nem bonthatók ilyen szempontból külön kategóriákra, a válaszadók kortól függetlenül egyetértettek abban, hogy a legcélszerűbb eszköz az IKT-eszközök használata, míg feladattípus tekintetében ez a mozgásos cselekvésre volt igaz. A harmadik kutatási kérdésben arra kerestük a választ, hogy van-e valamilyen eltérés az alsós és felsős korosztály között a matematikai feladatmegoldási hibák tükrében. Az eredmények arra mutattak rá, hogy

a matematikai feladatmegoldási hibákat illetően nem mutatható ki szignifikáns eltérés a két korosztály között.

A kutatás folytatásaként érdemes lenne a vizsgálatot megismételni egy magasabb számú mintával, minél több gyógypedagógus szakembert bevonva a kutatásba, ezáltal nagyobb eltéréseket, biztosabb eredményeket remélve. Emellett érdekes lehet egy, a tanulók számfogalmára vonatkozó tesztet kitölteni tanulásban akadályozott tanulókkal, majd az eredményeket összehasonlítani a gyógypedagógusok véleményével.

Irodalom

- Dehaene, S. (2003): *A számérzék – Miként alkotja meg az elme a matematikát?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Dékány Judit (2009): Tanulási sikeresség és matematikai kompetencia. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37. 5. sz. 356–361. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00047/pdf/EPA03047_gyosze_2009_5_356-361.pdf. (2024.04.12.)
- Dékány Judit és Juhász Ágnes (2002): A diszkalkulia. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 181–200.
- Dékány Judit és Juhász Ágnes (2007): *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*. Logopédiai Kiadó, Budapest.
- Dékány Judit és Mohai Katalin (2012): Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). In: *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest. https://paks.tmps.hu/userfiles/files/diagnosztikai_kezikonyv_9fejezet.pdf
- Harmatiné Olajos Tímea (2014): *Kit zavar a tanulási zavar? A tanulási zavarok társas és érzelmi oldala*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Hrivnák Ilona (2003): Lusta? Nem szeret számolni? – Diszkalkuliások a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 2. sz. 92–102. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00068/2003-02-be-Hrivnak-Lusta.html>. (2024.04.12.)
- Krajcsi Attila és Hallgató Emese (2012): Fejlődési diszkalkulia diagnózisa felnőtteknél – Az Aritmetikai Képességek Kognitív Fejlődése teszt. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. 4. sz. 330–342. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00058/pdf/EPA03047_gyosze_2012_4_330-342.pdf (2024.04.12.)
- Krüll, K. E. (2000): *A diszkalkuliás (számolásgyenge) gyerekek*. Akkord Kiadó, Budapest.
- Márkus Attila (2000): A matematikai képességek zavarai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 279–308.
- Márkus Attila (2007): *Számok, számolás, számolászavarok*. Pro Die Kiadó, Budapest.
- Meggyesné Hosszu Tímea és Nagyné Hegedűs Anita (2013): A tanulásban akadályozottak pedagógiájának komplex megközelítése. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Mentor(h)áló 2.0 program – digitális tananyagok. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/. (2024.04.12.)

- Mesterházi Zsuzsa (1999): *Diszkalkuliáról pedagógusoknak*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (2023): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Ökördi Réka és Molnár Gyöngyvér (2020): A matematikai gondolkodás fejlettségi szintje beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézséggel küzdő 5–8. évfolyamos diákok körében: szakértői vélemények kvalitatív elemzése. *Iskolakultúra*, 30. 9. sz. 26–44. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33902/33174> (2024.04.12.)
- Szekeres Ágota (2020): *Hogyan támogassuk az intellektuális képességzavart mutató gyermekeket? – Útmutató az enyhén értelmi fogyatékos tanulók integrált neveléséhez*. Oktatás 2030 - Eszterházy Károly Egyetem. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7123/>. (2024.04.12.)
- Vargáné Molnár Márta, Höfflerné Pénzes Éva és Szenczi-Velkey Beáta (2012): *A kognitív képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

Schnell Zsuzsa (2016): *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés.*

Akadémiai Kiadó, Budapest.

Molnár-Tóth Alinka

molnar-toth.alinka@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet Gyógypedagógus-képző Intézet



A nyelvi képesség kibontakozása, az anyanyelv-elsajátítás folyamata rendkívül összetetten és egyszerre könnyeden működő kognitív mechanizmusok összessége.

A szerző a kötetben az anyanyelv-elsajátítás folyamatába vezet be egy igen széles spektrumot felölelve: egyszerre veszi számba az egyedfejlődés egyes legfontosabbnak vélt állomásait, valamint tárgyalja az egyén és környezete közötti interakció kibontakozásának komplexitását is. Így a könyv tartalma messze túlmutat a nyelvfejlődés szakaszainak bemutatásán, sokkal inkább ezen képesség kognitív-társas alapjainak kontextusába helyezi el azt, ami miatt különösen hasznos tudásanyag lehet a kisgyermekkel foglalkozó szakemberek számára. Ezzel a hangsúllyal Schnell Zsuzsa a nyelvi képesség definíciójával kapcsolatban foglal állást: a nyelvet mint társas tevékenységet értelmezi, amelynek legfőbb célja a kapcsolatteremtés.

A könyv öt fejezeten keresztül kalauzolja el az olvasót ebbe a sokrétű világba. Az egyes fejezetek a nyelvfejlődés szakaszainak főbb csomópontjai köré csoportosulnak (szavak előtti kommunikáció, szavak megjelenése, nyelvtan kibontakozása, társalgás). Minden fejezet tartalmaz néhány fontos és érdekes kérdést, amely köré szerveződik az elméleti beágyazottságú, de alapvetően gyakorlati fókuszú ismeretek összegzése. Az egyes fejezetek végén található az ún. HÍD, amely a bemutatott elméleti ismeretek gyakorlati relevanciáját célozza: olyan kérdéseket, gondolatébresztő állításokat vagy konkrét feladatokat tartalmaz, amelyek segítségével a fejezet elméleti ismeretei (tudatosan) gyakorlati tapasztalattá konvertálhatók. A konkrét gyakorlati ismeretek átadásának igénye végighúzódik az egyes fejezeteken, hiszen a szerző minden jelenséget gazdagon illusztrál valós, magyar nyelvű példákkal. A kötet egyik legnagyobb erőnye ez: hiszen nemcsak ismerteti a vonatkozó példát, hanem azon keresztül magyarázza meg az adott jelenséget. Mindez jelentősen megkönnyíti a feldolgozást, segíti a gyermeknyelvi jelenségek pontosabb megértését, illetve – és talán ez a legfontosabb: ezen magyarázatok, példák segítségével rendszerbe illesztetten tudjuk értelmezni a jelenségeket, s nem egyszerűen egy-egy (hiba)jelenség tipikus (izolált) előfordulásaként. Ezentúl több esetben nyelvközi összehasonlítást is olvashatunk. A fejezetek lezárultával egy igen hasznos,

a nyelvfejlődés állomásait összefoglaló függelék kapott helyet, amelyet a kötet összegzése követ. Az olvasó a tudását egy feleletválasztós teszt segítségével is ellenőrizheti. A kötetet végül a gazdag irodalomlista zárja.

Az első két fejezetben a szavak előtti kommunikáció jellegzetességeit tárgyalja a szerző. Az első fejezetben az anyanyelvre hangolódás kerül fókuszba, mindezt az egyedfejlődés, valamint a törzsfejlődés aspektusából is vizsgálva. A második fejezetben több olyan kognitív mechanizmust érint a szerző, amelyekre alapozottan magyarázható a nyelvelsajátítás görbületénysége, így szó esik pl. a tárgyállandóságról, a szimbólumképzés képességéről, az elsődleges és másodlagos interszubszejtivitásról. Ezen folyamatok összessége alapozza meg a szavak megjelenését.

A harmadik fejezetben már a szókezdemények, szavak megjelenését, azok egymásra építkézését, majd referenciájának kérdéskörét tárgyalja a szerző a gondolkodás és nyelv viszonyának tükrében. A szerző kitér az egyéni és nemi különbségekre is.

A negyedik fejezetben a még komplexebb nyelv kibontakozásáról, a nyelvtan fejlődéséről van szó. A morfoszintaktikai rendszer kibontakozásának bemutatását a nyelv és gondolkodás viszonyának kontextusába helyezi a szerző. A szemantikai rendszer, a szavak közötti viszonyok, azaz a fogalmi gondolkodás ugrásszerű fejlődését és ennek kognitív hátterét is végigkövethetjük a fejezetben, majd a szerző külön kitér a jól ismert jelenségekre és annak hátterére, amelynek során a tipikusan fejlődő gyermekek is egyre inkább tévesztik a kezdetben jól használt szóalakokat, mielőtt végül a rendszer és annak használata a normához közelít.

Az ötödik fejezetben a társalgás szokás- és szabályrendszerének elsajátítása kerül fókuszba. A szerző a nyelvi képesség magasabb szintjének, a pragmatikai kompetencia fejlődésének útját vázolja, valamint kitér a nem szó szerinti nyelvhasználat alakulására is.

A nyelvelsajátítás egyes szakaszait számos szakirodalom feldolgozza. Schnell Zsuzsa könyvében viszont sokkal inkább a kognitív architektúra kibontakozásának kontextusába helyeződik a nyelvelsajátítás folyamata. Így sokkal szélesebb perspektívából láthatunk rá akár a szavak előtti kommunikációnak nemcsak a relevanciájára, hanem annak minőségi jellemzőire is. A kötetben számos összefoglaló táblázat és néhány ábra is található, amelyek jól támogatják az információk feldolgozását.

Schnell Zsuzsa könyve rendkívül hasznos lehet a kisgyermekekkel foglalkozó hallgatók és bármely szakember: pedagógusok, óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok számára, de az érdeklődő szülők számára is bátran ajánlható olvasmány.

Megelőzési technikák és képzetek az iskolai agresszióról.

Czető Krisztina (2013): *Veszélyes üzem a katedra?*

ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Pénzes Dávid

penzes.david@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet



Már közel 15 éve annak, hogy a hazai közélet – leginkább a média – ingerküszöbét elérte az iskolán belül zajló mindennapi élet¹ egyik talán legkevésbé ismert és szinte a legnehezebben kutatott területe.² Hogy a 2000-es évek végén éppen felkapott témának – vagyis az iskolai agressciónak – mi volt az oka, mik voltak az ok-okozati összefüggései, nem tudható biztosan, csupán kísérletek történtek a megmagyarázására (vö. *Sáska*, 2008; 2012). A téma, amilyen gyorsan bukkant fel, olyan gyorsan el is tűnt, legalábbis a napi sajtóból hamar kiszorult. Ugyanakkor a neveléstudomány művelői között továbbra is van igény az iskola belső, konfliktusokkal terhelt világának feltárására (lásd például: *Dóczi-Vámos*, 2016a; 2016b; 2017). A konfliktuskutatások fókusza, különösen a 2020-as koronavírus-járvány hatására, az iskolai zaklatás (bullying) kutatása felé mozdult el.

Czető Krisztina 2013-as kötetében – *Veszélyes üzem a katedra?* – egy négy modulból álló agressziókezelő tréningcsomagot kínál, elsősorban a felsőoktatásban dolgozók számára. A kötet olyan kényes témákkal foglalkozik, mint a fogalomhasználat, az agressziókezelés, a vitakultúra kialakítása, hogy csak néhány sarokpontot emeljünk ki. Véleményem szerint ez igen progresszív alakíthatja át a szemináriumokat. A hagyományos – szövegolvasói és elemzői – szemináriumok sok esetben nem igazán érik el a céljukat: nem adnak új elemeket a hallgatóknak az addigi módszertani repertoárjukhoz, de sok esetben előfordul, hogy nem adnak katarzist sem. Az utóbbi cél nyilvánvalóan vitatható.

1 Az iskolán belül folyó szociális interakciókról és „életről” kevés információnk van, kivételt képez Mészáros György kötete, amely egy évvel a szerző munkája után jelent meg (*Mészáros*, 2014).

2 A tanórákon folyó munkáról, illetve a tanórák – valós – menetéről kevés kutatás folyik (vö. *Gordon Györi*, 2007). Sokatmondóak Knausz Imre gondolatai is, amikor az anyag „leadásáról” beszél (vö. *Knausz*, 2015. 16, 40. o.). Knausz az idézett kötetében nem ad meg forrásokat.

Czető őszinte bevezetővel indít: a 2009-es Országos Tudományos Diákköri Konferencián indult dolgozatával – címe: *Az iskolai agresszió kezelésének elmélete... és gyakorlata?* –, amelynek középpontjában egy akkori friss téma, az iskolai agresszió és az arra adott reakciók elemzése olvasható. A 2009-es, saját felmérése alapján remekül foglalja össze a gyakorló szakma „kollektív véleményét”, amikor azt írja: *„A pszichológiai elméletek figyelmen kívül hagyása, a pedagógiai szempontok leértékelése, és az 'elveszett' tanári tekintély hiányára való hivatkozások voltak dominánsak a válaszokban, melyek a külső hatalomra, tekintélyre és jogi szabályozásra épülő megoldásokat részesítették előnyben, míg a tanulásszervezés szemléletbeli változásai, illetve a pedagógusi, iskolarendszerbeli felelősség egyáltalán nem jelent meg az érintettek válaszaiban”* (7. oldal). Kétségtelen tény, hogy a tanulásszervezés – elsősorban a szakemberek által vágyott – változásaival az iskola – és a benne dolgozó pedagógus – nem tud mit kezdeni (és a jelek szerint nem is nagyon akar).³ A diák tudása meghatározott tesztek által mért – például érettségi, középiskolai felvételi –, amin egyesek jól, mások kevésbé jól teljesítenek (történetileg már jól ismert a jelenség (Lukács, 1991; Sáska, 2006)). A diákokra nehezedő nyomás, amelyet éppen az ezeken a teszteken való sikeres megfelelési kényszer helyez rájuk, komoly belső feszültséget generál, amelyet nehezen tudnak kezelni, feloldani. Czető joggal veti fel a pedagógusok felelősségét is, de az iskola sok esetben csak „elszenvedője” a gyermekek által nehezen feldolgozható sérelmeknek. Jobban kellett volna figyelni a gyermekekre? A tanároknak kellene új módszereket, technikákat kidolgozniuk? – merülhetnek fel ezek a kérdések az olvasókban. De akár arra is gondolhat a szerző, hogy a pedagógusok vélt/valós hibáiról nem készültek „tárgyszerű” elemzések. Utóbbi lehet jogos igény, ám a megvalósítása rendkívül nehézkes.⁴ Továbbgondolva a kérdést, felmerülhet az is az olvasóban, hogy 2009-ig miért nem tudott vagy miért nem beszélt senki sem az egyes iskolákban tapasztalt, a pedagógusok ellen irányuló agresszióról? Czető kutatásából kiolvasható, a gyakorló tanárok által adott válaszok leginkább a pedagógia és a pszichológia inkompetenciáját vélelmezték.

A szerző az első fejezetben áttekinti az agresszió pedagógiai, pszichológiai és társadalmi (szociológiai) aspektusait. Az agresszióhoz vezető út több állomását is megnevezi: a nők munkába állása, a gyermekkor kitolódása és a családszerkezet átalakulása (9. oldal). Ezeket mint az elmúlt néhány évtized társadalmi változásait írja le. Csakhogy a nők munkába állása – kiváltképpen Magyarországon – nem az elmúlt néhány évtizedben történt meg, hanem sokkal régebben. A „fordulat éve” (1948) után pedig minden

3 A koronavírus-járvány idején a „digitális oktatásra áttérés” a gyakorlatban azt jelentette (az esetek többségében), hogy a normál kontaktórákat átültették a digitális térbe, amelyre a felsőoktatásban és a közoktatásban korábban is volt példa (lásd: Kas, 2016). Természetesen joggal merül fel a kérdés: a digitális kompetenciák fejlesztésére szánt összegek megtérültek-e egy olyan esetben, amikor nem a tananyag került újjászervezésre, hanem pusztán a közvetítő közeg változott meg (ideiglenesen).

4 Ugyan a tanári életpályamodell feltételeként kialakított „portfólió-rendszer” (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet) elméletileg képes a hibák beazonosítására és az azokra történő reflexiókkal korrigálásukra.

szakma megnyílt a nők előtt is. Így a felsőoktatásban a jogi fakultások (vö. Schweitzer, 2011), a mezőgazdasági és orvosi karok (vö. Pukánszky, 2006; 2013). Ez természetesen csak egy lehetséges eleme a Czető által is felsorolt okoknak, de ettől még történetileg nem teljesen pontos a szerző megfogalmazása.

A négy modul közös jellemzője, hogy a modulok végén háttéranyagokat közöl: szakirodalmat (50–51. oldal), a feladatokhoz feladatlapokat (53. oldal) és kérdőíveket (60–61. oldal), amelyeket az oktatók az egyetemi foglalkozások alkalmával akár változtatás nélkül fel is használhatnak. A feladatok könnyen kivitelezhetők (minimális eszközigénnyel), logikus felépítésűek, a moduláris struktúrának köszönhetően pedig a részfeladatok könnyen módosíthatók vagy elhagyhatók, a csoport összetételének, hangulatának vagy éppen a kurzusnak megfelelően. Ennek a modularitásnak köszönhetően a mai felsőoktatásban elérhető és jól használható bármely tanár-, tanító- és gyógy-pedagógus-képzésben.

A könyv rendkívül nagy előnye, hogy egyszerre felel meg a gyakorlatiasság és elméletiség követelményének. Természetesen a kettő elválasztása eleve nem szerencsés (és sajnos több mint 100 éves hagyomány (vö. Szabolcs, 2011)), de azt gondolom, hogy jelen kötet esetében az arányok „tökéletesre” sikeredtek: az elméleti alapozásnál a szerző nem „esik át a ló túloldalára”, ahogy a gyakorlati feladatoknál sem csak a „gondolatterkép” típusú feladatok és technikák kapnak helyet (lásd a kötetben a „Akvárium” vitamódster-t (70. oldal)).

Nem szabad elfeledkezni a feladatok leírásáról sem. A feladatok nyelvezete egyszerű és világos, bárki számára könnyen érthető és ezáltal sikeresen megvalósítható.

Magam örültem volna, ha a kötet kapcsán létrejön egy reflektív akciókutatás (vö. Vámos, 2013), amely elősegítené a tananyag továbbgondolását, átalakítását, a modulok bővítését, bárki számára elérhetővé tételét.

A kötetet az teszi aktuálissá, hogy az iskolai agresszió és annak kezelése mindennapi nehézségek elé állítja a tanárokat, függetlenül az iskola fokától és típusától. Az agresszió kezelését segítő technikák egy részét pedig már a felsőoktatási tanulmányok alatt el kellene sajátítaniuk a hallgatóknak, hogy a gyakorlatban már felkészültebben tudják kezelni a felmerülő konfliktusokat, függetlenül attól, hogy a gyerekek egymással vagy a tanáraikkal szemben mutatnak agresszív viselkedést.

Irodalom

- Dóczi-Vámos Gabriella (2016a): Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4. 3. sz. 21–35. DOI: [10.21549/NTNY.15.2016.3.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.15.2016.3.2)
- Dóczi-Vámos Gabriella (2016b): Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4. 2. sz. 67–79. DOI: [10.21549/NTNY.14.2016.2.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.5)

- Dóczi-Vámos Gabriella (2017): *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori disszertáció. Budapest. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=17506> (2017.09.29)
- Gordon Győri János (2007): Tanórakutatás (lesson study). *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 2. sz. 15–23.
- Kas Erika (2016): Távköztársadalmi módszerek alkalmazása a köznevelésben. *Opus et Educatio*, 3. 5. sz. 604–621 DOI: [10.3311/ope.129](https://doi.org/10.3311/ope.129)
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. <http://mek.oszk.hu/15500/15519/> (2016.09.08.)
- Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció*. Educatio, Budapest.
- Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Gondolat Kiadó, Veszprém. <http://mek.oszk.hu/13400/13473> (2015.04.25.)
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2013): *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 15. 3. sz. 593–608.
- Sáska Géza (2008): Az iskolai erőszak egyik forrása az oktatás expanziója? *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 6–7. sz. 160–173.
- Sáska Géza (2012): Az iskolai erőszak és a média. *Educatio*, 21. 2. sz. 287–296.
- Schweitzer Gábor (2011): A „Pázmány”-tól az „Eötvös”-ig. Adalékok a budapesti jogi fakultás történetéhez (1945–1950). *Múltunk*, 56. 4. sz. 29–54.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868–1906*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1. 2. sz. 23–42.

English summaries of the studies in this issue

Juhász Valéria – Radics Márta

Tests on speech processing until school age

The foundation for literacy can start with an appropriate level of speech perception and production skills and abilities. A high level of speech perception and phonological awareness based on it are essential for beginning to learn to read. Both speech perception, i.e. the ability to identify different sounds accurately, and the development of different levels of phonological awareness at a high level, as well as the process of developing more complex skills of manipulating syllables and sounds, develop over long months or years. Although the development of these skills starts from birth, they are constantly being refined and developed. The preschool years are a particularly suitable period for this, as this is when the brain's attention, ability to structure and develop a functional role is most sensitive. During the preschool years, the development of this ability already shows a ceiling effect.

In order to help all educators (either professionals or parents) to support the development of these skills in children before they enter school, we have collected a list of test items that measure the level of these skills in preschool children. These scientifically based test items are suitable for developmental purposes. Knowledge and use of these and other tests mentioned in the study are essential to ensure that children start learning to read with the best possible skills and abilities. A summary table at the end of this study will help you to find your way among the different types of tasks, levels and types of activity.

Keywords: *speech perception, phonological awareness, preschool, task types, learning to read*

Ladányi Lili

Qualitative analysis of the international guidelines for Easy Language regarding images

Equal access to information is a fundamental human right in modern societies. Easy Language is a tool that supports the social inclusion of people with low linguistic competence and who need help to understand information. This research examines the guidelines for images in the international guidelines for Easy Language, highlighting the sets of rules that determine how and how effectively information is supported visually. A metanarrative literature analysis is carried out to classify the rules for images in the different guidelines used in European countries and to identify and compare the similarities and differences between them. The research highlights the need to develop uniform yet flexible sets of rules that take into account the different linguistic and cultural specificities in order to ensure the success of the use of Easy Language. The results can contribute to improving accessibility and access to information.

Keywords: *Easy Language, communication accessibility, easy pictures, guidelines*

Bartha Blanka

Assessing and developing morphological awareness among vocational secondary school students

Morphological awareness is the ability to manipulate the structure of words (*Carlisle*, 1995; *Török* and *Hódi*, 2015). Several international studies confirm the importance of developing morphological awareness and its impact on text comprehension (*Gillon és Kirk* 2009; *Bernstein, Flipse, Jin és Odegard*, 2020 stb.) In Hungary research is limited to the early stages of language acquisition (*Varga, Pásztor és Steklács*, 2019) so the morphological awareness of secondary school students and the possibilities of its development remain to be explored. International research finds the assessment and development of morphological awareness relevant as well as its impact on reading comprehension until adulthood (*Wilson-Fowler és Apel*, 2015; *Binder és Tighe*, 2015). A survey among Hungarian vocational secondary school students could provide significant results about assessing and developing morphological awareness and its effects on reading comprehension. The main question of the research is whether morphological awareness of secondary school students can be assessed and developed in a school environment, and whether its development has a positive impact on students' reading comprehension skills. The participants in this research are 9th grade students in a vocational school. Classes of 30 and 28 students form the experimental and control groups of the research. The results of the research demonstrate that it is possible to assess and develop the morphological awareness of 9th grade students in vocational schools through classroom activities. Furthermore, that the development of morphological awareness has a positive effect on reading comprehension.

Keywords: *morphological awareness, reading comprehension, native language acquisition, vocational school*

Köböl Erika – Dusik-Balázs Dóra

Learning is an experience!

Integration of experiential pedagogic methods in the field of special pedagogy

„Learning is not preparation for life, learning is life itself” (John Dewey)

Nowadays, the education, upbringing and development of all children, especially children with special educational needs, face challenges. This affects professionals, the students themselves, but of course also parents, institutions and society. All participants are forced to adapt to these challenges.

The basic special pedagogic approach is skill development, communication of knowledge, and attitude formation based on diverse, personal experiences. This pedagogical attitude creates an opportunity for every child to discover and exploit the values inherent in the individual ability structure, and to work motivated.

During experience-based education, we consciously and plannedly build on the basic principles of reform pedagogy and combine them with new opportunities. We use Gardner's theory

of multiple intelligences (Dezső, 2014) in everyday experience-based pedagogical practice, so we can reach all students, build on their strengths, and develop their less developed skill areas.

Keywords: *special educational needs, co-education, experiential pedagogy, complex skill development*

Szabóné Harangozó Andrea

Possibilities for strengthening family competencies in early childhood intervention – Help for families raising disabled children

In Hungary, the support of families and their children with different, delayed development is done through the early childhood intervention system, which, in addition to assisting the child's development, aims to strengthen the family's competencies, support the family's social inclusion, and prevent social isolation. In my study, I outline the possibilities for strengthening family competencies and the services available to parents raising disabled children within the institutional system of pedagogical services.

Keywords: *early childhood intervention, family-centeredness, family competencies, coping strategies, successful coping*

Kovács Nóra – Mucsiné Erdei Mónika

Investigation of number concept and calculation problems based on the opinions of special education teachers

We encounter numbers in almost every area of our lives. Whether during shopping, when considering our daily schedule, or in simple, everyday activities, the use of numbers appears. Through the use of numbers, we can obtain information communicated to us by our environment. If problems or difficulties arise in numerical skills, it can hinder success in everyday life. The aim of our research is to assess the state of mathematical abilities of students with learning disabilities based on the opinions of special education teachers involved in their mathematics education, and to identify the circumstances surrounding their acquisition of mathematics. Our study presents the theoretical background, describes the research process, and details the results obtained.

Keywords: *mathematical abilities, dyscalculia, calculation problems, development of number concept*

A folyóirat megjelenik évente négy alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), nyáron (Gyógypedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvoda-pedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyvismertetések (Szemle) közöl. A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi, majd a tudományos közélet felkért képviselői bírálják és lektorálják.

A benyújtott tudományos közlemények szerzői nyilatkozatban kijelentik, hogy másutt még nem jelentették meg írásukat. A megjelent tanulmányok szerzői megtartják a jogot arra, hogy munkájukat a Módszertani Közleményekben való megjelenés után máshol, más nyelven újra közzéjék. A kéziratokat magyar nyelven (a cím és az absztrakt angol fordításával) elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

A folyóirat teljes archívuma 1961-ig visszamenőleg [tanulmányokra bontva](#) és [teljes kötetenként](#) is elérhető az SZTE Klebelsberg Könyvtár repozitóriumban.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A kiadásért felelős: a kar dékánja

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Telefon: +36/62-546-071

E-mail: kiado.jgypk@szte.hu

Szerkesztőség:

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője

Telefon: +36/62-546-339

E-mail cím: modszertani.kozlemenyek@szte.hu

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente négy alkalommal jelenik meg.

HU ISSN 2063-3734 (Nyomtatott)

HU ISSN 2786-3212 (Online)

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

www.facebook.com/Innovariant